

Mobilité Erasmus et communication interculturelle

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

La collection *Transversales* propose une plate-forme de débats, de confrontations des travaux portant sur le plurilinguisme et la pluriculturalité. Elle s'intéresse aux intersections possibles entre langues, sociétés et cultures, notamment à travers l'analyse de situations de contacts entre les individus et groupes dans le cadre de politiques linguistiques au sein des institutions éducatives au sens large. On y aborde aussi les questions liées aux personnes en situation de mobilité et à leurs stratégies linguistiques, sociales, culturelles mises en œuvre dans la communication quotidienne. Par des approches bi ou pluridisciplinaires, *Transversales* interroge les conceptions de l'altérité, l'évolution des représentations véhiculées dans l'apprentissage des langues et dans la formation des médiateurs culturels.

Langues, sociétés, cultures et apprentissages

Vol. 17

Comité scientifique de lecture:

- | | |
|--------------------------|--|
| Catherine Berger | <i>Maître de conférences en anglais, Université Paris XIII;
Chargée de cours, Inalco et Université Paris III</i> |
| Suzanne Chazan | <i>Chargée de recherche en anthropologie, IRD, LER,
Université de Montpellier</i> |
| Christian Giordano | <i>Professeur en Anthropologie sociale, Université de Fribourg, Suisse,
Docteur honoris causa, Université de Timisoara</i> |
| Altan Gokalp | <i>Directeur de recherche au CNRS, Laboratoire d'anthropologie,
Collège de France, Paris</i> |
| Danièle Lévy | <i>Professore di lingua francese nell' Università di Macerata</i> |
| Danielle Londei | <i>Professore di lingua francese nell' Università di Bologna-Forlì</i> |
| Elisabeth Murphy-Lejeune | <i>Professor at the French Department, Saint Patrick's College, Dublin</i> |
| Christiane Perregaux | <i>Professeur en sciences de l'éducation, Université de Genève</i> |
| François Ruegg | <i>Professeur en anthropologie sociale, Université de Fribourg, Suisse</i> |
| Andrée Tabouret-Keller | <i>Professeur émérite en psychologie, Université L. Pasteur, Strasbourg</i> |
| Gabrielle Varro | <i>Chargée de recherche en sociologie, CNRS, Laboratoire Printemps,
Université Versailles-Saint-Quentin</i> |
| Jean Widmer | <i>Professeur au département des sciences de la société, Université de
Fribourg, Suisse</i> |
| Geneviève Zarate | <i>Professeur à l'INALCO, Paris et directeur du groupe de recherche
«Frontières culturelles et diffusion des langues», Paris III</i> |

Collaboration rédactionnelle:

- | | |
|------------------|---|
| Mirko Radenkovic | <i>Linguiste informaticien, réviseur-correcteur</i> |
|------------------|---|

Mathilde Anquetil

Mobilité Erasmus et communication interculturelle

Une recherche-action pour
un parcours de formation



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Bibliothek»
«Die Deutsche Bibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche
Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont
disponibles sur Internet sous <http://dnb.ddb.de>.

Ouvrage publié avec le soutien des Presses Universitaires de Macerata
(PUM), du *Dipartimento di Studi su Mutamento sociale, Istituzioni giuridiche e
Comunicazione* de l'Université de Macerata et de l'Université de Fribourg
(Suisse)

Illustration couverture: *Franklin Bridge im Abendlicht*, DSB-23905, 616712
© Copyright «All rights reserved» IFA/Bilderteam/INCOLOR
Réalisation couverture: Thomas Jaberg, Peter Lang AG

ISBN 3-03911-188-4
ISSN 1424-5868

© Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne 2006
Hochfeldstrasse 32, Case postale 746, CH-3000 Berne 9
info@peterlang.com, www.peterlang.com, www.peterlang.net

Tous droits réservés.
Réimpression ou reproduction interdite par n'importe quel procédé,
notamment par microfilm, xérogaphie, microfiche, offset, microcarte, etc.

Imprimé en Allemagne

Table des matières

Préface	XI
Introduction	1

Première partie

Mobilité, université et éducation interculturelle, une recherche-action pour un nouveau champ pédagogique

Chapitre 1

<i>Problématiques et finalités d'une éducation interculturelle dans l'université contemporaine.....</i>	<i>7</i>
1. Langue, culture, civilisation, éducation interculturelle: la mobilité bouleverse l'enseignement de la culture.....	7
1.1 Didactique des cultures étrangères: évolution du concept de culture et émergence de l'éducation interculturelle	8
1.2 Un nouveau champ pédagogique	21
2. L'Europe et l'université: la mobilité étudiante à la recherche d'une conjugaison entre programme politique et programme formatif.....	24
2.1 Erasmus comme projet politique s'impose aux universités	24
2.2 L'Europe: d'une approche politique à une approche culturelle	26
2.3 Comment conjuguer le projet politico-culturel européen avec les finalités humanistes et la fonction culturelle de l'université	34
3. L'université et son public: la mobilité bouleverse le système de formation	40
3.1 Le nouveau public étudiant, génération postmoderne	40
3.2 Internationalisation des universités: de nouvelles tâches, de nouveaux acteurs.....	46

3.3	Communication interculturelle et contexte universitaire, à la recherche d'une médiation didactique.....	48
Chapitre 2		
	<i>Définition de la recherche-action</i>	51
1.	Objectifs et sujet de recherche	51
1.1	Objectifs, disciplines contributives, méthodologies	51
1.2	Sujet du projet de recherche.....	53
2.	Choix de la recherche-action	54
2.1	Objets et hypothèses de la recherche-action	55
2.2	Méthodologie et plan d'intervention.....	56
3.	Publication des résultats de la recherche	58

Deuxième partie
Compétences interculturelles des étudiants de mobilité:
acquis, référentiel, diagnostique

Chapitre 3		
	<i>Compétences socioculturelles des étudiants de mobilité</i>	61
1.	Etat de la recherche.....	61
1.1	Etudes institutionnelles sur le programme Erasmus	61
1.2	Les lacunes relevées par les didacticiens des langues-cultures....	63
1.3	Points de vue sociologiques sur l'étudiant étranger.....	66
2.	Ebauche d'un profil de compétences de l'étudiant Erasmus et émergence de besoins formatifs.....	75
2.1	Portrait-type de l'étudiant Erasmus	75
2.2	Les composantes de la plus-value Erasmus	76
Chapitre 4		
	<i>Référentiel pour la reconnaissance des compétences interculturelles</i> ...	83
1.	Quelles compétences socio-culturelles pour la communication interculturelle: recherche de catégories.	84
1.1	Des compétences culturelles en langue étrangère aux «savoir-être» transférables	85

1.2 Réinsérer les compétences interculturelles dans les compétences socio-culturelles pour la communication interculturelle	98
1.3 Les compétences communicatives de l'étranger: deux positions pour assumer la situation de l'entre-deux	100
2. Typologie de compétences socio-culturelles pour la communication interculturelle.....	103
2.1 Savoirs	103
2.2 Savoir-faire	104
2.3 Compétences méthodologiques pour la démarche interculturelle	105
 Chapitre 5	
<i>Enquête auprès des étudiants Erasmus incoming en fin de séjour.....</i>	107
1. Fondements de l'enquête	107
1.1 Fonctions et choix méthodologiques	107
1.2 Hypothèses.....	109
1.3 Guide d'entretien	110
1.4 Panel d'informateurs et sélection du matériel.....	112
2. Analyse des entretiens	114
2.1 Bilans de compétences individuels	114
2.2 Analyse transversale	142
3. Bilan d'enquête.....	149

Troisième partie
Didactique de la communication interculturelle:
état des lieux, expérimentation

 Chapitre 6	
<i>Du champ pédagogique au champ social.....</i>	153
1. Enquêtes et recommandations européennes	153
1.1 La préparation, l'accueil et la formation selon les enquêtes européennes.....	153
1.2 Recommandations et indications européennes	156
1.3 Outils de reconnaissance européens: le CV et le PEL	158

1.4	Recommandations du Comité scientifique sur la Communication Interculturelle	160
2.	Quelques exemples de dispositifs didactiques.....	162
2.1	Italie, des expériences à la recherche d'un modèle intégré.....	162
2.2	France: de la politique d'accueil comme service promotionnel, à la création de lieux de l'interculturel	173
2.3.	Allemagne: FU Berlin, DAAD, l'invitation à construire une image ouverte de l'Allemagne.....	182
2.4	Angleterre: <i>The year abroad</i> , de la formation de compétences transversales au projet ethnographique.....	185
2.5	Etats-Unis: du <i>Survival kit for overseas living</i> à la formation de <i>constructive marginals</i>	195
2.6	Fribourg, expérience de l'interculturel dans un état plurilingue.....	204
3.	La mobilité étudiante comme champ social	208
3.1	Publics concernés et enjeux nationaux	208
3.2	Orientation institutionnelle et variabilité du dispositif didactique	212
3.3	Le cas négatif ou les raisons sociales du laisser-faire pédagogique	213

Chapitre 7

	<i>Programme didactique expérimental</i>	217
1.	Apprendre à être un étranger	217
1.1	Participation sociale de l'étudiant Erasmus comme étranger ..	217
1.2	La portée formative du rapport à l'étranger dans le respect des valeurs humaines de la rencontre	222
1.3	Deux niveaux d'intervention: éducation sociale et formation universitaire	225
2.	Les dispositifs de démultiplication des échanges communicatifs et culturels.....	227
2.1	Visite des sites universitaires	227
2.2	Le buffet-fête interculturel d'accueil	229
2.3	Les tandems de savoirs	231
3.	Accueil de l'étranger et parcours de formation-intégration.....	237

3.1	Hospitalité et politique d'accueil	237
3.2	Le parcours de formation <i>incoming</i>	240
3.3	Programme du stage <i>incoming</i>	241
4.	Formation au séjour de mobilité.....	258
4.1	Du désir de voyage au séjour de mobilité, parcours formatif ..	258
4.2	Stage de préparation au séjour	260
5.	Reconnaissance des compétences interculturelles.....	275
5.1	Travaux d'observation méthodologique	275
5.2	Reconnaissance des compétences	282

Chapitre 8

Bilan pour un dispositif de formation interculturelle

	<i>des étudiants de mobilité</i>	289
1.	Bilan de l'expérimentation didactique.....	289
1.1	Créer un espace pédagogique.....	289
1.2	Occuper efficacement cet espace selon les objectifs fixés.....	294
2.	Bilan de la recherche-action	298
2.1	Examen des hypothèses de départ.....	298
2.2	Les ambiguïtés de la position du médiateur dans le cadre de la recherche-action sur un programme de mobilité	300
3.	Indications pour un prochain cycle de recherche-action	303
3.1	Reconnaissance du module dans le cursus des études	304
3.2	Planification dans le temps des parcours formatifs.....	305
3.3	Insertion institutionnelle du personnel enseignant.....	307

Conclusion

	<i>La frontière et la rencontre</i>	309
--	---	-----

Annexes

Référentiel des compétences socioculturelles

	<i>pour la communication interculturelle</i>	315
--	--	-----

	Bibliographie	323
--	---------------------	-----

	Index des auteurs	337
--	-------------------------	-----

	Index de notions.....	341
--	-----------------------	-----

Préface

La révolution de la vie matérielle engendrée par le programme *Erasmus* au sein des universités a été différemment ressentie selon la taille des universités, le degré de cosmopolitisme des enseignements, des programmes, des maîtres et des élèves, la relation que les territoires qui les accueillent entretiennent avec l'étranger qui s'implante pour survivre ou avec celui qui se contente de passer pour des raisons touristiques, culturelles, professionnelles. Elle varie également selon l'histoire de la mouvance même de la population d'accueil, de la recherche gratuite d'un autre lieu et d'autres gens jusqu'à la mobilité déterminée par l'impossibilité de demeurer chez soi. Or, bien que le discours porteur des programmes éducatifs européens considère la diversité des situations, des lieux et des personnes comme le principe actif d'une identité européenne culturelle et «citoyenne», son application et son fonctionnement, en vertu des règles de la simultanéité et de la réciprocité qui le concrétisent dans l'espace et dans le temps ainsi que de la quantification des personnes et des ressources, il développe des modèles et des standards qui veulent avoir affaire avec ce qu'on appelle tantôt l'intérêt général, tantôt le progrès et parfois le bonheur.

Pour échapper à l'écueil de la redondance et pour naviguer sur la moyenne durée, un discours et un programme géographiquement ample et ambitieux se doit de décliner ses principes sous la forme de dispositifs éducatifs rapidement réalisables et semblablement perceptibles par l'ensemble des partenaires, quelle que soit la diversité de leur condition, de leurs rythmes, de leur histoire nationale, politique, éducative et culturelle. Il va presque de soi que c'est sur un critère tel que l'internationalisation des études et des titres et sur des paramètres comme la notion d'équivalence ou de reconnaissance des cursus que se mobilisent et se motivent d'une part les institutions universitaires, d'autre part les voyageurs estudiantins.

Sensible à l'ampleur du projet et à ses exceptionnelles potentialités, lucide quant au caractère partiel des résultats mais également inquiète face au risque de reproduction limitée du programme sur la base des acquis et par conséquent, d'un affaiblissement de l'innovation et d'une

fossilisation institutionnelle et philosophique, l'auteur de ce très riche ouvrage composé à partir de sa thèse d'un doctorat encore plus vaste et stimulant – où se sont engagés dans une même aventure intellectuelle aussi bien que pratique son auteur et sa directrice – a tenté et brillamment réussi le va et vient du modèle à l'exemple, de l'euro-péen au régional, du principe à son application, de l'expérimentation à la conceptualisation, dans un mouvement de réflexivité de la pensée et de l'action, de l'observation et de la construction.

C'est une sorte de vision héraclitienne qui habite l'hypothèse de cet immense chantier où tout «se meut»: en effet la mobilité dont il est question dès le titre est une condition et un état «permanents» du changement qui n'épargne rien ni personne. Si «on ne se baigne pas deux fois dans le même fleuve», c'est parce que l'«on» change au contact du fleuve et du temps mais aussi que le temps et le fleuve ont passé. Cette constatation ici banalement exprimée revêt de multiples aspects sous des formes extrêmement précises, détaillées et raffinées dans le parcours de Mathilde Anquetil. La notion de déplacement affecte, certes, les étudiants; mais s'ils sont les sujets privilégiés du programme exprimé, les destinataires de tous les objectifs, ils ne sont pas les seuls à expérimenter la mobilité et la transformation, passivement et activement; de la notion même de culture et de ses acolytes contemporains comme le pluriculturel et l'interculturel, de celle de savoir(s) à celle de compétence(s); de celle de transmission – pas seulement – didactique à celle de construction, de celle de la pensée mono-centrée à la réflexion pluricentrée chère aux théories de la complexité.

Si l'ouvrage de Mathilde Anquetil témoigne d'une information pratiquement sans faille à l'heure de ses recherches, d'un esprit analytique et critique distingué lorsqu'elle produit l'état des lieux en rapportant certaines formations destinées aux étudiants et les dispositifs didactiques européens et américains, ainsi que d'une excellente maîtrise des instruments conceptuels qu'elle emprunte à la philosophie, à la sociologie et à la politique pour ensuite élaborer, associer et interpréter les résultats de ses investigations, son originalité et sa force résident, à mon sens, principalement sur le fait d'avoir «osé» une expérimentation dans une petite université de la province italienne, certes antique et renommée dans son pays, et de lui avoir conféré une valeur emblématique par un travail sa-

vant sur l'analyse qualitative des «petits échantillons»; originalité et hardiesse se traduisent dans la capacité, également, à savoir associer la réflexion au niveau mondial et la lecture des politiques éducatives à l'expérimentation engagée ici et maintenant; dans la conviction qu'a l'auteur – et qui devient vite celle du lecteur – que tout lieu «qui se pense» est à la fois *observatoire* où l'observateur *est* l'observé, parfois simultanément, d'autres fois successivement, et *laboratoire* où le sujet, l'objet, le cadre de l'expérimentation, le chercheur, la méthode se modifient l'un au contact de l'autre et produisent, en aval, à partir de la pratique, une théorie renouvelée.

D'une pensée forte et maîtrisée servie par une écriture claire et appropriée à son objet – la seule lecture de la table des matières restitue concrètement au lecteur l'hypothèse et le parcours – mais où affleurent consciemment la subjectivité et l'expérience propres qui problématisent l'optimisme des modèles abstraits et pensés *pour* d'autres, procède une interrogation plus large: le thème de la mobilité et de ses corollaires interpelle le système éducatif universitaire, la construction des compétences interculturelles et la communication des savoirs dans leur ensemble, par delà la temporalité de l'expérience *Erasmus*. Mais nul «saut» conceptuel inconsideré: le cadre méthodologique, les politiques linguistiques et l'expérience menée à l'université de Macerata protègent l'auteur de généralisations abusives et de divagations. A la «mise en réseau» des secteurs à partir d'un programme plus intuitif qu'expérimental intitulé *Chronolang*, monté au sein de la formation doctorale avec la collaboration des services linguistiques et internationaux de l'Athénée et qui fit de la construction d'une *banque du temps* entre les étudiants résidents italiens et étrangers, passagers, ex- ou futurs *Erasmus*, son cheval de bataille, Mathilde Anquetil a collaboré, et c'est là qu'elle a conçu les bases de sa recherche et construit un prototype. Mais c'est son ouvrage qui à la fois explicite et construit une proposition hautement innovante et «remédiatrice» des liens entre l'enseignement universitaire, les lieux décisionnels de l'administration et la recherche. La mobilité devient le thème, le symbole, l'exemple et l'aboutissement – ouvert – d'une réflexion sur le système et sa capacité à se modifier. Mais si le programme *Erasmus* est un «prétexte» de haut niveau, jamais il n'est évincé au profit d'une réflexion hétérogène. Il conserve son statut de texte et de texture de

l'université moderne dans le changement social et la migration planétaire.

Ce sera donc nécessairement par des chemins plausibles – quant aux compétences de l'auteur et aux nécessités vitales des étudiants *Erasmus* – que Mathilde Anquetil pénètre dans son sujet: les compétences linguistiques, plurielles et partielles, les compétences culturelles, pluriculturelles puis interculturelles, les relations que les langues et les cultures entretiennent à l'intérieur d'un individu, d'une institution, d'un lieu, les représentations que s'en font les enseignants et les apprenants, tout cela décliné mais aussi brouillé par la notion de mobilité. L'interrogation se fait en amont de l'expérience de mobilité et en aval afin de qualifier – faute de les quantifier – les carences, les potentialités, les espaces de l'innovation dans l'enseignement, l'apprentissage, la formation. Il en émerge une didactique des langues revisitée par les compétences interculturelles et le savoir-être qui se lisent et se construisent avec la prise en considération incontournable de l'interdisciplinarité; dans les «espaces tiers» qui se construisent, le profil du médiateur se dessine, non comme une figure institutionnelle mais comme une manière d'être pour tout un chacun, étudiant résident et professeur mais aussi étudiant en voyage, personnes et institution.

Et puisque chacun, à un niveau quelconque – l'ouvrage, lui, précise le ou les niveaux – peut se faire médiateur d'un savoir ou d'une action, d'une approche ou d'une représentation du monde, il n'est plus impossible d'interroger d'une manière nouvelle certaines visions de l'hospitalité, des certitudes, du pouvoir et de l'ethnocentrisme de l'hôte qui accueille comme de celui qui est reçu, de l'assistance et de la dépendance, dès que tout sujet est un nomade en puissance.

Que l'ampleur de l'ouvrage et l'ambition du projet ne trompent point: s'il y a, comme nous le disions en entrée, une révolution possible dans la façon de penser l'université grâce au programme *Erasmus*, il n'y a pas de «modèle Erasmus» mais une «approche Erasmus», ou la possibilité de construire un espace interprétatif selon les lieux. La mobilité et le nomadisme conçus comme un «arrière-pays» des nouvelles générations, ôtent au Programme Erasmus sa valeur accidentelle ou exceptionnelle, le transformant en artisan du changement. Ce parcours et cet imposant ouvrage, nés dans l'université et pour l'université, ont tout le droit de mé-

riter une diffusion auprès des instances politiques et académiques qu'ils convoquent dans la réflexion, des personnes impliquées dans l'éducation à l'autre et à «soi comme un autre», des jeunes chercheurs de l'université en marche.

Danielle LÉVY
Professeur des Universités
Directrice de la formation doctorale
Politique, Education, Formation Linguistico-Culturelles
Université de Macerata – Italie

Introduction

Le programme Erasmus a longtemps représenté le volet humaniste du projet européen par rapport à la construction technocratique d'une union économique: un espace concret de libre circulation des personnes et des idées dans une Europe réconciliée, comme pendant de l'espace marchand. Avec l'adoption d'un processus d'unification politique et dans un contexte de concurrence économique aiguë, Erasmus s'est chargé d'une mission éducative plus exigeante, au sein d'un plus vaste projet, celui du programme Socrates, comme action pour la construction de l'Europe selon le modèle de la société cognitive, en réponse aux défis de la mondialisation de l'économie. Ouverture, liberté, contacts étaient les maîtres-mots du programme originel visant l'abattement des frontières; formation, employabilité, pluralité, ceux de l'intervention sociale d'aujourd'hui lorsque la mobilité devient un instrument d'ingénierie éducative.

Mais on s'aperçoit actuellement que la seule mobilité n'apporte pas toujours tous les effets escomptés. Les étudiants reviennent du séjour, certainement déniaisés¹ sur le plan personnel, ils ont pris conscience des dimensions internationales du monde contemporain, ils ont abandonné un ethnocentrisme primaire et acquis une autonomie salubre par rapport au milieu d'origine. La plupart ont appris à s'adapter, dans le sens d'«accepter les autres comme ils sont», ont passé quelques examens en se pliant au système, ont su profiter des ressources touristiques du territoire, ont noué des amitiés internationales. Des objectifs de flexibilité opérationnelle, transférables pour promouvoir l'employabilité des sujets, sont atteints. Mais si l'on assigne au programme la mission d'insuffler les bases d'une citoyenneté européenne active par la participation à la construction d'un espace identitaire tiers, où le pluriculturel signifie plus qu'une cohabitation respectueuse, les résultats restent au-dessous des investissements.

Les bilans mettent en relief les déficits de l'éducation communicative et culturelle des sujets si l'on confie ce soin à la seule expérience du

1 Ils ont pris de l'envol: étymologiquement, niais est le faucon à peine sorti du nid. REY A. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, Paris.

dépaysement. Des mesures sont alors mises en place pour soutenir les étudiants dans leurs démarches d'intégration. Ainsi naît un nouveau terrain d'intervention sociale d'accompagnement de la mobilité, mais l'approche retenue s'inspire souvent de démarches d'assistance pour des sujets réputés «en difficulté» par rapport au milieu d'accueil. Or sur le terrain de l'immigration, de nouveaux concepts ont été forgés pour promouvoir l'interaction entre sujets d'origines culturelles différentes, comme communication interculturelle enrichissante pour les deux parties, abandonnant l'objectif d'assimiler l'étranger dans le groupe dominant, ou de le cantonner à un rôle d'hôte temporaire. Ces conceptions ont insufflé un renouvellement dans la didactique des langues étrangères, et s'imposent aujourd'hui comme références majeures pour la définition des finalités des échanges culturels.

Le programme Erasmus a été perçu par les universités comme dispositif d'internationalisation de l'enseignement disciplinaire, garantissant à tous la possibilité de faire l'expérience de l'universalité des savoirs. Les objectifs de formation personnelle et sociale ont longtemps été tenus à l'écart de l'enceinte académique et délégués à la socialisation dans le milieu informel. Notre hypothèse est que l'université peut contribuer à cette éducation citoyenne si elle organise un raccord entre la formation expérientielle et la démarche réflexive caractéristique de l'enseignement supérieur. Outre la qualification des compétences des étudiants, l'université produit aussi des connaissances sur ce domaine et devient un sujet en mesure de dialoguer avec les politiques culturelles en provenance des institutions européennes, un sujet caractérisé par sa participation à un idéal humaniste qui ne se départit pas de son esprit critique face aux risques d'idéologisation des initiatives politiques conditionnées par le contexte économique.

Dans le cadre de l'école doctorale *Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturale* de l'Université de Macerata, il nous a été permis de réunir les conditions d'une recherche-action sur ce thème en proposant aux étudiants Erasmus un module de formation universitaire intitulé «Mobilité Erasmus et Communication Interculturelle». Nous souhaitons rendre compte de cette expérience.

Notre texte se compose de trois parties.

- Dans la première (chapitres 1 et 2) nous définissons les bases de notre recherche-action, en étudiant comment *la mobilité contemporaine bouleverse la didactique* des langues, des cultures, assigne de nouvelles tâches formatives que le système de formation universitaire doit réinterpréter.
- La deuxième partie (chapitres 3 à 5) interroge l'objet du champ pédagogique convoqué: les compétences interculturelles des étudiants de mobilité. Après un état des lieux sur les compétences interculturelles des étudiants de mobilité à travers quelques études disponibles sur ce thème, nous tentons de mettre au clair une typologie pour cerner cet objet en proposant *un référentiel* utile tant pour le diagnostic que pour l'établissement d'objectifs didactiques opérationnels. Puis nous rendons compte d'une enquête réalisée sur le terrain afin d'établir un bilan des compétences des étudiants et mettre en évidence les besoins de formation.
- Dans la troisième partie (chapitres 6 à 8), nous proposons *une contribution pour la didactique de la communication interculturelle en situation de mobilité étudiante*. Une étude comparée de quelques dispositifs expérimentés dans différents pays permet de repérer des outils didactiques disponibles mais aussi de situer le champ pédagogique dans le champ social de la mobilité étudiante afin de définir une orientation pour une politique éducative de la mobilité étudiante. De là nous posons les principes de notre programme expérimental, en particulier avec la définition du statut social de l'étranger dans le projet de société contemporaine de l'Europe, puis nous exposons les différents éléments de l'action didactique expérimentale. Enfin nous formulons un bilan de l'expérimentation et indiquons quelques éléments pour poursuivre la recherche sur la formation interculturelle des étudiants Erasmus, en gardant à l'esprit les finalités humanistes de la rencontre avec l'altérité.

Première partie

Mobilité, université et éducation
interculturelle:
une recherche-action
pour un nouveau champ
pédagogique

Chapitre 1

Problématiques et finalités d'une éducation interculturelle dans l'université contemporaine

1. Langue, culture, civilisation, éducation interculturelle: la mobilité bouleverse l'enseignement de la culture

Nous rappellerons ici l'évolution de l'enseignement des cultures étrangères, en particulier à l'université, en ce qu'il croise ou se détache de l'évolution en parallèle du concept de culture et de l'accroissement général de la mobilité des personnes, et nous nous interrogerons sur le concept de culture pertinent pour une éducation à la mobilité.

Une revue historique¹ de l'évolution du concept de culture, ne nous semble pas superflue car si les spécialistes de la communication interculturelle tendent à considérer comme acquise l'obsolescence de certains concepts, on remarque que ces derniers ont conservé une valeur sociale d'usage dans le milieu académique, lorsque survit par exemple le «cours de civilisation».

Mais loin de proposer l'adoption d'emblée des concepts forgés par des disciplines contributives contemporaines comme l'ethnologie, nous proposerons aussi de revisiter certains concepts traditionnels comme celui de *Bildung*, car ils n'ont pas perdu de leur force de révélation des richesses et paradoxes du champ pédagogique que l'on tente d'investir.

L'étudiant Erasmus déclare dans ses intentions vouloir «connaître une autre culture», et revient enrichi essentiellement de ce qu'il appelle une «leçon de vie». N'y a-t-il pas un lien entre ces deux termes?

1 Pour un historique du concept de culture pour l'éducation interculturelle: DE CARLO M. (1998), *L'interculturel*, CLE International, Paris.

On note une projection vers une autre culture, qui se solde par un élargissement de perspective et un retour sur soi qui est de l'ordre de la maturité individuelle mais aussi culturelle. S'agit-il pour l'étudiant d'apprendre une autre culture ou de se cultiver? Quel concept de culture allons-nous proposer pour fonder une démarche éducative?

1.1 Didactique des cultures étrangères: évolution du concept de culture et émergence de l'éducation interculturelle

1.1.1. Le temps de la Culture

A l'université, *l'étude des cultures étrangères a longtemps été considérée comme la finalité éducative d'études de langue instrumentalisées*. L'académie a été le lieu de l'enseignement des belles-lettres, contre l'usage ordinaire de la parole.

En Italie l'influence de l'idéalisme a renforcé cette conception qui accorde une place dominante à l'enseignement littéraire. Pour le philosophe Croce reconnaître le beau est le fruit de la connaissance esthético-intuitive; l'homme peut communiquer avec l'Esprit qui a agi à travers l'artiste, par l'étude de l'œuvre comme expression qui renferme l'intuition. Le caractère inséparable de l'expression et de l'intuition a amené les idéalistes à affirmer que l'œuvre d'art est intraduisible, d'où l'importance d'y accéder dans la langue originale. Ainsi, jusqu'à la réforme de l'année 2000-2001, l'examen de langue a-t-il été compté comme simple propédeutique au cours de littérature étrangère. L'activité de l'Esprit qui se déploie dans l'activité humaine, est accessible par l'esthétique, la logique, l'économie et l'éthique, comme catégories distinctes de la connaissance et de l'action, mais sa synthèse s'opère dans l'histoire qui actualise le rapport entre pensée et action. D'où l'importance accordée en littérature à l'insertion historique de l'intuition exprimée.

Ces quelques considérations abusivement synthétiques pour tenter de rendre compte des fondements de la résistance de l'académie par rapport à des conceptions pragmatiques et fonctionnelles de l'enseignement linguistique et plus encore face à un enseignement de la culture commune.

Mais la culture étrangère a joui d'une autre entrée dans le monde académique. Le courant de l'idéologie allemande (Herder) a introduit le concept de *Kultur*², comme génie national de chaque peuple, concept qui a connu une large diffusion en opposition à la «civilisation» universalisante issue des Lumières. Le patrimoine artistique inclus dans la *Kultur* se lie de façon organique à son expression en langue, comme expression globale d'une vision du monde. L'inclusion des «us et coutumes», de la culture populaire trouve ainsi droit de cité à l'université.

Cependant dans le système académique, le «cours de civilisation» se situe en position basse dans la dichotomie introduite par Kant, puis par les archéologues allemands au XIX^e siècle, entre *Kultur*, comme ensemble des productions artistiques supérieures dont la valeur transcende l'histoire, et *Zivilisation*, comme ensemble de structures sociales productives liées à l'économie d'un peuple, ses techniques, son administration qui déterminent la vie sociale à un moment donné. Le «cours de civilisation» n'est souvent que le parent pauvre et contingent du cours de littérature.

Si l'on examine l'histoire de la didactique du FLE, le terme de civilisation, lié à une idéologie de la diffusion civilisatrice de la langue française et des Lumières universalistes, se traduit par la sélection d'une langue policée selon les directives de l'Académie, et par le choix de la littérature – catégorie dans laquelle on inclut en France certaines œuvres des philosophes des Lumières et des intellectuels du XX^e siècle – comme outil d'inculcation d'un modèle linguistique et culturel. La diffusion du français se représente comme porteuse d'une mission de civilisation.

Le terme n'est cependant pas dénué d'ambiguïté puisque la réflexion sur la civilisation s'accompagne aussi d'une critique sur les méfaits de la civilisation dont Rousseau est l'un des précurseurs. La civilisation occidentale entretient en son sein la valeur de la raison critique qui introduit une distance entre un certain idéal de civilisation et la civilisation de fait, dont la frontière avec la barbarie n'est pas étanche³.

2 Pour une revue de la genèse historique du mot et de l'idée de culture: CUCHE D. (2001), *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris.

3 STAROBINSKI J. (1983), «Le mot civilisation» in *Le temps de la réflexion*, n° IV, oct. 1983, Gallimard, Paris, pp. 47-51.

Ainsi le mot apprend à se décliner au pluriel et se détache d'un idéal de progrès linéaire: la civilisation occidentale prend acte de l'existence *des* civilisations qui selon le modèle des sociétés antiques suivent un cycle d'apogée et de décadence.

L'historien Fernand Braudel en vient à présenter une *Grammaire des Civilisations*⁴, proposant des définitions des traits qui les distinguent et des règles qui régissent aux contacts et interpénétrations entre des civilisations conçues comme permanences de traits issus de l'histoire, mais aussi redéfinition constante des limites de ce qui est partagé par une société sur un certain espace.

Todorov⁵ dans son étude sur Montesquieu reprend le concept de nation non comme communauté de sang mais comme contrat liant librement les individus qui choisissent de construire un futur en commun, une nation se définissant comme construction culturelle commune. Cette notion implique un dépassement du concept de *Kultur*, comme vision du monde particulière, nationale, collective, liée au sol. S'agit-il d'élargir au niveau européen cette construction culturelle en sollicitant la participation des individus à une nouvelle entité politique élargie? Nous reviendrons sur ce sujet en examinant les rapports complexes entre le projet politique et le projet éducatif des universités européennes.

1.1.2. *Le temps de l'apprentissage fonctionnel des langues*

Avec l'affirmation de l'anthropologie comme science humaine, c'est le concept de *culture comme système de production symbolique d'une société* qui va s'imposer, posant les bases d'une égalité de valeur entre les différentes cultures historiquement développées. Edward Burnett Tylor, à qui l'on doit une première définition du concept ethnologique de la culture⁶, fait entrer cette discipline à l'université anglaise.

Mais il y a là un passage disciplinaire que l'institution académique a du mal à traduire en termes de dispositif d'enseignement dès lors que

4 BRAUDEL F. (1963), *Grammaire des Civilisations*, Arthaud Flammarion, Paris.

5 TODOROV T. (1989), *Nous et les autres*, Seuil, Paris, pp. 508-509.

6 «Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société» [1871], cité par CUCHE D. (2001), *Op. cit.*, p. 16.

l'on quitte le terrain des cultures «primitives». Proposer une approche impressionniste d'une «vision du monde» par la lecture de documents divers en langue étrangère pouvait rester dans l'ordre des compétences du professeur de langue, ou du lecteur de langue maternelle dans ses fonctions d'«informateur indigène», mais ces figures ne pouvaient, jusqu'à date récente, s'appuyer sur une formation adéquate pour proposer une démarche ethnologique. On assiste ainsi à un délaissement progressif du cours de civilisation dont les fondements scientifiques apparaissent incertains, voire suspects, et qui ne sait définir le personnel adéquat à de nouvelles définitions de la discipline à enseigner.

Entre-temps la mobilité a suscité un vaste mouvement de rénovation de l'enseignement des langues selon l'approche communicative, qui se traduit par l'élaboration du *Niveau Seuil*⁷. L'enseignement des langues se détache de ses valeurs esthétiques et de la réflexion philosophique pour se concentrer sur son utilité sociale pour la mobilité des personnes.

La didactique du FLE prend ses distances de l'idéologie de la mission civilisatrice pour concentrer son effort sur les méthodologies (audio-visuelle, directe, structuro-fonctionnelle, etc.) pour un enseignement fonctionnel de la langue. Elle se limite à offrir une image documentaire de la culture, en particulier par l'usage du «document authentique», exploité essentiellement comme support de l'apprentissage de la langue. L'approche communicative en didactique des langues s'accompagne d'une sélection de témoignages de la culture ordinaire, contre la culture cultivée qui était à l'honneur dans les cursus académiques.

Dans les pays anglo-saxons, les études d'anthropologie culturelle construisent par contre un secteur distinct mais complémentaire aux études de langue, celui des *cultural studies*.

1.1.3. *Le retour du culturel*

En France, le déclin de diffusion du français comme langue universelle aiguise l'attention sur les aspects culturels soutenant la motivation à

7 «Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger», CONSEIL DE L'EUROPE (1976), *Niveau Seuil*, Strasbourg, p. V.

apprendre cette langue. Dans le monde anglo-saxon, en position dominante sur le marché des langues, les études sur la communication démontrent que «parler anglais sur la scène mondiale ne suffit pas pour qu'on se comprenne», dès lors se développent les études d'anthropologie de la communication.

Ainsi, l'enseignement culturel, relégué dans l'implicite, l'annexe ou le prétexte par un usage du document authentique finalisé essentiellement à l'apprentissage linguistique, retrouve en France, à partir des travaux de Louis Porcher, une dynamique nouvelle et redevient un objet explicite d'apprentissage.

On assiste à une recherche active d'outils d'apprentissage et d'interprétation de la culture correspondant aux nouvelles définitions de la culture selon une entrée majoritairement lexicale (Galisson⁸), discursive (Beacco⁹) ou socio-anthropologique (Zarate¹⁰). D. Lévy¹¹ propose des outils pour l'approche de la culture en situation exolingue et pour des enseignants non natifs. Elle propose en outre de décentrer la didactique de la culture d'une attention trop exclusive sur l'objet-cible, en adoptant l'approche comparative.

Ainsi s'est développée une branche de recherches didactiques sur l'enseignement de compétences culturelles qui mobilise plus particulièrement *les compétences d'interprétation* des produits culturels étrangers.

1.1.4. De la compétence culturelle à la compétence socio-culturelle et interculturelle de l'acteur social

La mobilité promeut une évolution ultérieure, il ne s'agit pas seulement, pour l'apprenant envisagé dans le *Cadre*¹² de références européen, de comprendre mais d'interagir, d'où la nécessité d'acquérir des compé-

8 GALISSON R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Didier, Paris.

9 BEACCO J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.

10 ZARATE G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

11 LEVY D. (2002), «Insegnare la cultura comune o indicarne le vie di decodifica linguistica e discorsiva» in AA.VV., *Quaderni del GISCEL Lingue straniere ed interculturalità*, (Paola Desideri ed.), Quattro Venti, Urbino.

12 CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.

tences socio-culturelles pragmatiques. L'apprenant est conçu comme acteur social dont l'insertion dans un espace multilingue et multiculturel détermine les besoins communicatifs car *la mobilité fait partie de la définition de l'apprenant*; ainsi la communication se situe dans le cadre des contacts entre communautés culturelles.

La réflexion sur la communication interculturelle, née de l'étude des mobilités migratoires et des problèmes sociaux dans les sociétés multiculturelles, entre ainsi dans le domaine de la didactique des langues. Les institutions européennes porteuses d'un projet politique de *citoyenneté plurilingue et pluriculturelle* posent de nouvelles exigences à la didactique, et dans la tension qui s'établit entre projet politique, culture disciplinaire, rivalités institutionnelles et résistances communautaires, diverses conceptions de la communication interculturelle s'affrontent qui ont pour enjeu la définition de l'identité sociale des sujets, avec des retombées sur la définition des objectifs de l'éducation interculturelle.

Dans ce domaine une avancée significative est fournie par le concept d'*intercultural speaker*, théorisé par Michael Byram et Geneviève Zarate, en particulier dans leurs travaux pour le Conseil de l'Europe¹³, puisqu'il réunit les dimensions socio-culturelles et interculturelles des compétences requises par la communication en situation de mobilité, et se détache résolument de la référence au locuteur natif comme modèle à imiter.

1.1.5. L'éducation interculturelle et le retour de la réflexion politique et philosophique

Mais l'approche interculturelle dépasse le cadre de l'enseignement des langues, c'est un objectif éducatif en soi. Dans le contexte scolaire, l'étude des langues étrangères s'insère dans un plus vaste objectif d'*éducation à l'altérité*¹⁴ qui traverse plusieurs disciplines d'enseignement, et renoue avec la réflexion philosophique, en particulier éthique. Robert

13 BYRAM M., ZARATE G. (1997), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Conseil de l'Europe.

14 ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris.

Galisson¹⁵ réintroduit dans le champ de la didactique des langues, ainsi que des questionnements sur *les finalités éducatives* (vs. instructives) de l'éducation interculturelle, les concepts de beau, de bien et de vrai, contre l'utilitarisme de la compétence linguistique fonctionnelle. Ces concepts nous ramènent la philosophie de Croce.

Gisela Baumgratz-Gangl¹⁶ plaide pour une prise en considération plus globale de la dimension sociale de la mobilité dans une pédagogie de la compétence transculturelle. La mobilité n'est pas seulement promesse de contacts interculturels, elle peut aussi mener à l'aliénation, au déracinement, à l'adaptation passive aux conditions modernes de la flexibilité. C'est par le recours à la réflexion philosophique, en particulier le concept d'agir communicatif de H. J. Habermas¹⁷, qu'elle propose un parcours de mobilité active où les facultés d'adaptation sont en rapport dialectique avec une capacité productive et créative de l'individu dans le développement de sa personnalité. Mais elle s'appuie aussi sur les recherches de la psychologie russe et polonaise (Obuchowski, 1982) pour proposer des fondements théoriques de la compétences transculturelle, en particulier pour ce qui concerne la perception de l'étranger.

Walter Lorenz¹⁸, qui voit aussi dans les propositions de J. Habermas un outil pour faire face aux dissolutions de l'individu et de la culture à l'époque de la post-modernité, indique l'action communicative et la rationalité pragmatique comme concepts pouvant fonder le *projet de communication interculturelle*. Examinant les fondements éthiques de la communication interculturelle, il rappelle que ce qui est en jeu, c'est la construction de l'identité des acteurs qui dans leur acte de communication construisent une communauté. Il tente par ailleurs de rendre compte de la variabilité dans la façon de gérer la communication inter-

15 GALISSON R. (1997), «Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen» in *Etudes de Linguistique appliquée* n° 106 «Eduquer pour une Europe des langues et des cultures», Didier Erudition, Paris.

16 BAUMGRATZ-GANGL G. (1993), *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Hachette, Paris.

17 HABERMAS H. J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Payot, Paris.

18 LORENZ W. (2001), «Intercultural communication and ethical commitments in post modernity» in *Third level, Third space, intercultural Communication and Language in European Higher Education*, Peter Lang, Bern.

culturelle selon quatre facteurs – la constitution de soi, la pratique communicative, le point de vue éthique et la position politique – introduisant ainsi explicitement le critère du choix ethico-politique, et opérant une synthèse intéressante entre différents points de vue disciplinaires.

La réflexion sur l'éducation interculturelle s'affirme donc comme domaine complexe qui ne peut faire l'économie d'une approche transdisciplinaire, incluant la réflexion éthique. Mais sur ce point les pédagogues institutionnels restent prudents. Le cadre de références européen¹⁹ se limite à référer du questionnement en cours, sans développer de positions didactiques. Il nous semble qu'une démission intellectuelle quant aux finalités de l'action éducative entraîne un aplatissement de l'échange sur des objectifs d'adéquation des jeunes aux conditions socio-économiques de la globalisation. La culture étrangère serait alors réduite à un ensemble de particularismes superficiels et normes sociales figées²⁰ auquel l'acteur mobile serait contraint de se plier pour faciliter les transactions.

1.1.6. Mobilité étudiante et «Bildung»

Mais notre domaine d'intervention spécifique est la mobilité étudiante, ce qui nous incite à centrer ces réflexions sur l'altérité et la mobilité au cas de la mobilité volontaire, recherchée explicitement pour ses vertus formatives. L'étudiant Erasmus choisit ce qui, chez l'individu post-moderne, est le plus souvent une condition subie. S'extirpant de son milieu d'origine, il choisit de se placer dans une situation où il va devoir se construire face à la multiplicité de systèmes culturels. Il peut alors être productif de réintroduire ici un autre concept de culture, s'inspirant du concept de *Bildung* né au XVIII^e siècle.

*Bildung*²¹ peut en effet se traduire par culture, mais désigne surtout un *processus* de formation culturelle de la personne par la pratique, l'expérience de la culture par la rencontre, le dialogue. Il s'agit, selon le

19 CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Op. cit.*, p. 85.

20 Cf. le développement sur les compétences socio-linguistiques dans le *Cadre de références*, comme adéquation aux normes sociales dans la culture d'accueil.

21 BERMAN A. (1983), «Bildung et Bildungsroman» in *Le temps de la réflexion*, n° IV, oct. 1983, Gallimard, Paris.

modèle promu par l'idéalisme allemand, de la formation culturelle par l'expérience de l'altérité, l'ouverture au monde qui dans un mouvement dialectique amène le sujet à atteindre l'universel (l'Esprit) pour se découvrir dans le mouvement inverse de retour sur soi.

Antoine Berman propose de renouer (dans une perspective déciliée par le passage de la modernité sur le concept de culture) avec la réflexion sur la *Bildung* telle qu'elle s'exprime en particulier dans le courant du *Bildungsroman*, qui dérive de l'idéalisme un humanisme ouvert à l'altérité:

Chez le Goethe du premier Wilhelm Meister comme chez les Romantiques d'Iena, la *Bildung* est caractérisée comme un voyage, dont l'essence est de jeter «le même» dans un mouvement qui va d'abord le faire devenir «autre». «Meurs et deviens», chante Goethe. En tant que voyage, la *Bildung* est l'expérience de l'altérité du monde: pour accéder à lui-même, l'esprit doit faire l'expérience de ce qui n'est pas lui, ou du moins paraît tel. Car il est entendu qu'à la fin du périple, c'est lui-même enrichi, transformé, mené jusqu'à sa propre identité, que l'Esprit retrouve.²²

Ne retrouve-t-on pas dans cette description l'essence de ce qui fait «l'expérience de vie» de l'étudiant Erasmus. Son voyage initiatique à la découverte de l'autre culture se situe dans l'espace d'une formation personnelle au terme de laquelle il s'évalue comme plus cultivé. *Plus qu'une connaissance socio-anthropologique de l'autre culture, la finalité du voyage est d'ouvrir le processus par lequel le sujet va se cultiver au contact de l'altérité.* Nous assumons donc le terme de *Bildung* comme élément conceptuel fondateur de notre recherche, pour saisir non seulement l'objet à enseigner mais le processus par lequel le sujet confronté à l'altérité culturelle, peut se former, se cultiver.

Danielle Lévy²³ 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

22 BERMAN A. (1983), *Op. cit.*, p. 147.

23 LEVY 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.

mais constitutive du sujet confronté à des situations d'acculturation. N'est-ce pas là le processus de la *Bildung*?

La *Bildung* épouse par ailleurs la méthode de la philologie pour saisir le lien entre le particulier et le général, l'encyclopédique, l'universel. Le mouvement d'exploration philologique est un aller et retour entre soi et l'autre. A. Berman rappelle les notes de Goethe à propos de l'orient: «Si nous voulons prendre notre part aux productions de ces magnifiques génies, il nous faut nous orientaliser, ce n'est pas l'Orient qui viendra à nous». Inversement:

Par le même mouvement qui la porte au-delà d'elle-même, vers les productions du monde entier, la *Bildung* philologique se porte au-dedans d'elle-même, s'enfoncé dans la riche épaisseur de son propre passé – celui de sa langue, de sa littérature, de sa culture savante ou populaire.²⁴

L'expérience superficielle de la diversité culturelle ne suffit donc pas, il s'agit de développer une connaissance intime de la culture dans sa spécificité dans une finalité de formation personnelle par la confrontation. Le concept de *Bildung* correspond à un recentrage sur l'apprenant, tout en évitant l'impasse méthodologique²⁵ d'une approche interculturelle qui en resterait à l'expérience immédiate de la relation vécue par deux sujets aux attaches culturelles instables.

On remarque que le rationalisme pragmatique d'Habermas et l'idéalisme de la *Bildung* ont en commun un appel à une instance universelle humaniste, qui permet à la communication interculturelle de fonder un terrain de rencontre effective des subjectivités. Il s'agit donc de trouver des pratiques reliant *ces trois niveaux d'appréhension de la culture*: questionnement et approfondissement individuel, diversité des patrimoines culturels et ethno-paysages actuels, horizon d'une construction culturelle commune d'inspiration humaniste par la communication.

24 *Ibid.*, pp. 151-52.

25 GOHARD-RADENKOVIC A. (1999; 2004), *Op. cit.*, pp. 54-55, sur les impasses auxquelles conduit une approche exclusivement inter-individuelle de la communication interculturelle.

1.1.7. *La construction d'un espace culturel commun et le processus d'acculturation.*

Le concept de *Bildung* nous a permis de relier la formation culturelle personnelle et l'apprentissage des éléments patrimoniaux des cultures singulières; l'approche socio-ethnologique de la culture nous indique des voies quant aux méthodes et à la délimitation d'objets d'observation actualisés; l'éducation interculturelle balise les valeurs éthiques de la communication envisagée comme modalité formative de communauté humaine. Mais sur quelles bases fonder la participation individuelle à la construction d'un nouvel espace culturel européen, idéal qui s'affirme comme l'objectif proclamé des programmes d'échanges.

Notre réflexion sur l'évolution du concept de culture et sur son adaptation à la didactique nous amène ici à prendre en compte *le concept d'acculturation* en ce qu'il apporte un modèle mettant en rapport les transformations du sujet soumis à diverses influences culturelles et l'évolution de ces cultures collectives.

L'acculturation, concept originairement forgé pour saisir l'évolution culturelle des immigrés au sein de cultures dominantes, a en effet entraîné une réflexion généralisée sur les phénomènes d'interpénétration des cultures en contact, et a produit un renouvellement du concept même de culture, l'éloignant des définitions assimilant culture et système homogène selon l'ethnologie structuraliste.

Dans leur *Mémoire pour l'étude de l'acculturation*, un groupe d'anthropologues américains fournissait une définition fondatrice des études sur l'acculturation:

L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (*patterns*) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.²⁶

Il s'agit donc de phénomènes résultant de contacts individuels, mais qui ont des répercussions collectives sur les cultures en contact.

26 REDFIELD R., LINTON R., HERSKOVITS M. (1936), «Memorandum on the Study of Acculturation», *American Anthropologist*, vol. 38, n° 1, pp. 149-152, cité par CUCHE (2001), *Op. cit.*, p. 54.

Les recherches sur le processus d'acculturation ont profondément renouvelé la conception que les chercheurs se faisaient de la culture. La prise en compte de la relation interculturelle et des situations dans lesquelles elle s'effectue a conduit à une définition dynamique de la culture.²⁷

L'évolution culturelle est autant endogène qu'exogène, et le contact culturel est l'occasion pour les individus de manipuler les cultures, de les *réinterpréter*, pour créer de nouvelles configurations mixtes, instaurant *un espace tiers* de syncrétismes et de métissages, de rapprochement créatif, comme le suggérerait l'affixe *ad-* à l'origine du concept.

Roger Bastide soucieux de mettre en rapport les aspects sociaux et culturels dans l'étude de phénomènes d'acculturation, replace les phénomènes individuels dans leur cadre social caractérisé par une structuration ou une déstructuration qui orientera le contact culturel vers le conflit ou l'intégration. Dans sa typologie des contacts interculturels, il introduit un critère politique, qui intéresse particulièrement notre champ. Il définit en effet l'acculturation de «spontanée», forcée ou planifiée, selon qu'elle est soumise ou non à des injonctions politiques.

L'acculturation planifiée [...] se veut systématique et vise le long terme. [...] En régime capitaliste, elle peut aboutir au «néo-colonialisme». En régime communiste, elle prétend construire une «culture prolétarienne» qui dépasse et englobe les «cultures nationales». L'acculturation planifiée peut résulter d'une demande d'un groupe qui souhaite voir évoluer son mode de vie, par exemple pour favoriser son développement économique.²⁸

Ne reconnaît-on pas là certains traits du volet culturel du programme d'intégration européenne? La mobilité y est systématiquement promue comme élément majeur du rapprochement entre les communautés culturelles. Le fait de financer un programme comme Erasmus dérive sans aucun doute d'une volonté de planifier à long terme le phénomène de l'acculturation au niveau européen.

Cependant *nommer l'acculturation comme moteur de la construction culturelle européenne* n'est pas un passage conceptuel escompté. Les logiques identitaires nationales sont encore largement opérantes. La Commission européenne appelle à la formation d'une citoyenneté européenne basée sur «l'héritage culturel européen», mais le traité de Maas-

27 CUCHE D. (1996), *Op. cit.*, p. 64.

28 *Ibid.*, p. 61.

tricht rapporte diplomatiquement l'action éducative à la responsabilité des Etats pour les contenus d'enseignement en soulignant le plein respect pour les diversités linguistiques et culturelles.

Le modèle soutenu s'affiche plutôt comme promotion d'une acculturation spontanée, libre, avec en particulier la valorisation de la libre circulation des personnes et des idées. L'action planifiée s'attache à lever les obstacles à la libre circulation, et à promouvoir d'une part, la valorisation du socle culturel commun, et de l'autre, le respect de la diversité. Aujourd'hui tend à s'imposer le concept d'une Europe pluriculturelle, visant à une composition dialogique des communautés multiculturelles en son sein. Mais peu d'instruments sont offerts pour penser cette composition en termes de création de nouveaux modèles métissés, au-delà de la mise en commun et de la cohabitation tolérante.

Nous pensons que le concept d'acculturation peut donner vigueur à la recherche de lieux et modalité de construction culturelle, les acteurs de la mobilité n'étant pas seulement appelés à devenir des intermédiaires culturels par leur œuvre de médiation, mais à s'inscrire dans un processus culturel créatif tant au niveau collectif qu'individuel²⁹. Notre hypothèse est que de nommer l'acculturation peut aider à surmonter l'inflation creuse de discours «*interculturally correct*» sur les finalités de l'éducation interculturelle, tout comme il est parfois nécessaire de nommer la xénophobie et la xénophilie³⁰ pour affronter pragmatiquement les obstacles à la communication interculturelle.

La voie de l'acculturation peut s'inspirer des réflexions de Michel Serres³¹, lorsqu'il rappelle que tout apprentissage consiste en un métissage, et qu'il donne à la connaissance l'image du manteau bariolé d'Arlequin. Elle peut choisir de passer de la culture à une notion de culturalité³² (la culture comme interprétation herméneutique et comme

29 Pour une approche des processus d'acculturation inscrite dans une trajectoire individuelle auto-biographique cf. LEVY D. (1994), «Quand une langue dit plusieurs cultures, quand une culture s'exprime en plusieurs langues: stratifications et unifications en situation de contiguïté», *Op. cit.*

30 ZARATE G. (2001), «Les non-dits de la didactique des langues» in *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP Basse Normandie.

31 SERRES M. (1991), *Le Tiers-Instruit*, Editions François Bourin, Paris.

32 ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, chap. II.

acte pragmatique) plus en prise avec les mutations socio-anthropologiques de la post-modernité, et prendre pour modèle le «baroque culturel». Nos choix personnels nous amènent cependant à rechercher des dispositifs didactiques qui pourront aider le sujet à se construire, en particulier par la démarche autobiographique³³, afin de composer une unité subjective particulière dans le bruissement³⁴ de la pluralité linguistique et culturelle.

Ces quelques réflexions préliminaires ne sont pas exhaustives, elles se sont attachées à montrer que la réflexion philosophique autour du concept de culture traverse les pratiques d'enseignement culturel, et que l'étude de l'expérience individuelle de la mobilité appelle à une conceptualisation du processus de formation culturelle qui en résulte, ou qui devra accompagner l'expérience.

1.2 Un nouveau champ pédagogique

1.2.1. *Un chantier conceptuel*

Si les différentes composantes de la compétence linguistique font l'objet d'une description consensuelle, la description de la dimension culturelle est l'objet d'un vif débat car, comme nous l'avons vu, elle met en jeu des composantes politiques et éthiques. Cela se traduit dans le domaine didactique par des hésitations terminologiques, compétences socio-, trans- ou inter-culturelles, par des oscillations quant à la définition de l'extension de cette notion et quant à la nature de ses composantes³⁵.

33 Cf. Le soi et l'identité narrative in RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

34 LEVY D. (1994), *Op. cit.*, p. 549.

35 Sur les ambiguïtés terminologiques et le flou notionnel des termes en usage dans le *Cadre de référence* européen: ZARATE G. (2001), *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*, Rapport au Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.

S'agit-il de compétences générales du sujet³⁶, au même titre que sa «connaissance du monde», s'agit-il de compétences à enseigner ou simplement à reconnaître au terme d'une formation expérientielle? Un certain consensus s'est établi autour d'une définition en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être³⁷, mais sous ces catégories on observe, d'un auteur ou d'une institution à l'autre, de grandes oscillations quant à la teneur des connaissances, aptitudes, méthodologies ou attitudes prises en compte. Dans les études sur la communication interculturelle les descriptions proposées selon différentes approches des sciences sociales interfèrent fortement avec des prises de positions quant aux finalités de cette communication. La discipline est encore à la recherche de son cadre conceptuel, et les proclamations sur la valeur éducative de la communication interculturelle ne combrent pas le désarroi des didacticiens devant cette nouvelle «mission».

Un de nos objectifs sera donc de proposer *un outil pragmatique pour le repérage, la formation et la reconnaissance de compétences pour la communication interculturelle*.

1.2.2. De nombreuses initiatives éducatives

Toutefois on note que, malgré les oscillations du cadre conceptuel, de nombreuses initiatives et expérimentations voient le jour dans différents contextes: programme d'intégration des immigrés à l'école, dans le milieu urbain, dans le monde professionnel; programmes d'échanges culturels, d'échanges scolaires; programmes de mobilité étudiante ou professionnelle; programmes d'enseignements culturels, qui tous offrent le visage d'un chantier ouvert où chacun forge ses concepts, pratiques et méthodologie, en bricolant de façon pragmatique et créative, avec les matériaux disponibles en provenance de diverses disciplines, ou du chantier sur un contexte voisin.

36 CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de la Coopération culturelle, Editions Didier, Paris.

37 Cf. notre contribution «Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être?» in *Cahiers du CIEP: La reconnaissance des compétences interculturelles, de la grille à la carte*, sous la direction de G. ZARATE et A. GOHARD-RADENKOVIC, (2004), Paris.

Nous recueillerons donc certaines de ces initiatives dans le domaine universitaire pour les soumettre à un examen critique comparé.

1.2.3. Un savoir en quête de légitimité

Les savoirs, les réflexions, les expériences, dont sont désormais porteurs de nombreux enseignants de langues-cultures, peinent cependant à trouver une légitimité sociale.

Avec la décision des établissements scolaires de se doter d'une politique internationale, l'enseignant de langue s'est trouvé déplacé d'une position marginale à une position centrale au sein des établissements³⁸, mais sans que cela se traduise en une reconnaissance effective des nouvelles fonctions institutionnelles.

Les compétences visées restent marginalisées dans les outils du domaine, que ce soient les manuels, le *Cadre de référence*³⁹, ou le récent *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*⁴⁰, qui continuent à viser essentiellement la compétence linguistique et n'évoquent que succinctement l'éducation à la pluralité culturelle et à la communication interculturelle.

Le Groupe de Recherche et d'Echange en didactique des langues et des cultures⁴¹, organisé par G. Zarate à l'INALCO, explore le terrain de la reconnaissance des compétences interculturelles, en particulier par des recherches sur le potentiel du Portfolio européen des langues comme espace symbolique de valorisation de la pluralité identitaire et instrument de reconnaissance des compétences interculturelles⁴². Nous nous situons dans cette recherche.

38 SALVADORI E. (2000), Intervention durant le séminaire doctoral PEFLIC, «Il viaggio e i suoi stili: ricerca del simile, del diverso, di sé, dell'altro?», Università di Macerata.

39 ZARATE G. (2001), *Op. cit.*, chap. 3.

40 BEACCO J.-C., BYRAM M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

41 ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (2004), *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, texte d'introduction au séminaire des 6-7 février 2004 au CIEP Sèvres.

42 ZARATE G. (2001), *Op. cit.*, chap. 4.

1.2.4. Un nouveau champ pédagogique

Il s'agit en somme de participer à la construction d'un nouveau champ pédagogique. C. Rabant⁴³ rappelle que pour ce faire, trois conditions doivent être réunies: *une légitimité sociale, des savoirs explicites et des représentants de ces savoirs*. Nous souhaitons travailler à ces trois niveaux, en particulier en promouvant l'émergence des compétences pour la communication interculturelle dans un module diplômant qui pourrait en favoriser à son tour la légitimité sociale; en proposant un référentiel pour ces compétences interculturelles, comme outil de repérage des savoirs à enseigner, et enfin par un effort de formation personnelle par la recherche pour acquérir savoirs et compétences nécessaires à un nouvel acteur, l'agent de mobilité.

2. L'Europe et l'université: la mobilité étudiante à la recherche d'une conjugaison entre programme politique et programme formatif

2.1 Erasmus comme projet politique s'impose aux universités

2.1.1. Erasmus comme élément d'une stratégie d'intégration européenne

Le programme Erasmus ne découle pas d'une initiative endogène du monde universitaire. Lié à un financement versé à l'étudiant par l'intermédiaire de l'université, il a été perçu par les usagers comme une opportunité pour leur projet de mobilité personnelle et comme un droit à faire valoir auprès des universités en vertu d'une instance supranationale. Ce n'est pas sans résistance que l'université s'est pliée aux tâches administratives requises.

43 RABANT C. (1976), «Désir de savoir et champ pédagogique», *Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Actes du Congrès international des Sciences de l'éducation de 1973, t. I., Ed. de l'Epi, Paris, pp. 432-437. Nous devons cette citation à V. PAPATSIBA (2003), *Des étudiants européens, Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, Bern, p. 8.

V. Papatsiba reconstruit très exactement la naissance du programme et son *insertion dans un projet politique européen* qui comporte trois facettes: la formation d'élites transnationales comme qualification du capital humain en réponse aux défis du monde économique; le choix du secteur de la formation comme secteur d'intervention prioritaire pour son effet d'accélérateur dans une stratégie d'intégration progressive des secteurs d'activité pour surmonter de fait les logiques nationales; la construction d'un sentiment de citoyenneté européenne par conjugaison croissante des intérêts économiques croisés et l'expérience pratique d'interactions sociales avec d'autres ressortissants européens. La traduction de ces visées stratégiques en termes accessibles à un transfert dans le monde éducatif a pris la forme du concept d'«*éducation à la dimension européenne*».

2.1.2. *La réponse des universités à travers les déclarations d'intention européenne*

Les «Déclarations d'intention européenne» des universités, document sollicité par la Commission européenne pour accéder au nouveau programme Socrates, offrent un bon point d'observation sur la réception du programme Erasmus (englobé dans Socrates) de la part des universités. En 1996 l'Association des universités européennes CRE⁴⁴ a proposé à la Commission européenne d'analyser ces déclarations d'intention (EPS) qui fondent la base du contrat institutionnel liant l'université au programme Socrates, «afin d'identifier les possibilités et les contraintes qui modèlent le développement d'une politique européenne au niveau institutionnel». Pour solliciter l'appui financier de Socrates les universités doivent en effet soumettre, en appui à leur demande, un document soulignant le développement envisagé de la dimension européenne de leurs activités. Il y a donc une sollicitation explicite de soumission des institutions universitaire à un programme d'intégration européenne, alors que le programme Erasmus précédent était plus de l'ordre du soutien à la mobilité individuelle encadrée dans des échanges académiques bilatéraux.

44 CRE, Association des universités européennes (1998), *Coopération et mobilité académique en Europe: la responsabilité des universités*.

L'étude souligne que l'exigence de formuler un document de stratégie européenne a engendré une concertation et une réflexion à l'intérieur des universités, cependant le rapport note assez crûment:

Pour une bonne part des universités, il ne semble exister aucun besoin d'une formulation très ciblée de politique européenne mettant en relation les buts institutionnels généraux et les objectifs fondamentaux d'une politique européenne et internationale; aucun besoin non plus de «cohérence verticale» entre les objectifs cités et les activités à entreprendre. [...] De temps à autre, elles font référence à une dimension, une citoyenneté ou une culture européennes ainsi qu'à l'Union européenne. [...] La plupart d'entre elles utilisent indifféremment les termes «européen» et «international» et ne recourent à l'expression «européen» que pour faire écho au bailleur potentiel. En règle générale, les institutions d'enseignement supérieur ne semblent pas avoir de politique européenne spécifique.⁴⁵

Au titre des quelques politiques institutionnelles en faveur de l'euro-péanisation et de l'internationalisation, les auteurs reconnaissent que «les institutions se préoccupent non seulement d'améliorer l'expérience universitaire des étudiants mais aussi de leur apporter une expérience culturelle». Toutefois, ce genre d'objectif n'apparaît pas comme prioritaire, mais plutôt dilué et global. La priorité est donnée aux actions en faveur de *la mobilité physique des étudiants*.

En conclusion les auteurs indiquent que «les universités devraient encourager un fort engagement de leur personnel académique dans l'éducation européenne et internationale». En l'échange de cet engagement «la Commission européenne est priée d'envisager la mise en place d'un vaste programme cadre en assurant un financement substantiel des activités». Il y a donc là l'écho d'une aspre négociation entre bailleurs de fond et bénéficiaires, ces derniers demandant explicitement à la Commission de financer un programme à la hauteur de ses ambitions, ambitions que les universités sont loin d'avoir organiquement intégrées.

2.2 L'Europe: d'une approche politique à une approche culturelle

On connaît la phrase de Monet «Si c'était à refaire, je commencerais par l'éducation». De fait l'intégration économique a été le moteur du proces-

45 *Ibid.*, p. 23.

sus d'unification, ce qui continue à influencer la perception populaire de ce qu'est l'Europe. Il serait cependant erroné de n'envisager le rapprochement entre pays d'Europe que du point de vue des intérêts économiques en jeu. Il y a aussi à la source de l'Europe une volonté d'en finir définitivement avec les conflits nationaux dans un idéal d'espace de paix partagé. Cet idéal a inspiré une certaine approche face à la diversité culturelle européenne qui se fonde sur un appel à transcender les particularismes. Un autre type d'approche s'est ainsi développé qui se base sur la recherche active d'affinités et la construction d'un champ de références communes. Enfin s'est imposé un concept mixte, culturel et politique, de citoyenneté européenne sous le signe de la pluralité. Nous voudrions examiner synthétiquement ces approches du concept d'Europe, en ce qu'elles influencent et informent la didactique de la mobilité Erasmus: chacune apporte des éléments éducatifs, mais peut aussi conduire à des enlacements idéologiques ou des consensus mous qui n'engendreront aucune dynamique de construction identitaire.

2.2.1. *L'éducation à la paix, «buonismo» ou éducation à l'ambivalence?*

Il en est ainsi du courant d'éducation à la paix qui, s'il se contente de ressasser les idéaux fondateurs de l'Europe et de chanter les avantages de la démocratie comme modèle politique idéalisé, risque de ne devenir qu'un discours creux, inopérant face aux conflits réels qu'il ne sait aborder.

Il faut ici rappeler⁴⁶ que l'éducation à la paix se base sur la reconnaissance des racines de la guerre, qu'elles soient historiques et culturelles⁴⁷, ou inscrites dans la psyché humaine⁴⁸. L'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse, fort de son expérience en matière d'éducation à la paix

46 BONAPARTE L. (2001), «Educare alla pace» in *Gli scambi Erasmus come educazione alla pace*, a cura di CONOSCENTI M., MORELLI U., WERLY N., Celid, Torino.

47 Cf. le double héritage classique européen: pragmatisme historique romain, défensif si ce n'est agressif face à l'altérité, avec le fameux «si vis pacem, para bellum», contre l'aspiration d'Ulysse à s'affronter à l'inconnu, tendant d'ailleurs à idéaliser les peuples les plus lointains. In TODOROV T. (1989), *Op. cit.*

48 RICEUR P. (1965), «La culture entre Eros et Thanatos» in *De l'interprétation; essai sur Freud*, Le Seuil, Paris.

depuis l'après-guerre, rappelle combien il est important de fonder les échanges sur la prise en considération active des différences culturelles, contre une approche lénifiante de la paix des peuples, consensus étouffant aussi bien les conflits larvés qu'une véritable confrontation.

Une certaine approche utilitariste de la paix comme rapprochement entre partenaires économiques, en vient à confondre proximité géographique et proximité culturelle⁴⁹. Tandis que Danielle Lévy appelle à une attention particulière sur les phénomènes culturels dus au «paradoxe du voisinage».

A savoir qu'il représente ce qu'il y a de plus proche dans le différent et de plus différent dans la proximité. Quand ce paradoxe devient menace, il est permis de situer ce qu'on pourrait appeler le «point raciste», à savoir non pas le refus de la différence, mais l'horreur de la différence lorsqu'elle s'approche de trop près. Donc l'autre inquiète lorsqu'il peut devenir le même.⁵⁰

Le voisinage européen appelle à une étude plus affinée de la notion de xénité⁵¹ dans un contexte de cultures proches.

Dans le cas des cultures lointaines, la relation attraction/répulsion se nourrit pour le premier terme, du sens du risque, du goût pour la conquête, du désir de nouveauté et de la soif de connaissance; pour le second, de la menace existentielle qui pèserait sur un sujet qui se voit comme unique, central, mais dont le modèle peut être étendu à l'universel, du sentiment de la personne de soi dans et par la faute de l'autre. Cette même relation, qui persiste dans la perception des cultures proches et des langues voisines, précisément là où la xénité semble pouvoir être la mieux surmontée puisque les langues s'apprennent, voit les contenus s'inverser. L'attraction est fondée sur la tranquillité et le plaisir des retrouvailles de soi dans l'autre, et la

- 49 PAGANINI G. (2001), *Différences et proximités culturelles: l'Europe*, l'Harmattan, Paris, p. 10: «Les liens, les coopérations, les échanges entre ces étrangers devenus voisins dessinent, en raison précisément des variations perceptibles sur le plan des distances culturelles, des convergences partiellement inédites, mais aussi en dépit des rapprochements déclarés et encouragés, des résistances, des divergences, voire de nouveaux clivages».
- 50 LEVY-MONGELLI D. (1989), «L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine» in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, Anno XVIII, n° 1-2, Liviana Editrice Roma, p. 130.
- 51 WEINRICH H., «Petite xénologie des langues étrangères», *Communication* n° 43, Paris.

répulsion sur l'ennui devant ce qu'on croit déjà connaître, ou sur le refus et la peur de retrouver dans l'autre sa propre image tronquée ou déformée.⁵²

Ces différentes pistes nous indiquent que l'éducation à la paix ne peut se baser sur une réduction au silence des sentiments d'ambivalence, mais doit au contraire trouver des voies permettant de les repérer et de les maîtriser.

2.2.2. *L'éducation cognitive républicaine, ou l'Europe sérieuse*

Une autre approche consiste à polariser les contacts sur des visées intellectuelles aptes à transcender les particularismes. Cette approche s'inspire de l'humanisme d'Erasme, pionnier dans la défense d'une unité spirituelle et intellectuelle de l'Europe, et pourfendeur de la folie des égoïsmes nationaux. Erasme, justement nommé précepteur⁵³ de l'Europe, ouvre la voie d'une éducation à la paix destinée aux élites selon de hautes exigences spirituelles, morales et intellectuelles. On retrouve des échos de ces dispositions, plus ou moins laïcisées, dans de nombreux dispositifs formatifs européens.

Nous prendrons pour exemple extrême, le *Discours à la nation européenne*⁵⁴ de Julien Benda, qui fait encore partie du parcours de formation des élites politiques françaises⁵⁵. L'essayiste déplore la valorisation des «littératures nationales» exaltant le particularisme de la sensibilité et donnant à croire que «la pensée aurait une nationalité». Il propose d'élever l'intelligence au-dessus de la sensibilité pour fonder la culture européenne. Il s'agit en somme d'exalter «la culture au sens gréco-romain du terme, par opposition à la *Kultur* germanique». S'adressant aux futurs éducateurs, il exhorte:

Vous ne ferez l'Europe que si vous placez résolument les œuvres de l'intelligence, le philosophe et le savant au-dessus du poète et de l'artiste, précisément parce que l'intelligence peut, dans une grande mesure, se rendre indépendante de leurs génies particuliers, tandis que leur sensibilité le sait beaucoup moins. Vos pouvez voir

52 *Ibid.*, p. 131.

53 MARGOLIN J. C., *Erasme, précepteur de l'Europe*, Editions F. Bourin, Paris. ERASMO (1516), *L'educazione del principe cristiano*, traduction de M. Isnardi Parente (1977) Morano Editore, Napoli.

54 BENDA J. (1977, [1933]), *Discours à la nation européenne*, Gallimard, Paris.

55 Cf. Programme d'études de Science-Po Paris.

combien ils communient davantage dans l'étude de la physique ou de l'astronomie que dans leurs réactions devant un paysage ou devant la vie courante. Votre enseignement, l'exemple que vous donnerez par vos goûts personnels, devront se modeler sur cette idée: *l'Europe sera plus scientifique que littéraire, plus intellectuelle qu'artistique, plus philosophique que pittoresque*. Et pour maint d'entre vous cet enseignement sera cruel. Ces poètes sont autrement savoureux que ces savants! Ces artistes autrement enivrants que ces penseurs! Il faut vous résigner: l'Europe sera sérieuse ou ne sera pas.⁵⁶

Nous trouvons pour notre part que cet exemple «d'austérité républicaine»⁵⁷ – en usage pour la coopération internationale dans les sciences fondamentales, où l'anglais *lingua franca* a substitué le latin –, peut encore avoir une valeur de mise en garde contre les dérives dans l'exotisme du tourisme étudiant. Danielle Londei⁵⁸, réactualisant cette approche, rappelle que «la connaissance est un des lieux de la solidarité entre les hommes» et que «l'Université contribue à mettre en évidence l'espace du savoir et à conférer aux individus une identité cognitive [...] dans cet espace du savoir».

2.2.3. *L'éducation au patrimoine commun*

Cette orientation se ressent cependant de son caractère élitiste et spécialisé. Le troisième type d'approche employé dans l'éducation à la «dimension européenne» réunit les différentes tentatives de former à ce qui rapproche les Européens, par une valorisation du patrimoine historique commun et sa transmission démocratique, en vue de fournir une base d'identification réunissant les peuples sur un territoire étendu au-delà des frontières actuelles des états-nations.

Robert Galisson dans ses propositions pour une éducation interculturelle en milieu européen, indique lui-aussi la recherche du semblable chez l'Autre comme démarche prioritaire pour consolider le senti-

56 BENDA J., *Op. cit.*, pp. 50-51.

57 SCHNAPPER D. (1998), *La relation à l'autre, au cœur de la pensée sociologique*, Gallimard, Paris.

58 LONDEI D. (2002), «Les échanges interuniversitaires et le développement des rapports entre les cultures européennes des nouvelles générations» in CALLARI GALLI M., LONDEI D., *Scambi interuniversitari*, CLUEB, Bologna.

ment identitaire européen. Il en suggère une base culturelle et juridique, fondée sur un héritage historique commun:

A partir de ce fond historique commun, «l'identité culturelle européenne repose sur trois piliers: la *philosophie*, comme exercice autonome et autocritique de la pensée; le *christianisme*, comme avènement de l'individu libre devant le pouvoir ou l'état, parce qu'enfant de Dieu; la *loi*, comme ensemble de règles librement conçues et acceptées par et pour des hommes, qui deviennent ainsi sujets d'un état ou d'une communauté de droit.⁵⁹

Mais le pédagogue, loin de condamner la sensibilité, plaide pour *une association du cerveau droit à cette éducation interculturelle*, en tant qu'adjuvant pour l'acquisition de capacités émotionnelles, tout aussi nécessaires à une éducation complète, en particulier pour fournir des instruments de «civilisation» s'opposant à la violence des réactions devant l'altérité. La recherche du semblable a selon lui comme première fonction d'appriivoiser l'altérité; et le culturel ne se résumant pas à son produit communicatif actuel, la mise en commun du «produit épuré des cultures» peut servir la cause de l'humanité contre la barbarie, en préparant les élèves à l'interculturel en action grâce à une première éducation à l'interculturel en représentation symbolique.

De nombreuses initiatives d'éducation à la dimension européenne empruntent la voie d'un enseignement comparé, tant dans ses contenus que dans ses méthodologies didactiques, de disciplines telles que la littérature, l'histoire, et la géographie, que l'on cherche à détacher de leur perspective nationale.

Les équipes transnationales⁶⁰ réunies dans le projet ADELE (Apprentissage de la Dimension Européenne en Langue Etrangère) ont, par exemple, identifié des lieux communs investis différemment selon les contextes nationaux, comme la ville, l'antiquité. La finalité de tels programmes serait de faire acquérir une «compétence européenne», dont les

59 GALISSON R. (1997), «Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen» in *ELA* n° 106, *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures*, coordonné par D. COSTE.

60 BYRAM M, TOST PLANET M. (1999), *Identité sociale et dimension européenne*, atelier organisé par la Section des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe et le Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz.

contours restent encore à définir⁶¹. Toutefois, il ressort de cette initiative que le caractère européen réside surtout dans la collaboration effective de plusieurs enseignants de traditions didactiques différenciées à la définition de ces lieux communs d'apprentissage transdisciplinaires.

2.2.4. *La citoyenneté européenne un concept juridique aux contours culturels encore flous sous la bannière du pluralisme linguistique*

La recherche de consensus au niveau européen semble cependant parfois paralyser la recherche de tels lieux culturels créatifs de communauté. Un document récent comme le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*⁶² n'accorde qu'une place très limitée à la composante pluriculturelle liée au plurilinguisme du citoyen européen. Mais surtout la compétence culturelle liée à la fréquentation d'une autre communauté est mise en rapport avec une capacité à «s'identifier aux valeurs, croyances et comportements d'autres groupes»⁶³, faculté qui permettrait au locuteur plurilingue et jouer un rôle de médiateur culturel. Nous ne voyons pas trace, dans cette conception, d'une création culturelle commune, ce niveau ne semble concerner que la formation de médiateurs professionnels promoteurs d'«activités positives de citoyenneté démocratique»: guides, enseignants, diplomates sont cités mais pas les citoyens européens communs.

La définition proposée pour une citoyenneté européenne différentielle oscille entre le nivellement démocratique pour tous, et le protectionnisme de la différence des minorités menacées:

61 M. Tost Planet identifie sous la bannière «dimension européenne», des *aspects cognitifs* concernant la connaissance de l'Europe, et des *aspects affectifs* comme manière d'envisager les choses, sentiment de partager un patrimoine culturel et historique commun et de jouer un rôle dans son développement, sensation d'appartenir à un groupe culturel propre et d'entretenir des relations également avec d'autres cultures nationales au sein de l'Europe. TOST PLANET M. (1997), «La dimension européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes» in *ELA* n° 106, *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures*, Didier Erudition, Paris.

62 BEACCO J.-C., BYRAM. M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

63 *Op. cit.*, p. 36.

Les états modernes et l'Europe, envisagée dans sa totalité, sont constitués de communautés, dites volontiers ethniques, différentes (linguistiques, religieuses, culturelles, économiques et sociales) qui *coexistent* dans le cadre politique d'Etats nationaux ou à travers l'espace européen. Le principe démocratique, de nature abstraite, est de transcender ces différences ou particularismes pour appréhender les membres de la communauté nationale (ou européenne) sous les aspects du citoyen, c'est-à-dire en fonction des droits et devoirs identiques pour tous, ce qui fonde leur égalité, et réciproques entre l'Etat et les individus. Cette conception de la citoyenneté implique d'identifier les droits et les obligations qui seront considérés comme communs et ceux qui répondront à des exigences particulières, celles de groupes particulièrement faibles ou menacés par exemple, pour lesquels la législation sera aménagée, au nom de principes comme l'équité ou la solidarité ou dans le cadre d'une *citoyenneté différentielle, tenant compte de spécificités culturelles*.⁶⁴

Les auteurs présentent le plurilinguisme comme opportunité concrète d'accéder à un espace public commun de débat politique, ce que l'on ne peut que souhaiter; mais ils en viennent à élever le «projet plurilingue» au rang de valeur pouvant susciter l'adhésion à un idéal d'amitié civique:

Le plurilinguisme peut alors constituer une composante de la citoyenneté démocratique en Europe en tant que permettant l'amitié civique pour les locuteurs, quelles que soient les variétés linguistiques qu'ils utilisent. Les citoyens s'appréhendraient alors mutuellement comme plurilingues et pourraient constituer une «communauté linguistique» fondée sur un même idéal linguistique.⁶⁵

C'est sans doute attribuer bien des pouvoirs au plurilinguisme, que d'en faire l'instrument de «rapprochement des groupes culturels constituant l'Europe autour d'une philosophie des langues pacifiques, qui devrait contribuer à prévenir les conflits, en donnant les moyens de construire des compromis linguistiques»⁶⁶. Car il ne suffit pas de qualifier un dispositif de «pluriel» pour qu'il acquière cette capacité de résolution des conflits qu'on voudrait lui prêter. Si cet optimisme est généreux, il occulte les résultats de la recherche⁶⁷ en sciences humaines dont la fonction est aussi de débusquer les impasses d'une approche idéologique de la réalité sociale.

64 *Op. cit.*, p. 76.

65 *Op. cit.*, p. 76.

66 *Op. cit.*, p. 77.

67 Cf. sur les rapports entre discours institutionnels et exigences d'autonomie de la recherche scientifique: ZARATE G. (à paraître), *Identités et plurilinguisme: discours scientifique et champ d'action politique*

Nous suivrons ici la conception de Danielle Lévy lorsqu'elle affirme qu'en matière de politique et d'éducation linguistique, l'université doit assumer une position de critique constructive:

L'Université doit être non seulement capable de s'adapter aux changements économiques et sociaux mais de les réfléchir, de les théoriser, de les anticiper. En cela elle devrait être à même aussi bien de se servir de ces modèles sous la pression du monde extérieur que de les dépasser, dans la mesure où ces modèles constituent non seulement des instruments, mais des objets de connaissance à construire et à parfaire.⁶⁸

2.3 Comment conjuguer le projet politico-culturel européen avec les finalités humanistes et la fonction culturelle de l'université

2.3.1. *De la Magna Charta au processus de Bologne, un humanisme de plus en plus dilué dans les impératifs socio-économiques*

En 1988 les universités les plus prestigieuses d'Europe signaient la *Magna Charta Universitatum*, par laquelle elle reconnaissait comme fondatrices les valeurs de l'humanisme et se proposaient d'agir pour l'interaction des cultures (et non simple dialogue) soulignant la nécessité d'une connaissance réciproque (et non simple fréquentation).

Dépositaire de la tradition de l'humanisme européen, mais avec le souci constant d'atteindre au savoir universel, l'université, pour assumer ses missions, ignore toute frontière géographique ou politique et affirme la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque et de l'interaction des cultures.⁶⁹

Affirmant son autonomie et son esprit critique dans son œuvre de transmission et production de culture, elle affiche son indépendance vis-à-vis du pouvoir politique.

68 LEVY D. (2001), «Les implications du changement social dans l'éducation linguistique à l'université: recherche et formation» in *Lingue e culture romanze, didattica e ricerca: quali prospettive*, Atti del convegno di Pisa 11-12 ott. 2001, Università di Pisa, DORIF – Università, Mauro Baroni editore, Viareggio – Lucca.

69 *Magna Charta Universitatum* (1988), §4 Principes fondamentaux.

L'université, au cœur de sociétés diversement organisées du fait des conditions géographiques et du poids de l'histoire, est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement. Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique.⁷⁰

Un impératif de qualité est par ailleurs affirmé par le principe d'une liaison entre la transmission culturelle, la recherche et l'enseignement. Principe que nous tiendrons en mémoire pour fournir *un critère de distinction entre les activités de socialisation et les activités didactiques* avec les étudiants Erasmus, entre l'apprentissage expérientiel et sa mise en miroir dans les activités réflexives.

La *Magna Charta* marque le début d'une période de rapprochement entre les universités européennes, communément appelé le Processus de Bologne, devant mener à la construction d'un «espace européen de l'enseignement supérieur». Force est de constater que les universités manifaient alors une fierté quant à leur mission culturelle et à leur rôle actif dans le développement de la société, qui se rebelle encore devant l'assimilation de l'Europe à l'unification monétaire, lors du sommet de 1998 à la Sorbonne⁷¹, mais qui semble s'affaiblir au fil des déclarations communes. L'autonomie devient dans la déclaration de Bologne le garant d'une capacité à «*s'adapter*⁷² en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques».

Par ailleurs la politique internationale fondée sur l'humanisme et l'universalité des savoirs se restreint sur l'Europe des connaissances, comme instrument d'une promotion culturelle et économique du vieux continent, dans une attitude défensive face aux «défis» de la modernité. Ainsi les universités s'engagent pour la promotion d'un nouveau senti-

70 *Op. cit.*, §1 Principes fondamentaux.

71 *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*, Sorbonne, le 25 mai 1998: «La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent.»

72 Nous soulignons.

ment d'appartenance citoyenne commune, en s'appuyant sur ce qu'elles déclarent faire partie du consensus social le plus étendu.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des Connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.⁷³

La mobilité perd son caractère prestigieux de *perigrinatio academica* d'élite pour devenir élément fondamental de l'employabilité des futurs sujets économiques. Il s'agit de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.

Qu'en est-il des références à l'humanisme, comme référence de fond des projets initiaux? Comme l'a dénoncé un observateur critique comme Willy Wielemans⁷⁴, l'Erasmus historique n'est plus guère que la source d'un élégant acronyme pour le programme ERASMUS qui tend à suivre une logique utilitariste qui s'est bien éloigné de l'esprit du grand précurseur de la culture européenne. «*Market-oriented knowledge production, education and training are considered the norm, while contributing to international understanding and critical responsibility risk being relegated to last place*», dénonce Wielemans.

Ces quelques réflexions n'ont pas ici pour but de dénoncer une éventuelle dérive vers une marchandisation du savoir⁷⁵, mais de rendre compte de l'état de la pensée dominante au sein des académies afin de déterminer une stratégie pragmatique pour faire valoir le nouveau champ pédagogique que nous souhaitons mettre en place.

73 *Déclaration de Bologne* (1999).

74 WIELEMANS W. (1991), Erasmus assessing ERASMUS, *Comparative Education*, vol. 27, n° 2, pp. 165-179. Cité par PAPATSIBA V. (2003).

75 Cf. à ce sujet les positions de l'association Attac sur son site.

2.3.2. Europe du savoir et société cognitive

Nous voudrions ici rappeler que le processus d'intégration européenne est aussi porté par des penseurs qui ont tenté de *conjuguer les valeurs éthiques de l'humanisme avec le projet de société*.

Les sciences sociales ont fourni le concept de «*knowledge society*», dont les politiques se sont ensuite saisi selon leurs propres desseins. Ces analyses concentrent leur attention sur le savoir comme fondement des structures sociales post-industrielles. La propriété de biens matériels (matières premières, structures industrielles ou capital) et l'exploitation du travail ne seraient plus les clefs de la domination sociale: la plus-value se dégage là où se développent les savoirs ajoutés, qu'ils soient de nature scientifico-technologique ou symbolico-informationnelle, d'où l'importance de la détention de savoir tant au niveau individuel que collectif en particulier au sein de l'entreprise.

Les institutions européennes ont ainsi conçu le projet de construire activement cette société cognitive et d'en démocratiser l'accès. C'est ce défi qui est proposé par la Commission aux universités, comme stratégie face au délabrement culturel de la société «post-moderne» et aux menaces sociales liées à la mondialisation de l'économie.

Quelles autres approches nous proposent les intellectuels de l'époque contemporaine? Edgar Faure dans un rapport collectif à l'UNESCO insistait dès 1972 sur la nécessité d'une révision radicale des programmes d'enseignement au niveau planétaire pour que les efforts d'éducation ne visent plus seulement la nécessaire reproduction du patrimoine culturel mais munissent les futures générations *des clefs de compréhension du monde* avec en particulier la revalorisation des savoirs scientifiques, technologiques, économiques et sociaux, ainsi que des clefs de leur propre évolution: apprendre à être, apprendre tout le long de la vie, apprendre à apprendre, deviennent ainsi les nouveaux mots-clefs des institutions éducatives occidentales.

Le Livre blanc européen sur l'éducation et la formation, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, se situe dans cette lignée, mais se ressent fortement de la pression de la crise économique, avec ses répercussions sur l'emploi. Si le rapport E. Faure est un programme global en faveur de l'humanité, le livret coordonné par Delors en 1995 est dicté par l'urgence sociale du chômage: la délocalisation de la main-d'œuvre

industrielle hors de l'Europe occidentale a d'ores et déjà rendue impérative un saut qualitatif gigantesque de la formation de base en Europe, et c'est sous cette pression que s'inscrivent les programmes éducatifs prescrits par les institutions européennes prévoyant des formes de valorisation par capitalisation progressive du savoir.

Ces termes montrent cependant combien le projet humaniste de développement de la connaissance est banalisé par les instances politiques, et apparaît alors comme adaptation technocratique à la «demande sociale», c'est-à-dire le plus souvent comme réponse fonctionnelle à la nouvelle économie.

2.3.3. *Quels savoirs pour l'humanité, quelques réflexions philosophiques*

Dans une recherche de nouvelles bases pour rélargir le programme européen à des dimensions humanistes, nous rejoignons ici le programme rédigé par Edgar Morin⁷⁶, quant aux *Sept savoirs fondamentaux pour la société du futur*, pour la formation d'un citoyen terrien, car la mobilité étudiante nous paraît constituer un moment didactique particulièrement pertinent quant à l'enseignement de la compréhension du monde, l'enseignement de la condition humaine et de l'identité terrienne que le philosophe appelle de ses vœux.

De nombreux auteurs et groupes sociaux, regroupés souvent sous la bannière plurielle de l'altermondialisme, ont apporté leur contribution au courant humaniste qui s'affirme comme troisième voie dans cette recherche d'un sens à donner à la vie sociale après l'effondrement des grands méta-récits. Selon E. Morin, la mondialisation a amené à la fragmentation des sujets devenus objets du marché mondial, mais ce processus porte aussi à «une intégration du destin historique de l'occident dans le destin planétaire»⁷⁷. A la «machine dominatrice», il oppose une seconde hélice de la mondialisation développant les potentialités universelles de l'humanisme européen, porteur en particulier des droits de l'homme, de l'idée de démocratie et de solidarité humaine. Cependant on sait combien cette option généreuse se heurte durement au principe de

76 MORIN E. (1999), *Sept savoirs fondamentaux nécessaires à l'éducation du futur*, Rapport à l'UNESCO. www.abora21.org/education.html

77 MORIN E. (2001), *L'identité humaine*, Seuil, Paris, p. 216.

réalité lorsque des institutions internationales, comme l'ONU, échouent de façon répétée dans leur mission visant à faire respecter cet humanisme mondial universaliste. Car, d'une part l'agonie globale des idéologies s'accompagne au niveau mondial de poussées de traditionalismes intégristes, d'autre part l'homologation au sein des sociétés occidentales est loin d'être délestée du «narcissisme des petites différences», comme on peut le constater au sein même de l'Europe.

Nous opterons dans notre orientation didactique pour la voie d'un *humanisme critique* fondé sur le principe dialogique, dérivé de la pensée de Tzvetan Todorov, que nous ne suivrons pas forcément lorsqu'il pose a priori la présence de valeurs fortes en chaque homme⁷⁸, que nous n'imposerons pas lorsqu'il indique comme ligne éthique «l'être pour autrui», mais dont nous nous inspirerons lorsqu'il propose de dépasser le dualisme relativisme – universalisme dans un cheminement de connaissance de soi par la recherche constante du dialogue *avec* autrui, avec l'universalisme comme «ligne d'horizon»⁷⁹.

Nous y trouvons en effet des éléments permettant d'assurer les bases d'une approche éducative n'imposant pas de finalité, ni de sens pré-formaté, mais permettant de dépasser d'un côté la destructivité d'un pessimisme post-moderniste nivelant, voire méprisant, face aux richesses culturelles qui continuent à s'exprimer dans les groupements humains, et d'autre part l'élitisme des visions de salut par la participation à l'aventure de la connaissance scientifique. On retient en particulier le passage d'un paradigme de l'éducation en termes de savoirs à celui de la transmission d'une culture. Il s'agit pour les institutions éducatives non plus de «transmettre du pur savoir mais une culture qui permet de comprendre notre condition et de nous aider à vivre»⁸⁰.

78 Nous lui préférons la ligne pragmatique de Charles Taylor lorsqu'il pose comme première étape heuristique vers la connaissance de l'autre d'assumer la présomption d'égalité de valeur des cultures et de se plonger ensuite dans une étude rapprochée permettant de modifier notre horizon de départ et fournissant ainsi les conditions de légitimité d'un jugement de synthèse sur les valeurs dont la fréquentation nous ont au passage transformés. TAYLOR C. (1994, [1992]), *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Flammarion, Paris.

79 TODOROV T. (1989), *Nous et les autres*, Seuil, Paris.

80 MORIN E. (1999), *La tête bien faite*, Seuil, Paris, p. 11.

2.3.4. *Erasmus-World, une porte pour sortir de l'eurocentrisme?*

Le récent programme *Erasmus-World*⁸¹, quoique visant prioritairement la qualification du système d'enseignement supérieur européen, représente un pas intéressant dans le sens d'une intégration de la dimension humaniste dans les programmes d'internationalisation des universités européennes, en particulier par la prise en compte, dans les objectifs⁸² même du programme, de la nécessité de promouvoir la *compréhension* interculturelle et la coopération entre les peuples. Il semble cependant axé sur la formation d'élites économiques et politiques adaptées à la nouvelle économie, en particulier si l'on considère que les références citées indiquent comme source d'inspiration les sommets du G8 et le programme américain *Fullbright*, mais jamais l'ONU ni l'UNESCO.

Quoi qu'il en soit ce programme offre de nouveaux terrains d'intervention en faveur de la communication interculturelle en prenant pour appui certaines des actions prévues comme la «promotion des compétences linguistiques et de la compréhension des différentes cultures»⁸³.

3. L'université et son public: la mobilité bouleverse le système de formation

3.1 Le nouveau public étudiant, génération postmoderne

3.1.1. *Les expériences préalables de mobilité*

La mobilité comme caractéristique culturelle de la modernité affecte globalement le public étudiant de l'université contemporaine avant même toute expérience de séjour d'études à l'étranger.

81 http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_fr.html

82 COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2002), *Décision du parlement européen et du conseil établissant un programme pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et promouvoir la compréhension interculturelle au travers de la coopération avec les pays tiers* (Erasmus World).

83 *Op. cit.*, art. 4.

Mobilité sociale d'abord, qui a mené sur les bancs de l'université des couches sans cesse plus large de la population, sollicités à adhérer sans transition à un habitus culturel qui fut l'apanage d'une élite. Par ailleurs grand nombre d'étudiants a déjà à son acquis une expérience de tourisme à l'étranger qui va conditionner son approche du séjour d'études. Mais plus encore la mobilité virtuelle affecte la perception des distances et l'accès à l'information: grâce à Internet celle-ci n'est plus centralisée ni filtrée par l'institution, et les étudiants accèdent par incursions directes à un pré-voyage sur la toile qui va construire un premier réseau de références. Toutefois l'accès à l'information, comme première condition de l'accès au savoir, doit s'accompagner d'une capacité interprétative critique et de moments d'appropriation cognitive: sans médiation l'étudiant n'a pas toujours les moyens de créer son propre parcours, ni de s'inscrire, avec ses particularités culturelles, dans un système qui s'expose sous le mode de l'évidence culturelle partagée. Le danger guette du zapping et du kaléidoscope d'images et de mots.

3.1.2. Des mentalités post-modernes

Dans les années 70 un courant intellectuel composite, en marge de l'académie mais non des médias, diffusait une vision critique de l'évolution de la société contemporaine résumée sous le terme de post-modernisme, terme lui-même repris de l'évolution des formes d'art contemporain vers l'éclectisme et la composition. Prenant le relais des critiques précédentes contre l'empire de la technologie et la domination des moyens sur les fins dans l'action humaine, J. F. Lyotard publiait en 1979 *La condition postmoderne*, où il illustre la fin des «grands méta-récits» de l'humanité, ceux des principales religions, comme ceux du progrès de la raison, qu'ils soient portés par le rationalisme scientifique ou par les courants marxistes.

A cette mort des modèles finalisés de l'humanité correspond un profond bouleversement du système de valeurs auquel recourt l'homme postmoderne pour s'orienter dans le jeu social: aux valeurs métaphysiques de la modernité ancrées autour des concepts de raison, progrès, science, universalisme, travail, effort, liberté, nation, devoir, morale, s'opposent de nouvelles constellations de comportement se référant à d'autres critères éthiques ou esthétiques comme le relativisme, la tolé-

rance et la non-hiérarchisation, l'esthétique de l'hétérogénéité, de la juxtaposition et du mélange, la fragmentation et le particularisme cohabitent avec le globalisme et l'a-chronisme comme déconstruction des catégories du temps et de l'espace, la valorisation du ludique.

Les valeurs de la modernité ne disparaissent pas mais sont englobées dans un vaste marché ou «valse des éthiques»⁸⁴ où elles ont perdu leur force de structuration du tissu social. L'individu apparaît ainsi fragmenté, en proie à la force des sociétés de l'image et du marketing qui ont saisi la puissance de ces nouvelles représentations dans leurs stratégies commerciales. Lefèbre (1968) propose comme définition des sociétés modernes: «société bureaucratique de consommation dirigée», dont l'objet est l'organisation totalisante du quotidien. La domination sociale ne s'exerce ainsi plus selon des structures de propriété des moyens de production et d'exploitation du travail, mais elle suit les méandres d'une vaste manipulation des esprits par des opérations de simulacre venant recouvrir le désert d'une réalité sociale dévastée, abandonnée à elle-même⁸⁵.

3.1.3. Des issues au portrait crépusculaire du post-modernisme?

De nombreuses critiques ont à leur tour remis en cause ce portrait crépusculaire. On a justement reproché aux post-modernistes de s'être fait les interprètes d'une crise de la morale dominante et d'ignorer les enjeux sociaux dissimulés sous l'emprise des signes et la confusion des frontières, et plus généralement de n'avoir pas su saisir l'indéniable crise des valeurs comme un moment de transformation, de mutation vers d'autres formes de production du sens.

L'actualité tend à démentir la mort des idéologies dans les rapports planétaires, et donnerait raison à la théorie du «choc des civilisations»⁸⁶. Les heurts sont-ils inéluctables? Les tenants et acteurs d'une approche interculturelle, face aux différences culturelles, font le pari inverse; quelles analyses, quels outils peuvent-ils opposer à ce qui apparaît

84 ETCHEGOYEN A. (1991), *La valse des éthiques*, Bourin, Paris.

85 BAUDRILLARD J. (1981), *Simulacres et simulation*, Ed. Galilée, Paris.

86 HUNTINGTON S. (1993), article paru sur la revue *Foreign Affairs*, traduit et publié dans *Commentaire*, n° 66, été 1994, Plon, Paris.

comme une vague de fond incontrôlable, conjuguant perte d'autonomie des sujets économiques et cristallisations identitaires sur des modèles culturels sclérosés?

Du point de vue de l'anthropologie, Marc Augé suggérait récemment⁸⁷ que notre «monde sans finalité», où règne un silence de fond dominé par des pratiques sociales orientées sur le présent (non réflexif), l'évidence (l'image) et la consommation (le choix personnel), s'il marque la fin d'une époque, celle des empires colonisateurs occidentaux, marque aussi la naissance d'une nouvelle culture si on l'examine à sa juste mesure qui est celle de l'humanité planétaire. Ce qui rejoindrait les indications de Zygmunt Bauman qui voit dans les réflexions sur le pluralisme des sociétés post-modernes comme un moment de clarification portant à une «contingence consciente d'elle-même», une sorte de moment dialectique dans la recherche d'une démocratie planétaire.

Par ailleurs une étude anthropologique fine des pratiques quotidiennes, comme celle qu'a menée Michel de Certeau⁸⁸, met en évidence des stratégies d'usage des objets de consommation qui permettent aux sujets d'échapper au déterminisme de la société de marketing.

D'une façon générale, on peut reprocher au post-modernisme un «pessimisme de l'intelligence sans optimisme de l'action». Le modèle de la «société du savoir» offre-t-il une alternative stratégique pour le futur des sociétés post-industrielles?

3.1.4. Société du savoir et démocratisation de l'université

Cependant le savoir comme source créative, travail basé sur un effort de synthèse et d'imagination, semble réservé, comme voie de salut existentiel, à une élite restreinte, capable de traiter la masse d'information et de savoir à laquelle elle est confrontée dans l'enseignement supérieur, et de la dépasser en un projet de recherche original qui pourra donner un sens à sa vie. Le savoir est contraignant et exige un labeur individuel intense dans un contexte hautement compétitif où la plus-value se dégage à un très haut niveau de spécialisation technologique ou de maîtrise symboli-

87 AUGÉ M. (2003), Conférence à Rome le 30.05.03 dans le cadre des rencontres «uni(di)versité» sous l'égide de l'Ambassade de France en Italie.

88 DE CERTEAU M. (1980), *L'invention du Quotidien*, Coll. 10/18, UGE, Paris.

que. Or c'est dès les premiers niveaux d'enseignement que les élèves sont soumis à l'injonction de la créativité productive. On ne saurait s'étonner que nombre de jeunes fuient ce *double bind* par les échappatoires que leur offrent les simulacres épinglés par les analyses post-modernistes, en particulier lorsque le marché donne à croire que l'on peut être créatif par des pratiques de consommation (y compris de voyages), ou que les nouvelles technologies offrent à vivre des mondes virtuels dont on est le héros, ou encore des plate-formes de communication digitale où se compose une identité déliée de toute contingence.

Nous voulions rappeler ici que les critiques post-modernistes n'ont pas perdu de leur pertinence et que le projet d'une société cognitive, relayé par les universités les plus éclairées, offre une voie d'accès au sens, extrêmement qualifiante mais fort étroite. Or confortant l'université dans un rôle de pouvoir, l'idéologie de la «société du savoir» est souvent glorifiée en son sein comme discours officiel redondant sur les finalités institutionnelles de transmission des savoirs au risque de devenir autoréférentielle⁸⁹. Outre le manque de prise en compte des différences sociales dans l'accès à la connaissance, le savoir enseigné est trop souvent détaché de l'histoire de sa formation qui pourrait guider l'étudiant dans son accès progressif, y compris pour ce qui est de la genèse des savoirs scientifiques et culturels, et de la dynamique de son développement actuel. En outre le découpage disciplinaire fait obstacle à une vision d'ensemble et à un projet éducatif global.

On assiste en réaction à la restriction du projet de nombreux étudiants sur des objectifs individuels de capitalisation fonctionnelle de bribes de savoir. Tout projet éducatif devrait au contraire constituer une mise en dynamique du sujet en vue d'une participation active à la société cognitive à plusieurs niveaux de compétence, d'où selon nous l'importance des modalités didactiques de l'accès à la connaissance et une nécessaire prise en compte des dimensions existentielles pour la formation de la personne.

L'acquisition d'une solide culture critique enracinée dans un patrimoine et ouverte sur l'universalité, la participation aux interactions

89 BOURDIEU P. (1980), «Le racisme de l'intelligence» in *Questions de sociologie*, Minit, Paris.

culturelles internationales pourraient-elles constituer les piliers d'une proposition d'éducation à l'international, pour des jeunes auxquels on ne peut plus proposer de s'insérer dans un parcours de l'humanité orienté selon les mythes du progrès matériel, rationnel ou spirituel?

3.1.5. *La mobilité comme moment de formation global*

Le succès international d'un film comme *Matrix* montre bien combien les jeunes sont sensibles au thème de la manipulation des individus par la société de l'information, assimilée à la domination de la rationalité technocratique et tendant à brouiller les frontières du virtuel et du réel. Mais aussi combien ils sont démunis dans l'effort d'imagination quant aux moyens de lutter contre cette manipulation. Notre hypothèse est que l'imagination a besoin d'être nourrie par l'expérience de la culture comme patrimoine et a besoin de lieux de dialogue où se déployer pour inventer des solutions pour le présent. Le programme de mobilité peut-il participer à de telles finalités éducatives?

On est frappé par l'insistance des étudiants sur la valeur existentielle de la période Erasmus, comme expérience de vie; l'impression dominante étant d'avoir vécu intensément, contrairement aux années de sédentarité ou aux expériences touristiques. La mobilité amène à une remise en question existentielle, ce qui manque trop souvent aux cursus académiques. L'expérience de dénuement et de désarroi initial, le vide créé par le manque de repères sociaux, permet de créer ce détachement vis-à-vis des attitudes routinières d'accommodement au monde tel qu'il est, qui nous semble propice à une réflexion existentielle sur les façons d'être au monde⁹⁰. La mobilité s'introduit dans l'université comme élément critique face au savoir compartimenté en modules disciplinaires en introduisant un moment de réflexion globale sur la vie sociale. Elle place les étudiants dans cette position privilégiée d'apprentissage par le dépas-

90 Nous reviendrons ultérieurement sur ce concept d'inspiration heideggerienne: le choix de l'être comme être au monde (*Dasein*) et prise en charge du monde (*Sorge*) après réflexion sur l'expérience initiale et fondatrice de l'être dans sa finitude affective comme «être jeté dans le monde» (*Geworfenheit*).

sement du soi, grâce au mouvement dialogique menant au «retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre»⁹¹.

Il y a donc là des potentialités de formation que nous tenterons de traduire par des dispositifs idoines, mais on gardera à l'esprit que *toute injection de finalités dans les programmes éducatifs fait a priori l'objet d'une réception marquée par le désenchantement et la méfiance, typiques des esprits postmodernes face aux multiples manipulations dont ils savent être l'objet*. L'engagement personnel dans l'expérience de la mobilité est un premier pas; reste à faire valoir auprès du public la valeur d'usage d'instruments comme la distanciation par rapport au vécu, comme méthodologie d'apprentissage et maintien d'une distance critique par rapport aux finalités proclamées par d'autres que soi.

3.2 Internationalisation des universités: de nouvelles tâches, de nouveaux acteurs

La mobilité estudiantine, comme modalité formatrice globale est fortement encouragée par les institutions européennes. D'autre part les universités ont pris la mesure de l'internationalisation de la société du savoir, et le processus de Bologne marque un moment essentiel où l'université à son sommet prend le relais sur le politique dans l'initiative d'européanisation du système d'éducation supérieure. La pratique a cependant révélé combien les universités étaient peu préparées à l'arrivée de flux croissants d'étudiants étrangers dans leur espace. L'échange d'étudiants fondé sur la réciprocité a été envisagé au départ comme n'apportant pas de coûts supplémentaires et n'entraînant pas de bouleversement didactique substantiel dans les systèmes nationaux. Les seuls frais prévus par le dispositif initial étaient ceux engagés par l'étudiant, d'où l'attribution de bourses individuelles. Or bientôt le constat a été fait qu'un certain nombre d'obstacles⁹² continuaient à s'opposer à une démocratisation de l'expérience de la mobilité, obstacles qui ne sont pas seu-

91 TODOROV T. (1986), «Le croisement des cultures» in *Communications*, n° 43.

92 COMMISSION EUROPEENNE (1996), *Livre vert «Education, formation recherche: les obstacles à la mobilité transnationale»*.

lement de l'ordre du budget étudiant mais appellent à une réponse active de la part de l'université.

La mobilité a entraîné progressivement une transformation structurelle des universités dont l'ampleur n'avait pas été mesurée. C'est le cas en particulier du dossier sur les reconnaissances de formation, qui a amené à l'adoption du système ECTS. Ce processus a, dans tous les pays, été accompagné d'un moment de réflexion et de remaniement profond des systèmes universitaires et des catégories académiques. Les projets de partenariat, de cursus bi-nationaux introduisent la dimension internationale au cœur de l'offre de formation et impliquent la révision des cultures académiques en contact. Du côté des étudiants, de nombreux problèmes d'organisation, d'information et de préparation sont aussi apparus, amenant l'Europe à introduire des «mesures d'accompagnement» pour aider conceptuellement et financièrement les universités à faire face à de nouvelles tâches⁹³.

On constate cependant que bien des universités se limitent dans la liste des suggestions proposées par le *Guide*, à l'organisation de cours de langue à destination des étudiants d'échange, candidats au départ ou étrangers nouvellement arrivés. Selon la formule percutante de Vassiliki Papatsiba⁹⁴, la mobilité étudiante est un concept «politiquement correct mais pédagogiquement inhabité».

Les recommandations adressées aux universités se font de plus en plus précises. En 2000 le Conseil européen⁹⁵ dressait une liste détaillée d'actions en faveur de la mobilité et introduisait dans les priorités la nécessité de «développer une formation spécifique avec la promotion des

93 «L'organisation de la mobilité des étudiants et du personnel enseignant des universités est une forme de coopération inter-universitaire. Elle vise à créer les conditions optimales permettant respectivement à des étudiants et à des enseignants de suivre et de dispenser des cours dans des établissements partenaires d'autres pays participants; le but recherché est de leur donner la possibilité de parfaire leur connaissance de leur domaine d'études et de la culture d'autres pays européens, ainsi que d'envisager leurs études / leur enseignement sous un angle différent de celui de leurs propres traditions nationales et de se familiariser ainsi avec les cultures de ces pays.», Programme Socrates, *Guide du candidat*.

www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates

94 PAPATSIBA V. (2003), *Op. cit.*, p. 4.

95 Conseil européen de Nice 7-8-9 déc. 2000, *Plan d'action pour la mobilité*.

*formations linguistiques et culturelles*⁹⁶ au départ et durant les périodes de mobilité⁹⁷, et de «former les enseignants et le personnel administratif impliqué à devenir de véritables *opérateurs de mobilité*⁹⁸, aptes à conseiller, à orienter et à élaborer des projets de mobilité⁹⁹». On voit donc s'affirmer l'exigence d'une intervention spécifique conçue et menée par de nouvelles figures au sein des universités: les opérateurs de la mobilité. La fonction de ces nouvelles figures est essentiellement centrée sur l'activité de *médiation*¹⁰⁰, catégorie dont le déploiement dans le champ de la didactique est actuellement en plein essor.

Certes, comme on le verra dans l'état des lieux, les expériences menées en ce sens dans les universités sont riches et nombreuses, mais peinent le plus souvent à trouver un espace de légitimité au sein du milieu académique. On peut déjà avancer les universités n'ont généralement pas pris la mesure des défis de l'internationalisation, et ne sont pas dotés de moyens pour que la mobilité estudiantine produise les bénéfices escomptés. Notre étude se donne pour objectif d'enquêter sur l'expérience acquise dans ce secteur et de proposer des instruments d'intervention tant au niveau institutionnel que didactique. Cette démarche portant à favoriser l'émergence et la qualification de nouveaux opérateurs de mobilité.

3.3 Communication interculturelle et contexte universitaire, à la recherche d'une médiation didactique

Notre choix du niveau universitaire comme contexte d'intervention est dicté principalement notre insertion professionnelle en Italie comme lectrice à l'université de l'Aquila, et par la disponibilité des membres de l'école doctorale PEFLIC (Politique, Education, Formation Linguistico-

96 Nous soulignons.

97 Mesure 121.

98 Nous soulignons.

99 Objectif 100.

100 Cf. par exemple, le n° spécial du *Français dans le monde* de janvier 2003, intitulé «La médiation et la didactique des langues et des cultures».

Culturelle)¹⁰¹ de Macerata à participer à une recherche-action sur ce terrain. Mais d'autres facteurs ont été déterminants dans ce choix.

L'institution universitaire est assez ouverte à la création de modules de formation innovants: les universités jouissent d'une autonomie permettant des décisions locales et les cursus laissent aux étudiants une relative liberté quant à l'insertion de modules transdisciplinaires. Notre recherche tentera donc d'explorer les potentialités de l'université comme lieu de recherche pour la définition d'outils conceptuels et conjointement pour la construction de lieux de communication interculturelle et de formation aux compétences requises.

D'autre part par les compétences acquises par le public universitaire¹⁰², comme la maîtrise d'un capital culturel national et le maniement d'outils méthodologiques et cognitifs, rendent accessibles la réflexion métaculturelle et l'acculturation active, terrain qui n'a été que peu exploré.

Enfin si les échanges éducatifs au niveau scolaire font l'objet de mesures d'accompagnement assez développées, ce qui a donné lieu à un véritable courant de recherche et de pratiques institutionnalisées dénommé «pédagogie de l'échange»¹⁰³, la mobilité universitaire est le plus souvent envisagée, soit du point de vue exclusif de la formation disciplinaire, soit comme relevant de l'initiative privée et de la formation expérientielle, ce que les étudiants expriment sous le terme de «leçon de vie». Il nous a donc semblé intéressant d'explorer le terrain des médiations didactiques permettant de passer de la formation expérientielle à une meilleure qualification et à une reconnaissance académique pour les compétences interculturelles mobilisées.

101 www.unimc.it

102 ZARATE G. (2001), «Cross-cultural awareness in higher education» in KELLY M., ELLIOTT I., FANT L. (2001), *Op. cit.*

103 *Le français dans le monde*, n° spécial février-mars 1994, «Pour une pédagogie de l'échange», coordonné par ALIX C. et BERTRAND G.

Chapitre 2

Définition de la recherche-action

1. Objectifs et sujet de recherche

1.1 Objectifs, disciplines contributoires, méthodologies

Les *objectifs* que nous nous fixons pour cette recherche sont de quatre ordres, chacun faisant appel à différentes branches des sciences sociales comme autant de *disciplines contributoires* pour un projet interdisciplinaire en *didactologie des langues-cultures*¹ qui recourra aux *méthodologies* appropriées à chacune d'entre elles et à leur application contextuelle, pour une recherche d'intervention de type *novation*:

- répondre à un problème conceptuel,
- participer à la construction du champ pédagogique en proposant un dispositif de formation,
- agir en réponse à un besoin,
- se former.

Donc, tout d'abord participer au *chantier conceptuel* sur la définition des compétences interculturelles en proposant un modèle spécifique pour la mobilité estudiantine à partir des travaux réalisés dans ce sens en *didactologie des langues-cultures*. Ce travail mènera à la définition d'une grille de référence qui sera expérimentée lors d'une enquête visant à établir un bilan des compétences interculturelles à l'issue d'un séjour sans formation spécifique, puis servira de guide pour la formation et l'évaluation des étudiants participant au programme didactique.

Ensuite participer à la *construction du champ pédagogique de la formation à la mobilité étudiante*, en proposant un dispositif intégrant les acquis d'expériences pilotes dans ce domaine, et prenant appui sur une réflexion socio-politique quant aux enjeux de la communication inter-

1 GALISSON R. (1994), «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures» in *ELA* n° 95, p. 127.

culturelle en Europe. Les disciplines contributives interpellées ici sont principalement la *sociologie et l'anthropologie culturelle*. On tentera ici de suivre la démarche de la pédagogie expérimentale, ou plutôt son dérivé moins exigeant, la *méthode expérientielle* telle que la définit Robert Galisson².

En troisième lieu, la recherche aura une dimension pragmatique puisqu'elle est conçue comme *recherche-action* en réponse à un besoin social, celui de la formation des étudiants pour l'optimisation de leur parcours de mobilité. La recherche pivotera donc autour d'un moment d'application pour la mise en œuvre d'un projet dans le contexte de l'Université de Macerata. Elle s'inspirera des démarches et procédures d'évaluation spécifiques à la recherche-action, pour répondre plus modestement aux critères définis par son application dans notre champ disciplinaire sous le nom de *recherche-implication*:

La recherche-implication que je propose a le même objectif déontologique que celui de la recherche-action: gommer la distinction entre théoriciens et praticiens, pour enlever aux premiers leur instrument de domination sur les seconds. Elle a également le même objectif terminal: veiller à ce que l'action éducative ne soit pas un prétexte, mais le vrai bénéficiaire de la recherche, c'est-à-dire qu'elle s'inscrive, en faits et en actes dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Mais comme l'objet d'étude est différent (visant les sciences sociales, la recherche-action a pour objets des sujets, des individus, alors que la didactique a pour objets des sujets et des objets: des sujets – les apprenants –, face à des objets dont ils souhaitent maîtriser l'usage – les langues-cultures –), les méthodes de recherche ne sauraient être identiques.³

Enfin cette recherche s'inscrit dans un *projet de formation et de qualification* personnelle. Mais il ne s'agit pas seulement de répondre individuellement au défi de la «formation tout au long de la vie»; cette formation personnelle est aussi conçue comme réponse expérimentale à la

2 *Ibid.*, p. 134: «La méthode expérientielle enfin est une sorte de méthode expérimentale au petit pied, qui n'a ni pu, ni voulu l'être et qui ne se revendique pas comme telle. C'est le produit d'un travail de terrain intéressant, novateur parfois «bricolé», qui mérite d'être connu, mais qui, n'ayant pas respecté le rigoureux cahier des charges de la méthode expérimentale (constitution de groupes expérimentaux et de groupes témoins, contrôle des variables, traitement statistique des données...), ne prétend pas aux mêmes égards!»

3 *Ibid.*, p. 129.

recommandation européenne quant au besoin de nouvelles figures professionnelles d'opérateurs de la mobilité. Par ailleurs cette formation a aussi une dimension collective dans le cadre de l'école doctorale PEFLIC et dans celui de l'équipe de travail constituée pour l'intervention didactique en collaboration avec les services internationaux de l'université.

Le travail de rédaction de la thèse dont est issu cet ouvrage, correspond d'une part à un passage de l'expérimentation pédagogique à la construction d'un objet de réflexion qui postule une reconnaissance académique pour son auteur selon des *critères de compétences attendues d'un doctorant*⁴. Il participe, d'autre part, de la stratégie sociale de la recherche-action, en ce qu'il vise à *accroître la légitimité sociale du champ pédagogique* que l'on tente de promouvoir. On n'en tiendra que plus présent à l'esprit l'impératif de rigueur, de probité et de maintien constant de *l'esprit critique* dans la présentation des résultats, car c'est justement sur des critères, non pas d'objectivité, mais d'objectivation et de prise de distance critique, que ce travail peut acquérir une valeur «scientifique», et ainsi postuler dans un deuxième temps à une prise en examen de la part de l'institution même qui a été le lieu de l'expérimentation, comme élément pour une prise de décision politique quant à la poursuite du processus éducatif engagé.

1.2 Sujet du projet de recherche

Après ces réflexions préliminaires, nous pouvons avancer une formulation pour notre projet de recherche:

- a) *Participer à la construction du nouveau champ pédagogique de la mobilité étudiante* en:
- synthétisant les résultats obtenus sur ce champ, quant aux compétences interculturelles et à leur pédagogie,

4 PREGENT R. (2000), *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*, Université de Montréal, p. 18, http://www.cours.polymtl.ca/bap/ateliers_conf.htm

- proposant un outil conceptuel et un dispositif didactique dans une démarche expérimentale,
 - œuvrant pratiquement par la mise en place dans notre contexte professionnel d'un dispositif correspondant aux finalités définies: promouvoir l'inscription des étudiants de mobilité dans un processus de formation culturelle et personnelle (*Bildung*) par l'approfondissement de l'exploration culturelle, l'échange communicatif, et la pratique réflexive de la communication interculturelle
 - évaluant de façon critique l'expérimentation afin de dégager un modèle
- b) *Promouvoir l'option d'une mobilité active* à l'université et dans la société d'accueil comme participation à la construction d'une citoyenneté européenne d'inspiration humaniste.

2. Choix de la recherche-action

Notre recherche se configure comme une recherche-action liant étude et action sociale, selon cette définition de la recherche impliquée dans le cadre de l'éducation:

Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité; recherches ayant un double objectif: transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations.⁵

Il s'agit pour nous d'opérer⁶ sur la réalité sociale à deux niveaux: d'un point de vue du cadre social d'intervention, nous tenterons de faire appa-

5 HUGON M.-A., SEIBEL C. (1988), *Recherches impliquées, Recherche-action: le cas de l'éducation, Belgique*, De Boeck Université, Bruxelles.

Nous devons cette citation à BERTHON J.-F. (2000), *La Recherche-Action mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Note d'éclaircissement*. IUFM Nord-Pas-de Calais. / Direction de la Recherche et du Développement.

6 Cette action répond aux exigences éthiques que nous présentions dans le premier chapitre: la finalité de notre recherche n'est pas l'étude en soi des représentations et compétences des étudiants Erasmus, mais la mise en place d'une action éducative, selon le modèle du pragmatisme comme philosophie de l'action, s'inspirant en particulier de la philosophie de l'éducation de DEWEY.

raître un besoin social⁷, celui de la formation des étudiants à l'expérience de la mobilité, besoin que l'on essaiera de faire reconnaître par l'institution; d'un point de vue formatif, notre action portera sur les compétences interculturelles des étudiants que l'on tentera de développer par la mise en place de protocoles didactiques appropriés.

Le choix de la recherche-action apparaît comme particulièrement adapté au contexte de l'éducation puisque la connaissance des processus éducatifs passe par l'implication du chercheur dans ce processus lui-même.

La Recherche-Action apparaît ainsi comme une méthode de recherche adaptée à son objet, qui est l'éducation. Cet objet, en effet, ne peut être saisi que dans son déploiement: on ne peut donc engager une recherche sur un problème éducatif qu'en étant soi-même acteur du processus éducatif. Le refus d'une telle implication peut faire craindre une attitude réductionniste, qui ramènerait les phénomènes éducatifs à ce qu'ils ne sont pas essentiellement [...] On peut donc supposer que, de manière paradoxale, la Recherche-Action, loin de jeter le discrédit sur le caractère scientifique d'une telle entreprise, lui assure les conditions d'une objectivité peut-être plus difficile à atteindre dans les autres sciences humaines, où l'expérimentation peut conduire à une insertion artificielle dans le processus humain que l'on veut comprendre.⁸

La recherche-action correspond aussi à l'objectif d'auto-formation et de co-formation collective en tant qu'opérateurs de mobilité, que nous définissons dans le premier chapitre.

2.1 Objets et hypothèses de la recherche-action

L'objet de notre action sera de construire un parcours de formation universitaire pour une mobilité active prévoyant une reconnaissance de l'acquisition de compétences pour la communication interculturelle.

7 Selon les suggestions politiques des projets réalisés à l'époque pionnière de l'école de Chicago, cf. COULON A. (1992), *L'école de Chicago*, PUF, Paris.

8 JOLY B. (1987), «Quelques remarques épistémologiques à propos de la Recherche-Action», *Les Cahiers d'étude du CUEEP*, n° 9 Recherche-action: méthodes et stratégies. USTL Flandres Artois.

Les hypothèses que nous tenterons de vérifier sont les suivantes:

- La mobilité présente des potentialités formatives sous-estimées qu'un dispositif éducatif permet de solliciter pour favoriser l'acquisition de compétences.
- Construire et proposer un parcours formatif validé par des crédits universitaires peut contribuer à promouvoir la reconnaissance des valeurs formatives de la mobilité.
- La mise en place d'un dispositif formatif pour la mobilité engage une coopération entre enseignants pluridisciplinaires, institution académique, associations étudiantes, représentants du territoire et fait émerger une nouvelle figure professionnelle: l'agent de mobilité.

Les connaissances que nous souhaitons tirer de cette intervention concernent:

- la nature des compétences utiles à la communication interculturelle
- la didactique adaptée à l'enseignement et à la promotion de ces compétences.

2.2 Méthodologie et plan d'intervention

La recherche-action procède par cycles successifs et progressifs d'explicitation (description du contexte, des actions, des effets observés), formalisation (généralisation et essai d'interprétation) et modélisation (processus réflexif sur l'ensemble de l'intervention et proposition d'une nouvelle plate-forme pour le prochain cycle de recherche-action).

Le temps de l'explicitation, de formalisation, lorsqu'il débouche sur un geste d'explicitation, est bien un temps de théorisation. C'est lorsque, rassemblant toutes les explications, les interprétations, on tente de passer à la généralisation qu'on peut parler de l'étape ultime, celle de la modélisation.⁹

L'objet de la recherche-action qui n'est jusqu'ici qu'une structure vide, se construit donc au fur et à mesure de l'intervention dans un va et vient entre action de terrain et réflexion interprétative vis-à-vis des observa-

9 BERTHON J.-F. (2000), *Op. cit.*

tions recueillies, et critique vis-à-vis des modalités d'action et d'observation.

La recherche dont nous souhaitons rendre compte ici consiste en deux cycles progressifs d'approche et de construction de l'objet¹⁰: la première concernant les compétences interculturelles des étudiants Erasmus hors dispositif formatif; le deuxième cycle concerne la didactique de la communication interculturelle en situation de mobilité. Chacun de ces deux cycles se construit en une phase d'approche de l'objet, par étude du contexte, et revue des recherches antérieures sur le sujet, puis une phase de construction par la mise au point d'un instrument d'intervention et son application sur le terrain, enfin une phase réflexive de bilan et de modélisation en vue de la construction d'un cycle successif.

Nous avons procédé dans notre recherche-action selon le plan suivant.

1^{er} cycle de recherche à finalité de compréhension et de diagnostic

- a) étude du contexte d'intervention local et état des lieux quant à la politique éducative de mobilité à l'université de Macerata
- b) revue de l'état de la recherche quant aux compétences interculturelles des étudiants Erasmus
- c) mise au point d'un instrument d'intervention: un référentiel de compétences interculturelles
- d) enquête de terrain auprès des étudiants Erasmus de Macerata, entretiens compréhensifs
- e) validation critique du référentiel et mise en évidence des besoins formatifs

2^e cycle de recherche à finalité de mise au point d'une action pragmatique

- f) revue de différents dispositifs de formation pour les étudiants de mobilité: état de l'action didactique
- g) mise au point de dispositifs didactiques, définition de programmes

10 Cf. les phases de la construction de l'objet (objet conquis sur les préjugés, construit par la raison, constaté sur des faits) in BOURDIEU P., PASSERON C. (1968), *Le métier de sociologue*, EHESS, d'après la démarche scientifique de Bachelard, ou sa forme dérivée pour la recherche-action in BARBIER R. (1996), *La recherche-action*, Anthropos, Paris, p. 87: objet approché, co-constitue, effectué.

- h) insertion dans le contexte institutionnel et mise en place d'une équipe d'intervention
- i) expérimentation didactique et observation de l'action: les stages de formation pour les étudiants Erasmus
- j) évaluation de l'action didactique: les compétences interculturelles observées chez les étudiants ayant adhéré au protocole didactique
- k) bilan critique de l'action et recherche de modélisation.

3. Publication des résultats de la recherche

L'ensemble de ces étapes a fait l'objet d'un rapport détaillé dans la thèse soutenue en 2002¹¹, mais dans le cadre de cette publication nous ne présenterons que les résultats novateurs de la recherche, en particulier le référentiel de repérages des compétences interculturelles et le dispositif de formation. Des deux états des lieux analytiques, sur le chantier actuel de définition des compétences interculturelles (1^{er} cycle, point b) et sur les diverses expérimentations didactiques en cours (2^e cycle, point f), nous ne fournirons que les références organisées dans un guide de lecture thématique et une synthèse critique.

De même que l'étude du contexte d'intervention local (1^{er} cycle, point a) qui fait état d'une rencontre contingente entre une institution et ses particularités, des réflexions et concepts élaborées au sein de l'école doctorale PEFLIC, un réseau social disponible à l'accueil d'une expérimentation, et un positionnement personnel de marginalité active, a peu de valeur modélisante et ne sera donc pas rapporté ici.

11 Accessible à la bibliothèque de l'université de Macerata, www.unimc.it

Deuxième partie

Compétences interculturelles des étudiants de mobilité: acquis, référentiel, diagnostic

Chapitre 3

Compétences socioculturelles des étudiants de mobilité

1. Etat de la recherche

De nombreuses études ont cherché à établir un bilan des effets de la participation au programme Erasmus quant aux compétences socioculturelles des étudiants. Il s'agit d'enquêtes à l'issue de l'expérience vécue cherchant à mesurer la plus-value éducative du dispositif. L'enjeu de cette section est donc de dresser un tableau des compétences acquises par la seule expérience, afin de déterminer s'il y a ou non des besoins formatifs, sur quels objectifs et quelles compétences.

Ces diverses études explorent le champ différemment selon leur contexte de recherche. La documentation dont nous disposons permet cependant d'établir des regroupements selon leur insertion institutionnelle, mais aussi selon la discipline de base inspirant leurs auteurs. Dans ces diverses perspectives, les compétences socio-culturelles observées et attendues des étudiants ne seront pas définies de la même façon, et les auteurs concluront ou non sur un bilan positif ou sur la mise en évidence d'un besoin d'accompagnement formatif de l'expérience.

1.1 Etudes institutionnelles sur le programme Erasmus

Les enquêtes d'évaluation du programme Erasmus, issues d'une demande institutionnelle de suivi, tendent à focaliser leur attention sur les finalités édictés par ces mêmes institutions. Ainsi, l'évaluation du programme Erasmus en Italie¹ se réfère largement aux spécificités nationa-

1 CAMMELLI A., *I laureati Erasmus 1999*,
<http://www.almalaurea.cineca.it/stat/erasmus1999>

les du soutien à la mobilité, issu d'une autocritique vis-à-vis de certains traits du corps social. Les études s'attachent à analyser si l'objectif de démocratisation du séjour à l'étranger est atteint, les étudiants Erasmus faisant souvent figure de pionniers de l'international eu égard à leur milieu familial. D'autre part on note l'attention réservée à l'inculcation d'une européanisation des mentalités de la future classe dirigeante par opposition à un certain provincialisme culturel.

L'évaluation des programmes se focalise au niveau européen² sur les objectifs de formation d'une nouvelle classe d'opérateurs professionnels internationaux, et mettent ainsi en relief les compétences socio-culturelles transférables au monde professionnel. Les enquêtes sur la trajectoire sociale et professionnelle des étudiants³ mettent en évidence la fonction du séjour à l'étranger comme élément de différenciation horizontale (plus que démocratisation) des candidats à une carrière internationale. Les motivations et les acquis des étudiants touchent plus la sphère linguistique et culturelle que la formation académique disciplinaire, l'essentiel de la plus-value réside dans des capacités d'adaptation à une ambiance de travail international. A noter enfin un résultat important d'une analyse⁴ confrontant les acquis d'étudiants Erasmus avec ceux d'étudiants mobiles hors programme: les capacités d'autonomie, d'initiative et l'esprit critique de ces derniers sont plus développées par rapport à leurs collègues Erasmus, plus prêts à s'adapter de façon indiffé-

FONDAZIONE RUI (2001), *The experience of international mobility: Italian Erasmus Students*. www.miur.it

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2000), *Enquête sur la situation socio-économique des étudiants Erasmus*.

2 TEICHLER U. GORDON J. MAIWORM F. (2000), *Etude d'évaluation du programme Socrates 2000*.
www.europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation.

ROSSELLE D., LENTIEZ A. (1999), *Le programme Erasmus 1987-1995, Une rétrospective qualitative, un regard vers le futur*, Rapport à la demande de la Commission européenne, Lille.

3 CHEERS Project (Careers after Higher Education: A European Research Study), programme de recherche promue par la Commission européenne dans le cadre du Target Socio-Economic Research Programme (TSER).

4 JAHR V., TEICHLER U. (2000), «Employment and Work of Former Erasmus Students» in *Etude d'évaluation du programme Socrates 2000*.

renciée à tout milieu international mais moins à y participer de façon active.

1.2 Les lacunes relevées par les didacticiens des langues-cultures

Les enquêtes effectuées par des didacticiens des langues-cultures focalisent leur attention sur la formation culturelle du sujet par le contact avec l'altérité. Ces études sont les plus critiques vis-à-vis des compétences constatées qui ne correspondent pas aux compétences attendues par des spécialistes de l'éducation interculturelle; elles mettent en évidence la nécessité de formes de médiation didactique.

*L'analyse de Vassiliki Papatsiba*⁵, à travers des rapports individuels commandités, offre un regard qualifié sur *le rapport à l'étranger* construit par les étudiants de mobilité. Trois catégories d'acquis sont prises en considération: apprentissages linguistiques et méthodologiques, en particulier méta-pédagogiques, enrichissements des capacités relationnelles et de l'approche à la diversité culturelle, prises de conscience qui relèvent essentiellement de l'apprentissage de soi dans ses composantes personnelles et identitaires. Mais le rapport à l'étranger apparaît comme tronqué, les étudiants se cantonnant à une relation d'extériorité vis-à-vis de la société d'accueil, en particulier par manque de compétence en pragmatique de la relation interculturelle.

S'interrogeant sur un tel bilan la chercheuse note que, vue la durée limitée du séjour, il n'y a pas toujours acquisition d'une «identité sociale supplémentaire»⁶, en particulier parce que l'étudiant ne se sent pas vraiment engagé à jouer un rôle social dans la société d'accueil. Par contre, il y a bien au moment du retour la perception d'une certaine étrangeté à soi-même⁷. Mais, faute d'un soutien à la réflexion, ce sentiment ne débouche pas sur une prise de conscience globale des enjeux de l'interculturel comme rapport à l'altérité externe et interne.

5 PAPATSIBA V. (2003), *Des étudiants européens, «Erasmus» et l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, Bern.

6 ALRED G. (2000), «L'année à l'étranger, une mise en question de l'identité» in *Recherche et formation* n° 33, INRP, Paris.

7 KRISTEVA J. (1988), *Etrangers à nous-mêmes*, Fayard, Paris.

Un autre apport de cette étude est de résoudre le paradoxe⁸ apparent d'un programme institutionnel visant à l'internationalisation de la formation académique mais qui est investi par les étudiants avant tout comme opportunité d'enrichissement personnel: c'est par son insertion académique que l'étudiant acquiert *un statut dans la société étrangère* et dispose d'un lieu d'apprentissage interculturel car l'étudiant investit la vie académique comme expérience de formation personnelle. C'est aussi sur ce lieu, plus que dans le contexte informel, qu'il est suggéré de mettre en place un dispositif de formation menant à une implication majeure dans l'apprentissage de l'altérité.

Par ailleurs cette étude offre aussi une piste de réflexion fructueuse quant au *rapport entre expérience et écriture*. Mettant en rapport, analyse lexicale et analyse de l'énonciation, elle met en lumière les stratégies de rapprochement ou de distanciation dans le rapport à la culture étrangère, fournissant par là de précieuses indications en vue d'un projet de didactique de la mobilité par l'écriture.

L'enquête menée par une équipe de l'INRP sous la direction de *Monique Martineau*⁹ en 1991, a l'intérêt de présenter les résultats d'une étude longitudinale par entretiens, parcourant toutes les étapes du séjour, préparation du séjour et motivations, installation et cadre de vie, appréciation sur l'enseignement, découverte du pays, bilan personnel et retour sur le projet initial, faisant apparaître *l'évolution dans l'appréhension de la culture étrangère* et permettant de saisir des corrélations entre le projet personnel initial et le bilan en fin de parcours.

Les chercheurs insistent sur les limites de l'apprentissage des étudiants à l'égard de la diversité culturelle: le progrès dans l'abandon d'un ethnocentrisme primaire se limite souvent à une attitude de tolérance indulgente envers quelques particularismes. Le groupe des étudiants mobiles constitue une minorité active capable de saisir les opportunités de la flexibilité, mue par un certain pragmatisme personnel, voire un utilitarisme déclaré en faveur de leur future carrière professionnelle:

8 BERNARD M. (1996), «Brève esquisse d'une philosophie des échanges scolaires» in COLIN L., MÜLLER B., *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, Paris.

9 MARTINEAU M. (1995), «Regards étudiants sur les échanges» in *Cinéma et communication en Europe*, INRP, Paris.

ainsi, le choix du pays est-il largement dicté par une estimation économique ou de rentabilité de la langue qu'on y pratique. Sur le versant personnel, le séjour à l'étranger est vécu essentiellement comme conquête d'autonomie, comme voyage initiatique vers l'âge adulte. Plus que la connaissance de l'autre, c'est la recherche de relations conviviales qui prime. Plus qu'une approche de la différence, il y a émancipation des attaches d'origine pour se fondre dans une certaine indifférenciation générationnelle. A partir de ces résultats les auteurs proposent d'inciter les étudiants à *définir un projet*¹⁰ de voyage.

Ces résultats sont confirmés par l'étude de *Gloria Paganini*¹¹ sur les représentations de la langue et la culture des Erasmus français après leur séjour en Italie, en particulier quant à l'évolution des stéréotypes qui affectent notamment les représentations de l'italianité.

Etudiant leur rapport à l'altérité, G. Paganini note chez ses interlocuteurs une forte volonté de se distancer des stéréotypes les plus communs. Il y a une volonté affichée de se démarquer de toute démarche de discrimination. Mais la chercheuse note combien cette attitude doit à une volonté de distinction (Bourdieu) par rapport à des sentiments jugés socialement et culturellement inférieurs. L'étudiant affiche sa volonté de participation à une élite en affirmant son libre-arbitre. Une écoute plus attentive fait cependant état de la subsistance d'un fond de stéréotypes qui sert d'écran à la perception de la réalité, de grille de sélection et de lecture de la société étrangère, mais dont les étudiants n'ont pas conscience. L'aisance communicative acquise lors du séjour prolongé amène certains étudiants à renverser complètement les stéréotypes, dans une attitude de déni, mais peu s'aventurent à les déchiffrer dans une démarche de découverte des différences culturelles effectives. Les représentations en fin de séjour sont de l'ordre d'une composition entre les représentations initiales et des concrétisations issues de l'expérience.

10 MARTINEAU M. (1995), *Op. cit.*, p. 246. Pour une analyse historique de la notion de projet.

11 PAGANINI-RAINAUD G. (1998), *Entre le «très proche» et le «pas assez loin»: différences, proximité et représentation de l'italien en France*, Thèse de doctorat Université Paris III.

La piste didactique suggérée est celle de la médiation culturelle et méthodologique du professeur pour accompagner les étudiants dans l'élaboration de leur expérience.

1.3 Points de vue sociologiques sur l'étudiant étranger

A partir de ces trois analyses fournies par des didacticiens des langues-cultures, nous remarquons que les formes d'interrogations promues par l'habitus de cette discipline les amènent à constater des lacunes dans l'éducation interculturelle des étudiants Erasmus lorsque leur expérience n'est pas encadrée. De ce constat découle une recherche de modalités didactiques pour répondre à ce qui est ressenti comme un besoin. Mais avant d'explorer les pistes pédagogiques esquissées, nous souhaitons mettre ultérieurement à l'épreuve du doute ce besoin didactique, ou cette «pulsion éducative», en soumettant l'analyse des compétences socio-culturelles des étudiants à un autre type de vision et d'évaluation s'appuyant sur les réflexions de la «sociologie de l'étranger».

Car l'étude sociologique des étudiants de mobilité en tant que «nouveaux étrangers» s'affranchit du cadre politique des finalités institutionnelles comme des visées éducatives, en proposant la reconnaissance du capital de mobilité généré par l'expérience à l'étranger comme réponse en termes d'adéquation au contexte social de la globalisation. La fonction de l'agent de mobilité ne serait dans ce cas que de favoriser la reconnaissance des compétences telles qu'elles se manifestent en adéquation à la situation sociale de l'individu qui a su répondre à la nouvelle condition humaine caractérisée par la mobilité.

Nous examinons cette orientation en la confrontant à d'autres points de vue sociologiques, comme les analyses de Pierre Bourdieu axées sur les enjeux sociaux du champ de l'éducation, et l'analyse de Sennett quant aux conséquences de la modernité sur le développement personnel. Cela nous a amené à nous interroger sur le concept d'*adaptation*.

1.3.1. *L'étudiant, nouvel étranger, ou héritier?*

Elizabeth Murphy-Lejeune propose dans *L'étudiant-voyageur* une analyse de l'expérience de la mobilité étudiante selon les catégories utilisées par le courant de la sociologie de l'étranger.

Les caractères de l'étranger qui se dégagent de l'essai fondateur [Simmel, 1908] et des textes ultérieurs, délimitent quelques grands champs d'interrogation, le champ spatial, le champ temporel, le champ social, le champ relationnel et symbolique, et le champ identitaire, chacun exprimant la spécificité de l'étranger, cette constellation sociale à la jonction de divers paradoxes et tensions: errance et fixation, présent et avenir, proximité et distance, familiarité et étrangeté, inclusion et exclusion.¹²

Elle étudie pour chacun de ces cinq domaines comment et jusque dans quelles limites l'expérience de la mobilité estudiantine, temporaire et économiquement privilégiée, rejoint les analyses appliquées aux mouvements migratoires. L'analyse d'entretiens fait apparaître que les étudiants-voyageurs sont bien soumis à cette série de tensions qui définissent la position de l'étranger, mais dans un cadre sociétal post-moderne où se dessine la figure du «nouvel étranger»¹³. Or, selon la sociologie de l'étranger contemporaine, dans une société où le nombre de personnes déplacées augmente de façon vertigineuse en particulier en milieu urbain, l'étranger ne peut plus se définir par rapport à une communauté compacte de natifs autochtones: l'étrangeté devient une caractéristique diffuse de l'acteur social de la postmodernité qui se définit par ses capacités d'adaptation à un milieu changeant. L'orientation introduite par cette nouvelle vision de l'étranger renverse l'image négative de l'étrangeté comme handicap social. Les tensions auxquelles est soumis l'étudiant-voyageur sont envisagées de façon positive comme créatrice de nouveaux modes d'appréhender le temps, l'espace, les relations sociales, comme création d'une nouvelle identité se définissant par son «esprit international»¹⁴. Les étudiants Erasmus sont ainsi considérés

12 MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *Op. cit.*, p. 21.

13 HARMAN L. (1988), *The Modern Stranger. On Language and membership*, Mouton de Gruyter, The Hague.

14 STONEQUIST E. (1937), *The Marginal Man: a study in Personality and Culture Conflict*, Russell and Russell, New York.

comme formant une élite pionnière grâce à leurs nouvelles façons d'être qui répondent par des qualités de flexibilité aux défis de la globalisation.

Les étudiants voyageurs en Europe constituent une élite parce qu'ils montrent le chemin à venir. Bien que peu nombreux, ils sont le «levain» qui facilitera la mobilité européenne. Leur propre expérience de mobilité fait découvrir qu'on peut aller et venir. Surtout, ils ne vivent pas le va-et-vient comme une déchirure, mais comme une conquête, un «plus». Ils savent qu'ils peuvent toujours repartir ailleurs. Contrairement aux sédentaires alourdis pour leurs possessions, ils apprennent à voyager léger. Ils ont fait le premier pas pour se libérer. L'avenir leur est ouvert, inachevé.¹⁵

L'auteur distingue entre capital de mobilité et compétences interculturelles de mobilité¹⁶. Le capital de mobilité recense l'ensemble des expériences de mobilité en particulier les expériences préalables de mobilité qui seront ensuite enrichies par le séjour Erasmus: l'histoire familiale et personnelle de l'étudiant avec toutes les expériences d'ouverture à l'étranger ou de mobilité interne, les compétences linguistiques et culturelles en particulier le degré de familiarité avec les cultures et le degré de sensibilisation interculturelle; enfin des dispositions personnelles comme la curiosité (prédisposition intellectuelle), l'attrait pour la différence (prédisposition affective) et la sociabilité (prédisposition sociale et relationnelle). Les compétences interculturelles de mobilité¹⁷ sont désignées comme un ensemble de potentialités essentiellement personnelles, se révélant et se développant par l'expérience.

Cet intéressant recensement de pré-requis pour la réussite d'une expérience de mobilité doit cependant être confrontée aux analyses de Bourdieu développées dans *La reproduction*¹⁸ et *Les héritiers*¹⁹. On reconnaît en effet dans les «prédispositions interculturelles» des composants de la panoplie sociale d'un *habitus* socialement marqué qui est celui d'une certaine intelligentsia bourgeoise moderne et internationalisée. Aussi la

15 MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *Op. cit.*, p. 11.

16 MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G., «L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques» in *Le français dans le monde*, n° spécial Recherches et application, Vers une compétence plurilingue, juillet 2003.

17 *Ibid.*, p. 43.

18 BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris.

19 BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1985), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris.

structure éducative devrait-elle mettre en place l'action pédagogique nécessaire pour en assurer la reproduction auprès d'un public démocratisé. Pour ce faire, il s'impose de présenter ce modèle d'adaptation aux exigences de la mobilité de façon pragmatique, comme arbitraire culturel déclaré qu'il s'agit d'acquérir si l'on veut participer au réseau social d'une certaine classe dominante, et non pas en reprenant à bon compte l'idéologie mystifiante de la liberté estudiantine affranchie de son milieu et de son sol d'origine, ou le mirage d'une accessibilité spontanée à la sphère d'un libre-arbitre culturel créatif. Car une sociologie critique enseigne à lire derrière les représentations idéologisées, des enjeux de pouvoir cachés: l'autoglorification d'une réussite sociale annoncée comme une prédestination pour les «héritiers» provoque un désir d'identification immédiate pour les autres, mais avec une forte détermination à l'échec ou l'auto-exclusion si l'on ne propose pas un parcours d'acquisition de ces «dispositions» inculquées jour après jour dans les milieux favorisés.

1.3.2. Mobilité comme apprentissage de la précarité

On doit par ailleurs à E. Murphy d'avoir dégagé la *séduction sociale* comme clef comportementale d'une réussite dans le processus d'aménagement d'un réseau social, d'un territoire familial dans le nouveau milieu étranger. Mais si cette stratégie utilisée à bon escient permet en effet de se constituer un premier réseau social, ne court-on pas le risque de l'idéologisation si l'on l'inclut dans un *apprentissage de la précarité* comme adaptation inéluctable aux conditions existentielles de la modernité.

Au lieu de se laisser recouvrir par ce que Joseph²⁰ appelle «la hantise de la schizophrénie et de la désintégration subjective» qui caractérise la microsociologie du migrant, il s'agirait de plaider pour un travail de redéfinition des civilités, propre à établir une sociologie de l'adaptation en continu, dont le séjour ne constitue qu'une facette. Dans ce contexte éphémère plus que tout autre, le voyageur fait son deuil d'une société «fusionnelle» et «abandonne l'idéal d'une transparence du lien social». [...]. La qualité de la performance se manifeste par cette capacité du voyageur à apprécier les liens sociaux dans leur légèreté, dans les «fluidités de la co-présence et de la conversation» ou que les amitiés étrangères ne peuvent qu'être lé-

20 JOSEPH I. (1984), *Le passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Librairie des Méridiens, Paris.

gères et qu'il ne faut pas être trop exigeant. [...] De l'enracinement à l'apprentissage de la précarité, l'étranger, affranchi du poids du sol, a la liberté de s'engager avec souplesse dans les relations sociales où tout se joue dans l'instant de la conversation.²¹

Peut-on aller jusqu'à encourager ces formes de corrosion et dissolution de la personne dans la société contemporaine²²? Elever l'éphémère et le mouvant en modèle de sociabilité ne trouve pas notre appui, quoique nous trouvions dans cette analyse de quoi puiser pour définir des objectifs partiels de formation aux stratégies de la communication interculturelle au moment délicat de l'arrivée. Car nous avons le souci de relier l'adaptation initiale nécessairement superficielle à une progressive complexification en profondeur des liens culturels et personnels.

«Des lieux aux liens», nous suggère dans une belle formule E. Murphy; l'espace vital devient portable et mouvant pour celui qui comme ce jeune étudiant allemand en séjour à *Trinity College* a réalisé que: «*As soon as you're with friends, you are not feeling a foreigner. The same in Germany. So you suddenly realise that home is strongly related to your social relationships. As soon as you have social relationships, you can call that home.*»²³

Nous préférierions promouvoir, non pas l'affranchissement de l'enracinement dans des terroirs culturels, mais la démultiplication des lieux où l'on a réussi à créer des liens, à plonger des racines. Si l'on reste dans cette métaphore, nous reprendrions volontiers l'image du rhizome²⁴, plante vivace où une sève unique s'enrichit de la diversité des terroirs, plante qui jette des racines aériennes ou souterraines à la recherche de nouvelles terres et construit solidement un réseau en continuelle expansion.

De même pour ce qui est de *l'appropriation de la précarité temporelle*: «l'inflation du présent» ressentie par les étrangers amputés de leur histoire par un nouveau milieu qui ne sait pas en lire les traces, repré-

21 MURPHY-LEJEUNE (2003), *Op. cit.*, pp. 176-7.

22 SENNETT R. (1998), *The corrosion of Character. The personal Consequences of Work in the New Capitalism*, W. W. Norton & Compagny, New York.

23 MURPHY-LEJEUNE (2003), *Op. cit.*, p. 177.

24 DELEUZE G., GUATTARI F. (1976), *Rhizome. Introduction*, Editions de Minuit, Paris.

sente certes un espace de libération potentiel, mais il y a aussi une part indéniable d'aliénation subie dans la solitude du «vagabond potentiel» esquissé comme modèle existentiel. Si le milieu d'accueil renvoie une image de précarité, l'étudiant ne s'y reflète pas toujours; lui est bien en possession d'une histoire dont il tente de conserver les fils. Nous notons, dans les dispositifs d'accueil des universités, un singulier manque d'attention envers les liens qui relie l'étudiant à son milieu d'origine, tant dans le passé que dans le futur.

La distance ressentie par l'étudiant lors de son retour est comme l'indique E. Murphy une occasion irremplaçable de conscientisation de ses propres attaches culturelles; elle permet ce regard distancé sur ce qui était familier, elle détache l'individu de l'appartenance primaire à sa première communauté de socialisation.

L'étranger passe d'une compréhension intérieure complice à une perspective extérieur moins organique. C'est l'un des attributs de l'étranger, l'une de ses «qualités» selon Simmel, l'objectivité qui résulte d'une conscience culturelle accrue et s'applique autant au monde ancien qu'au nouveau. 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.²⁵

Nous remarquons cependant l'extrême solitude qui caractérise la façon de vivre cette tension: l'étudiant rentre seul chez lui et vit le décalage dans l'incompréhension de son entourage. Il n'a pas le loisir de s'appuyer sur un groupe de pairs pour maîtriser ce choc comme cela était le cas lors de celui de l'arrivée. Le résultat est donc aléatoire, ceux qui sont munis d'un capital de mobilité préalable et d'un habitus menant à la valorisation de l'individualité en tirent des bénéfices, d'autres s'enfoncent dans un mal être ou dans une fuite vers une autre situation de mobilité. Nous voyons ici encore une occasion de mener une réflexion guidée.

Il y aurait là une occasion d'intervention des services d'orientation sur les moyens d'intégrer la dimension internationale dans la poursuite des études et la définition d'un projet professionnel, car c'est dans le domaine académique que l'étudiant de mobilité a *une histoire portable* qui peut concerner les natifs; et c'est dans ce domaine qu'il a un avenir assez structuré pour y exercer une créativité qui n'est pas de l'ordre de

25 MURPHY-LEJEUNE (2003), *Op. cit.*, p. 138.

l'éphémère. Or, le manque d'insertion académique du projet de mobilité des étudiants déplace le point focal vers la sphère non institutionnelle et accentue ainsi l'importance de la sphère du risque et de la précarité. Un dispositif institutionnel reconnaissant la plus-value apportée par la présence de représentants de cultures différentes, et symétriquement plaçant les étudiants Erasmus au retour en position de médiateurs, amènerait à *forger une chaîne de continuité spatio-temporelle* atténuant les effets de ruptures et de béances.

1.3.3. Du paradigme de l'adaptation à celui de l'acculturation

L'*adaptation* est une notion empruntée aux sciences biologiques qui peut être utile à l'analyse des opérations cognitives et comportementales mises en acte par l'acteur social immergé dans un nouveau milieu. Ce passage disciplinaire inspire à E. Murphy-Lejeune la métaphore de l'huître et du caméléon²⁶ pour illustrer deux comportements d'adaptation opposés. L'huître se ferme hermétiquement à tout stimulus externe, tandis que le caméléon adopte la couleur locale pour cadrer avec son nouvel environnement sans porter atteinte à son identité profonde.

De l'adaptation fonctionnelle aux caractéristiques physiques du milieu (climat, lieux), on passe à l'adoption de certaines particularités sociales (horaires, vêtements, gestes, manières de procéder). Il y a bien progression, mais justement l'image du caméléon nous ramène au premier niveau, défini en référence à Abou²⁷ comme *adaptation écologique*. Une des stratégies possibles d'insertion est en effet d'adopter la couleur locale afin de faciliter le passage, de la communication entre représentants des cultures affichées à la communication interpersonnelle. Ce passage n'est pas si facile qu'on peut le croire et bien des conflits naissent des valeurs attachées aux gestes du quotidien. Mais nous souhaitons contester ici la valeur heuristique de ce modèle d'adaptation.

Si les étudiants tiennent tant à souligner, dans les témoignages recueillis, qu'ils n'ont pas changé de personnalité, mais se sont seulement adaptés *extérieurement*, cela nous paraît relever essentiellement d'un

26 *Ibid.*, p. 182.

27 ABOU S. (1992), *L'identité culturelle, cultures et droits de l'homme*, Perrin, Beyrouth.

mécanisme de défense d'une identité qui ne réussit pas à se penser comme transformée. Comme le note E. Murphy: «Deux désirs contraires alternent: celui de se rapprocher de la culture locale et celui de maintenir son identité d'origine». Une étudiante insiste sur le maintien au-delà de l'adaptation extérieure, des traits culturels hérités, figeant par là sa culture d'origine dans une représentation passéiste et close.

I think «adaptation» is the ability to change like aameleon, to suit other people's needs, without changing your own inherited traits. Just changing your pattern of going about doing things differently. You don't actually have to change, but your method of doing the thing might need a little bit of alteration²⁸

Ce niveau de réflexion signale une tentative de résolution de la tension ressentie, mais cela ne constitue pas à notre sens un niveau final souhaitable. Ce type d'attitude marque une adaptation par adoption du masque²⁹ de l'autre. Par ce jeu de duplicité des rôles alternés l'étudiant pourrait-il faire l'expérience d'une «catharsis libératrice comme dans le théâtre antique, permettant aux bénéficiaires d'émerger renouvelés de leur expérience»³⁰? Cette orientation appelle deux réflexions.

D'une part, les témoignages recueillis manifestent essentiellement la maîtrise d'un savoir-faire: celui d'emprunter des rôles différents afin de pénétrer le «mode de vie», les schémas pragmatiques de l'autre culture. Ce sont là des stratégies cognitives très fructueuses. Mais il ne s'agit pas seulement d'ajouter par juxtaposition des outils à la «palettes d'outils sociaux». Une composition est intervenue. L'étudiante reconnaît avoir altéré ses méthodes pragmatiques; ce qui dans un premier temps a pu être un jeu, finit par transformer la personne car l'homme se définit pas son agissement dans le monde. Penser l'adoption de la «couleur locale» en termes d'imitation superficielle pour cadrer avec le milieu n'aboutit pas à une prise de conscience des transformations réelles, à une compréhension des enjeux des phénomènes d'acculturation, à la valorisation d'une construction identitaire complexe.

28 *Ibid.*, p. 182.

29 FANON F. (1971), *Peau noire, masque blanc*, Seuil, Paris. Pour une réflexion sur le masque culturel qui loin de libérer aliène celui qui se plie à un jeu dicté par l'autre.

30 MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *Op. cit.*, p. 182.

Par ailleurs, l'imitation, pour être une stratégie fructueuse, n'est pas la seule voie de découverte. Nombreux sont les exemples d'ethnologues qui n'ont pas eu besoin d'imiter pour se pénétrer d'une langue et d'une culture étrangère. La stratégie de l'observation participante, peut s'exercer selon toute une gamme de participation de la simulation d'appartenance au groupe à l'observation explicitement déclarée tout en accompagnant l'activité entreprise en commun.

Mais reprenons *la notion d'adaptation*. Puisque nous nous sommes engagés à la suite d'E. Murphy dans l'utilisation d'images tirées de l'adaptation biologique, un détour sur la réflexion de Piaget ne nous semble pas inutile pour resituer une définition de l'adaptation en situation de socialisation à l'étranger.

Pour Piaget, l'intelligence est une forme d'adaptation biologique dont la fonction est de structurer l'univers. Et, «il y a adaptation lorsque l'organisme se transforme en fonction du milieu et que cette variation a pour effet un accroissement des échanges entre le milieu et lui favorables à sa conservation»³¹. Cette première définition invalide les représentations des étudiants pensant que «Le plus-être se manifeste sous la forme d'une expansion de la personnalité plutôt que d'une modification. Dans ce cas, la transformation n'implique pas véritablement une conversion, car il n'y a pas changement dans les croyances ou valeurs, mais seulement changement de circonstances»³².

De plus, la faculté d'adaptation n'est pas de l'ordre de l'être, il s'agit plutôt d'un processus qui gouverne les relations entre le soi et le monde. S'adapter à différents milieux n'est pas transporter le même soi dans différentes circonstances mais structurer peu à peu son rapport au monde en veillant à équilibrer assimilation et accommodation à la nouvelle expérience. S'adapter n'est pas «accepter les choses et les gens tels qu'ils sont», comme l'expriment les étudiants. D'abord parce qu'il n'existe pas de connaissance des «choses telles qu'elles sont», mais seulement des approximations dues à notre processus d'assimilation; ensuite parce *qu'il ne s'agit pas d'accepter les autres mais d'échanger avec eux dans une*

31 PIAGET J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 11.

32 MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *Op. cit.*, p. 183.

construction réciproque, ce qui correspond aux processus qui gouvernent l'acculturation.

2. Ebauche d'un profil de compétences de l'étudiant Erasmus et émergence de besoins formatifs

Nous venons donc d'étudier plusieurs types d'enquêtes sur les étudiants Erasmus d'une part, pour dégager les compétences acquises par les étudiants par la seule expérience, et d'autre part pour relever les propositions de formation souvent émises par les chercheurs à l'issue de leur étude lors de la constatation des limites et lacunes des étudiants en particulier dans leur formation interculturelle. Cela nous permettra de dresser un profil de l'étudiant de mobilité et de ses diverses compétences puis un tableau des besoins en formation.

2.1 Portrait-type de l'étudiant Erasmus

Quel est donc le profil de l'étudiant Erasmus tel qu'il se dégage de ces études? Il semble qu'il s'agisse majoritairement d'une jeune personne ayant à son acquis un petit bagage de mobilité préalable et faisant partie d'une minorité relativement active dans son rapport aux études, qui se saisit du programme Erasmus comme d'une opportunité pour un désir d'évasion, de rupture de son quotidien, mais qui sait aussi se justifier en invoquant des raisons plus rationnelles comme l'apprentissage des langues et la promotion individuelle de son CV. Il s'agit d'une personne motivée à la communication avec les autres, mais qui n'en connaît guère les enjeux; qui souhaite profiter à plein de son séjour, mais dispose de peu de stratégies pour s'insérer; qui oscille entre l'utilitarisme et la quête de chaleur et d'amitié. Il séjourne suffisamment longtemps pour se familiariser avec un nouveau milieu, mais ne touche pas en profondeur le pays; passe en hôte plus ou moins assisté dans une institution à laquelle il reste fondamentalement étranger. Sa formation académique n'a pas fait un saut qualitatif marqué, surtout parce qu'il est plus souvent engagé

dans une intense vie de convivialité interpersonnelle que dans un projet d'études, mais à son retour il utilise mieux l'offre formative. Libéré de tout contrôle social et familial il explore la liberté que lui confère sa virginité dans le nouveau milieu, il fait l'expérience du dénuement et de la solidarité, touche ses propres limites mais prend aussi conscience de ses ressources personnelles. Il revient déniaisé par rapport à son appartenance nationale mais pas vraiment métissé par l'autre culture, simplement son seuil de tolérance vis-à-vis de la différence s'est notablement élevé. Il reconnaît la diversité culturelle comme composante de l'Europe, mais il ne s'est pas engagé dans la construction de ponts, de coopération, de médiation entre les cultures. Il a pris de la distance, de l'autonomie, de la flexibilité, de l'aisance relationnelle. Il a appris à s'adapter aux circonstances, est prêt à partir ailleurs et s'engagera dans une carrière à composante internationale.

2.2 Les composantes de la plus-value Erasmus

Reprenons plus en détail les compétences des étudiants Erasmus pour tenter de dresser un tableau des besoins de ce public pour une éventuelle formation. Les compétences mises en jeu par le séjour à l'étranger peuvent être regroupées autour de cinq catégories: compétences linguistiques, académiques, personnelles et socio-culturelles, culturelles, interculturelles. Examinons pour chacune les types d'apprentissage actuellement mis en œuvre, les reconnaissances offertes dans l'état actuel et les besoins formatifs émergents.

2.2.1. *Compétences linguistiques*

Les progrès des compétences linguistiques sont les plus facilement observables et constituent le premier motif de satisfaction du séjour. L'apprentissage se fait essentiellement par immersion, mais des cours sont aussi proposés dans la totalité des pays. On remarque que l'Italie contrairement aux autres pays européens n'offre cependant que peu de reconnaissance aux compétences acquises par les jeunes étrangers. Les cours sont organisés en marge de la didactique officielle en collaboration entre

les Centres Linguistiques universitaires et les services internationaux administratifs et n'accordent généralement pas de crédits universitaires aux étudiants. Ceci est dû au problème général du statut de l'enseignement des langues en Italie³³.

Les étudiants notent combien leur préparation linguistique préalable reste sans commune mesure par rapport aux exigences de la situation d'immersion. Les études enregistrent par ailleurs non seulement des progrès en langue étrangère, mais dans les capacités communicationnelles en général. Il est intéressant de confronter ces résultats avec l'étude menée par Patricia Kohler-Bally³⁴ sur *les effets du séjour d'études dans la construction des compétences en langues*. Celle-ci met en évidence une transformation des représentations de l'étudiant d'échange quant à la langue: de simple code instrumental, la langue devient, au cours du séjour, un moyen de communication effective et affective, un moyen d'accéder à une communauté culturelle, ceci grâce au va-et-vient entre les situations d'apprentissage en cours et les situations d'immersion. On assiste en particulier à la mise en place efficace de stratégies de coopération pour la compréhension réciproque par négociation du sens. Or les certifications proposées sont plutôt de type instrumental, on vérifie la maîtrise d'actes de parole fonctionnels à la vie quotidienne. La chercheuse suggère l'utilisation d'instruments plus adaptés comme le *Portfolio Européen des langues*, dans toutes ses composantes y compris la réflexion sur les modes d'apprentissage et sur la biographie linguistique.

Nous inscrivons donc au chapitre des besoins formatifs, la recherche de moyens de certification aptes à valoriser les capacités communicatives qui ne se limitent pas à la maîtrise d'un outil linguistique; ainsi que la mise en place de cours de langues qui ne soient pas conçus comme enseignement instrumental mais comme *éducation linguistique intégrée* entre apprentissage en immersion et apprentissage réflexif en cours, avec une ouverture sur les aspects culturels de la communication en langue étrangère.

33 ANQUETIL M. (1998), Mémoire de DEA: *Le rôle des lecteurs de langue étrangère dans l'enseignement des langues à l'université. Etude d'un cas particulier: les lecteurs de français et l'université italienne*, Université Paris 3.

34 KOHLER-BALLY P. (2001), *Mobilité et plurilinguisme*, Editions Universitaires, Fribourg.

2.2.2. Les compétences académiques

Les compétences académiques acquises par le séjour de mobilité font souvent l'objet d'évaluations assez mitigées de la part des étudiants. Le programme d'examen choisi de façon assez aléatoire, est souvent modifié une fois sur place, à la lueur des informations plus circonstanciées et des opportunités imprévues. Mais les étudiants n'ont pas le temps dans la plupart des cas de reconstruire un projet formatif organique, l'examen passé reste un défi isolé dans le cursus. Le besoin qui se fait sentir est celui d'une coopération efficace entre les tuteurs afin de définir avec l'étudiant un projet intégré permettant à l'étudiant d'enrichir son cursus par l'offre originale de l'université d'accueil alors que la tendance des étudiants est de chercher, souvent en vain, une stricte équivalence de cours. Les études communautaires mettent en relief ce besoin de concertation mais force est de constater que les étudiants sont souvent laissés à eux-mêmes pour la construction de leur contrat d'apprentissage et se retrouvent en butte à l'étroitesse d'esprit de certains membres du corps professoral pour faire valider les examens passés à l'étranger, car malgré le système ECTS, l'élément de diversité apporté par le programme étranger reste souvent vécu comme une perte de pouvoir sur la définition du cursus des étudiants, plus que comme un enrichissement.

Par ailleurs si des efforts sont entrepris pour la mobilité des enseignants, au bénéfice des étudiants non mobiles, les potentialités d'une transmission de l'expérience Erasmus auprès de ce même public, restent largement sous-exploités. Le séjour académique reste une aventure personnelle et les étudiants Erasmus manifestent tous une crise de réadaptation difficile en constatant que leur séjour est comme ignoré par leur milieu académique d'origine, ce qui fait naître en eux un sentiment de déréalisation et de frustration, eu égard à l'importance de leur engagement personnel lors du voyage.

2.2.3. Les compétences personnelles et socio-culturelles

Les compétences personnelles et socio-culturelles sont les plus largement sollicitées par l'expérience, tant et si bien que les étudiants jugent cet apport comme prédominant. L'apprentissage dans ce domaine est totalement expérientiel, et c'est là aussi l'aspect de défi qui fait de

l'Erasmus une expérience de vie. D'ailleurs le séjour à l'étranger non encadré, et donc moins assisté, promeut encore plus fortement ces compétences. On pourrait donc être amené à penser qu'il n'y a à ce chapitre aucune formation à envisager, puisqu'il s'agit d'une «leçon de vie» et que l'autonomie en est la carte maîtresse.

Cependant on note que cette situation engendre un taux de désistement, de fuites et de malaises psychologiques qu'on ne peut ignorer. Si une certaine souffrance psychologique est dans la plupart des cas un passage obligé, elle débouche dans nombre de cas sur de véritables épisodes de pathologie que doivent ensuite affronter les opérateurs sanitaires s'ils y sont préparés. L'étude de Geof Alred³⁵ à partir de son expérience de psychologue auprès des étudiants étrangers, incite à une prise en compte du vécu psycho-social des jeunes séjournants en raison de la profonde remise en question de l'identité provoquée par le séjour à l'étranger. Le chercheur propose:

Une nouvelle façon de préparer les étudiants serait de combiner les aspects externes (étrangeté et altérité dans un pays étranger) et internes (étrangeté et altérité en nous-mêmes), ce qui permettrait aux étudiants d'explorer leurs propres théories à propos de la vie dans un pays étranger et de sa découverte. L'étude de théories pertinentes (par exemple Barth, 1969; Kristeva, 1991) ferait davantage prendre conscience de ce qui se passe lors de situations interculturelles.³⁶

L'auteur met cependant en garde contre trop de formation préalable au départ, ce qui conviendrait plus serait un soutien pendant le séjour. Il semble en effet que l'on ne puisse ni ne doive faire l'économie de l'épreuve, mais un soutien sous forme d'espace de parole, d'échange et de conseil pourrait *prévenir une issue pathologique*.

Quoi qu'il en soit, la majorité des étudiants trouvent en soi les ressources nécessaires, et au contraire solidifient des capacités de confiance en soi, d'adaptation, de flexibilité issue d'une meilleure connaissance de soi et des autres. Ces compétences transférables à d'autres domaines, en particulier dans le domaine professionnel gagneraient à être explicitement valorisées. Les expériences menées en ce sens à l'University of

35 ALRED G. (2000), «L'année à l'étranger: une mise en question de l'identité» in *Mobilité internationale et formation*, INRP, Recherche et formation n° 33, Paris.

36 *Ibid.*, p. 42.

North London³⁷ pour certifier des compétences personnelles utiles à optimiser l'employabilité de la personne, fournissent en ce sens une piste fructueuse. Nous y reviendrons lors de l'examen des expériences de formation à la mobilité.

Ici s'impose une réflexion sur *une liaison possible entre l'apprentissage expérientiel et une reconnaissance universitaire*, une problématique encore nouvelle dans le monde académique européen.

2.2.4. Les compétences culturelles

Les compétences culturelles, comme construction compréhensive du réseau de références, de sens et de valeurs constituant la culture étrangère, restent largement lacunaires à l'issue du séjour Erasmus chez la majorité des étudiants. Il est évident que ce domaine n'est par nature jamais exhaustif, il apparaît cependant, en particulier à l'étude des rapports de séjour, que l'approche de l'autre culture se situe entre une approche touristique, et une certaine connivence culturelle, toutefois assez restreinte au milieu étudiant. Une telle approche n'est pas à sous-estimer car le partage de la vie quotidienne est source de mille découvertes de la diversité d'interprétation au sein d'une culture générationnelle qui facilite cependant le contact. Les différences qui tirent leurs racines du contexte culturel local sont souvent interprétées comme nuances de style à l'aune des différences entre «tribus métropolitaines»; on observe *l'absence d'une démarche de questionnement de l'implicite culturel*, attitude souvent renforcée par celle des jeunes autochtones, en général bien disposés à faire participer les hôtes à leurs interactions, pourvu qu'ils s'y adaptent, mais peu enclins à expliciter une identité qui pour eux est de l'ordre de l'évidence. Certains étudiants accèdent à une compréhension plus profonde par l'intermédiaire de personnes relais, étudiants ex-Erasmus, ou par le professeur de langue s'il sait jouer ce *rôle de médiation*, mais le plus souvent il n'y a pas de dispositif systématique pour organiser ce passage qui reste ainsi aléatoire. Par ailleurs, subordonner la

37 DUENAS-TANCREDE M. and WEBER-NEWTN I. (1995), «Profiling and Accrediting the Year Abroad» in *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation*, Edited by Gabrielle PARKER and Annie ROUXEVILLE, CILT, AFLS, London.

découverte culturelle uniquement aux liaisons interpersonnelles risque d'introduire un élément *d'instrumentalisation de la relation personnelle*. Il faudrait donc que la découverte culturelle soit incluse comme objectif spécifique de la mobilité avec des dispositifs pédagogique appropriés.

L'évaluation des compétences culturelles des étudiants étrangers est encore un secteur de recherche peu exploré. Les études institutionnelles se basant sur la satisfaction des étudiants comme critère de réussite, mettent peu en avant les lacunes dans ce domaine. Nous tenterons pour notre part de focaliser notre enquête préliminaire sur ce thème avant de proposer un dispositif de remédiation.

2.2.5. *Les compétences interculturelles*

Quant aux compétences interculturelles, on peut désormais tenir pour acquis que *l'expérience seule, même en cas de contact prolongé, n'est pas à même de garantir l'éducation interculturelle*. Il y a toujours une mise en questionnement, mais l'expérience peut, si elle n'est pas accompagnée, aboutir à un renforcement des défenses identitaires et des préjugés. De nombreux étudiants témoignent cependant de progrès notables sur les deux pans qui constituent une compétence interculturelle: savoirs et savoir-faire dans le rapport à l'altérité, complexification réflexive du processus identitaire. L'étude d'E. Murphy nous a montré qu'il s'agit là surtout d'étudiants ayant déjà à leur compte un capital de mobilité préalable. Les acquis de l'expérience sont donc cumulatifs chez ceux qui adoptent dès le départ une attitude favorable à leur intégration. Mais on constate dans toutes les études qu'un palier est rarement franchi: celui de *la prise en compte des conflits et de la mise en œuvre d'opérations de médiation*.

La maîtrise progressive de la langue procure une jubilation communicative qui fait passer au second plan la prise en considération des différences culturelles. C'est le plus souvent lorsque la première étape de prise de contact a abouti à des liens amicaux que se représentent des incompréhensions culturelles, devant lesquelles les étudiants restent démunis puisqu'ils pensaient avoir adopté la «bonne attitude» faite de tolérance, d'esprit d'adaptation face à ce qu'ils pensaient n'être qu'une différence superficielle. Il y a ici *un besoin manifeste d'aller et retour entre expérience et lieu d'élaboration du vécu* afin de fournir à l'étudiant

des instruments conceptuels pour intégrer l'altérité dans le rapport aux autres. Il semble aussi nécessaire d'introduire dans la formation le concept de médiation, le concept de soi comme médiateur culturel.

Ce premier repérage des besoins de formation nous permet de focaliser notre attention sur la mise en place d'un dispositif en lien avec l'expérience sur des objectifs de compétences interculturelles. L'étape suivante de notre recherche sera d'en proposer un tableau aussi précis que possible comme référentiel pour la formation et l'évaluation.

Chapitre 4

Référentiel pour la reconnaissance des compétences interculturelles

Notre proposition établit un travail de synthèse à partir des nombreux travaux réalisés sur ce sujet. Nous ne citerons pas à chaque terme sa source, mais reconnaissons *a priori* la paternité de nombreux termes chez les auteurs que nous citerons ici globalement. Nos sources de base sont: les typologies établies par Michael Byram et Geneviève Zarate¹ dans leurs travaux pour le Conseil de l'Europe, et Michael Byram² dans ses travaux sur les compétences de l'*intercultural speaker*; les propositions pour une progression de l'enseignement culturel par Danielle Lévy³ et Jean-Claude Beacco⁴. Se sont ajoutées à ces références, celles que nous avons acquises à la lecture d'un ouvrage de synthèse sur la sociologie de l'étranger dans le monde contemporain, *The modern stranger* de Lesley P. Harman⁵.

Notre démarche est de proposer *un outil de reconnaissance*⁶, dans les multiples sens impliqués par le terme: *un outil de repérage* pour s'orienter conceptuellement dans un champ aux multiples facettes, *un outil de*

- 1 BYRAM M., ZARATE G. (1997), *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- 2 BYRAM M. (1997), *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- 3 LEVY D. (1991), «Sur la notion de progression dans la construction scolaire d'une compétence culturelle en langue étrangère quelques critères» in *Repères* 3, DORIF.-Università, Roma.
- 4 BEACCO J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.
- 5 HARMAN L. (1988), *The Modern Stranger. On Language and membership*, Mouton de Gruyter, The Hague.
- 6 ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (2004), La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte, *Les cahiers du CIEP*, Didier, Paris. Nous devons à ces auteurs le passage conceptuel d'une recherche d'évaluation des compétences interculturelles, à une recherche de reconnaissance.

diagnostic afin de faire apparaître les compétences en jeu dans les performances observées, *un outil de valorisation* à utiliser pour les personnes qui souhaiteraient faire apparaître ces compétences, en particulier sur le marché de l'emploi.

Dans une première partie, nous éluciderons la démarche qui nous a amené à proposer une typologie en trois catégories: savoirs, savoir-faire et compétences méthodologiques, excluant la catégorie des savoir-être ou attitudes. Puis nous présenterons notre propre typologie.

1. Quelles compétences socio-culturelles pour la communication interculturelle: recherche de catégories

Nous emploierons par commodité d'usage le terme «compétences interculturelles», cependant nous souhaitons préciser que nous entendons par là un ensemble de compétences socio-culturelles dont la maîtrise favorise la communication interculturelle. Le terme compétences interculturelles tend en effet à réduire le champ à des compétences transversales de type attitudinales.

Nous avons en effet interrogé les diverses typologies qui ont été proposées, et constaté un glissement progressif de définition du champ: de compétences culturelles liées à l'apprentissage d'une langue, à la définition de compétences transversales et transférables à d'autres sphères d'action sociale de ce sujet, en particulier dans le monde du travail. 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 quant au traitement de la différence culturelle dans la communication interculturelle. Quelle visibilité offrir 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?

1.1 Des compétences culturelles en langue étrangère aux «savoir-être» transférables

1.1.1. *La formation interculturelle comme mise en relation informée, distancée et critique*

Dès 1986 Geneviève Zarate⁷ 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, l'implication dans la relation avec l'autre est présentée comme un processus ardu, nécessitant un accompagnement didactique. L'auteur s'appuie sur la conception de Lévi-Strauss d'une partielle incommunicabilité 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.⁸

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*

7 ZARATE G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

8 *Ibid.*, p. 37.

discovery and interaction; critical awareness/political education»⁹. Nous notons cette dernière catégorie, *critical awareness*, en ce qu'elle est liée à un concept d'éducation politique.

1.1.2. *Le quadrige: savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être*

Dans *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*¹⁰, 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/aptitudes (attitude d'ouverture, aptitude à relativiser) et des capacités (capacités à se distancier de la relation ethnocentrique 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 remarque, d'une part l'alternance terminologique entre compétences socio-culturelles 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 pourtant développée dans des publications antérieures.

1.1.3. *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

9 BYRAM M. (1997), *Op. cit.*

10 BYRAM M., ZARATE G., NEUNER G. (1997), *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

l'apprenant»¹¹, des compétences exprimées en termes de savoir (culture générale, savoir socio-culturel, 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 les propositions antérieures¹². L'éparpillement de ces indications sous la rubrique des compétences générales fait qu'il est difficile d'en faire un objectif d'enseignement en soi, on constate 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.¹³

On remarque l'introduction prudente du terme de personnalité interculturelle, «formée par un certain nombre d'attitudes et de conscience des choses»¹⁴, 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

11 CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Editions Didier, Paris, chap. 5, pp. 81-86.

12 Pour un examen critique de la nouvelle version du Cadre commun de référence: ZARATE G. (2001), *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 13: «La reconnaissance des compétences interculturelles: ambiguïtés actuelles du Cadre commun de référence».

13 *Ibid.*, p. 83.

14 *Ibid.*, p. 85.

garde contre les stéréotypes dans le domaine des savoirs socio-culturels. C'est par le truchement de ce problème que la connaissance de la culture étrangère est introduite comme objectif d'apprentissage, il s'agit donc surtout d'éliminer toute source de fonctionnement négatif dans la communication. On note aussi, au rang des aptitudes à la découverte, 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 (s'accommoder *de*, et non *à*) 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 gagne à être considérée comme source de communication, et non comme obstacle à supprimer. Nous citerons à ce sujet Edmond Marc Lipiansky¹⁵ 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.¹⁶

Tania Ogay¹⁷ part des mêmes constats dans son étude sur les rencontres entre les jeunes Suisses alémaniques et romands. Elle illustre par un schéma très clair¹⁸ combien un désir de produire un discours *interculturelly correct* et de réfuter les préjugés défavorables à l'exogroupe peut,

15 LIPIANSKY E. M. (1999), «Perception de l'autre et pédagogie des rencontres» in DEMOGON J. et LIPIANSKY E. M., *Guide de l'interculturel en formation*, Retz.

16 *Ibid.*, p. 156.

17 OGAY T. (2000), *De la compétence à la dynamique interculturelles*, Peter Lang, Bern.

18 *Ibid.*, p. 236.

selon une première stratégie, porter à une négation ou minimisation de la différence et aboutir finalement à l'indifférence, ou bien, 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.

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

En 2003¹⁹, 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 auteurs 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 intitulé «biographie interculturelle».

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 auteurs soulignent qu'il s'agit là prioritairement de compétences relevant du savoir-être, les pré-dispositions initiales se transforment 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, est présentée comme élément d'un capital de mobilité. Mais toute expérience de rupture et tout déracinement peuvent-ils

19 MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G. (2003), *Op. cit.*

s'afficher publiquement comme source d'enrichissement. 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 respectueux, 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 termes de compétences d'adaptation n'est pas chose aisée.

D. Lévy²⁰ dans un mouvement réflexif sur son vécu insiste sur la mise en place de stratégies d'intégration des divers vécus plurilingues 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, 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-voyageurs²¹ 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 socio-historique. S'agit-il de prouver par accumulation d'expérience de mobilité que l'on est rompu à tout type d'adaptation et de flexibilité éventuellement requis par le marché du travail, ou a-t-on affaire à un guide de travail pour mener la réflexion des étudiants sur leur vécu en vue de les aider à construire le fil de leurs tribulations et à en faire émerger un sens?

20 LEVY 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*, n° 3, 1994.

21 MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *Op. cit.*

1.1.5. Les compétences interculturelles comme dispositions personnelles vs. une prise en compte du contexte communicatif

E. Murphy 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 extrapolant le discours des étudiants, comme «attitude par laquelle on accepte les choses et les gens comme ils sont»²², les qualités de tolérance et flexibilité sont définies comme *acceptation* des circonstances et des autres. Or ces qualités nécessaires dans une première approche, celle de la suspension temporaire du jugement et de l'indispensable 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*²³, et de la *Communication Accomodation Theory*²⁴, c'est que d'une façon générale les traits²⁵ de la personnalité interfèrent avec de

22 *Ibid.*, p. 43.

23 GUDYKUNST, W. B. (1995), «Anxiety/ Uncertainty Management Theory. Current status». in R. L. WISEMAN (Ed.), *Intercultural Communication Theory*. Sage Publications, Thousand Oaks.

24 GALLOIS C. & al. (1995), «Accomodating to intercultural encounters. Elaborations and extensions» in R. L. WISEMAN, *Op. cit.*

25 Pour une critique du cognitivisme prônant la définition de la personnalité et du soi comme objet défini par traits: LIPIANSKI E. M. (2002), «Le soi entre cognitivisme et phénoménologie» in *Recherche et formation* n° 41, les dynamiques identitaires, questions pour la recherche et la formation, INRP, Paris.

multiples autres facteurs, en particulier le contexte socio-historique, les relations entre les deux communautés en présence. 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 disciplinaire de T. Ogay consiste en particulier à se démarquer volontairement des finalités de ces 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. Cette analyse met fortement en garde contre l'adoption de critères qualitatifs orientés trop exclusivement sur la personnalité de l'acteur interculturel.

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 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 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 imputable à la qualité des savoir-faire, dans la mesure où il dépend aussi du contexte socio-historique du milieu d'insertion. L'engagement dans des relations sociales et interpersonnelles 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 c'est l'enseignement d'une méthodologie d'acquisition d'un capital social.

1.1.6. 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 étude²⁶ sur les savoir-être en milieu professionnel, Annick Penso-Latouche, du Centre de développement FFPS (CNAM), 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:

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 manipulations²⁷.

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 chercheuse conclut, 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 d'adhésion personnelle au projet d'entreprise

26 PENSO-LATOUCHE A. (1999), *Savoir-être: compétence ou illusion?*, Editions Liaisons, Rueil-Malmaison.

27 LE GOFF J.-P. (1999), *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises ou de l'école*, La Découverte, Paris.

et à sa culture, une requête motivée par une insécurité sur l'éthique et en particulier sur l'honnêteté du candidat. L'implication personnelle apparaît comme *le savoir-être* recherché implicitement mais elle aboutit à une mise en conformité qui justement est rejetée par les travailleurs.

1.1.7. La notion de rôle à jouer

Pour sortir de l'impasse, l'auteur reprend les propositions du groupe Socius²⁸ 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 de 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 de formations interculturelles pouvant déboucher sur une certification quand 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.

28 PENSO-LATOCHE A. (1999), *Op. cit.*

1.1.8. Vers la rédaction d'un CV de compétences interculturelles?

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-Newth²⁹ 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)*»³⁰. Au terme de leur séjour, les étudiants sont invités à rédiger une fiche de bilan sur ces thèmes, représentant leur perception des acquisitions 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

29 DUENAS-TANCRED M. and WEBER-NEWTN I. (1995), «Profiling and Accrediting the Year Abroad» in *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation*, Edited by Gabrielle PARKER and Annie ROUXEVILLE, CILT, AFLS, London.

30 *Ibid.*, p. 118.

ingénuités du *Portfolio* lorsqu'il invite l'apprenant à consigner au public l'intimité de son cheminement existentiel.

Les listes proposées par E. Murphy 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 CV³¹ *interculturel* (et non d'une *biographie*) à destination des employeurs?

1.1.9. L'être, une dimension philosophique interdisciplinaire

Et le savoir-être? Si apprendre à être³² reste l'objectif formatif fondateur de la relation éducative, fixer des objectifs de savoir-être nous semble relever de la prescription idéologique. Le formateur en communication interculturelle poursuit certes des finalités éducatives globales et fournir des suggestions permettant à l'élève de fonder sa participation à la communication interculturelle sur une réflexion existentielle serait 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 sources possibles pour un approfondissement dans ce sens.

Toutefois, certaines réflexions issues de la sociologie contemporaine³³ éclairent avec lucidité l'inadéquation du projet heideggerien de restauration de l'authenticité. Le sujet de la société contemporaine ne peut plus se référer à la stabilité d'une culture traditionnelle cohérente: la société est désormais composée de ces «nouveaux étrangers» de la modernité, déracinés, aliénés, interchangeableables, dans un monde où la mobilité est devenue la règle et les comportements se composent sur les orientations

31 Cf. Rubrique «aptitudes et compétences sociales» du *Modèle européen de Curriculum Vitae*, www.europa.int/comm/education/index_fr.html

32 FAURE E. (1972), *Apprendre à être*, UNESCO, Fayard, Paris. Dans cet ouvrage E. Faure jouant sur l'ambivalence apprendre/enseigner englobe les deux partenaires dans le processus de la formation permanente au sein de la «cité éducative», concept précédent celui de «société cognitive» prôné dans le Livre blanc européen (1995), *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*.

33 HARMAN L. (1988), *Op. cit.*

du conformisme collectif dicté par l'efficacité économique. Mais, en se basant aussi sur la pensée de Hannah Arendt, Lesley D. Harman analyse la recherche d'authenticité comme création de nouvelles modalités d'être au monde, qui ne sauraient trouver dans la nostalgie pour le passé une solution adaptée. Il s'agit d'une recherche créative à partir de conditions sociétales bouleversées:

For the modern stranger, it is precisely the perpetual search for meaning, for authenticity, which becomes an authentic way of being. The consumption and subsequent production of commodities is paralleled by the consumption and subsequent reproduction of self and other that occur through the reflective mode of the language of membership. It is only by objectifying other that one may feed off the other: by making other problematic, more than self-evident, a work of art to be created, aesthetically enjoyed and then replaced, the modern stranger preserves the driving force that is *homo faber* [vs. animal laborans].

That the modern stranger increasingly commodifies other speaks not to the limit of appearance and objectification in being a means to an alienating end. Rather, it speaks to the *desperation* with which he clings to the *creative impulse* to find meaning in the means – to *validate the estrangement of modern existence as an authentic being-in-the-world*.³⁴

On voit que la notion d'être au monde se prête à de nombreuses réinterprétations dialectiques, impliquant, quoi qu'il en soit, une réflexion approfondie. Or le terme de savoir-être supposerait que l'on dispose d'un modèle à atteindre. Le terme de *critical awareness*, état de vigilance critique et informé, nous paraît finalement plus approprié si l'on tient à définir un état d'esprit favorable à la communication interculturelle, mais à condition qu'on l'entende non pas comme tableau statique dont on pourrait certifier l'existence en bloc ou par pallier, mais comme outil d'une intelligence pragmatique permettant l'émergence d'une conscientisation progressive à partir d'expériences multiples tout au long de la vie.

La catégorie de l'être est d'un maniement délicat, il renvoie au didacticien une image magnifiée de sa mission. Mais ses multiples facettes,

34 *Ibid.*, pp. 135-36. Nous soulignons.

philosophiques, psychologiques³⁵, psychanalytiques³⁶, économiques et sociales, démultiplient les questions éthiques et politiques. Or nous n'avons ni la compétence du philosophe pour affronter la complexité, ni l'assurance du moraliste ou du religieux pour indiquer une voie. Il semble que s'impose une distanciation prudente face à un usage banalisé de la catégorie hybride du «savoir-être».

1.2 Réinsérer les compétences interculturelles dans les compétences socio-culturelles pour la communication interculturelle

Cette réflexion critique nous amène à prôner la réinsertion des compétences comportementales, entendues comme capacité à jouer un rôle fonctionnel dans la communication interculturelle, dans un ensemble de compétences socio-culturelles³⁷ 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

35 Pour un traitement des dynamiques identitaires dans leur dimension psychologique: KADDOURI M. (2002), «Le projet de soi entre assignation et authenticité» in *Recherche et formation*, n° 41, Les dynamiques identitaires, INRP, Paris.

36 KAES R. (1998), *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, Paris.

37 Le terme de compétences socioculturelles est repris par Aline GOHARD-RADENKOVIC qui proposait lors du congrès de la FIPF en 2000 de substituer au terme de savoir-être, trop existentialiste, celui de savoir s'adapter, qu'elle interprète comme un savoir-faire comportemental. Dans son ouvrage *Communiquer en langue étrangère* (1999; 2004), elle définit cette compétence comportementale comme compétence stratégique visant à l'adaptation à la différence culturelle. Mais, s'interroge-t-elle, s'il s'agit, en situation d'évaluation, d'un savoir-jouer, comment évaluer une compétence socio-culturelle effective qui ne se réalise qu'extra muros dans l'expérience vécue? On note par ailleurs la position de cet auteur qui prône une réinsertion opératoire de la dimension culturelle dans une conception étendue de compétence de communication dont elle analyse six composantes: compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques, compétences socioculturelles ou référentielles, compétences discursives, compétences comportementales ou pragmatiques, compétences sémiotiques.

trois types d'actions essentielles pour la communication interculturelle, interprétation, interaction et médiation; *méthodologie d'apprentissage et méthodologie de l'approche interculturelle ou compétences métaculturelles*³⁸, catégorie où l'on insérera la maîtrise de pratiques réflexives qui peuvent promouvoir la qualité de la communication interculturelle.

Et c'est aussi en liant de façon organique compétences interculturelles et communication que l'on peut s'inspirer de certains travaux de la sociologie contemporaine qui ont tenté d'étudier les relations sociales entre communautés par le biais des compétences communicatives des étrangers, puis nouveaux étrangers.

La sociologie contemporaine de l'étranger nous suggère donc une autre façon d'affronter les questions existentielles posées par la communication interculturelle, par une voie peut-être plus adaptée à une application éducative en ce qu'elle ne prescrit pas une attitude, mais qu'elle se base sur l'observation attentive des diverses modalités sociales d'appréhension de la pluralité culturelle, en particulier discursives. Peut-on trouver dans ces analyses des indications quant à des pratiques favorisant la communication interculturelle?

Deux voies sont indiquées comme portant à une communication authentique entre les sujets: l'une consiste à explorer les potentialités de la position «entre-deux» de l'ethnologue; l'autre suggère un passage obligé, dans les conditions actuelles d'hétérogénéité généralisée, d'une approche de soi et de l'autre basée sur la *reflexivity*, à une approche fondée sur la *reflectivity*.

38 «Students can discover sociological, anthropological or psychological approaches, as well as their methodological tools [...] Cross-cultural awareness in higher education is formed by the acquisition of a range of ever more open subject instruments»: ZARATE G. (2001), «Cross-cultural awareness in higher education» in KELLY M., ELLIOTT I., FANT L. (2001), *Op. cit.*

1.3 Les compétences communicatives de l'étranger: deux positions pour assumer la situation de l'entre-deux

1.3.1. Les potentialités de la méthode ethnologique

L'une des variables essentielles des études sur l'étranger qui se sont succédé depuis Simmel, est celle du désir ou non d'appartenance au groupe d'accueil, qui, croisée avec l'attitude envers l'étranger de ce même groupe, et avec le facteur de proximité (spatiale, sociale et culturelle), définit le statut de l'étranger et lui assigne une place qui va de l'hôte à l'intrus, du nouvel-entrant au marginal. Mais on ne prescrit pas l'assimilation à la société locale: l'étude des diverses positions montre que la marginalité revendiquée est une position qui, si elle est accompagnée d'un bon niveau de compréhension du cadre de référence culturel, permet de jouir d'une perspective objective³⁹ sur cette société, ainsi que d'un espace d'émancipation pour l'action personnelle.

Le discours dominant à l'égard des étudiants d'échange est empreint de l'injonction à s'intégrer, or nous trouvons là une indication nous permettant de nous détacher d'un tel discours normatif. Ainsi est-il intéressant de se pencher sur les compétences des personnes dont la profession amène au choix de ne pas s'intégrer mais d'observer, interpréter, traduire: les diplomates, journalistes, ethnologues.

L'enquête en profondeur dans la société étrangère est certainement un moyen de se créer des cartographies de la culture étrangère, de rentrer dans son fonctionnement intime. Mais la technique utilisée par les ethnologues va plus loin puisqu'elle alterne la participation et l'observation. Pour saisir le sens de ce qui est observé, l'habitus, les catégories de l'observateur, vont être bouleversés. Mais cela est aussi vrai chez l'observé. La présence de l'étranger induit une crise dans le rapport d'évidence à sa propre culture aussi bien par la perception de la différence que par le questionnement souvent réciproque, qui va forcer chaque représentant culturel à réfléchir à ses propres assumptions.

39 SIMMEL G. (1984, [1908]), «Digressions sur l'étranger» in GRAFMEYER Y. et JOSEPH I. (anthologie réalisée et présentée par), *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, Paris, pp. 53-59.

1.3.2. De la *reflexivity* de l'évidence culturelle partagée, à la *reflectivity* ou communication intégrant une médiation langagière continue

Ce que la sociologie contemporaine apporte de nouveau, c'est qu'elle montre combien ce qui était de l'ordre de la technique professionnelle, constitue aujourd'hui, à un niveau inférieur et non conscientisé, un savoir diffus, et ce en raison de la multiplication des contacts interculturels et de la mobilité, qui fait que la demeure native, la culture familière qui détermine la socialisation dans une communauté organique, n'est désormais plus une règle mais une exception. Il s'agit alors de se détacher volontairement des mythes engendrés par la nostalgie envers la communauté perdue pour se tourner de façon créative vers la création d'un langage commun de la participation sociale et culturelle, non par annulation des différences, mais par recherche continue de sens dans un espace public d'expression culturelle mixte.

L. Harman propose au nouvel étranger de sortir du dilemme entre, d'une part l'attitude nostalgique mythologisante tournée vers le passé, et d'autre part le conformisme normatif d'une société anonyme et aliénante, où le sens global est banni, et où on abandonne aux autres ou à l'imagerie publicitaire le soin de définir un soi, en choisissant activement une attitude consciente de revendication de la position «entre-deux». Cette position ouvre un espace de communication authentique par négociation du sens entraînant une redéfinition continue de la culture des interlocuteurs.

La crise de l'identité actuelle est interprétée comme évolution nécessaire mue par la «crise réflexive» déclenchée par le contact entre interlocuteurs confrontés à leurs différences. L. Harman dénomme cette mutation comme passage de la *reflexivity* à la *reflectivity*: c'est-à-dire d'une approche auto-réflexive (centrée sur soi) dans l'évidence des références partagées, à une approche réflexive (réfléchie) de l'autre intégrant dans la définition de soi une négociation entre une image de soi affichée – dans une société où les frontières entre public et privé ont progressivement disparu – et le reflet de soi renvoyé par l'autre.

On dégage ainsi deux approches conduisant à la construction de situation de communication créatives, l'une mène à une enquête en pro-

fondeur et à une interprétation qui est aussi œuvre de création⁴⁰; l'autre reprend et tente d'optimiser des pratiques correspondant à la socialité contemporaine où le soi s'expose publiquement à la recherche d'une reconnaissance de la part de membres similaires avec lesquels il pourra faire groupe (*speech community*). Dans le premier cas, le sujet négocie sa présence au sein du milieu à étudier, puis alterne des phases de participation au sein de la vie sociale, à des phases de distanciation par prise de notes, tentatives d'interprétation: il maintient volontairement une tension flexible et perméable entre sa culture d'origine et la culture étrangère. Dans le second, il existe une recherche de pleine participation visant la création d'une communauté culturelle par la communication. L. Harman dénomme *langage of membership*, cet échange de gestes exploratoires, d'ébauches de discours par lequel les deux interlocuteurs se définissent graduellement comme membres d'une communauté où la communication est possible.

Ces deux démarches ont en commun de tendre à générer des situations de communication, de favoriser des influences réciproques, des acculturations volontaires, des constructions culturelles créatives. C'est en cela que nous souhaitons les inclure au rang des compétences à acquérir dans le cadre d'une éducation interculturelle.

De cette analyse se dégagent des stratégies générales du sujet engagé dans la communication interculturelle, qui se présentent essentiellement comme des savoir-faire méthodologiques. C'est pourquoi nous souhaitons les inclure au sein d'une catégorie distincte des savoir-faire pratiques en interprétation, interaction et médiation; cela afin de focaliser spécifiquement l'observation et l'action éducative sur ces points, en vue d'amener les apprenants à conscientiser les procédures utilisées et leur permettre d'opérer *des choix d'attitudes qui restent du domaine de leurs options éthiques et philosophiques personnelles*.

40 GEERTZ (1987 [1973]), *Verso una teoria interpretativa della cultura*, p. 39.

2. Typologie de compétences socio-culturelles pour la communication interculturelle

2.1 Savoirs

La rubrique «savoirs» regroupe un ensemble ouvert de références sur deux volets: la culture partagée, la relation interculturelle. L'objectif pour le sujet est d'acquérir un système de références culturelles de base, permettant l'interprétation des faits culturels et de la communication interculturelle, sur une base consciente et objectivée. Deux approches complémentaires du concept de culture doivent être utilisées: une approche de type structuraliste par trait culturel constitutif, et une approche relationnelle (avec les diverses sous-cultures sociales, avec les cultures voisines) et dynamique par l'étude de l'évolution culturelle en particulier par les phénomènes d'acculturation.

Les savoirs en culture partagée peuvent être regroupés en cinq *domaines*: vie quotidienne (culture ordinaire); technique et économie (culture matérielle); société et institutions (culture politique); arts (culture cultivée); mentalités, pensée, valeurs (culture existentielle).

Ces domaines doivent être traités selon les *variables* transversales de temps, espace et classes sociales. Pour chaque domaine, on pourra porter son attention sur: le lexique ou cadre lexico-conceptuel⁴¹, les notions et produits, la pragmatique socio-culturelle associée aux pratiques sociales.

Le système de références comprend des savoirs sur les rapports culturels, économiques, sociaux entre les deux pays, acquis par une approche en culture comparée. Il s'agit ici de «se forger une compétence culturelle propre sur le champ du voisin»⁴².

Les références sur la relation interculturelle comprennent: des savoirs sur les rapports politiques, économiques et culturels entre la nation d'ori-

41 GALISSON R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Clé International, Paris.

42 LEVY D. (1989), «L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine» in *Studi Italiani di Linguistica teorica ed Applicata*, n° speciale: analisi comparativa francese/italiano, Liviana Editrice, Roma, p. 133.

gine et la nation étrangère; des savoirs sur la relation à l'étranger au sein des deux cultures en contact (statut politique et culturel des étrangers, politique culturelle avec les pays étrangers); mais aussi des concepts et notions de la réflexion interculturelle (notions de culture, d'identité culturelle, d'acculturation, de stéréotype, de représentation culturelle, modèles de gestion du multiculturalisme en étude comparée, etc.) à mobiliser lors de l'interprétation et de la gestion de la communication interculturelle.

Nous suggérons d'inclure aussi dans cette partie de connaissances théoriques, des outils d'analyse de la communication générale⁴³, ainsi que les études monographiques ou comparées issues de l'anthropologie de la communication⁴⁴ à décliner selon le contexte des deux cultures en contact.

2.2 Savoir-faire

Cette rubrique comprend trois opérations majeures de la communication interculturelle: interpréter, interagir, faire œuvre de médiation.

L'interprétation peut s'appliquer à saisir les produits culturels de la culture étrangère, mais aussi les logiques de la communication interculturelle. Il s'agit ici de mobiliser le système de références dans des situations concrètes, «contextualiser les références» selon G. Zarate⁴⁵. On peut se rapporter ici à l'approche discursive présentée par J.-C. Beacco⁴⁶; à l'approche sémiologique de F. Debyser⁴⁷; à une approche socio-

43 Nous reprenons ici la suggestion d'Anna Triantaphyllou, qui au terme de son analyse sur les échanges scolaires propose d'inclure «une formation sur la fonction de la métacommunication en tant que facteur de régulation permettant de comprendre comment surgissent les difficultés». TRIANTAPHYLLOU A. (2002), *Pour une anthropologie des échanges éducatifs*, Peter Lang, Bern, pp. 181-2.

Un ouvrage de référence, par exemple: WATZLAWICK P. (1972, [1967]), *Une logique de la communication*, Seuil, Paris.

44 WINKIN Y. (2001, [1996]), *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*, Seuil, Paris.

45 ZARATE G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, p. 146.

46 BEACCO J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.

47 DEBYSER F. (1981), *Mœurs et Mythes, «Lecture des civilisations»*, Hachette-Larousse, Paris.

anthropologique selon G. Zarate⁴⁸; à une nécessaire analyse linguistique utilisant des couples de catégories tels que explicite/implicite, dénotatif/connotatif, ainsi que les catégories de l'analyse pragmatique; à une analyse sémiotique⁴⁹.

L'interaction se déploie dans trois cadres: en situation d'intégration chez l'autre, en situation d'accueil de l'autre chez soi, dans les espaces tiers multiculturels. Ces compétences visent une intégration active du sujet, dans la communauté de langue-culture qui lui est étrangère. Il s'agit de mettre en œuvre d'un agir communicationnel dont la sanction sera la réussite de l'action engagée avec les autres. L'enjeu est de devenir «citoyen dans une autre culture». Dans le cadre de l'Union Européenne, cette notion s'applique à un espace pluriculturel.

La *médiation* se différencie de l'interaction en ce que l'objectif n'est pas l'intégration, de soi ou de l'autre, par adaptation volontaire au cadre culturel dominant ou librement concordé. Ici l'action communicative est ciblée sur un agir communicationnel prenant explicitement en compte la différence et intégrant cette différence dans un jeu social créant un espace tiers. Le contrat de communication engage ici les deux parties entre droit de regard (au nom de l'humanisme) et devoir de respect (au nom du relativisme). Plusieurs situations sont envisagées selon la position du médiateur.

2.3 Compétences méthodologiques pour la démarche interculturelle

Nous avons regroupé ici les capacités à jouer un rôle constructif dans la communication interculturelle en mettant en œuvre des procédures appropriées à la démarche interculturelle dans les performances communicatives. Il s'agit de savoir-faire liés à la maîtrise de la démarche interculturelle.

48 ZARATE G. (1993), *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

49 BARTHES R. (1957), *Mythologies*, Seuil, Paris.

Cela comprend une *méthodologie d'apprentissage*, donc un ensemble de procédures que le sujet met en œuvre en tant qu'apprenant: auto-analyse, expérimentation de stratégies, auto-évaluation, valorisation des compétences.

Mais aussi un ensemble de *compétences relationnelles et méta-communicatives* qui constituent un outil de gestion du contact interculturel, relativement indépendant du contexte d'une langue-culture particulière. Il ne s'agit pas ici d'acquérir une compétence d'analyse théorique de la communication mais d'apprendre à pratiquer de façon coopérative la négociation de sens dans la communication, selon différents instruments offerts par la pragmatique de la communication en situation interculturelle⁵⁰.

Enfin une catégorie de *compétences méta-culturelles* comprenant: des pratiques de méthodologie d'apprentissage, c'est-à-dire des procédures mises en œuvre en tant qu'apprenant; des pratiques de gestion du contact interculturel dérivant de compétences relationnelles et méta-communicatives, c'est-à-dire des procédures mises en œuvre dans la performance en tant que participant à une relation communicative; enfin des compétences méta-culturelles pour la communication permettant le passage de la *reflexivity* à la *reflectivity*, c'est-à-dire des procédures mises en œuvre avant ou pendant la communication interculturelle faisant appel à une activité réfléchie sur les processus culturels en jeu.

Le référentiel que nous avons reproduit en annexe⁵¹ comme instrument utile à différents stades de la recherche-action, se présente comme une liste de compétences précisant l'objectif, la situation interculturelle visée, mais surtout un certain nombre de performances ciblées comme autant de pratiques sociales où l'on peut reconnaître la mise en œuvre de la compétence concernée. Ces listes de performances ne prétendent bien sûr pas à l'exhaustivité, il s'agit d'un outil de repérage et/ou d'une boîte à outils où puiser pour définir des objectifs didactiques en fonction du contexte éducatif.

50 CONOSCENTI M. (1999), «Per una linguistica della comunicazione interculturale» in CORTESE G., MORELLI U. (1999), *Destinazione Europa, orientamento Erasmus*, Università di Torino, Celid. pp. 95-125.

51 Annexe p. 313.

Chapitre 5

Enquête auprès des étudiants Erasmus *incoming* en fin de séjour

Ayant pris acte des convergences entre diverses enquêtes sur les limites de l'éducation interculturelle des étudiants Erasmus par la seule expérience, puis ayant tenté de forger un outil de repérage des compétences interculturelles, nous avons décidé de mettre en œuvre une enquête de terrain contextualisée, dont l'objectif est d'établir un état des lieux local portant sur les compétences des étudiants Erasmus à l'issue de leur séjour à Macerata. Cette étude sera menée par entretiens semi-directifs, et basée sur le référentiel que l'on souhaite aussi tester à l'occasion.

1. Fondements de l'enquête

1.1 Fonctions et choix méthodologiques

Passons en revue les différentes fonctions de cette enquête avant de voir comme elles s'articulent entre elles pour aboutir à un choix méthodologique:

- fonction d'exploration et approfondissement du domaine des pratiques culturelles des étudiants étrangers, objectivation des représentations préalables de l'enquêteur
- fonction de recueil de données pour établir un bilan de compétences culturelles des étudiants en fin de séjour
- fonction de vérification de l'hypothèse interprétative selon laquelle l'intégration sociale actuelle des Erasmus ne permet pas le plein développement de leurs compétences interculturelles
- fonction d'évaluation de l'adéquation du référentiel proposé pour les compétences interculturelles

- fonction pédagogique pour affiner la définition d’objectifs didactiques et son insertion dans le contexte local
- fonction méthodologique par définition d’un groupe de référence non touché par l’intervention didactique auquel on pourra confronter le groupe des étudiants ayant bénéficié du dispositif didactique
- fonction de validation du projet d’intervention par l’émergence d’un besoin social.

Cette multiplicité de fonctions résulte du fait que notre enquête se situe à un moment intermédiaire dans l’ensemble de la recherche. D’abord pour ce qui est de la constitution de nos connaissances sur le domaine: en amont il y a une certaine connaissance du terrain qui a permis la définition d’une problématique mais l’enquête conserve une valeur exploratoire quant aux pratiques culturelles et relationnelles mises en œuvre par les Erasmus et à l’insertion sociale dans un territoire local, lui-même peu connu de l’enquêteur. La recherche se rapproche ici de l’ethnosociologie et l’instrument qui semblerait le plus adéquat serait alors l’entretien non directif, le recueil de tranches de récits de vie à partir duquel on forgeait, lors de l’analyse, des hypothèses d’interprétation.

Mais en amont il y a aussi un outil conceptuel forgé à partir d’une étude documentaire qui va influencer les modalités de recherche de données puisqu’on va s’en inspirer pour tenter de recueillir des données sur tous les lieux où s’exercent les compétences interculturelles précédemment listées et dont nous voulons établir le bilan. On va ensuite tester le référentiel proposé comme instrument pour l’analyse des données recueillies. Le danger qui nous guette ici est celui de l’autoréférentialité: le risque est de filtrer la réalité à travers une grille que l’on a établie avec pour but de valider la grille elle-même au risque de plier la réalité. L’autre risque est d’interpréter comme déficitaire tout écart par rapport à un référentiel qui tente d’englober toutes les manifestations de compétences interculturelles. C’est pourquoi nous avons tenu à maintenir l’ouverture ethnosociologique qui accorde une valeur centrale à l’écoute du vécu non pensé par le chercheur et à l’écoute de l’interprétation proposée par l’acteur social lui-même de sa propre situation.

Cela a guidé le choix vers une forme mixte: l’entretien semi-directif qui permettra de balayer le spectre des situations de communication sociale que l’on se propose d’étudier pour établir un bilan, tout en laissant

à l'enquête la possibilité d'exposer ses propres modes d'intégration sociale et de les restituer dans la logique temporelle d'une construction progressive de son réseau social.

Par ailleurs, l'enquête se projette aussi en aval puisqu'elle doit constituer un premier moment d'état des lieux, auquel on rapportera par comparaison un autre bilan après l'intervention didactique: elle s'inscrit donc dans une méthodologie de type expérimental¹ et l'analyse doit acquérir une valeur descriptive.

Enfin, l'enquête ne constitue pas seulement un enregistrement de situation (les compétences culturelles des Erasmus) mais un moyen d'action pour sa transformation puisque c'est de l'analyse que sera issu le programme de formation qui lui n'a pas fait l'objet d'une élaboration antérieure. Sa finalité n'est pas uniquement interne à l'action didactique puisqu'il s'agit d'une recherche-action s'inscrivant dans la relation entre un groupe de recherche et une institution. Dans cette démarche d'intervention, l'enquête a une valeur pragmatique: il s'agit de faire émerger un besoin social pour valider un projet d'action, et donc d'exercer une influence sur une décision institutionnelle qui doit autoriser l'action. L'écueil qui guette ici le chercheur est de nouveau de forcer l'interprétation de la réalité en vue de se créer des bases d'action au sein de l'institution. La vigilance sur cet aspect est donc de rigueur.

1.2 Hypothèses

Résumons maintenant les hypothèses qui devront être vérifiées grâce à l'enquête.

Hypothèse n° 1: Le référentiel de compétences interculturelles est un outil utile à l'établissement d'un bilan de ces compétences chez les étudiants Erasmus.

Hypothèse n° 2: Les étudiants Erasmus dans l'état actuel du dispositif d'accueil institutionnel n'exploitent que partiellement les potentialités de leur situation de mobilité pour s'engager dans un parcours de découverte

1 PAOLETTI G. (2000), *Introduzione alla pedagogia sperimentale*, Carocci Editore, Roma.

de la culture locale et de participation active à la vie sociale. Les démarches qu'ils mettent en œuvre de façon autonome ne suffisent pas à transformer leur expérience en formation d'un capital de compétences interculturelles.

1.3 Guide d'entretien

On a vu que l'enquête auprès des étudiants est investie de multiples fonctions: il en résulte un bricolage assez hétéroclite du guide² d'entretien. On vise à recueillir un récit de vie partiel à travers lequel saisir la dynamique d'intégration sociale du sujet en situation de mobilité, mais on propose aussi divers sujets précis à partir desquels on tente d'établir un bilan du capital social acquis et des compétences interculturelles mises en œuvre; enfin on soumet aussi l'enquêté à quelques épreuves de connaissances, de savoir-faire ou d'interprétation de documents, ce qui se rapproche plus du test d'évaluation sommative.

Bien sûr le guide n'a été que partiellement suivi lors de l'interaction se construisant au fur et à mesure des entretiens qui ont été menés avec le support actif des étudiants. Nous essaierons ici de présenter de façon critique la logique selon laquelle le parcours thématique avait été établi dans un effort pour passer d'un référentiel qui segmente des acquis à la construction de thèmes structurant une interaction sociale en discours.

Le premier chapitre «*état civil et identité*» entendait recueillir des données objectives mais surtout des indications sur la façon dont la personne définit son identité et se situe par rapport à son statut d'étranger. Nous avons aussi obtenu des indications intéressantes sur les expériences de mobilité interne en particulier en différenciant l'université d'appartenance et le lieu désigné comme résidence des parents. Les questions ont permis aussi l'expression d'une orientation générale sur la définition de soi selon les traits identitaires mentionnés: prévalence du trait national

2 Publié dans le document *Mobilità Erasmus e comunicazione interculturale, rapporto in itinere del programma*, a cura di LEVY D. (2002), Università degli Studi di Macerata, et repris dans les annexes de la thèse de doctorat.

ou d'une appartenance générationnelle, prévalence d'une définition comme étranger ou comme étudiant de mobilité.

La deuxième partie de l'enquête avait pour fonction de recueillir un *récit du parcours de mobilité*: des motivations au départ à l'expérience de l'arrivée, puis le déroulement du séjour en cours dans un ordre chronologique avec un approfondissement thématique sur les deux grandes ères d'interaction: la vie quotidienne et le contexte universitaire. L'objectif de cette partie est de balayer l'ensemble des contacts sociaux et de révéler les démarches de communication mises en œuvre dans leur dynamique.

Dans une troisième partie, les étudiants ont été interrogés sur les *représentations culturelles* croisées entre pays d'origine et pays d'accueil, en insistant sur la perception des différences culturelles. Quelques questions visaient à explorer la perception du rapport en général entre l'Italie et les étrangers. Puis une brève étude de cas a été proposée (adapté d'un récit de vie d'Erasmus recueilli de façon informelle auparavant) afin d'explorer la mise en œuvre de compétences d'interprétation des situations communicatives interculturelles avec la catégorie des logeurs, et de vérifier la disponibilité de stratégies de négociation ou de remédiation lors d'incidents de la communication. Un autre point visait à faire émerger l'expérience des Erasmus en tant que médiateur-représentant de leur propre culture.

Le chapitre suivant revenait sur le *rapport à la langue*, cela a été l'occasion de mettre en évidence la gestion de l'apprentissage linguistique mis en œuvre. L'exposition d'une anecdote au sujet de l'accent étranger avait pour fonction de provoquer une réaction afin de faire apparaître une volonté ou non d'assimilation linguistique.

On a ensuite interrogé l'étudiant sur sa fréquentation du *territoire local* et de sa culture y compris économique et politique. Il s'agissait de repérer s'il a saisi certaines différenciations et fractures qui structurent ce territoire, ainsi que les rapports qu'il entretient avec le territoire national. On a aussi proposé de fournir une lecture critique d'un document de présentation de la ville sur le guide universitaire afin de saisir si et com-

ment l'étudiant est capable de se distancer face à une description à finalité institutionnelle auto-promotionnelle³.

Enfin nous proposons un point de synthèse en sollicitant un *bilan de séjour*, puis nous demandions à l'étudiant de se projeter dans le futur de son prochain retour. L'entretien se terminait en demandant à l'enquêté de suggérer des *modalités d'action pour l'accueil* des prochains Erasmus.

1.4 Panel d'informateurs et sélection du matériel

Le contact avec les étudiants s'est effectué grâce à la collaboration des enseignants chargés des cours d'italien langue étrangère pour les Erasmus. Cinq personnes se sont soumises à la modalité de l'entretien individuel enregistré d'une durée variant de 90 à 120 minutes: trois Allemand(e)s et deux Espagnoles. Préoccupée face aux faibles dimensions de cet échantillon⁴ laissant mal présager de sa *représentativité*, nous avons été amenés à *examiner les variantes* pouvant confirmer ou ôter toute validité représentative au groupe constitué. Mais il est apparu que tant la composition par sexe⁵ que par nationalité⁶ était assez représentative du groupe présent sur le territoire.

Nous avons deux étudiants inscrits dans la branche économique, une en droit, deux en sciences de la communication. Ainsi apparaît l'absence de la faculté de Lettres dans notre panel, absence sur laquelle des contacts informels nous ont apporté des lumières. Ces étudiants possèdent en effet des acquis linguistiques supérieurs, ne fréquentent guère les

3 Selon les indications didactiques proposées par ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

4 MARIEN B., BEAUD J.-P. (2003), *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche: le cas des petits échantillons*, Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues. Agence Universitaire de la francophonie, Québec.

5 Le public de l'Université de Macerata comme pôle de sciences humaines est fortement féminisé.

6 La composition de notre échantillon reflète la prépondérance des deux groupes majoritaires dans le groupe présent: Espagnols (29), Allemands (10), Polonais (9) Royaume-Uni (6), France (4), Malte (4), Finlande (2), Irlande (2), Suède (1), Danemark (1).

cours d'italien pour Erasmus, et ont le souci de passer directement à une étape supérieure d'intégration locale.

Nous avons entrepris de rechercher *le cas négatif*, et d'enquêter sur les motivations des non adhésions. Ainsi à part un refus motivé pour des raisons de structures de la personnalité des deux Anglaises contactées, les Polonais ont opposé civilement mais fermement un refus que seule une fréquentation ultérieure nous a permis d'interpréter partiellement et sans doute trop superficiellement comme faisant partie d'une attitude induite par une situation assez conflictuelle au sein de l'université: Européens, mais devant se soumettre à des procédures particulières quant à l'obtention du permis de séjour; Européens, mais devant affronter un niveau de coût de la vie très différent; nouveaux venus dans la mobilité étudiante sans traditions sur lesquels s'appuyer, mais nouveaux venus qui ont été précédés sur le territoire par une vague d'immigrés économiques qui a forgé une représentation sociale de leur nationalité qui entre en conflit avec leur propre autoreprésentation. Par ailleurs ces étudiants sont porteurs d'un fort projet d'études lié à un désir de promotion professionnelle, qui fait qu'ils se distancient du groupe des Erasmus d'Europe occidentale plus motivés par la mobilité en soi avec ses composantes de vagabondage culturel d'élite aisée. Mais sur ce thème une autre étude serait à écrire.

Au terme de la phase de recueil de données nous avons donc récolté des informations partielles sur l'ensemble du groupe cible et *sept témoignages dont cinq approfondis*. Nous avons jugé que malgré ses dimensions, que l'on doit aussi rapporter au faible nombre d'Erasmus effectivement présents à cette époque de l'année académique, cette base d'enquête pouvait être considérée comme porteuse d'une certaine représentativité fonctionnelle à ses visées. Car la finalité de l'enquête n'était pas de produire une analyse ethno-sociologique de valeur nationale sur les étudiants Erasmus, mais de fournir des éléments pour mieux cibler un projet didactique expérimental localisé.

Nous avons ultérieurement sélectionné le matériel analysé dans la thèse pour ne présenter ici que *trois cas jugés exemplaires* de trois attitudes bien différenciées dans le positionnement des Erasmus vis-à-vis de leur séjour de mobilité: le cas de l'étudiant qui manque en grande partie son entreprise d'insertion sociale et dont le bilan apparaît assez négatif,

le cas du «*global nomad*» ou étudiant qui surfe sur la mobilité internationale contemporaine, enfin le cas de l'étudiant dynamique et entreprenant, bien intégré dans le tissu social, mais qui sans soutien institutionnel en reste à un stade limité dans son apprentissage interculturel.

2. Analyse des entretiens

Cette analyse comprendra deux parties: dans la première on proposera un bilan de compétences individuel, fruit d'un travail d'analyse où l'on tente de déduire du discours enregistré une évaluation sur l'étendue et la qualité des performances des étudiants dans le tissu social et dans la situation même de l'entretien, selon notre référentiel⁷ pour les compétences interculturelles. Des savoirs acquis aux savoir-faire et compétences méta-culturelles, on tente pour chacun de dresser un bilan d'éducation interculturelle attentif à l'enrichissement de la réflexion identitaire, l'approfondissement du rapport à l'altérité. Dans la deuxième partie, on s'attachera, par une analyse comparative de synthèse, à saisir les liens entre les performances des étudiants dans leur découverte de la culture locale, leur participation à la vie sociale, et les savoir-faire mis en œuvre.

2.1 Bilans de compétences individuels

Nous avons choisi d'illustrer nos analyses par des phrases émises par les étudiants, traduites par nos soins en tentant de respecter le style et le niveau de langage d'origine, à partir du sabir italo-allemand-espagnol pratiqué lors de ces entretiens⁸. Pour ce qui est des compétences linguistiques des étudiants, le niveau se réfère à mon évaluation effectuée de

7 En annexe.

8 Les entretiens n'ont pas fait l'objet d'un travail de transcription, mais les enregistrements sont à la disposition des chercheurs qui en feraient la requête en s'engageant au respect déontologique des informateurs. A ce sujet, le nom des personnes a été substitué par des noms de fantaisie afin de protéger l'anonymat.

façon empirique lors de l'examen, dans le but de situer le lien entre compétences linguistiques et culturelles.

2.1.1. Karen ou les désarrois d'une jeune Allemande en échec, niveau linguistique B1-B2

A. Savoirs

On ne prétend pas ici faire un bilan de savoirs général exhaustif, mais noter ce qui a été acquis par le séjour et relever certaines lacunes.

A.1. Culture partagée

Vie quotidienne et pratique du territoire

Après un moment de dépaysement Karen a appris à se repérer en ville, à utiliser les transports publics, à utiliser de façon différenciée le réseau des commerçants selon leurs prix mais aussi la qualité des produits et de l'ambiance. Elle a appris à cuisiner quelques plats italiens standard. Elle a su apprécier avantages et inconvénients d'un logement ancien, reconnaissant la valeur esthétique de la vue définie comme panoramique, en compensation de sa vétusté.

Pratiques culturelles

Elle connaît quelques lieux de sociabilité en ville (bars, restaurant discothèque) mais uniquement les plus ouverts, pas les clubs. Lieux culturels fréquentés: la place et ses manifestations, les cinémas, une fois le théâtre pour un concert. Elle a désisté face aux difficultés d'accès aux équipements sportifs. Les pratiques culturelles auxquelles elle a participé sont celles de la convivialité ordinaire entre étudiants mais elle a réussi aussi à participer à des excursions avec de jeunes Italiens pour le premier mai. Elle a dîné une fois dans une famille italienne où elle est restée en position de retrait.

Références historiques, économiques, politiques

Karen a visité un ensemble de lieux touristiques dans les Marches, mais très superficiellement; elle reconnaît par exemple avoir visité Loreto mais ne rien savoir des pratiques religieuses qui y sont liées. Elle a visité quelques villes dans les régions limitrophes. Sa vision touristique très peu informée, elle ne connaît pratiquement pas l'histoire de Macerata, ni de l'Italie d'ailleurs. Elle a participé à une manifestation publique sur la

place le 25 avril (fête de la libération) mais n'a pas compris les discours qui ont été tenus. Elle n'a, de l'économie locale, qu'une vision très partielle (le secteur de la papeterie); elle s'indigne du coût de la vie, ressent qu'il y a un niveau de vie élevé mais n'en connaît pas l'origine.

Représentation de la ville, de la région, de l'Italie et de ses habitants

Ville petite, tranquille mais agréable, Karen reprend l'image que la ville donne d'elle-même mais elle reprend le topos local en le filtrant par ses propres grilles de comparaison: elle n'établit pas ce constat par rapport à d'autres villes italiennes mais uniquement par rapport à sa ville d'origine. K. situe la ville comme appartenant à l'Italie du Nord en se référant au caractère «plus vif» des Italiens du Sud. Mais elle nuance en disant que «quand même ils ne sont pas comme Bossi, ils ne sont pas pour une coupure en deux de l'Italie». K. est arrivée porteuse d'une représentation forgée lors de voyages touristiques en famille puis avec un groupe de jeunes allemands qui lui avaient fait entrevoir l'Italie comme ouverte, vive, enjouée. Les difficultés rencontrées au niveau de son intégration sociale ont bousculé cette vision, mais elle n'y renonce pas; elle la déplace en la projetant sur les gens du Sud par opposition au milieu rencontré à Macerata: «des gens froids et fermés avec lesquels il est difficile de lier».

Culture sectorielle

Karen a suivi un cours d'Organisation de l'Entreprise. Elle fait en Allemagne des études culturelles qui prévoient cette discipline mais elle ne connaissait pas du tout la matière et n'a donc pas de points de comparaison quant à l'approche disciplinaire employée en Italie ni même quant à la matière elle-même. C'est seulement au cours de l'entretien qu'elle s'est demandé si les entreprises étaient organisées de la même manière en Allemagne. Si l'apport formatif de ce cours est pour elle indéniable, il est pour l'instant peu intégré dans son cursus. Mais ces difficultés sont aussi dues au fait qu'elle est restée désarmée face au changement de champ disciplinaire du fait de l'absence d'un secteur intégré de «Sciences culturelles» à Macerata. Karen voulait suivre aussi le cours d'Economie internationale qui aurait sans doute été plus pertinent mais elle a abandonné en raison de la méthodologie du professeur qui lui semblait hors de sa portée. Le choix disciplinaire a donc été dicté par l'affinité de méthodologie didactique: «C'est un cours bien organisé avec des dates,

un programme, des devoirs à rendre sur des sujets précis, c'est un peu comme les séminaires chez nous, j'ai bien aimé.» Karen n'a pas de vue d'ensemble sur l'université, son système, elle refuse de faire des comparaisons, dit ne connaître que ce professeur qui est «très ouvert, très gentil».

A.2. Références interculturelles

Rapports Allemagne-Italie

Karen ne mobilise aucune connaissance spécifique sur ce secteur qui pourrait lui permettre de situer le contexte socio-économique de son expérience. Elle connaît seulement quelques noms de marque présents dans les exportations entre les deux pays, et cite uniquement le tourisme allemand comme relations commerciales sans reconnaître qu'elle reste prisonnière de cette vision collective de l'Italie comme pays de tourisme, bien qu'elle déclare être venue «pour connaître la vraie vie ici».

Elle tient à distance le sujet de la guerre qui semble constituer pour elle un tabou. A ma demande explicite, elle rapporte après quelques hésitations «qu'une fois seulement un garçon m'a demandé quelque chose à ce sujet, mais je ne savais pas, je ne me rappelle plus». Cette amnésie est confirmée par son incapacité à interpréter la fête du 25 avril.

Par contre le sujet des stéréotypes ne l'embarrasse pas, elle y voit un sujet à plaisanterie qui au contraire engage la communication. «Quelquefois on plaisante comme ça, les Allemands sont organisés, les Italiens sont bordéliques, ça nous fait rire, c'est tout.» Finalement ces stéréotypes correspondent assez bien à sa structuration de la réalité, elle n'a donc pas évolué à ce sujet.

Rapport à l'étranger dans les deux cultures

Karen ne sait rien du statut des étrangers en Italie ni en Allemagne, elle déclare que la naturalisation des immigrés dépend de la volonté personnelle. Elle pense que les Italiens sont en général gentils avec les étrangers mais «peut-être qu'ils pensent qu'il y en a trop, c'est un peu comme en Allemagne». Lors des formalités pour son permis de séjour, elle a souffert des conditions d'accueil: «il y avait plein de gens, on ne savait pas à quel guichet s'adresser», mais ces immigrés qui l'ont frôlée à cette unique occasion sont restés pour elle une masse indistincte, source de stress.

Concepts de la réflexion interculturelle

Karen déclare de prime abord qu'elle est venue en Italie pour avoir une expérience et aussi «pour voir l'Allemagne sous un autre point de vue», mais au terme de son séjour elle ne sait pas encore que penser sur ce thème. «Je ne sais pas, il faut que j'y retourne pour voir, mais ça me fait aussi un peu peur». Comme elle a commencé à fréquenter en Allemagne une faculté de Sciences Culturelles, il semble que l'intention affichée de revisiter sa culture d'un œil critique, soit de l'ordre des notions idéelles apprises au préalable et qu'elle n'ait fait que répéter un discours socialement valorisé.

B. Savoir-faire

B.1. Interprétation

On n'observe pas chez Karen d'épisodes prouvant qu'elle construit un passage d'un fait culturel observé à un champ de références plus vaste, ni, à l'inverse qu'elle recontextualise ou révisé dans l'expérience locale des références livresques ou ses représentations antérieures. Karen était débutante d'italien à son arrivée, elle avait d'ailleurs prévu au départ d'aller faire l'Erasmus en France, et n'a suivi aucun cycle d'études sur l'Italie, d'où ses difficultés à se construire un référentiel sur lequel articuler son expérience, et inversement son incapacité à interpréter les phénomènes culturels sur lesquels elle ne fait que glisser. De ce point de vue, on peut dire qu'elle se situe en dessous d'un niveau seuil qui lui permettrait de commencer un processus d'apprentissage.

Les seules différences culturelles qu'elle perçoit restent au niveau des apparences (tenues vestimentaires, maquillage), ou sont le fruit de témoignages indirects: «mon amie qui vit avec un Italien dit que les garçons sont plus attachés à leur mère, ça vient peut-être du fait que les jeunes ici vivent plus longtemps chez leurs parents». C'est la seule occasion où Karen établit un lien entre des traits de mentalité et des conditions socio-économiques, mais cette observation lui a été transmise comme telle, elle n'en a pas fait l'expérience directe.

B.2. Interaction

La seule véritable occasion d'apprentissage de nouveaux schémas d'interaction est celle qui lui a été dictée par les exigences académiques. Mais l'accommodement a surtout été d'ordre linguistique. Elle connais-

sait déjà le schéma du cours avec des objectifs intermédiaires bien déterminés et des devoirs d'application. Ainsi a-t-elle réussi à exécuter cette performance dans une autre langue, ce qui représente pour elle une source majeure de valorisation. Cela a été aussi un moment privilégié d'échanges avec le professeur puisque, munie du devoir écrit, elle a rencontré le professeur qui a validé son travail. Elle tient beaucoup à réussir cet examen pour ne pas «perdre l'année».

Un moment de négociation est évoqué auquel elle a participé, mais on ne sait dans quelle mesure: c'est le moment de négociation avec le professeur au sujet des modalités d'examens. Celui-ci a aménagé l'examen à la situation du groupe d'étudiants étrangers en leur faisant choisir la modalité d'examen, écrit ou oral, et indiqué plus précisément encore les thèmes à préparer. Le groupe des Erasmus allemands a à cette occasion choisi l'examen oral craignant ne pas pouvoir respecter les consignes horaires de l'examen proposé aux Italiens. Il y a donc eu à cette occasion une action du groupe étranger sur le système puisque les étudiants ont réussi à imposer une pratique prenant en compte leur différence, mais celle-ci s'exprime sur le mode du déficit, d'adaptation à un handicap plutôt que de prise en compte positive de la différence (par exemple par le choix d'une étude comparée).

Avec la propriétaire Karen ne sait comment détourner le problème du dialecte, les transactions se limitent donc au contrat commercial, elle n'a pas su non plus contourner un interdit qui lui a été fait d'afficher des posters aux murs pour personnaliser sa chambre.

Dans les relations de convivialité Karen a tenu à conserver son style. Lorsqu'elle a remarqué d'un ton un peu réprobateur que les femmes italiennes «passaient un temps fou à se maquiller», je lui ai demandé si elle avait essayé un jour de se faire maquiller par sa colocataire, l'idée l'a fait rire mais elle a tenu à affirmer que «ce n'était pas pour elle». De toute façon à part cette différence elle n'a pas perçu de manières différentes de s'amuser, de danser, de sortir, auxquelles elle aurait pu s'adapter. Sa représentation était que les Italiens étaient très communicatifs, la dispensant de quelque sorte de faire quelque effort de séduction sociale. On sent en elle un désir d'osmose avec une communauté communicante qui lui permettrait d'échapper à une timidité qu'elle reconnaît mais ne

sait pas combattre. L'impression est qu'elle n'a pas trouvé son créneau dans le tissu social.

Pendant elle a su s'appuyer sur des médiateurs. Ce sont toujours des co-nationaux ayant établi un contact avec les Italiens qui lui ont permis de participer à des moments d'interaction. Notons en particulier un contact établi de la sorte avec un étudiant en allemand à qui elle corrige les traductions et qui en contrepartie l'a introduite dans son groupe.

D'une façon générale Karen glisse sur la réalité sociale en s'adaptant en surface, une seule position de rejet net est mentionnée sur un élément alimentaire: le pain. Elle refuse de manger le pain de Macerata et se fait envoyer du pain par sa mère quand sa réserve est épuisée.

Karen ne fréquente pas beaucoup le groupe des autres Erasmus, elle n'a pas lié d'amitié avec un étudiant d'une autre nationalité, mais sait exploiter les occasions de sortie organisées par l'université pour enrichir son patrimoine culturel. Ces excursions sont appréciées mais ne semblent pas avoir été utilisées par elle comme moment d'échange international.

B.3. Médiation

Karen n'a pas eu beaucoup l'occasion de parler de sa culture, elle a parlé de sa ville à un ami «pour lui faire comprendre que c'est une grande ville, c'est différent de Macerata». Sa contribution est plutôt linguistique lors de ces contacts avec les étudiants du cours de traduction, mais le contact semble assez fonctionnel.

C. Compétences méthodologiques d'apprentissage culturel

Karen a tenté quelques stratégies d'intégration comme la fréquentation d'une salle de sport, mais elle se rend à la première difficulté. Elle est par exemple profondément choquée qu'on lui demande un certificat médical pour s'inscrire à la piscine; elle préfère renoncer plutôt que de s'interroger et interroger sur le sens de cette pratique, s'y plier ou la négocier, chercher de l'aide pour réussir.

Elle a du mal à identifier les sources d'information ou le fonctionnement des bureaux où elle se rend toujours escortée d'une amie. Pour elle le bureau international (CRI), c'est «un peu le bazar, on n'y comprend rien, il n'y a personne pour nous dire les choses, on se sent seul, heureu-

sement que j'avais une amie avec moi». Dans ces conditions elle reconnaît avoir manqué des occasions par manque d'information. Notons à ce sujet que d'autres étudiants ont rapidement compris qu'il fallait fréquemment venir au CRI car ils en ont par expérience saisi certains fonctionnements communicatifs: l'information est souvent à court terme et toujours sujette à révision, il ne faut pas craindre de réitérer les mêmes questions car les étudiants qui y travaillent, s'ils ne sont pas très au courant des affaires bureaucratiques, sont en revanche d'excellents intermédiaires pour résoudre des problèmes pratiques et se tisser un réseau social. Les difficultés linguistiques de Karen ont fait qu'elle n'a pas réussi à développer des capacités relationnelles sortant de ses représentations habituelles. Elle est en demande d'assistance, mais ne sait pas à qui ni comment adresser cette requête.

On note aussi qu'elle a subi une classique courbe d'adaptation. Au début elle est arrivée très enthousiaste et n'avait anticipé aucune difficulté, puis elle est passée par une phase de dépression: en constatant que le cours d'italien ne commençait pas tout de suite elle ne savait quelle autre stratégie d'intégration adopter. L'adaptation s'est ensuite réalisée à un niveau assez bas, avec une longue parenthèse de deux mois en Allemagne en cours de séjour «auprès de sa mère qui a eu des problèmes de santé».

La réflexion sur sa propre identité culturelle, objectif qu'elle avait proclamé d'emblée n'est donc qu'en cours d'activation, il reste comme objectif idéal mais Karen ne trouve pas en elle les moyens d'affronter cette démarche réflexive dont elle ressent cependant l'exigence.

2.1.2. Marco ou le «global nomad», Allemand, niveau linguistique B1

A. Savoirs

A.1. Culture partagée

Vie quotidienne, pratique du territoire

Marco est arrivé à Macerata après un voyage rocambolesque dont il garde un excellent souvenir. Il pratique avec aisance toute situation de mobilité: habitué aux désagréments du voyage, il en fait des occasions de rencontre, «et puis je viens d'un pays de frontière avec la Pologne, les Polonais, les Italiens ils ont ça de commun, chercher à s'arranger quand

il y a un problème, mon mot d'ordre c'est «il y a un problème, il y a une solution». Aux Italiens je dis «*Piano, piano, tranquillo*», et tout le monde est d'accord.»

Après quelques jours à l'Auberge de jeunesse Marco a trouvé une chambre dans une communauté de 5-6 étudiants italiens. Pour lui l'important c'est l'atmosphère de la maison, pas tellement où il se trouve. D'ailleurs il n'y avait pas donné beaucoup d'importance parce qu'il pensait vivre surtout dehors, pensant qu'à Macerata il faisait chaud. «Mais finalement il fait froid, c'est comme à Berlin». D'une façon générale, il ne s'intéresse pas beaucoup au cadre, se concentrant sur les personnes rencontrées.

Dans ce lieu de vie, tout le monde mange un peu à son rythme, le frigo est toujours vide, ce qu'il y a est mis en commun. *Pasta* et *pizza* sont au menu quotidien, il se différencie un peu des autres parce qu'il est végétarien, mais tient-il à préciser: «Ce n'est pas parce que je suis allemand, c'est un choix personnel, et il y a aussi des tas d'Italiens végétariens». Il a remarqué qu'en Allemagne les jeunes cuisinent aussi surtout selon le critère du simple et économique mais un peu plus «excentrique» avec des ingrédients venus d'ailleurs, alors qu'ici il y a un peu de monotonie. Il aime bien acheter les fruits sur le marché pour parler un peu avec les marchands. Il déclare ne rien avoir appris de nouveau parce qu'en Allemagne aussi il cuisinait des pâtes. «*Pasta al pesto, pasta al sugo, pizza*, mais en Allemagne tout le monde mange ça aussi». Il a remarqué que les gens étaient attachés aux produits de la terre, mais conteste que cela produise une cuisine régionale, «parce que maintenant on les trouve partout». «Les gens me disent: fais-nous quelque chose d'Allemagne, mais à Berlin il n'y a pas de produits spécifiques, on trouve tout et chacun fait ce qu'il veut.» Une des seules différences qu'il évoquera c'est le pain, «le pain en Allemagne c'est quelque chose, ici il n'y en a pas, en France non plus, je sais pas pourquoi, c'est pas du vrai pain complet», mais si je lui demande s'il en ramène, l'idée le fait rire «mais non il faut s'adapter à ce qu'on trouve».

Ce bref aperçu sur ses pratiques quotidiennes campe le personnage. Dès le début de l'entretien, il a refusé les catégories Italie, Allemagne: «pour moi et mes amis, la nationalité ça n'a pas d'importance, je ne suis pas un étranger ici, moi je ne me sens pas comme ça en tout cas, je suis

un étudiant international». Marco vit dans un monde global et aime la multiplicité comme espace de choix personnel. Son attention va à ce qui rassemble, l'origine ne l'intéresse pas, il préfère la simultanéité de la variété. Il ne semble jamais porter attention à la spécificité, ce qui fait que son exploration du territoire n'est pas très approfondie, il aurait pu par exemple apprendre à cuisiner d'excellents plats régionaux végétariens qu'il ne trouverait certainement pas à Berlin.

Références historiques, économiques

Marco est allé à l'office du tourisme qu'il a beaucoup apprécié, il a lu les brochures, ne se souvient pas de tout, il a surtout jugé la valeur professionnelle du service, «très bien pour les touristes». Il se souvient de l'histoire de l'université parce qu'il l'avait lue sur le site avant de venir. Il y avait donc anticipation à distance qui a trouvé confirmation dans la pratique des lieux de mémoire. Par contre il ne se souvient plus très bien de l'histoire de la ville. Il a remarqué qu'il y avait beaucoup de plaques de commémoration, mais souvent il a demandé des explications à des gens qui n'ont pas su lui répondre: «Je ne peux quand même pas en savoir plus qu'eux!». Il a apprécié à ce sujet les panneaux touristiques sur les bâtiments indiquant le nom et la date: «Comme ça au moins on resitue.» Devant le panneau de la piscine municipale indiquant «*Palazzo GIL, ex Casa del Balilla*» (organisation de la jeunesse mussolinienne), il conserve cette attitude de distanciation: «C'est normal, comme ça les gens peuvent se souvenir, c'est une époque, c'est du passé». Alors que ses concitoyennes s'étaient exclamées qu'en Allemagne on n'écrirait jamais quelque chose comme «Ancienne maison de la jeunesse hitlerienne». Ce sujet pourrait servir de base à une recherche sur la façon dont les deux nations élaborent leur passé. L'attitude de Marco tend vers l'indifférenciation de valeur de toute référence qui vient simplement se rajouter aux autres. Cependant il suggère une visite de Macerata avec les Erasmus en début de parcours «avec quelques références historiques».

En lisant de façon critique la description promotionnelle de Macerata sur le guide de l'université il a cette réflexion intéressante. «Mais c'est seulement Macerata ici, c'est pas le centre du monde! Et puis moi j'aimerais savoir qui est venu à Macerata, quelles sont les influences des autres villes italiennes, comment c'est relié au reste du monde quoi!».

Mais force est de constater qu'en fin de séjour il n'a pas su trouver de réponses à ces questions.

Marco a une vision relativement étendue de l'économie locale: il y a la terre, l'agriculture, mais surtout les activités industrielles; il cite les équipements de cuisine, les chaussures, le bâtiment (mais il n'était pas au courant des destructions du récent tremblement de terre), le tourisme, le tertiaire pour le commerce. Un de ses amis lui a parlé des districts industriels, il a pensé que c'étaient «des regroupements un peu comme à Berlin» (alors qu'on est à l'opposé de la Siemens-Stadt!) puis il a mieux focalisé et émis l'idée que c'était «un peu comme des coopératives», mais tout en reconnaissant que ce n'était pas son secteur.

Il situe Macerata comme ville de l'Italie du Nord, «parce qu'il fait froid» (l'année 2001-02 avait été effectivement plutôt pluvieuse). Mais surtout en référence à des amis italiens en Allemagne qui lui avaient conseillé le Sud (Bari, Lecce). Marco n'a pas affiné ces représentations en élaborant un concept d'Italie centrale, on est resté à l'échelle de température, le climat favorisant «la vie dehors, dans les rues, sur les places» qui constituait son idéal italien.

Cependant il connaît très bien la politique nationale italienne qu'il suit en particulier sur un site d'un journaliste indépendant. Il lit plusieurs journaux et établit des comparaisons entre la presse dans différents pays européens. Quant à la politique locale, il voudrait en savoir un peu plus, mais il n'a pas trouvé d'interlocuteur informé dans son entourage.

«L'Italie ça n'existe pas c'est une idée, comme l'Allemagne, ça n'existe pas. Toutes les villes sont différentes, il y a Munich et Berlin, c'est pas la même vie, Marseille et Gênes peut-être que ça se ressemble plus. Et puis Milan et Lecce, est-ce que c'est le même pays?». Marco pense essentiellement que la culture s'attache à chaque individu qui en fait une synthèse toute individuelle. «Et puis les gens sont peut-être ici mais en même temps ils sont sur internet avec des amis en Amérique. Comme ça même les langues changent, elles se ressemblent plus».

L'idée est généreuse mais les performances linguistiques de Marco sont à l'image de ce monde en fusion. On note dans son discours un code switching créatif mais qui fait que seuls les plurilingues peuvent le suivre. Son professeur d'italien a toutes les peines du monde à le ramener en cours et il commence à avouer des difficultés pour passer les examens

s'ils doivent être oraux. La pluralité culturelle et dialectale de l'Italie, dont il a l'intuition plus que la connaissance, le conforte dans cette idée qu'avec un peu de bonne volonté tout le monde peut s'entendre dans une Europe babellisée mais communicante.

Il refuse l'idée d'identité nationale, et nie qu'il y ait des différences entre les pays d'Europe, pour lui la ligne de différenciation passe ailleurs, il cite l'Asie et la Corée où il a fait un voyage. Il propose donc un changement d'échelle pour délimiter les aires culturelles, faisant l'impasse sur l'interculturel de proximité.

Pratiques culturelles

M. connaît tous les lieux publics à Macerata (cinéma, théâtre, pub), il ne va pas en discothèque en raison du prix, mais il regrette surtout d'avoir découvert seulement maintenant un club de théâtre d'étudiants, il aurait souhaité apprendre l'italien de cette manière, ou bien en tournant un film avec des amis. Il dit avoir perdu du temps au début par manque d'information sur les équipements sportifs et cherche encore où on peut courir à Macerata. Il regrette aussi que l'université n'organise pas un peu plus de rencontres sportives amicales.

Le 1^{er} mai il a participé à une manifestation de gauche à Rome, prouvant encore son attachement à des valeurs internationales.

Culture sectorielle

Marco se destine à une carrière de journaliste. Il s'est inscrit à plusieurs cours de la faculté de Sciences de la communication. En fait il a suivi surtout des cours à l'Académie des Beaux-Arts, parce qu'il y a connu un groupe d'amis, milieu qui lui a permis de vivre la bohème selon son style de vie. Il s'interroge encore sur les programmes des examens, arguant des difficultés à rencontrer les profs. Par contre il sait examiner tout document dont le site de l'université avec un excellent esprit critique, qui ne trouve cependant pas d'application car il ne semble pas engagé dans une réalisation pratique. Il aimerait pour l'examen de multimédia, «écrire une page web utile», mais en juin le travail n'est pas encore concordé avec le prof. Il part souvent à Rome «pour faire des recherches», mais nous n'avons pas réussi à déchiffrer le thème exact de ces recherches.

A.2. *Références interculturelles*

Rapports entre l'Allemagne et l'Italie

Marco connaît bien les rapports politiques actuels, moins les rapports économiques. Il a une vision critique de «ces rapports de pouvoir qui ne correspondent pas aux vrais enjeux mondiaux». Marco semble être né sous ces auspices de citoyenneté mondiale, il m'explique que son nom «international» a été choisi par ses parents vivaient dans ce qui «était l'Allemagne de l'Est, histoire de passer le mur au moins dans l'imaginaire». Il se réfère à des études qui ont montré un certain engouement à cette époque pour les noms étrangers dans ce pays, mais il tient à préciser «pas seulement pour un nom qui sonne italien, il y avait aussi des noms d'origine polonaise». Il insiste ainsi sur le fait que ce n'était pas un désir de l'Ouest mais «une ouverture internationale».

Relations à l'étranger au sein des deux pays

Marco affiche une volonté de montrer l'Allemagne, mais surtout Berlin comme une ville cosmopolite. «C'est la plus grande ville turque en Europe». Cette ouverture s'inscrit selon lui dans la langue même qui a englobé beaucoup de mots d'origines diverses, dont les noms propres mais aussi d'autres mots internationaux. Il valorise Berlin comme kaléidoscope de la diversité: «c'est un grand chaos». Il reconnaît que ce n'est pas partout comme ça en Allemagne, mais cela le conforte sur le fait qu'on ne peut pas parler de l'Allemagne en tant que telle.

Cette oscillation entre particularisation et généralisation abusive est appliquée à l'Italie, «pays très ouvert, ici il y a une grande curiosité pour les étrangers, tous les gens sont amoureux de l'Allemagne, ils veulent tous aller à Berlin». «Tout le monde parle les langues ici, même l'allemand, au moins quelques mots». Cette idéalisation ne touche pas seulement le rapport avec les Européens puisque Marco observe qu'ici les gens sont gentils avec les «Marocains qui vendent des CD dans la rue». «Ils marchandent sur le prix, la qualité, ça crée des contacts». Il lie cette perception au fait qu'«il y a peut-être moins de pression, moins de concurrence sur le travail ici, alors les immigrés ne combattent pas entre eux».

Concepts de la réflexion interculturelle

Il y a une réflexion certaine chez Marco sur ce thème, mais envisagé d'une façon très unilatérale par déni du conflit et du particularisme. Marco est un peu à l'image d'un pluriculturalisme européen allégé du patrimoine culturel qui fonctionnerait uniquement sur le mode du communicatif fusionnel.

B. Savoir-faire

B.1. Interprétation

Interprétation de produits culturels en Italie

Favorable à une pédagogie directe, Marco sollicite de son entourage des explications culturelles sur les lieux, les institutions, il est donc bien axé sur une démarche de découverte, mais il ne fait pas de recherche auprès de personnes plus compétentes en la matière, souvent il découvre des choses en surfant sur internet mais sans encadrement ni approfondissement de cette approche autodidacte.

Interprétation de la communication interculturelle

Toujours à travers un filtre idéologique qui fait qu'il interprète toute différence uniquement en termes de choix personnels.

B.2. Interaction

Interaction en contexte informel

Marco a une très grande aisance dans ce domaine, il utilise avec aisance toutes les stratégies et recherche sciemment toutes les situations pour communiquer avec tout le monde. Même s'il trouve quelques inconvénients au mode de vie communautaire de son appartement «on s'y fait, c'est pour quelques mois.» Mais finalement il trouve son créneau social dans un milieu assez marginal dont il a tendance à généraliser les caractéristiques à toute la société.

Interaction en contexte académique

Là se pose le problème, car de nouveau Marco ne prend pas en compte la différence. Il apprécie de trouver des cours photocopiés à sa disposition pour la partie théorique mais ne sait pas négocier son examen, ni s'insérer dans un groupe d'études. Il reconnaît avec un peu de dépit, malgré toutes ses préoccupations pour relativiser ce jugement, que les professeurs ne sont pas aussi disponibles que dans son université. Là-bas il fait

des recherches avec «un professeur qui est toujours dans son bureau ou au laboratoire. On peut lui parler quand on veut». C'est peut-être là la clef de son semi-échec académique actuel. Il réussit sans doute dans un contexte très structuré et disponible à insérer son mode d'apprentissage butinant, mais le contexte italien lui aurait demandé au contraire d'opposer une rigueur méthodologique personnelle à un système en crise de réorganisation. Ce passage n'a pas eu lieu.

Interaction en contexte pluriculturel

C'est bien sûr le point fort de Marco: sens de la coopération, stratégies d'intercompréhension. Mais ayant évacué toute reconnaissance des tensions il ne sait finalement sur quoi engager l'interaction. Il pressent par exemple que la Questura où se pressent les immigrés pour obtenir leur permis de séjour est un lieu intéressant pour parler avec les Albanais, les Africains, mais ne sachant comment engager la conversation il y renonce parce que «il y avait une queue de gens qui poussaient et finalement je n'en ai pas besoin de ce permis de séjour, je l'ai déjà pour la France, je peux retourner là-bas puis revenir», glissant ainsi sur la différence d'enjeux de ce lieu pour lui et pour les autres étrangers. Se départir de son point de vue universaliste lui aurait permis de prendre en compte l'altérité, si ce n'est culturelle du moins de statut socio-politique, et pourquoi pas de collaborer à l'insertion de ces immigrés grâce à ses compétences relationnelles. Mais la perspective d'affronter des désagréments ou une remise en question de l'idéalisation de la communauté immigrée, lui font opter pour une stratégie d'évitement autorisée par son statut privilégié.

B.3. Médiation

Ces opérations ne concernent que peu Marco puisqu'il se définit comme citoyen du monde et nie toute pratique culturelle nationale. Par contre il est à son insu un excellent médiateur de l'Allemagne comme structure ouverte à l'Europe, et remettra sans doute en question autour de lui bien des stéréotypes sur les Allemands.

C. Compétences méthodologiques pour la démarche interculturelle

C.1. Gestion de l'apprentissage

Marco est porteur de nombreuses propositions pour les Erasmus. Il a l'expérience de gérer des clubs et propose le modèle associatif pour

l'intégration par l'échange culturel. Les formules tandem lui semblent «trop scolaires, trop axées sur la langue, or la langue c'est pour faire quelque chose ensemble, pour la culture». Il voudrait organiser des fêtes, des matchs de foot, des visites, mais pas entre Erasmus. Il est allergique au cours qui ne lui permet pas de suivre son rythme. Mais le problème est que justement il ne gère pas très bien cet apprentissage autodidacte.

Il insiste sur tous les moyens d'information qui aideraient à une démarche d'autonomie. En particulier il fait une lecture très critique du guide universitaire, «qui confond guide juridique, guide touristique et guide de l'étudiant». Il suggère un guide pour entrer dans la pratique du territoire avec les autres. Une autre proposition qu'il élabore est de tenir une page web remise à jour régulièrement par les étudiants eux-mêmes sur tous les événements, avec des conseils pratiques.

C.2. Gestion du contact, compétences relationnelles

Marco a fait de son portable un excellent auxiliaire de communication en mobilité, «c'est l'outil indispensable numéro un, suivi de l'ordinateur». Il se crée par relations interposées des contacts partout dans le monde. Mais on a l'impression qu'il est partout de passage, son modèle est celui du vagabondage estudiantin par excellence. Il réussit à trouver des bourses et des jobs pour prolonger la mobilité, se joue des règlements bureaucratiques pour se procurer d'autres occasions, mais envisage tout de même de rentrer en Allemagne pour passer des examens et tourner un film avec des amis, ressentant le besoin de «parler un peu avec son prof». Il n'a donc pas perdu le contact avec sa base envisagée comme lieu de capitalisation finale de son expérience.

C.3. Compétences méta-culturelles

M. ne maîtrise pas les outils d'une approche à une compréhension profonde des sociétés où il se trouve, il manque d'instruments sociologiques pour saisir les fractures internes des sociétés et les enjeux de pouvoir entre les groupes. Il s'est construit un espace vital transportable⁹ qu'il habite avec expertise et autonomie, mais où l'altérité n'a pas sa place.

9 MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *Op. cit.*

2.1.3. Anna, ou aisances et limites de l'élite xénophile, Espagnole, niveau linguistique B2

A. Savoirs

A.1. Culture partagée

Vie quotidienne, pratique du territoire

Anna est arrivée sans encombre à Macerata. Une amie d'Ancona connue en Espagne lui avait donné toutes les indications, elle pensait que c'était un peu moins loin mais maintenant elle évalue bien les distances et voyage sans problème. Après un bref séjour à l'Auberge de jeunesse, elle a pris un appartement avec trois autres Espagnols et deux Italiens, ces derniers ont une voiture ce qui facilite les déplacements dans la région. Sa mobilité est donc assurée. A peine arrivée elle a fait un tour de la ville, qui correspondait tout à fait à ce qu'on lui avait décrit: «une petite ville entourée de murs avec des cinémas et plein de possibilités de s'amuser». Le lendemain, elle a été à l'office du tourisme où elle a pris toutes les brochures et est montée directement sur la tour de l'horloge «pour avoir une vue générale». Son attitude conquérante pourrait se résumer en «Macerata, me voici!». En effet elle connaît tous les recoins de la ville. Avec une amie, elle a expédié rapidement et aisément toutes les formalités «pas marrant mais c'est fait».

Elle connaît tous les commerces, jusqu'au magasin de disques où on lui donne des informations sur les concerts aux alentours. «Ici on trouve tout ce qu'il faut». Son seul problème a été celui du pain. Elle en a parlé avec le commerçant, a appris l'origine historique de l'usage local du pain sans sel, mais comme elle ne s'y faisait pas, elle lui passe commande d'un pain à son goût qu'elle va chercher au jour établi de la semaine. Elle aime bien la bonne cuisine et a appris à cuisiner «plein de trucs».

Pratiques culturelles

Anna écume tous les programmes culturels, de la fête médiévale dans un bourg voisin, au concert de musiciens du Pérou dans les *centri sociali* (associations culturelles juvéniles alternatives). Elle va souvent se renseigner, se fait conseiller, est de toutes les parties: *scampagnata* du premier mai avec les amis locaux, excursions avec les Erasmus, anniversaires privés «où il n'y avait pas un seul Espagnol». Elle fréquente la piscine sans mentionner de problème particulier. De toutes ses visites,

elle a préféré Bologne, «pour l'ambiance, la vie, on sent qu'il y a plein de vitalité, alors que Florence c'est que du musée!». Pratiquer des lieux culturels est surtout pour elle une occasion sociale pour découvrir ensemble des choses et des gens.

Elle n'aime pas trop le dialecte, «de toute façon il n'y a que quelques personnes âgées qui le parlent encore, mes amis n'aiment pas le dialecte, ils ne le parlent jamais.» L'expérience est liée à des contacts peu appréciés avec la propriétaire qui vient les espionner, «veut faire la *mamma*». Son groupe d'intégration est générationnel.

Références historiques, économiques, culturelles

Anna a lu l'histoire de la ville, elle a acheté aussi un guide, mais elle a un peu de mal à resituer le tout dans la chronologie. «Garibaldi, c'est lié à la guerre, pas le fascisme mais je ne me souviens plus très bien, j'ai vu une plaque oui, mais les gens non plus ils savent pas trop à quoi ça correspond ces plaques de commémoration».

Elle connaît un peu l'économie de la région, citant les petites industries de la chaussure, le cuir en général et le papier. Elle a saisi les enjeux de l'office du tourisme et y adhère pleinement: «ils veulent faire connaître la région, ce serait bien que le tourisme se développe, il y a plein de choses à voir». A la question sur l'appartenance de Macerata au Nord ou au Sud, elle répond sans hésitations: «non ici c'est le centre, j'aime bien les gens d'ici», manifestant de nouveau une adhésion à l'identité affichée des habitants des Marches (elle englobe toujours Ancone où habite son amie). Mais elle aimerait bien aller à Naples «parce qu'on dit que là-bas c'est différent».

Elle a fait quelques observations sur les pratiques religieuses, occasion de revoir ses représentations dans le sens d'une convergence: «Je pensais que les gens étaient plus catholiques, ici il y a le pape quoi! Mais j'ai vu qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui vont à la messe le dimanche. Je suis allée au rassemblement des jeunes à Rome, c'était formidable, il y avait plein de monde, mais les Italiens ils étaient surtout venus pour écouter les chanteurs, comme moi!». Par contre elle ne s'intéresse pas trop à la politique locale: «on ne peut pas tout faire!»

Représentation du territoire

Anna a une vision enchantée du territoire, qui correspond à celle du guide touristique et à la médiation effectuée par ses amis italiens qui lui étaient redevables de l'accueil qu'elle leur avait réservé chez elle.

A.2. Culture sectorielle

Anna fréquente le cours d'italien pour Erasmus dont elle est très satisfaite. Cela correspond tout à fait à ses attentes: «on parle, on fait aussi de la grammaire, c'est toujours intéressant; la prof nous amène aussi voir des choses».

Elle prépare trois examens: Droit du travail, Droit commercial et Droit civil. Elle est tout à fait satisfaite de l'offre didactique mais s'étonne de la bibliographie à absorber: «En Espagne il y a le photocopié du prof et puis les livres comme référence, ici il faut apprendre par cœur tout le livre.» Elle suit le cours qui est obligatoire, pour les deux autres elle s'attelle à la tâche sur les livres. Cela représente pour elle «un énorme effort de mémoire, en plus en italien». Il s'agit d'un défi supplémentaire auquel elle adhère avec son enthousiasme habituel. On sent qu'elle a intégré l'habitus étudiant traditionnel: séparation nette entre études et loisirs, deux domaines où elle s'investit pleinement. Elle a confiance en l'institution, à laquelle elle délègue la responsabilité de la former en l'échange de sa soumission diligente.

A.3. Références de la réflexion interculturelle

Rapports économiques et politiques entre l'Italie et l'Espagne

Anna sait qu'il y a une exportation de produits agricoles de l'Espagne en Italie qu'elle voit sous l'angle du comblement d'un manque: «Je crois qu'il n'y avait pas assez d'huile, alors ils en importent». Mais elle fait des comparaisons de niveau de vie en faveur de l'Italie: «Ici les gens gagnent un peu plus je crois parce que je vois qu'il y a des boutiques de luxe, les salaires doivent être meilleurs». Mais elle n'a pas approfondi la question de la richesse et de sa répartition dans la région.

Par contre elle est très choquée de se heurter au stéréotype de l'Espagne comme pays arriéré: «Il y a des jeunes qui me disent: mais chez toi il y a la *playstation*, la *gameboy*? Mais enfin où ils en sont? Il y a ça partout maintenant! Ils croient toujours que l'Espagne est en retard, mais les films étrangers, par exemple, ils arrivent plus vite chez nous

qu'en Italie, et puis pour les banques par exemple en Espagne c'est plus moderne, les cartes bancaires et tout ça!» A la remarque désobligeante elle oppose un critère international: la diffusion mondiale des technologies. Puis elle prend parti pour son pays mais en utilisant comme critère l'ouverture au monde extérieur, ce qui indique une distanciation par rapport à une ligne de défense ethnocentriste. Enfin elle mentionne des secteurs spécifiques ce qui indique une volonté de circonscrire le conflit et de donner des points précis de comparaison objective'.

Il y a donc des savoir-faire effectifs et opérants qui semblent provenir d'un habitus familial: la maison est ouverte chez elle à des personnes de nombreuses nationalités. Mais elle s'en tient à la logique de l'échange de dons entre étrangers, à l'accueil aménagé pour que tout se passe bien, pour offrir une bonne image quitte à filtrer un peu la réalité. Elle se sent obligée (pas contrainte) par rapport aux autres, ce qui lui donne aussi cette empreinte positive face à la réalité. Cependant cette attitude l'amène à censurer le regard critique: elle a ainsi désapprouvé l'initiative d'une co-citoyenne qui avait voulu monter un club anti-sexiste international à l'université: «c'est pas très correct, t'es pas chez toi quand même!» Même si elle était en accord sur le fond.

Anna tient en fait à conserver son statut d'étrangère: «C'est sympa d'être une Espagnole en Italie, les gens s'intéressent aux étrangers, moi j'aime bien leur pays, j'aime bien sortir avec mes amis italiens». Elle est donc enchantée de constater que son attitude de déférence initiale se marie avec une expérience qui lui apporte un plaisir réel dans une convivialité convergente en particulier sur les modes de vie juvéniles.

Relation à l'altérité au sein des cultures italiennes et espagnoles

Anna est de langue maternelle catalane mais elle tient à préciser: «on est tous espagnols». Elle dédramatise le sujet, «l'essentiel c'est de se comprendre». Cette vision unanimiste risque d'occulter un peu la réalité si par exemple elle la présentait sous cet angle à un étudiant Erasmus étranger qui viendrait dans sa région et dont elle risque de sous-estimer les problèmes face au catalan.

Pour ce qui est des distinctions à l'intérieur du territoire italien, Anna conserve une curiosité pour le Sud mais elle n'hésite pas à confirmer certains stéréotypes en usage contre les méridionaux. «Mes amis disent souvent que les gens des Pouilles sont mal élevés, moi je trouvais ça

bizarre, mais c'est vrai, j'ai vu qu'ils ne se comportent pas bien, à la discothèque par exemple.» Il semble que dans un processus d'osmose avec ses amis locaux elle ait absorbé cette représentation. Nous ne disposons pas à l'heure actuelle d'éléments permettant de comprendre les complexes relations de Macerata à une vaste communauté d'étudiants méridionaux, dont certains, jouant au contraire sur leur marginalité, ont été de remarquables médiateurs auprès des Erasmus lors du stage de formation.

B. Savoir-faire

B.1. Interprétation

Interprétation de faits et documents culturels

Anna n'est pas tellement tournée vers la recherche d'indices culturels, elle aime bien qu'on lui montre, qu'on lui présente, son appréhension passe toujours par la médiation d'une interprétation italienne (le guide, l'ami, l'office du tourisme) qu'elle assume tel quel.

Cependant l'habitude de passer par le point de vue de l'autre lui permet de saisir des implicites que les autres étudiants n'avaient pas réussi à interpréter. Ainsi face à la présentation de la ville de Macerata dans le guide universitaire qui conclut la description touristique et autocentrée en posant le cadre de «la petite ville tranquille dans ses murs insérée dans une campagne magnifique» comme cadre idéal pour les études, Anna s'exclame: «C'est vrai, pour étudier ici c'est idéal, à Rome c'est complètement chaotique, là-bas on m'a volé mon sac à main, et puis Rome ou Bologne c'est beaucoup plus cher, moi ici j'économise de l'argent et comme ça je peux voyager». Elle a même observé qu'à la gare de Rome il y a une campagne publicitaire pour les Marches et a donc réussi à resituer la politique promotionnelle de l'université dans le cadre, essentiel pour sa compréhension, de la compétition interrégionale entre universités. Le critère de la tranquillité est en effet à saisir comme critère de différenciation par rapport à la vie dans d'autres villes et non pas comme description redondante de la réalité. Anna atteint ce savoir par osmose, pas par distanciation, mais ce qui est remarquable chez elle c'est qu'elle ne se laisse cependant pas enfermer dans ce cadre, elle l'utilise comme base de vie lui permettant une démarche d'ouverture envers les autres régions.

Interprétation de la communication interculturelle

Nous avons déjà mentionné la façon dont A. réagit aux représentations stéréotypées de l'Espagne comme pays arriéré. Elle ne manifeste cependant pas de réflexion sur l'origine de ces stéréotypes, elle est seulement étonnée qu'ils existent et pense que l'apport d'informations pratiques peut résoudre le problème.

Pour ce qui est des représentations sur les Italiens (latin lover d'après ses observations sur les touristes italiens en Espagne), elle cherche des explications en confrontant cette attitude à des observations sur les rapports entre hommes et femmes en Italie. Elle remarque ainsi l'emprise du modèle matrimonial en Italie. «Ici une petite amie c'est tout de suite une fiancée, les filles sont un peu serrées par leur famille», ce qui expliquerait que les garçons à l'étranger cherchent une soupape de liberté. Elle cherche donc la structure sociale du pays d'origine comme explication d'une attitude, se distançant d'une explication essentialiste du comportement.

Par ailleurs elle cherche aussi une explication à la recherche vestimentaire très poussée des Italiennes: «C'est un peu trop, cette attention aux vêtements, à l'apparence extérieure. Mais les garçons aussi ils ne font que des jugements esthétiques. Mon colocataire il regarde tout le temps la télé avec ces jeux, les spectacles de variétés, il fait des commentaires, il dit tout le temps, celle-ci elle est belle, celle-là elle est moche, il n'a que ça qui compte, les filles c'est des potiches, c'est la femme-objet quoi!». Elle pense donc qu'il y a une forme de pression médiatique sur le comportement. L'image de la femme à la télévision n'est pas interprétée comme indice de ce que sont les femmes mais comme facteur de pression sociale qui les poussent à se conformer à un modèle puissant. Cette observation a de l'acuité et démontre une certaine analyse culturelle, cependant Anna n'a pas le loisir de pousser plus loin l'analyse car «mes amies italiennes, elles sont pas comme ça, on s'habille jeune, pratique, normal quoi!». Elle évite donc la confrontation avec des femmes qu'elle juge victimes en choisissant d'interagir avec des filles qui suivent une norme internationale générationnelle, qui rassemble mais aussi homogénéise, sans peut-être en percevoir la détermination tout aussi médiatique sur le marché global.

Il est intéressant de remarquer qu'elle compte ramener d'Italie une poupée folklorique à ajouter à sa collection, mais elle a constaté qu'il n'y en a pas, alors qu'elle en a trouvé dans tous les pays où elle est allée. Il y aurait une étude à faire sur le sujet, nous nous permettrons d'avancer seulement une hypothèse: d'une façon générale l'objet semble peu produit en Italie car il ne s'est pas formé de personnage féminin identifiable comme représentatif du territoire national, ni même régional vu l'extrême fragmentation des costumes traditionnels. On vend donc essentiellement des reproductions de statues ou monuments emblématiques ainsi que des marionnettes représentant Pinocchio.

Mais ce qu'on vend comme emblème féminin auprès des touristes, c'est la mode actuelle, or toutes les Erasmus interrogées ont déclaré qu'elles ne se sont rien acheté, sauf de l'utilitaire. Même si on prend en compte les contraintes économiques, il me semble qu'il y a là une attitude affichée de se démarquer des Italiennes jugées comme non émancipées parce que dépendantes du regard des hommes. C'est dans cette démarcation qu'elles se créent un créneau de séduction auprès des hommes qui sont sans doute aussi prisonniers du modèle de la femme-mannequin qui devient inaccessible. Mais autant les touristes de passage achètent pour leur usage, comme objet de séduction à ramener chez soi, autant les étudiantes en situation d'intégration abandonnent le combat sur le terrain de l'élégance et se créent un autre espace en creux. Cela pourrait contribuer à expliquer la relative hostilité de certaines étudiantes italiennes désarçonnées par cette stratégie.

Ainsi par manque d'analyse Anna joue sa part dans un schéma conflictuel, trouve des moyens d'éviter l'affrontement mais en se coupant d'une interaction avec une partie de la population étudiante. Ce n'est qu'une hypothèse, elle met cependant en évidence combien pourrait être fructueuse la recherche des logiques communicationnelles de négociation de pouvoir sous des apparences de conflit culturel. Anna considère les différences de vêtements féminins comme souvenir folklorique d'un passé révolu, ou comme façon d'appivoiser la diversité en la bouclant sur un territoire (tel costume pour telle population) sans sonder les enjeux des modes vestimentaires auxquelles elle participe par son intégration dans le tissu social. Le folklorique est plus facile à intégrer que la griffe italienne.

B.2. Interaction

Interaction en situation formelle

Anna a rencontré les différents professeurs des disciplines qu'elle souhaite étudier, elle a obtenu des informations sur les modalités d'examen et sur le programme et a négocié des facilitations; puis elle a croisé les informations avec celles qu'elle a recueillies auprès des étudiants italiens. Elle a ainsi élaboré des stratégies différenciées à adopter: avec tel professeur il faut suivre le cours, avec tel autre lire les livres suffit. Elle a intégré la possibilité d'un échec passager dans un parcours de réussite. «Si je réussis pas la première fois, c'est pas grave parce qu'ici on peut recommencer à l'appel suivant», et ne surinvestit donc pas l'examen de trop d'émotivité. C'est là un schéma qu'elle a appris ici en Italie: «Ici j'ai moins peur qu'en Espagne, d'abord les profs sont gentils avec nous, même ceux que les Italiens indiquent comme méchants, et puis on peut recommencer, c'est bien».

Il semble que les stratégies de séduction des Erasmus fonctionnent bien auprès de certains professeurs mais pas seulement dans le sens de l'allègement de programme comme le veut un stéréotype répandu. «Avec mon copain italien tel prof a été dégueulasse, il savait tout par cœur, je l'ai vu, on jouait à se poser des questions, il savait tout; mais il a été recalé le jour de l'examen, le prof lui a posé une question complètement hors programme, il y a rien eu à faire, impossible de discuter, il l'a viré comme un malpropre. Et bien avec moi tout s'est bien passé, une question de programme et voilà!».

La question hors programme peut être source d'évaluation du lien établi par le candidat entre un savoir qu'on suppose acquis et le reste du champ disciplinaire. Mais les Erasmus réussissent à désarmer des mécanismes pervers d'exigences abusives, ne serait-ce qu'en jouant sur leur diversité par rapport à la masse. Anna a réussi à nouer un contrat personnel avec le prof qui engage aussi celui-ci à le respecter. Par ailleurs libéré d'une responsabilité vis-à-vis de la formation globale de l'étudiant qu'il délaisse à l'université qui délivrera le titre final, le professeur ne vérifie pas certaines compétences transversales: le sens critique, la capacité à gérer l'imprévu, à détourner le piège en se distançant, à établir des ponts disciplinaires. Il évalue la maîtrise notionnelle de sa discipline et les savoir-faire à mettre en œuvre dans les limites de ce qui a été défini

au préalable. Avec les Erasmus les professeurs tendent à évacuer le critère de la prestation «brillante» comme participation de l'étudiant à un idéal intellectuel commun, ils s'en tiennent à l'évaluation de la prestation scolaire. Anna a compris le système, s'en accommode et le met à son profit (passer le plus possible d'exams). Cependant elle met ainsi à profit sa diversité sur le mode de la prise en compte d'un déficit et non pas d'une plus-value. La présentation d'une étude disciplinaire selon une démarche comparatiste aurait produit une plus-value interculturelle et ouvert la voie à une excellence dont elle aurait été capable.

Interaction en milieu informel

De par son excellente insertion sociale A. a su se faire ouvrir des portes exclusives, ainsi elle s'est fait inviter dans une de ces fêtes d'anniversaire privées qui fonctionnent par cooptation sociale (on est du circuit ou on n'en est pas) et qui renforcent les liens dans les couches de la bourgeoisie locale. Elle a trouvé ça bizarre: «Ils louent une villa dans la campagne et ils invitent 60 personnes, ça doit coûter un fric fou et puis c'est à peine s'ils connaissent celui qui est fêté ce jour-là. J'étais la seule étrangère ça faisait bizarre mais on s'est bien amusés. Ils m'ont invitée une autre fois mais c'était moins drôle, et puis j'ai arrêté.» Anna mobilise donc bien une volonté d'expérimenter une formule nouvelle pour une finalité qu'elle suppose commune qui est de s'amuser ensemble. Elle ne se dresse pas a priori contre le modèle qui l'intrigue, elle tente le coup. Cela lui permet d'en faire l'expérience et d'évaluer la pratique. En fait elle perçoit dès le début sa présence comme déplacée, d'une part parce que c'est un milieu clos et d'autre part parce qu'elle n'est pas insérée dans ce circuit économique. Elle perçoit un mécanisme collectif (la chaîne d'invitations, le soutien financier des parents) où elle n'a pas sa place. Il est certain qu'elle ne pouvait guère avoir de succès dans cette pratique dont la fonction est d'assurer une certaine circulation parmi les membres d'une classe sociale tout en renforçant l'adhésion à des normes de style.

Par l'exploration active, Anna trouve ses marges d'action et reconnaît les limites de l'assimilation car dans son évaluation elle ne renonce pas à ses propres critères pour une interaction réussie: l'établissement de liens interpersonnels, l'égalité dans les moyens économiques mis en jeu, l'ouverture à la diversité.

Interaction dans les espaces pluriculturels

La recherche de dénominateurs communs, la coopération, la convivialité sont les points forts d'Anna. Elle fait partie de ceux qui ont entraîné tout le monde à danser dans les pubs qui lui offrent un terrain d'interaction ouvert. Elle participe activement à toute la dynamique du groupe Erasmus. De plus elle prouve ces capacités d'intercompréhension au-delà des barrières linguistiques: elle réussit ainsi à servir de guide à la famille croate d'une de ces amies, sans parler un mot de croate bien sûr.

B.3. Médiation

Anna dispose de multiples façons d'entraîner les autres à participer à la culture espagnole: cuisine, musique, danse, affiches. Elle est venue avec un ensemble d'objets destinés à cela. Elle cuisine la *paella* tout en faisant remarquer que ce n'est pas de sa région, on se mesure alors sur la soupe de poisson (à l'huile vs. à l'eau), elle accepte de changer la combinaison des ingrédients sans s'offusquer et sans ériger en valeur absolue des plats traditionnels. Elle a affiché aussi chez elle des dessins humoristiques espagnols montrant qu'elle veut faire participer les autres à une vision auto-ironique de l'Espagne.

En Espagne, sa famille a accueilli plusieurs étudiants étrangers dont elle cite son amie d'Ancona et une Croate. A cette occasion Anna les a introduites à la vie étudiante, elle a donc un capital de savoir-faire dans ce domaine qu'elle réinvestit avec aisance. Sa famille est venue la voir, elle a organisé l'accueil dans un gîte rural de qualité, montrant qu'elle connaît les ressources les plus agréables du terroir en matière d'hébergement. Puis elle les a accompagnés en voiture pour faire des excursions: «Mes parents étaient ravis, c'était super!». Elle a aussi participé à l'accueil de la famille croate. Elle dispose donc de compétences actives efficaces de médiation auprès de tiers selon son style qui est toujours de présenter une vision un peu idéalisée mais fort plaisante pour tous. Pour son retour, elle a déjà pour projet de perpétuer dans le temps cette chaîne d'échanges personnels.

Anna se déclare très disponible à participer à la rencontre Cronolang avec les étudiants italiens. Elle insiste sur le côté festif, il faut organiser des «fêtes de bienvenue». «Les Espagnols ont un peu tendance à rester entre eux, moi je les pousse à rencontrer les Italiens»: elle joue donc un rôle d'intégration auprès de son groupe national en Italie.

C. Compétences méthodologiques pour la démarche interculturelle

C.1. Méthodologie d'apprentissage

Anna est très active dans son appréhension du territoire, de la langue, de la culture. Dès les premiers jours, constatant que le cours d'italien ne commençait pas, elle s'est mise en chemin dans Macerata «pour parler avec tout le monde, pour commencer à apprendre». D'un point de vue linguistique, elle a de bonnes compétences surtout si on les mesure à son bas niveau au départ. Mais elle ne tient pas trop à passer l'examen: «Pour moi l'examen d'italien c'est passer mes examens à la fac de droit, réussir à les passer en italien». Pour cela elle fait des simulations à l'oral avec des amis espagnols et italiens. «C'est bien aussi de parler italien entre nous les Erasmus, on n'a pas peur, on se décoince, au début je parlais tout le temps italien avec une scandinave, on riait bien.» Elle tient à transmettre cette stratégie auprès des Erasmus candidats au départ.

C.2. Compétences relationnelles et méta-communicatives

Anna, comme on l'a vu, a de très bonnes compétences relationnelles, elle est flexible dans l'approche, multiplie ainsi les contacts, gère les relations à leur niveau fonctionnel sans trop les charger d'émotions quand elle a affaire aux autorités, elle sait aussi affronter les difficultés de la vie communautaire: «Dans l'appartement on a eu un peu des problèmes de fonctionnement, disons qu'il y a eu une explication franche et maintenant ça va mieux.». Elle ne craint donc pas le conflit avec ceux qu'elle a choisis comme compagnons d'aventures et sait participer à une remise à plat des tensions. Elle gère très bien son séjour dans la durée, elle s'était bien préparée avant de partir (informations diversifiées, plan d'études, ponts de contact) et gère à l'avance son retour (elle a déjà trouvé une école de langue où continuer l'apprentissage de l'italien). Sûre des amitiés fondées lors du séjour, elle projette déjà concrètement des occasions de se revoir.

C.3. Compétences méta-culturelles

Anna a déjà l'expérience du plurilinguisme catalan-espagnol qu'elle assume sans l'ombre d'un conflit. Pour elle il s'agit d'élargir l'éventail, elle thésaurise par adjonction à l'image de ces poupées qu'elle ramène en trophées, car elle est sûre d'être la même partout, sous une enveloppe linguistique différente. Son installation en plan de bataille est embléma-

tique à cet égard. «Quand je suis arrivée dans l'appartement, j'ai tout viré, il y avait des posters nuls genre bébés et trucs romantiques accrochés au mur, ouste dehors, j'ai mis des photos de mes amis (ses adjutants), de ma famille (sa base affective), des photos de mon pays (sa base territoriale) et puis un poster de Macerata (l'objectif), parce que moi c'est moi!» Comme elle n'entreprend pas de démarches comparatives, elle adopte d'emblée l'autre, évalué à priori comme équivalent. La force de ce moi assure à Anna la réussite de l'action pragmatique mais sans doute au dépens d'une reconnaissance de ce que l'autre a de différent et qui aurait pu l'enrichir en complexifiant ses compétences culturelles et sa vision parfois simpliste de la pluralité culturelle. L'expérience a renforcé chez elle le choix de l'attitude xénophile¹⁰. En héritière d'une tradition familiale qui a intégré une dimension internationale de l'espace d'action, elle accumule un capital de mobilité comme base d'une future position d'élite dans sa société d'origine. Pour l'instant, l'altérité est pour elle source de variété, à consommer sur le mode du loisir et du plaisir.

10 PAGANINI G. (1998), *Op. cit.*, chap. 8:

- «Nous en rappelons les principaux constituants [de l'attitude xénophile]:
- rejet de l'attitude xénophobe, des discriminations et des discours discriminatoires à l'égard des étrangers, rejet étayé par une opinion politique, par une aspiration éthique ou par une exigence intellectuelle;
 - valorisation du statut d'étranger et des interlocuteurs bénéficiant de ce statut;
 - ouverture envers le métissage, le mélange culturel ou ethnique;
 - curiosité vis-à-vis des pratiques étrangères (la cuisine, la musique, la manière de travailler), aptitude à se familiariser avec des manières de faire inconnues;
 - intérêt pour les langues étrangères conçues comme lieux de médiation avec les membres des cultures correspondantes, plus que comme outils d'accès à des formes de «culture savante» (littérature, arts, etc.);
 - attirance envers toutes les langues, y compris celles que le statut de «langues d'immigrés» pourraient, en d'autres contextes, dévaloriser.»

2.2 Analyse transversale

2.2.1. *Les compétences des étudiants, d'une lecture paradigmatique à une lecture syntagmatique*

La simple lecture des bilans individuels permet de constater que les parcours sont tronqués, les représentations déplacées ou renforcées, les interactions superficielles, l'identité culturelle peu enrichie, mais chacun selon des modalités très différentes, ce qui aboutit à des évaluations très différentes de la part des étudiants eux-mêmes, de la frustration et du désarroi devant un semi-échec à l'enthousiasme redoublé mais qui ne correspond pas à un approfondissement réel. Il s'agit là d'une confirmation dans le contexte local de ce que les études précédentes ont déjà mis en évidence. L'utilisation du référentiel nous a permis ici de repérer dans une liste paradigmatique où se situaient les lacunes, ce qui est utile mais n'a pas de valeur explicative.

Certaines récurrences entre les types de lacunes peuvent nous permettre de faire apparaître des mécanismes permettant de *saisir la dynamique* du faible enrichissement de l'identité culturelle des étudiants au terme de leur séjour.

- a) L'expérience de l'arrivée est vécue très différemment selon que l'étudiant a acquis au préalable des compétences relationnelles, des informations et références, ou s'est déjà construit un capital de mobilité. En l'absence de ces trois conditions, l'arrivée peut se transformer en évènement traumatique qui affecte durablement l'intégration.
- b) Les difficultés pratiques et le manque d'information sont perçues comme épreuves formatrices du caractère mais laissent l'impression d'une perte de temps au démarrage d'activités de coopération.
- c) La découverte du territoire reste de type touristique par manque d'interaction avec le tissu social dans sa complexité.
- d) Les représentations de la réalité sociale et culturelle restent marquées par les représentations sociales nationales et l'orientation interculturelle personnelle préalable.
- e) Une approche interculturelle orientée uniquement sur le partage de valeurs communes aboutit à l'évacuation de toute différence effec-

tive, fait obstacle à un approfondissement des connaissances culturelles.

- f) Le décalage entre les représentations initiales et l'expérience de la réalité n'est pas traité de façon analytique mais émotionnelle.
- g) La méconnaissance et le refoulement des relations binationales historiques ou économiques conduit à un mauvais traitement des stéréotypes ou à un déni de réalité.
- h) Dans le contexte informel les relations homme-femme qui s'établissent sont chargées de stéréotypes culturels et aboutissent à des conflits par manque de compétence métacommunicatives et d'analyse des rapports sociaux dans la société d'accueil. Cependant la relation amoureuse force les résistances à un engagement personnel dans la communication avec ce qu'elle comporte de conflits, tandis que les relations amicales sont dominées par le partage fusionnel de caractéristiques communes générationnelles ou individuelles.
- i) Un positionnement assumé dans des fonctions de médiateur de sa culture d'origine facilite l'insertion locale tandis que le refoulement du bagage culturel et un positionnement neutre de pure disponibilité provoque auprès des autres un manque de curiosité et met l'étranger dans une position de dépendance du regard de l'autre, d'où une frustration importante face à l'indifférence ou à l'hostilité.
- j) On observe une faible prise de conscience de ce qui a été acquis par le séjour quant aux habiletés de type relationnel ou réflexive, pour enrichir l'autovalorisation du capital de compétences transférables utiles à l'employabilité.
- k) Les lacunes en capacité interprétative critique des auto-représentations culturelles entraînent une adhésion non critique à des représentations sociales dominantes qu'elles soient évaluées positivement ou négativement.

On remarque, si on rapporte ces indications aux catégories de la grille, que tous les éléments de notre typologie de référence sont touchés par une interdépendance avec une autre catégorie. Cela nous conforte dans l'intention de trouver des dispositifs didactiques pour agir en entrée sur tous les éléments de compétence repérés, mais sans compartimenter les objectifs pédagogiques.

2.2.2. *Un statut d'étranger peu exploré ni conscientisé*

Pour donner un bilan de synthèse de l'attitude globale des étudiants, on peut affirmer que le nouveau statut d'étranger est insuffisamment exploré et assumé, ce qui fait que les Erasmus restent «sur le pas de la porte» face à une société d'orientation relativement traditionnelle.

Les expériences relatées par les étudiants interviewés permettent d'entrevoir une dissonance entre une société civile qui présente de nombreux traits traditionnels, et la présence de jeunes étrangers dont l'orientation est de tenter de s'intégrer dans un tissu social dont l'accès reste souvent opaque. La fréquentation de l'université est souvent de type utilitaire de la part des étudiants locaux qui restent très liés à des appartenances culturelles spatiales de proximité, de type traditionnel: le bourg d'origine, la famille, la place publique, dans lesquels on aménage rarement une place à l'étranger de passage. On a ainsi noté que peu d'étudiants ont eu l'occasion de jeter un œil sur le milieu qui fonde l'identité sociale de leurs amis de la semaine qui retournent en masse dans leur bourg d'origine pour le week-end. Les rivalités intra-culturelles entre zones et communes du territoire leur semblent dérisoires au regard de leur statut d'étranger, du mouvement d'eupéanisation dont ils se sentent participants. Ne partageant pas la mentalité locale, ils refusent souvent d'observer pour comprendre. *Face à la différence ils ne se placent donc que rarement en position d'observateur «entre deux», mais se réfugient dans la recherche d'adhésion à des valeurs partagées.* Or ce manque de prise de conscience des potentialités d'une prise de distance face à ses propres orientations, dans le but d'explorer le nouveau tissu social, leur coupe de vastes possibilités de participation aux événements et échanges sociaux. Les étudiants se referment dès qu'ils notent les comportements typiques d'une société traditionnelle qui fonctionne sur l'évidence non explicitée. Les relations communicatives fondées sur la connotation, l'implicite partagé, leur restent opaques. *Une intervention éducative devrait à ce sujet montrer l'utilité de l'usage actif de la marginalité, mais il faut pour cela se distancer de l'orientation dominante qui tend à l'intégration par osmose, le partage de valeurs au-delà des frontières.*

La plupart des Erasmus proviennent de métropoles plus modernes et anonymes, ils ne savent pas trouver les stratégies d'entrée dans les

structures de sociabilité comme les clubs sportifs et fêtes privées, dans lesquels on entre par connaissance. De ce point de vue, les compétences d'adaptation aux conditions de la modernité dont certains sont porteurs sont à considérer comme des apports pour la communauté locale comme antidote contre le cloisonnement des micro-groupes sociaux. Il nous faudra donc tenir compte de cette spécificité dans le dispositif d'intervention en proposant l'aide de médiateurs que l'on peut trouver dans le groupe des résidents ayant déjà eu une expérience de mobilité interne ou externe, et en facilitant l'émergence de terrain d'interaction.

Par ailleurs les étudiants étrangers ont aussi *des difficultés à nouer des relations de communauté* hors du milieu Erasmus. Le jeu entre l'image de soi reflétée par l'autre et l'image de soi construite pour apparaître est peu maîtrisé. Il est toujours frappant de constater comment les incompréhensions se nouent sur des apparences vestimentaires et combien, en reflet, les étudiants sont peu capables d'explicitier les connotations de leur propre habillement, toujours qualifié de normal, et le plus souvent explicité uniquement par souci de distinction sur un critère de simplicité par rapport aux modèles italiens supposés ostentatoires. Cette attention portée aux tenues, aux coiffures, est typique d'une mentalité moderne qui cherche à déchiffrer l'identité par rapport à des signes extérieurs. Mais le manque d'approfondissement fait que l'on s'arrête à cette première impression sans négocier le sens des valeurs affichées. Cette constatation nous amène à penser à la nécessité d'une intervention visant à aider les étudiants à déchiffrer les identités et à afficher leurs composantes de goûts de façon plus explicite, d'un côté comme de l'autre, si l'on veut favoriser cette communication par négociation progressive de communauté, telle que nous la présente la sociologie des modes de sociabilité¹¹ contemporains entre nouveaux étrangers.

11 Le modèle de l'étranger coupé de la communauté native en raison de sa non-participation au cadre conceptuel, aux connotations implicites, aux schémas de la convivialité communautaire et à l'histoire du groupe (*cf.* les quatre principes de contextualisation culturelle du langage in SCHUTZ A., (1944), «The stranger: an essay in Social psychology» in *American Journal of Sociology* 49), s'oppose au modèle du nouvel étranger (L. Harman) qui se construit une communauté de langage par une stratégie en trois temps: la lecture des signes affichés par l'autre à la recherche de marque de communauté grâce à la construction préalable de cartes conceptuelles pour apprendre à «lire la familiarité»; puis la mise en œuvre de ges-

2.2.3. Rapport entre compétences des étudiants et insertion dans le contexte social formel et informel

Si les récurrences observées sont utiles à la définition de modalités didactiques visant à améliorer la dynamique des apprentissages, il faut cependant se garder d'imputer aux seuls étudiants Erasmus la responsabilité des déficits observés. *La compréhension de ce bilan lacunaire passe par l'étude des rapports qui se sont institués entre les étudiants et leur contexte social*, l'université et le milieu informel, car l'intervention didactique doit se définir à partir d'une analyse de l'insertion sociale globale des étudiants.

Les entretiens ont été assez larges pour glaner sur ces points des indications extrapolant les objectifs fixés a priori pour cette enquête, mais dont l'importance s'est imposée au fur et à mesure de la recherche d'interprétation explicative.

Nous avons ainsi déduit des informations tirées des entretiens des observations de deux ordres à ce sujet:

- ni l'université, ni le corps social n'ont su créer des lieux de confrontation et de réflexion interculturelle;
- une représentation sociale dominante qui associe la figure de l'étudiant Erasmus à un objet sexuel disponible, contribue à un désengagement institutionnel pour ce qui concerne l'éducation interculturelle, et entretient des conflits communicatifs.

Ainsi notre enquête confirme encore qu'une délégation de l'éducation interculturelle uniquement à l'expérience directe aboutit à des résultats lacunaires, car en l'absence de dispositif particulier de médiation, les situations de «dissonances cognitives»¹² ne sont pas mises à profit par manque de références, de savoir-faire, de méthode, et *faute de lieux de réflexion interculturelle*.

tes exploratoires pour tester les conditions de communauté de parole; enfin l'établissement d'une communication qui construit ses propres références culturelles dans une négociation continue de sens. Dans cette perspective, reconnaissance et négociation sont les caractéristiques de la communauté de discours entre deux sujets qui établissent une communication fondant un espace tiers.

12 BAUMGRATZ-GANGL G. (1993), *Op. cit.*, p. 88.

Deuxièmement, une représentation sociale largement répandue, résumée par la formule *Erasmus-Orgasmus*¹³, perturbe le jeu social, agissant comme incitation initiale pour la multiplication des contacts mais aussi comme obstacle au déploiement d'une saine confrontation et surtout des solidarités collectives de genre, en particulier entre femmes. La représentation naît bien sûr des récits de voyage qui présentent le topos de la conquête féminine comme prise de possession de l'âme du pays. Mais certains adultes suggèrent même qu'il s'agirait d'une stratégie formative: «C'est encore la meilleure façon d'apprendre la langue et de connaître le pays», susurre-t-on dans les couloirs de l'institution, ce qui permet de nouveau de s'exempter de responsabilités quand à l'organisation d'un parcours formatif.

Cette attitude suggère une utilisation fonctionnelle de l'autre qui ne correspond pas au vécu émotionnel des rencontres effectives et entretient un climat de compétition conflictuelle, surtout par inadéquation à la condition féminine actuelle. Malgré la participation majoritaire des filles au programme de mobilité, le schéma masculin est en effet par souci égalitaire appliqué à tout le monde: «Les Erasmus, *ils* sont là surtout pour s'amuser», alors que les filles partent chargées de mises en garde proportionnelles à la permissivité de leur culture nationale et familiale.

En l'absence de tout lieu de médiation, cela provoque chez les jeunes étrangers une forte activation de représentations stéréotypées quant à la culture italienne: l'emprise de la famille comme emblème d'italianité¹⁴ est activé systématiquement comme système explicatif des différences. Par ailleurs, le stéréotype entretenu du rapport fugace entre le macho italien et la belle étrangère nordique pèse sur la définition de comportements innovateurs car des deux côtés les étudiants cherchent à échapper à cette réduction au rang d'objet sexuel disponible. Et surtout il y a une nouvelle entrante qui ne trouve pas sa place dans ces structures: l'étudiante méditerranéenne. Italiennes et Espagnoles en particulier, rivalisent sur leur degré d'émancipation. Les Espagnoles oscillent dans leurs atti-

13 Cette représentation vient d'ailleurs de trouver un canal de diffusion remarquable avec le film *L'Auberge Espagnole* de C. KLAPISCH (2002), où le séjour est envisagé essentiellement comme l'occasion d'une éducation sentimentale.

14 Sur la représentation sociale de l'Italie en France, entre le «très proche» et le «pas assez loin»: PAGANINI (1998), *Op. cit.*

tudes envers les Italiens entre l'accusation de sexisme et celle de manque de vitalité, tous stigmatisent l'étudiante italienne, en cristallisant l'incompréhension sur la recherche de son style vestimentaire. Une enquête plus complète serait ici nécessaire pour parvenir à une compréhension approfondie de ces interactions conflictuelles que nous n'avons fait qu'entrevoir au gré de l'intimité qui s'est instaurée lors des entretiens.

Mais *l'université délègue l'apprentissage culturel et interculturel aux relations informelles, et se dérobe à toute responsabilité en considérant ces relations uniquement sous l'angle de la vie privée*. Un comportement «socialement correct», la présomption d'égalité de fait entre hommes et femmes, et entre étudiants locaux et étrangers, ainsi que le respect de la vie privée, lui permet de se retrancher face aux difficultés communicatives qui souvent bloquent l'apprentissage interculturel en contexte informel. Elle se prive ainsi d'un puissant levier d'éducation de ses propres étudiants par la confrontation avec des sujets qui ont choisi le risque de la mobilité, bien que l'institution affiche une certaine conscience du risque de provincialisme de la mentalité locale.

2.2.4. *Mise en évidence d'un besoin social*

Dans le cadre actuel, on peut donc affirmer que l'université de Macerata et ses partenaires ne remplissent pas leur fonction éducative pour la formation de compétences interculturelles à travers le programme Erasmus.

Cela est dû à une sous-évaluation de l'aspect éducatif des échanges universitaires qui ne sont traités que sur le plan disciplinaire, ou accessoirement dans des visées promotionnelles auprès des étudiants italiens sur le marché de la formation universitaire afin de contrer l'image d'une petite université isolée. Cette orientation épouse la représentation sociale¹⁵ de l'étudiant Erasmus comme sujet marginal dont les finalités d'action sont ambiguës: études comme prétexte pour une parenthèse de vie jouissive. Dans une visée défensive face à l'élément étranger intro-

15 Cf. la *définition de la représentation sociale* proposée par JODELET D. (1993), «Les représentations sociales. Regard sur la connaissance ordinaire» in *Sciences humaines*, n° 27), cité par PAGANINI (1989), *Op. cit.*: «C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.»

duit dans les murs institutionnels, il lui est enjoint de s'assimiler dans le fonctionnement universitaire et de s'intégrer dans le corps social. L'injonction est renforcée par le discours dominant tendant à montrer que par cet exercice il gagnera des compétences de flexibilité qui contribueront à son employabilité.

Notre étude tend au contraire à montrer que les étudiants Erasmus souffrent de cette représentation et ne s'y identifient pas. Mais qu'ils sont impuissants dans une recherche de stratégie alternative de communication avec le milieu d'accueil car le modèle de la mobilité active, de la marginalité revendiquée comme productive de savoirs et de situations de communication ne leur est pas disponible.

Nous affirmons ainsi qu'il est de la responsabilité des universités partenaires de l'échange de mettre en place un dispositif leur permettant de répondre aux finalités éducatives de l'échange Erasmus tel qu'il a été défini par les institutions européennes qui subventionnent le programme dans la visée de construire un espace de citoyenneté européenne. Il y a donc nécessité de parvenir à la définition d'une intervention didactique, car notre étude a permis de confirmer le besoin social.

3. Bilan d'enquête

L'enquête de terrain nous a donc permis de:

- *repérer plus précisément forces et faiblesses des compétences interculturelles des étudiants;*
- *valider l'outil référentiel* proposé pour le repérage des compétences interculturelles, tout en en montrant ses limites: il s'agit d'un *instrument diagnostique* et non explicatif. Pour saisir la nature et la dynamique de l'évolution des représentations (plus que des notions et savoirs), et pour tenter d'indiquer des lignes d'orientation pour un rapport fructueux entre l'étudiant et la société d'accueil, il est nécessaire d'étudier l'ensemble des relations entre les sujets et le contexte historique et social, ce que nous n'avons réalisé ici que très partiellement;

- fonder *une nouvelle hypothèse de travail* concernant une orientation dans les rapports entre l'étudiant en mobilité et la société d'accueil qui nous semble potentiellement plus fructueuse pour l'éducation interculturelle que l'intégration-assimilation: *un statut d'étranger assumé consciemment comme négociation active de participation sociale* peut favoriser l'insertion communicative des sujets mais aussi contribuer à l'élargissement culturel de la société d'accueil, afin de fournir des bases de construction d'un vécu pluriculturel européen;
- mettre en évidence la nécessité de construire *des lieux spécifiques d'éducation interculturelle* pour répondre à de multiples exigences: des lieux d'apprentissage culturel pour approfondir les connaissances sur la culture locale et la culture universitaire; des lieux d'interaction avec les étudiants locaux et avec l'université en tant qu'étrangers; des lieux de confrontation des représentations et de médiation des savoirs; des lieux d'expression des spécificités culturelles et de création de langages mixtes;
- faire apparaître *deux orientations centrifuges par rapport à l'adhésion à une démarche de formation* chez les étudiants: l'idéologie de l'intégration qui fait apparaître comme suspect tout programme s'adressant aux Erasmus comme groupe spécifique; le choix d'un désengagement vis-à-vis de toute institution formative répondant à la représentation sociale du séjour Erasmus comme parenthèse récréative et fuite de toute constriction sociale.

Troisième partie

Didactique de la communication interculturelle: état des lieux, expérimentation

Chapitre 6

Du champ pédagogique au champ social

Il s'agit ici de recenser le capital d'expérience sur le domaine d'action. Nous nous limiterons, dans le cadre de cette publication, à une synthèse d'enquêtes européennes et à l'étude de quelques dispositifs expérimentaux significatifs. L'examen comparé sur plusieurs pays fait apparaître la diversité des orientations didactiques des projets, qui par ailleurs visent soit l'accueil des étrangers, soit la préparation au départ de leurs propre public. La prise en charge de la mobilité s'insère dans un champ social fortement déterminé par des enjeux nationaux, qui déterminent la diversité des approches de la «dimension européenne». Cet examen critique nous permet de retenir des éléments utiles à l'élaboration d'un projet didactique global prenant en compte les enjeux sociaux de la mobilité.

1. Enquêtes et recommandations européennes

1.1 La préparation, l'accueil et la formation selon les enquêtes européennes

L'étude d'évaluation du programme Socrates 2000 propose, au chapitre sur l'expérience des étudiants Erasmus¹, un tableau général des dispositifs de soutien à la mobilité en termes d'information, de préparation au départ, et de dispositifs d'accueil dans les universités de destination, tableau établi selon une enquête sur questionnaire auprès des étudiants.

Cette étude brosse un tableau largement déficitaire sur ces thèmes. En effet, on constate que les étudiants manifestent eux-mêmes une insatisfaction globale sur leur propre préparation, que les prestations des universités – principalement sous forme d'informations fournies par les

1 MAIWORM F., TEICHLER U. (2000), *The Erasmus Sudents' Experience*.
www.europa.int/comm/education/programmes/evaluation

universités d'accueil – sont largement insuffisantes, et que le recours à l'autoformation n'aboutit pas à des résultats satisfaisants. Il semble que, peinant à trouver un modèle adapté, la préparation du séjour reprend sous plusieurs aspects le modèle de la préparation d'un voyage touristique ou plus exactement du congrès à l'étranger: on s'informe et on reçoit des brochures sur les modalités d'hébergement, sur le programme dans ses grandes lignes, sur la ville et ses attraits, on révise superficiellement ses acquis linguistiques et on espère être bien accueilli. Ce profil montre combien on est loin d'un projet de mobilité active.

Environ 50% des étudiants partent avec un programme d'étude ou un modèle d'équivalence en poche, mais il semble que ce programme ait été choisi de façon superficielle sur la base d'informations très lacunaires. Toutefois 69% des étudiants choisissent finalement des cours sur des sujets non disponibles dans leur institution d'origine. Le relatif manque de définition du projet initial est donc aussi porteur d'une ouverture à l'opportunité découverte sur le terrain, dans le but d'élargir l'horizon académique, méthodologique et culturel.

Le soutien à la mobilité est pris en charge beaucoup plus par l'institution d'accueil que par l'institution d'origine, ce qui nous permet de saisir que *le modèle du devoir d'hospitalité est largement plus opérant que celui de la mobilité comme modalité formative intégrée au cursus*.

La nature du soutien fourni dans les universités d'accueil n'apparaît pas clairement dans cette enquête. On note seulement que 55% des étudiants Erasmus ont suivi des cours de langue. Il semble qu'il s'agisse en dehors de ces cours essentiellement d'une assistance pour les démarches pratiques et d'une orientation pour la vie universitaire.

Quoi qu'il en soit le degré de satisfaction quant à l'insertion dans la vie sociale du pays reste supérieur à celui concernant l'insertion dans la vie académique, et *la maîtrise de la langue étrangère n'est pas le seul facteur* qui explique les variations dans ce domaine car on note que les étudiants réfèrent un bonne insertion sociale et académique en Finlande² mais un faible taux de satisfaction en Grèce et dans les pays de l'Est, ces pays ayant en commun des langues nationales généralement non étudiées

2 Cf. analyses et expérimentations didactiques en faveur des étudiants étrangers à l'université de Turku sur le site de Fred DERVIN: <http://users.utu.fi/freder/>

au moment du départ. Par ailleurs les compétences en anglais, beaucoup plus généralisées, n'assurent pas un degré d'insertion supérieur à la moyenne dans les pays anglophones. Par contre le fait que dans les pays du nord de l'Europe beaucoup de cours soient tenus en anglais est noté comme un élément essentiel de satisfaction. Il faut noter que l'intégration des Erasmus uniquement dans les cours réguliers n'est pas synonyme de bonne intégration dans la vie académique: dans les pays scandinaves les étudiants se partagent entre cours spécifiquement conçus pour eux et cours en intégration avec les étudiants locaux, et manifestent une grande satisfaction pour ce type d'arrangement mixte.

Une enquête plus différenciée sur le terrain permettrait de saisir mieux ce qui fait la différence entre pays d'accueil. Mais on peut noter dès à présent que les pays latins qui ont en commun un modèle universitaire de masse ne réussissent pas à assurer une bonne intégration et provoquent des réactions négatives de la part de ceux qui proviennent d'institutions plus attentives à la qualité de la vie étudiante.

Une autre étude, celle du projet ADMIT³ financée par la Commission Européenne, rapporte le résultat d'une enquête menée sur cinq pays, France, Suède, Allemagne, Royaume-Uni, Grèce, quant aux dispositifs de soutien offerts par les Universités. Elle confirme la généralisation du cours de langue, mais fait apparaître la fragilité des autres initiatives culturelles: on parle d'évènements auxquels les étudiants sont conviés, mais pas de formation. Seule la Suède semble avoir une politique plus organique à ce sujet avec la mise en place d'un système de tutorat, incluant des activités sociales et culturelles, ainsi que la tenue régulière de session au retour des étudiants.

Toutefois, les dispositifs d'accueil sont en expansion avec une diversification qui va du cours de langue à l'organisation de cursus spécialisés pour les étrangers, en général en langue anglaise. Mais l'accompagnement de l'expérience interculturelle reste le plus souvent sous silence, les dispositifs restent généralement sous le signe de la facilitation et de l'assistance.

3 ADMIT (2001), *Higher education admissions and student mobility within the EU*, Final report, London School of Economics, Centre for Education Research. www.pjb.co.uk/npl/index.htm

1.2 Recommandations et indications européennes

Le programme Erasmus né en 1985 prévoyait essentiellement une bourse censée couvrir les frais supplémentaires, et le principe de l'équivalence avec la reconnaissance des examens passés à l'étranger. Si les bourses couvrent de moins en moins les dépenses dues à la mobilité, le principe d'équivalence s'est au contraire beaucoup amélioré avec système ECTS et les étudiants continuent à plébisciter le programme. Cependant au fil des renouvellements est apparu le concept d'*obstacles à la mobilité*, concept qui couvre une étendue de problèmes dépassant celui du soutien financier et de la reconnaissance académique disciplinaire.

Le Conseil européen de Nice en 2000 a ainsi adopté un plan d'action pour la mobilité dans le domaine de la formation énonçant une série de mesures à prendre pour favoriser une mobilité considérée comme outil majeur pour l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une citoyenneté européenne. A côté des mesures financières, l'objectif d'une meilleure qualité des échanges acquiert une place prépondérante.

De ce point de vue, la nouveauté essentielle de ce texte est le fait qu'il élit, au sein des objectifs prioritaires, la formation de «personnes-ressources» pour la mobilité au sein des établissements. Avec la réforme administrative introduite par Socrates II, on sait que la gestion des échanges est centralisée dans les bureaux des relations internationales des universités. Or la pratique montre qu'une gestion uniquement bureaucratique des échanges est inadaptée. Ces bureaux font face à une croissance multiseCTORielle de leurs responsabilités et charges auxquelles ils ne sont pas suffisamment préparés. Mais avec le *concept d'opérateur de mobilité* on voit aussi apparaître une nouvelle figure qui pourrait «conseiller, orienter et élaborer des projets de mobilité».

Une autre des priorités est l'établissement d'une charte de qualité pour l'accueil des personnes en mobilité. Le rapport ne propose pas de contenus explicites, on peut cependant faire l'hypothèse que le moment de mise en ligne du dispositif préconisé peut fournir l'occasion à l'institution de mettre au point une véritable politique d'accueil.

Enfin une autre ligne de propositions intéressantes: la mise en place d'une reconnaissance de l'expérience acquise par le séjour de mobilité. Plusieurs pistes sont tracées: la première concerne les langues avec une

promotion du *Portfolio européen des Langues*. Le deuxième instrument préconisé est l'*Europass-formation*, comme document de valorisation des parcours de formation internationaux.

La *Recommandation* du Parlement Européen et du Conseil du 10 juillet 2001⁴ relative à la mobilité des étudiants, des personnes en formation, des bénévoles, des enseignants et des formateurs apporte des précisions et élargit ces propositions. La définition des nouveaux acteurs de mobilité est enrichie par la mention qui est faite d'une nécessaire formation à l'interculturalité. Les mesures de facilitation de la mobilité n'évoquent plus seulement la levée de barrières bureaucratiques mais aussi «la préparation culturelle et l'initiation à la vie, à l'apprentissage et aux pratiques de travail en vigueur dans les différents pays européens, ainsi que le retour dans de bonnes conditions». La préparation linguistique et culturelle sont considérées comme un préalable à encourager systématiquement, ce qui vient compléter les mesures recommandées précédemment en ce qui concerne la charte d'accueil.

Les formes de reconnaissances et de valorisation sont amplifiées et précisées. *L'Europass Formation*⁵ se précise comme un instrument de reconnaissance plus adapté à la formation professionnelle en alternance, tandis que se développe la proposition du *Supplément européen au diplôme*⁶, comme instrument spécifique pour la reconnaissance des diplômes et qualifications acquises en Europe.

Les recommandations européennes sont à l'origine de la publication de la brochure *Passport pour la mobilité*⁷. Au-delà de la subtile inculcation idéologique pour la mobilité comme adaptation individuelle à

4 PARLEMENT EUROPEEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, *Recommandation du parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs* (2001/613/CE).

5 Conseil européen du 21 décembre 1998, décision 1995/51/CE.

6 Groupe de travail conjoint entre la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO pour la mise en œuvre de la *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur* signée à Lisbonne en 1997. Exemples de bonnes pratiques sur http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_fr.html

7 COMMUNAUTES EUROPEENNES (2001), *Passport pour la mobilité*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

la «nouvelle économie», nous retiendrons deux éléments novateurs de ce texte. D'abord l'idée que la mobilité ne profite pas seulement à ceux qui l'entreprennent, mais qu'elle est source d'apprentissage et d'émulation réciproque, et profite aussi aux non mobiles. Cette voie est à ce jour peu explorée. Puis l'idée que le séjour n'est pas seulement un défi aux capacités de tolérance et d'adaptation, mais peut être source d'inspiration et de renouvellement. On suggère ici une voie qui va au-delà du respect mutuel des différences et encourage une interaction culturelle dans le sens d'une acculturation. Les témoignages cités permettent de constater que la prise de conscience des enjeux de l'interculturel pénètre lentement les institutions⁸.

1.3 Outils de reconnaissance européens: le CV et le PEL

Deux instruments promus par la Communauté européenne ouvrent des voies pour une reconnaissance plus explicite des compétences acquises par la mobilité: le *CV européen*⁹ et le *Portfolio Européen des Langues*.

Le CV européen offre ainsi une rubrique «Aptitudes et compétences sociales» où l'on suggère d'inscrire des expériences de vie et de travail dans des environnements multiculturels. Aucun outil n'est proposé pour certifier une éventuelle «capacité d'adaptation à un environnement multiculturel», cependant la présence de cette rubrique est un appel à la réflexion et montre à l'utilisateur que le séjour de mobilité fait désormais partie du standard de formation européen.

Le *Portfolio européen des langues*, modèle CEL pour l'éducation supérieure¹⁰, est le premier instrument européen présentant un outil détaillé pour la reconnaissance de compétences interculturelles liées au séjour de mobilité. Il propose une série de stimuli pour focaliser l'attention de l'utilisateur sur le thème des compétences interculturelles, et on lui doit

8 ZARATE G. (2001), «Cross-cultural awareness in higher education» in KELLY M., ELLIOTT I., FANT L. *Op. cit.*, p. 45.

9 Téléchargeable sur le site www.cedefop.eu.int/transparency

10 CONSEIL EUROPEEN POUR LES LANGUES, *Portfolio européen des langues, Education supérieure*, modèle accrédité n° 35.2002, www.fu-berlin.de/elc/.

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 invitante 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'avez-vous 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.

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». Mais on retrouve dans cet intitulé la conception de l'interculturel comme aplanissement des obstacles, facilitation de la communication.

Une liste de repérage intitulée «mobilité et compétence interculturelle» offre un modèle de compétence culturelle auquel l'étudiant est invité à se mesurer. Cette liste peut servir de stimulus à la réflexion mais impose, selon nous, un cadre où l'empathie et la tolérance touchent à la condescendance: «Je peux approcher une autre culture avec tolérance, quelles que soient mes propres convictions morales ou éthiques»; où la perception de l'autre devient prise de conscience d'un déterminisme culturel irréductible: «Je suis conscient de ma propre identité culturelle [...] qui détermine ma vision de l'autre». Les différences sont prises en compte sur le mode du style ou de la convention qu'il suffit de savoir repérer: «Je peux identifier des conventions propres à un système culturel étranger». 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». Or les enquêtes

amènent à penser qu'une simple démarche réflexive autodidacte jointe aux «leçons de l'expérience» ne sauraient toujours suffire à l'éclosion des talents prescrits.

On note que dans ce *Portfolio* les compétences interculturelles voient leur champ considérablement réduit, en particulier quant aux savoir-faire. Les capacités d'interprétation se limitent au repérage de conventions, le rôle d'intermédiaire culturel mentionné dans le *Cadre de référence* n'est pas développé. L'interaction est reprise sans autre spécification comme «intégration dans la vie sociale», on se rapproche d'un modèle d'assimilation. Ce qui est proposé à l'apprenant c'est surtout de suspendre son jugement, de s'entraîner à l'empathie pour atteindre un état de conscience (*awareness*¹¹ dans la version anglaise) qui joint à l'acquisition d'un bagage informationnel minimal sur les cultures étrangères permettrait de dominer des réactions envisagées a priori comme négatives face à la différence. On cherche surtout à induire un comportement d'évitement du conflit, ce qui peut constituer une première étape, mais ne risque-t-on pas ainsi d'inciter à construire autour de soi un mur de protection souple mais efficace, où l'altérité ne fera que rebondir sans réussir à *toucher* l'autre.

Cette brève analyse nous amène une fois de plus à constater la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur la didactisation des compétences interculturelles pour une diffusion moins timorée des catégories de l'éducation interculturelle.

1.4 Recommandations du Comité scientifique sur la Communication Interculturelle

Le Comité scientifique sur la Communication Interculturelle du Réseau Thématique dans le domaine des langues s'est constitué autour du constat des insuffisances de l'université dans la prise en compte de la dimension interculturelle de ses fonctions éducatives. Les recherches et ren-

11 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 behaviour».

contres ont abouti à la publication d'un volume¹² présentant analyses théoriques, expériences et propositions «vers un cadre politique».

L'option de ce groupe est de ne pas séparer les programmes spécifiques au développement de la conscience interculturelle, de ceux de didactique des langues, car la communication interculturelle serait tronquée si elle n'accordait pas à la langue la place qui lui revient dans la diversité culturelle spécifiquement européenne. Considérant que la dimension européenne fait actuellement partie des objectifs proclamés des universités, le groupe met en évidence le besoin de fournir des contenus effectifs à l'éducation interculturelle en Europe.

Des orientations de principe ont été définies pour guider tout projet éducatif dans ce domaine:

- l'objectif de l'action éducative est de construire des capacités d'interaction dont font partie des stratégies communicatives. L'interaction directe est donc moyen et fin de l'éducation interculturelle et le séjour de mobilité est conçu comme partie intégrante du cursus de formation qui doit prévoir un statut pour les compétences culturelles et interculturelles acquises;
- l'acteur social interculturel est un médiateur entre les deux cultures. Il ne s'agit donc pas pour les formateurs d'inculquer des compétences culturelles qui auraient pour but d'assimiler l'étranger en le dotant de compétences culturelles calquant celle de l'acteur social natif. Cette conception fait qu'on pose comme élément organique l'étude des rapports entre les deux cultures, y compris des rapports de pouvoir et des conflits qui peuvent les marquer;
- l'étude culturelle est qualifiée de compréhensive, réflexive et critique. Le but n'est donc pas d'accepter et de s'adapter, mais avant tout de comprendre par une étude en profondeur, et ici les auteurs mettent l'accent sur l'étude des institutions et des produits culturels au sens large. Cette étude n'est pas seulement une activité d'acquisition notionnelle puisqu'elle est étroitement liée à une démarche contrastive qui inclut pour le public spécifique une étude comparative entre les institutions académiques et les conventions discursives en usage dans ces institutions. Les recommandations insistent sur l'intégration d'un

12 KELLY M., ELLIOTT I., FANT L. (2001), *Op. cit.*

- programme de formation interculturelle dans l'établissement de départ afin de pouvoir guider une réflexion culturelle contrastive approfondie avec un public relativement homogène et en langue maternelle;
- la formation passe par un apprentissage mutuel qui prend en compte la différence comme une opportunité et non comme un obstacle à la communication.

Les auteurs rappellent que la compétence interculturelle n'est pas seulement un savoir-faire transactionnel à mesurer à l'aune de l'efficacité, elle comporte nécessairement une composante complexe tissée d'éthique et de politique. Nous concordons avec ces prises de position, mais comment organiser cette confrontation sur les différences génératrices de communication, comment promouvoir la création de ponts communicatifs, de médiation? Nous chercherons dans les différentes expérimentations en cours des voies pour parvenir aux finalités assignées à la formation interculturelle.

2. Quelques exemples de dispositifs didactiques

2.1 Italie, des expériences à la recherche d'un modèle intégré

L'institution universitaire italienne, malgré sa participation active aux programmes internationaux, n'a pas de politique d'ensemble quant à l'accompagnement didactique et culturel des échanges internationaux. Une certaine persistance du modèle du «grand tour» en Italie continue à dominer la façon d'envisager ces échanges: on met surtout en scène les valeurs patrimoniales dont l'étranger pourra jouir lors de son séjour. Par ailleurs l'ouverture de l'identité italienne à de multiples influences étrangères¹³ détermine une auto-représentation xénophile qui tend à nier les obstacles à l'intégration des étudiants étrangers.

Les dispositifs d'accueil se limitent donc dans la majorité des cas à l'organisation de cours d'italien, cours qui, en raison des difficultés sta-

13 GALLI DELLA LOGGIA E. (1998), *L'identità italiana*, Il Mulino, Bologna.

tutaires de l'enseignement des langues, restent en marge du monde académique. Hormis l'enseignement proposé par l'Université de Pérouse dans le cadre des actions communautaires en faveur des langues minoritaires en Europe, les étudiants n'ont souvent pas même accès à des procédures de reconnaissance officielle des compétences linguistiques acquises en italien.

Plusieurs universités organisent, sur les fonds mis à disposition par le programme européen, des cycles de visites et excursions ayant pour objectif de faciliter l'accès des jeunes visiteurs au patrimoine local. Mais ces programmes apparaissent comme détachés de la vie universitaire, et sont le plus souvent organisés sans connexion avec l'enseignement universitaire, selon le modèle touristique. Il semble que les fins promotionnelles liées à l'insertion de l'université dans le territoire local priment largement sur les finalités éducatives lors de ces initiatives.

Sur l'autre versant, les étudiants italiens qui s'engagent dans un projet Erasmus ne se voient offrir dans la plupart des cas qu'un bref cours de remise à niveau linguistique. On mise sur la flexibilité de l'identité italienne, selon les représentations qui dominent la vision de l'émigration italienne dans le monde, ainsi que sur une vision optimiste des capacités individuelles des sujets et du soutien familial dont ils jouissent.

Cependant de nombreux observateurs s'alarment d'un taux de participation aux échanges qui reste moyen et les services internationaux des universités se plaignent de façon récurrente du fort taux de désistement entraînant des difficultés de gestion pour des projets individuels trop fragiles.

Plusieurs universités ont pris ce point de départ pour favoriser la naissance de dispositifs expérimentaux d'accompagnement de la mobilité étudiante, le plus souvent sous la forme de «journées d'orientation» dont le point fort est la qualité des contributions interdisciplinaires. C'est le cas en particulier de l'université de *Turin*, que nous étudierons. D'autres universités se basent sur une présence active d'associations étudiantes pour organiser le tutorat et différents services offerts aux étudiants étrangers, c'est le cas de l'université de *Bologne*. De nombreuses initiatives sont le cas de professeurs plus ou moins isolés, elles sont difficiles à repérer en raison du manque de coordination globale à un niveau na-

tional, mais on peut relever différentes traces, comme par exemple l'expérience conduite à l'université de *Lecce*.

2.1.1. Journées d'orientation à Turin: l'apport notionnel dans la formation au départ

De 1999 à 2001, l'université de Turin¹⁴ a organisé à l'intention de tous les étudiants Erasmus candidats au départ des séminaires d'orientation. L'initiative est née de la coopération de différents professeurs (langues, sociologie, histoire des relations internationales, psychologie sociale) au sein de la faculté de Sciences Politiques. L'expérience Erasmus est ainsi conçue d'emblée sous un angle pluridisciplinaire qui déborde le cadre de l'échange linguistique, ce qui constitue en soi un résultat de première importance.

L'hypothèse développée est que le séjour peut avoir ces vertus éducatives globales à condition que l'étudiant passe, selon la formule de G. Cortese¹⁵, de la transaction à l'interaction; ce qui suppose la mise en œuvre d'une conscience et d'un savoir-faire dans le domaine de la communication interculturelle. La formation tente d'introduire les étudiants à ce type de réflexion.

Le séminaire d'orientation

La première modalité formative envisagée est la conférence sur certains aspects de la mobilité en proposant des outils conceptuels à actualiser lors de l'expérience. Nous ne citerons ici que quelques points novateurs de ces exposés.

Umberto Morelli¹⁶ tient à resituer le programme Erasmus dans l'histoire de la construction européenne et de la coopération universitaire; l'originalité de l'intervention est dans la problématisation du lien entre projet collectif et participation individuelle.

14 CORTESE G., MORELLI U. (1999), *destinazione europa, orientamento erasmus*, Università di Torino, Celid.

15 *Ibid.*, p. 185.

16 MORELLI U. (1999), «Erasmus: laboratorio dell'Europa dei cittadini» in CORTESE G., MORELLI U. (1999), *Op. cit.*, pp. 19-50.

Chiara Marocco Muttini¹⁷ aborde la position de l'étudiant Erasmus sous *l'angle psychologique*¹⁸, et invite à mettre en œuvre deux instruments qui aideront à transformer la crise en occasion de développement: mettre en œuvre le dialogue comme moment d'échange de mémoire et adopter avec constance une attitude herméneutique.

Naila Clerici insiste sur la nécessité de partir *avec un bagage méta-culturel approprié* pour garantir le succès des interactions à l'étranger. Ce bagage consiste essentiellement selon elle en deux éléments: une connaissance de la microculture étrangère, selon l'analyse de E. T. Hall (paracomunication, proxémique, situation des deux cultures sur une échelle qui va des cultures à bas contexte à celles à haut contexte), et une prise de conscience des caractéristiques de son propre moi culturel, en particulier par la confrontation des valeurs en usage. Elle propose ensuite aux étudiants une réflexion sur les diverses phases progressives de développement de la sensibilité à la communication interculturelle selon le modèle de M. Bennett¹⁹.

Michelangelo Conoscenti²⁰ tente lui aussi de fournir aux étudiants un cadre conceptuel pour *l'analyse pragmatique des modalités du dialogue dans le cas particulier de la communication interculturelle*. Il présente ainsi une taxinomie²¹ des langues-cultures comme moyens pragmatiques d'action, et propose aussi de reconnaître la position de la culture italienne²² par rapport aux cultures mondiales selon la classification rédigée

- 17 MUTTINI C. (1999), «Il soggiorno Erasmus: dalla crisi all'esperienza di crescita e di autonomia» in CORTESE G., MORELLI U. (1999), *Op. cit.*, pp. 55-70.
- 18 Cf. dans le filon de l'approche psychologique, les suggestions de RAMELLA BENNA S. (2000), «Componenti emotivo-affettive nell'esperienza degli scambi Erasmus» in CONOSCENTI M., MORELLI U., WERLY N., *Op. cit.*
- 19 BENETT M. J. (1993), «Towards Ethnorelativism: A developmental Model of Intercultural Sensitivity» in PAIGE R. M. (ed.) (1993), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.
- 20 CONOSCENTI M. (1999), «Per una linguistica della comunicazione interculturale» in CORTESE G., MORELLI U. (1999), *Op. cit.*, pp. 95-125.
- 21 Trois groupes selon une focalisation sur l'objectif (*task-oriented*), la personne (*people oriented*) ou l'écoute (*respect-oriented listeners*). Cf. HOFSTEDE G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London.
- 22 Cf. la métaphore de l'opéra lyrique pour saisir la polyphonie de la culture italienne in GANNON M. J. (1994), *Understanding Global Cultures. Metaphorical Journeys through 17 countries*, Sage, S. Francisco.

par R. D. Lewis²³, afin de prévenir de conflits dus à l'ignorance des normes culturelles pragmatiques en usage chez l'interlocuteur. Cet apport conceptuel utile mais de maniement délicat car les généralisations excessives risquent de provoquer le renforcement de certains stéréotypes est compensé par la deuxième partie de l'intervention portant sur la *fonction médiatrice de la parole* grâce à ses potentialités métacommunicatives. Là où de nombreux auteurs s'arrêtent à la description taxinomique des variables culturelles accompagnée d'exhortations à l'acceptation et à l'adaptation, M. Conoscenti tient à fournir à son auditoire un cours de pragmatique de la communication afin de fournir des instruments permettant d'affronter les difficultés du dialogue interculturel. La exposition synthétique des conceptions de H. H. Clark²⁴ sur le langage comme action sociale conjointe fournit la base d'une leçon sur la manière de mener le dialogue de façon coopérative par renégociation continue du fond commun entre les deux interlocuteurs. La maîtrise de quelques techniques raisonnées permet de mieux gérer l'échange, sans perdre de vue que l'objet de la communication interculturelle n'est pas de savoir maintenir la conversation ou de connaître l'autre en assumant une position de retrait complaisamment interrogative: l'idéal est de *construire une action sociale commune*.

Etude comparée des systèmes universitaires

Un autre module de la formation consiste en une exposition comparée des différents systèmes universitaires européens par un sociologue de l'éducation, suivie de l'exposition par des attachés des ambassades de l'organisation des études universitaires de chacun des pays représentés.

La combinaison de ces deux sources informatives apparaît comme particulièrement heureuse. Lors des ateliers par pays, les étudiants ont accès à une source d'information directe et qualifiée, et ce type de rencontre constitue un exemple de bonne pratique, mais ce qui est plus original ici est la présentation raisonnée des divers systèmes selon des critères d'analyse sociologique. Les différences entre pays n'apparaissent ainsi pas comme arbitraires, comme autant de curiosités auxquelles

23 LEWIS R. D. (1996), *When Cultures Collide*, Nicholas Brealey Publishing, London.

24 CLARK H. H. (1996), *Using language*, Cambridge University Press.

s'adapter momentanément. L'organisation universitaire n'est pas présentée, comme cela se réduit le plus souvent, à un organigramme de cursus et diplômes, mais comme un système de sélection culturelle des élites qui obéit à des principes directeurs culturellement marqués selon le projet formatif de chaque pays, et dont l'organisation interne dépend largement de la sélectivité opérée à l'entrée. Lorenzo Fisher²⁵ reprend synthétiquement les classifications opérées par divers auteurs qui permettent de mettre en relief les lignes directrices structurant les systèmes universitaires. Cette opération a pour effet de fournir aux étudiants des critères d'analyse de la diversité universitaire, et les aidera à resituer la réalité particulière, à laquelle ils seront confrontés, dans un contexte de société global.

Intérêts et limites du séminaire pluridisciplinaire

Cependant, ces deux séminaires, quoiqu'ayant reçu un accueil favorable par une participation massive de la part des étudiants, n'ont pas eu de suite en raison du *manque de prise en charge institutionnelle à l'issue d'une phase expérimentale*. Les professeurs et intervenants n'ont pas réussi à imposer structurellement un besoin formatif qu'ils avaient pourtant su mettre en évidence et le projet basé sur l'intérêt et l'enthousiasme de quelques-uns n'a pu se prolonger sur cette seule base.

Par ailleurs, le format du séminaire de forme traditionnelle, avec une succession d'interventions à teneur conceptuelle, nous semble en soi problématique. Les experts communiquent l'état d'analyses résultant de leurs études disciplinaires, ou peuvent rendre compte d'expériences de formation à teneur interculturelle pratiquées en général dans le cadre des chaires de langue. Cependant cette participation est fugace et aucun moyen didactique n'est mis en œuvre pour consolider et évaluer la réception des concepts introduits. Or tous les spécialistes de la communication interculturelle concordent sur la *nécessité d'une formation conjuguant à l'apport cognitif une formation expérientielle*.

On est d'ailleurs en droit de s'interroger sur la *réception des analyses descriptives* spécialisées auprès du public concerné. De ce point de vue, le témoignage d'une expérience originale rapportée par deux étudiantes

25 FISCHER L. (1999), «Tentativi di classificazione dei sistemi di istruzione superiore» in CORTESE G., MORELLI U. (1999), *Op. cit.*

en Sciences diplomatiques ayant effectué un séjour Erasmus à l'université du Central Lancashire²⁶ est assez significatif. Ces étudiantes racontent qu'elles ont été accueillies par une équipe spécialisée qui outre le service complet d'information sur les lieux, l'université et tous les services, leur a proposé de s'insérer dans un programme de formation dont elles réfèrent quelques aspects. Ainsi face à la présentation qui leur a été faite d'une courbe d'adaptation évolutive, du départ au retour à la maison (il s'agit d'une version modifiée de la courbe du choc culturel de Hofstede), les étudiantes restent stupéfaites par la correspondance entre leur expérience personnelle et cette courbe qui reste pour elles de l'ordre de la prophétie. Il semble dans ce cas que la présentation d'une étude statistique, comme parcours obligé, ait produit chez les étudiants une sorte de fatalisme stupéfait. Les étudiantes avouent attendre encore le moment de remontée de l'adaptation après le choc du retour qu'elles ont vécu aussi cruellement que celui de l'arrivée. Mais ces processus dont elles ne savent pas encore analyser les fondements sont vécus comme indépendants de leur volonté et échappent à leurs tentatives de rationalisation²⁷. Par contre on constate à leur témoignage, que la disponibilité dans leur université d'accueil d'un lieu de confrontation internationale a bien fait avancer leur réflexion sur les stéréotypes.

2.1.2. *Bologne: un programme d'accueil ouvert sur la ville, une recherche de concepts*

Le séminaire de Bologne intitulé *Gli scambi interuniversitari e lo sviluppo dei rapporti fra le culture europee nelle giovani generazioni*²⁸, qui s'est tenu en novembre 2001, est le fruit d'une collaboration entre le département de langues et littératures étrangères, la faculté de sciences de la formation, la faculté de sciences politiques et le service des relations internationales. De ce séminaire international recueillant outre les expériences locales, celles de plusieurs universités italiennes et étrangè-

26 NEGRO S., PANSA C. (2000), «Erasmus? Sì, grazie!» in CONOSCENTI M., MORELLI U., WERLY N., *Op. cit.*

27 On sait que les progrès des analyses ne passent pas par une exposition des théories psychanalytiques.

28 CALLARI GALLI M., LONDEI D. (2002), *Scambi interuniversitari, sviluppo dei rapporti fra le culture europee nelle giovani generazioni*, CLUEB, Bologna.

res invitées, nous prendrons ici en analyse quelques interventions permettant de faire le point sur l'état de la réflexion et des pratiques.

Dans une ville qui ne dément pas une forte tradition de coopération sociale, les premières actions font état essentiellement d'une politique d'assistance mise en place par une association étudiante dynamique. S'appuyant sur un circuit bénévole cette structure assure surtout une aide au logement²⁹, mais se soucie aussi de la formation interculturelle de ses opérateurs. Avec la prise de conscience de la diffusion sur le territoire européen de critères internationaux d'excellence, l'université tente actuellement de valoriser le pôle de sa politique internationale dans un contexte concurrentiel. La politique d'accueil s'est ainsi complexifiée et enrichie progressivement jusqu'aux actions actuelles: organisation de journées d'accueil, de parcours culturels et de formation à l'interculturel. L'institution manifeste par l'initiative de ce séminaire qu'elle est à la recherche de concepts fondateurs pour une nouvelle relance qualitative.

Ainsi les thèmes de l'identité, de sa définition problématique dans la ville contemporaine³⁰ et celui des potentialités éducatives des échanges pour le développement et l'enrichissement des étudiants et du territoire, apparaissent comme les piliers de la recherche menée à Bologne.

La ville comme laboratoire culturel ouvert

Matilde Callari Galli propose à l'université d'assumer ses responsabilités dans la formation d'une identité culturelle européenne, non pas par abstraction des différences culturelles mais par l'exposition à la variété des modèles culturels enracinés dans le territoire local en pointant l'attention sur les synthèses originales entre fidélité à la tradition et ouverture à l'étranger. L'un des objectifs d'une politique d'accueil est donc selon elle de faire participer les jeunes étrangers au vécu de la ville de Bologne en tant que laboratoire culturel ouvert.

29 www.koineonline.org

30 Cf. la mobilité comme interrogation identitaire in LONDEI D. (2002), «Les échanges interuniversitaires et le développement des rapports entre les cultures européennes des nouvelles générations» in CALLARI GALLI M., LONDEI D., *Op. cit.* BAUMAN Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.

C'est dans cette optique que l'université de Bologne organise depuis 2001 différents parcours culturels³¹ dans la ville pour les étudiants Erasmus, dont l'objectif est l'approfondissement des connaissances quant aux racines de la culture contemporaine de la ville. Le mérite des parcours proposés est d'investir la ville comme lieu de formation selon les indications formulées par le Conseil de l'Europe dans *Creating lifelong learning cities, town and regions. The local and regional dimension of lifelong learning* (1999). On note trois initiatives intéressantes: un cours d'introduction à l'histoire contemporaine, spécifique pour les étudiants étrangers et permettant d'obtenir des crédits universitaires; des rencontres littéraires avec des auteurs bolognais, et un programme sur le cinéma mené en collaboration avec les étudiants de la faculté des Arts et Spectacles. Ces deux derniers projets prévoient des modes de réception actives de la part des jeunes étrangers.

Les frontières de l'hospitalité et l'intégration par l'échange

D. Lévy³² propose à l'université de jouer un rôle actif dans la définition des objectifs du programme Erasmus, en se positionnant non plus comme simple gestionnaire des flux d'étudiants ou en applicateurs de programmes supranationaux, mais en partenaire dans la définition des objectifs à atteindre. L'université, si elle répond aux appels en provenance des institutions européennes pour une société cognitive, pour une éducation plurilingue et pluriculturelle, pour une éducation tout au long de la vie, est appelée à modifier ses structures et à chercher de nouvelles synergies avec le territoire pour répondre à un nouveau public et à de nouvelles finalités, d'où la création de lieux interdisciplinaires où penser la mobilité et ses modalités formatives.

L'activation d'un lieu de réflexion réunissant doctorat et service des relations internationales a mis en évidence divergences mais aussi synergies possibles entre diverses façons de concevoir l'étudiant Erasmus:

31 FILIPPINI G. (2002), «Il progetto percorsi culturali dell'Università di Bologna» in CALLARI GALLI M., LONDEI D. (2002), *Op. cit.*

32 LEVY D. (2002), «Pensare e realizzare simultaneamente gli scambi nella molteplicità delle strutture universitarie: il Chronolang, o riflessioni e proposte per l'integrazione studentesca in situazione di mobilità» in CALLARI GALLI M., LONDEI D., *Op. cit.*

hôte à recevoir pour l'administration centrale, sujet en difficulté pour les services de la gestion des flux internationaux, acteur de sa propre intégration selon le groupe de recherche PEFLIC.

D. Lévy illustre ainsi les «frontières de l'hospitalité».

Come l'atto di nascita della psichiatria si confonde con l'instaurazione di un luogo per la follia, ossia l'asilo psichiatrico, luogo di accoglienza ma anche di segregazione, di rifugio ma di abbandono dove si oscilla permanentemente tra rigetto e assimilazione, l'accoglienza di gruppi o di individui sani, intesa come *ospitalità dovuta*, rischia, nell'inglobare l'altro, di digerirlo, infantilizzandolo in strutture «ribattezzate» dalle quali emana la parola buona, presto unica e monologante, riducendo quella dell'ospite ospitato ad annuire o ad emettere una parola sussidiaria se non una parola rifiuto. È possibile uscire da questa logica ed affrontare diversamente il «rischio» che l'altro mi fa correre?

Qui la parola ospitalità può avere qualche virtù. Non si tratta solo di aprire la porta allo «straniero» e di dargli ospitalità secondo il paradigma di una relazione di equivalenza, ma di prendere alla lettera il fatto che la parole ospite designa sia l'ospite ospitante che l'ospite ospitato. È un'avventura necessariamente rischiosa dove l'ospite può diventare ostaggio, il nuovo arrivato può trasformarsi in parassita, l'ospite ospitante può perdere piede in casa propria.

Perciò alla luce di un seminario che abbiamo seguito nel 1998 a Parigi intitolato «Frontiere dell'ospitalità» dell'Associazione Pratiche della Follia abbiamo cominciato a pensare l'ospitalità non più come una bandiera confortevole, bensì come posta in gioco, sfida, da pensare al limite, ai confini, come frontiere dell'ospitalità.³³

En réponse à ce défi D. Lévy expose le programme *Cronolang*, alors en voie d'élaboration, comme tentative de proposer *un programme d'intégration des étudiants Erasmus par l'échange et non pas par l'assistance*. L'une des pièces maîtresses du projet serait une sorte de banque du temps ou troc des savoirs, où échanger savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels entre étudiants locaux et étrangers, où chacun des partenaires serait amené à valoriser son apport personnel et à se confronter à l'autre dans une démarche égalitaire où chacun doit être disponible à donner un peu de soi. Mais d'autres dispositifs sont prévus dans le projet visant à transformer la rencontre fortuite, l'immédiateté contingente de l'expérience de vie, en un parcours construit pour capitaliser, amplifier et transformer les savoirs acquis de façon expérientielle dans une démarche raisonnée qui englobe aussi bien les étudiants Erasmus *incoming* et *out-*

33 *Ibid.*, p. 35.

going que les étudiants non mobiles dans une même démarche d'échange.

2.1.3. Une expérience didactique isolée sur les schémas pragmatiques dans la communication interculturelle

M. G. Guido³⁴ expose une recherche-action menée dans le cadre du Centre linguistique de Lecce quant à l'enseignement d'une compétence communicative interculturelle en langue anglaise prenant en considération *la composante pragmatique de la communication*. Son expérience a le mérite de composer de façon tout à fait originale, enseignement de la langue et didactique de la communication interculturelle, et s'appuie sur un choix réfléchi et argumenté quant à l'orientation à donner à la communication interculturelle lorsque le script pragmatique en langue-culture étrangère ne correspond pas aux orientations socioculturelles du locuteur étranger en mobilité.

M. G. Guido fonde sa recherche sur une conviction quant au statut de la langue anglaise en Europe: l'anglais est, et s'affirmera encore dans le futur, la *lingua franca* de communication en Europe, mais ce statut n'autorise pas l'encouragement d'une acculturation passive des citoyens européens aux codes socio-pragmatiques des natifs anglo-saxons. La finalité de son intervention est donc de montrer que la communication interculturelle en langue anglaise peut donner lieu à l'expression paritaire des divers codes socio-pragmatiques propres aux communautés linguistiques européennes qui interagissent à travers une L2 (ici l'anglais) sans devoir renoncer à une affirmation de leur identité culturelle. La communication interculturelle peut donner lieu à un usage créatif et authentique de la L2 par réinterprétation de scripts pragmatiques propres à la L2 selon la perspective socioculturelle propre à la communauté d'origine.

L'expérience concerne un petit groupe d'étudiantes italiennes en séjour Erasmus en Grande-Bretagne qui ont accepté de participer à une recherche qui alterne l'enquête ethno-sociologique à des moments pédagogiques de critique et réélaboration des scripts relationnels culturels, ici

34 GUIDO M. G. (2000) in CSILLAGY A., GOTTI M., *Le lingue nell'Università del Duemila*, Forum, Udine.

celui des échanges conversationnels dans un pub anglais. Cette expérience remet en question les vertus de l'apprentissage linguistico-culturel par la seule immersion et propose une approche didactique respectueuse de l'intégrité socio-culturelle des locuteurs de la langue étrangère, visant à la création d'un espace de communication fondé sur un usage authentique et créatif de la L2.

2.2 France: de la politique d'accueil comme service promotionnel, à la création de lieux de l'interculturel

Après une longue érosion, le nombre d'étudiants étrangers en France remonte depuis quelques années. Mais la chute subie dans les années 1990 a amené l'état à mener une réflexion approfondie sur l'accueil des étudiants étrangers: les rapports officiels se succèdent, qui dénotent une l'approche centralisée et étatique ayant pour finalité principale la promotion du rayonnement culturel français dans le monde. Dans cette revue partielle de la situation, nous prendrons en compte les orientations du rapport Cohen adressé au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères en 2001. Puis nous examinerons une pratique répandue avec le public des étudiants français participant à des échanges: le rapport de séjour. Enfin nous prendrons en considération les expériences en cours auprès de l'institut INALCO de Paris qui participe au groupe de recherche Frontières culturelles et Didactique des Langues.

2.2.1. *La politique d'accueil comme outil d'une politique de rayonnement culturel de la France sur un marché concurrentiel*

En 1999 Alain Claeys présente un rapport d'information parlementaire devant la commission des finances, de l'économie et du plan intitulé: «L'accueil des étudiants étrangers en France: enjeu commercial ou priorité éducative?». Ce document est ainsi rapporté par le rapport suivant, celui de E. Cohen.

Ce document analyse la place de la France face aux enjeux de la mobilité internationale des étudiants en soulignant l'émergence d'un véritable marché mondial de

la formation et l'importance de la dimension éducative dans la construction européenne. Il met en relation le développement de l'ouverture internationale avec la nécessaire modernisation du système éducatif.³⁵

Le rapport débouche sur une série de conseils, repris et systématisés dans le rapport Cohen, visant en particulier à améliorer les conditions d'accueil avec un guichet administratif unique et des facilités d'hébergement, un renforcement de l'action informative avec l'agence Edufrance et un appel à renforcer la dimension éducative de la construction européenne, cette dernière proposition n'étant cependant pas appuyée par des dispositifs précis, si ce n'est la poursuite de l'harmonisation des cursus et la bonne gestion des programmes Socrates.

On note que cette approche est essentiellement politique et économique. Il s'agit de répondre à la concurrence des universités anglo-saxonnes pour attirer de précieuses ressources humaines. C'est en second lieu l'occasion de rénover le système national. En réalité cette seconde ligne d'objectif est peu exploitée, et la nouveauté introduite par le rapport est l'attention accordée à l'étudiant étranger en tant que client potentiel auquel proposer une offre globale, ne comprenant pas seulement la formation académique, sur laquelle l'université comptait exclusivement pour attirer les étudiants étrangers, mais un bouquet complet, avec hébergement et assistance administrative à la clef. L'enjeu étant national, l'initiative provient des institutions de l'état, qui vont alors exercer une pression sur les universités pour qu'elles participent activement à ce projet.

On peut trouver des traces de mise en place effective de ces structures d'accueil sur le site de l'agence Edufrance³⁶ qui édite aussi un *Guide des études en France*³⁷ en version bilingue franco-anglaise, constituant une mine de renseignements pratiques sur les formalités administratives, universitaires, sanitaires, les modalités d'hébergement et de restauration, ainsi que quelques conseils pour un meilleur usage des institutions universitaires, agrémentés de brefs témoignages directs dont la fonction est surtout d'illustrer des exemples de stratégies de réussite.

35 COHEN E. (2001), *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France Diagnostic et propositions*, p. 37.

36 www.edufrance.fr

255 PULIDO R. (2002), *Le guide des études en France*, Studyrama, Paris.

Ce programme, dont l'utilité pratique est hors de doute, a pour principale limite le fait de considérer l'étudiant étranger surtout comme consommateur de services, aussi avancés soient-ils. L'ouverture internationale, la dimension éducative de la construction européenne, sont invoquées mais sans traduction effective dans des protocoles menant à des transformations de l'institution universitaire nationale par l'affluence d'étudiants étrangers et la multiplication des échanges. On cherche surtout à solliciter un renouveau du «désir de France»³⁸ auprès d'un bassin de clientèle mondialisé selon des stratégies proches de celles des agences de tourisme étudiant, avec toutes les difficultés quant à la réception de cette nouvelle priorité politique auprès d'une vieille institution en butte à des restrictions budgétaires et surtout, habituée à compter sur sa seule renommée intellectuelle pour attirer un public étranger dont elle conçoit la présence plus comme confirmation de son excellence, et que comme appel à une évolution des pratiques.

2.2.2. La mobilité des étudiants français entre modèle d'excellence et modèle de remédiation

On constate en France un décalage entre les objectifs institutionnels affichés, comme celui de la participation à la construction d'une identité européenne pluriculturelle, et le peu d'attention accordé à la communication et à la formation interculturelle de la part des universités. L'intérêt national semble primer sur la construction européenne, cela influence notablement l'application des programmes internationaux. Dans cette interprétation unilatérale de l'échange international on peut repérer deux modèles dominant pour la mobilité des étudiants français: le modèle d'excellence dont l'objectif est de favoriser le rayonnement de la culture française dans le monde avec en particulier l'envoi d'«étudiants-ambassadeurs»; et le modèle de remédiation avec l'envoi d'étudiants en formation dans le monde pour pallier aux déficits du système français, déficits que la présence inverse d'étudiants étrangers en France n'a pas réussi à interroger.

38 BLOCHE P. (1999), *Le désir de France, La présence internationale de la France et de la francophonie dans la société de l'information*. Rapport au Premier ministre, La documentation française, Paris.

Modèle d'excellence

Geneviève Zarate, dans son article³⁹ sur la fonction du séjour à l'étranger dans la formation des élites, a analysé à travers les parcours de quelques normaliens célèbres, l'articulation marquée entre mobilité académique et mobilité sociale selon le premier modèle. Le voyage reste selon ses termes «franco-centré», il donne ses lettres de noblesse à une culture nationale qui se veut universelle, et se conforte d'une reconnaissance de la part de l'étranger. La mobilité marque l'entrée dans un univers supérieur cosmopolite où le savoir sait se confronter au sommet. Plusieurs des jeunes normaliens se trouvent significativement à occuper des emplois temporaires d'enseignants et précepteurs de français auprès de grandes familles locales, première étape de leur mission de diffusion culturelle.

Le modèle est encore opérant à divers niveaux, celui des assistants de langue, celui des étudiants des grandes écoles et des universités qui s'en inspirent, mais on le retrouve aussi à un niveau régional. Nous ne traiterons pas ici du cas des assistants de langue et de leurs déboires dans la mission qui leur est confiée, mais nous nous arrêterons brièvement sur la politique mise en place pour les étudiants candidats au départ dans deux cas: celui des départs promus par la région Rhône-Alpes et celui des élèves de Sciences-Po à Paris.

V. Papatsiba⁴⁰, lors de son analyse de la politique de promotion des échanges européens soutenue par la Région Rhône-Alpes, met en évidence les finalités institutionnelles de valorisation du capital humain de la région par les vertus formatives de la mobilité, mais le deuxième volet du «retour sur investissement» est aussi la promotion de la région en Europe, étant attendu des étudiants qu'ils agissent en tant qu'ambassadeurs de leur région dans le pays de destination. Or on constate que les étudiants ne s'approprient guère de ces légitimes aspirations du bailleur de fonds, hormis des déclarations de pure convenance dans les candidatures.

39 ZARATE G. (à paraître), «Le premier séjour à l'étranger dans la formation des élites normaliennes. Le cas de Giraudoux, Sartre, Aron, Nizan» in *Il Viaggio e suoi stili, Hereoglossia*, Università di Macerata.

40 PAPATSIBA V. (2004), «Politiques d'eupéanisation et compétences en jeu au travers de la mobilité étudiante. Logiques institutionnelles et expériences individuelles» in ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., *Op. cit.*

D'ailleurs le séjour à l'étranger réussit bien dans sa première fonction de promotion sociale grâce à l'acquisition de qualités transversales requises sur le marché du travail. Mais cette orientation fait que l'approfondissement culturel, la complexification de l'identité, la réflexion critique, les pratiques de métissage culturel passent au deuxième plan, face aux bénéfices poursuivis en termes d'ouverture et de flexibilité. Quoiqu'il en soit, le destinataire du bénéfice reste en fin de compte le territoire de départ qui s'affirmera ainsi comme porteur d'un potentiel humain ouvert à l'internationalisation de l'économie.

Dans un projet plus intégré, celui de la formation dans les instituts de Sciences Politiques⁴¹, le séjour à l'étranger fait partie du cursus. En effet, le projet pédagogique de l'établissement inclut une éducation à l'internationalisation de la société et de la citoyenneté: «Notre ambition est aussi de préparer les étudiants à vivre et travailler dans un environnement international; de les aider à comprendre et accepter l'altérité et la diversité». Symétriquement, le pourcentage d'étudiants étrangers ne cesse d'augmenter et Sciences-Po se définit comme *un espace intellectuel d'excellence ouvert à l'internationalisation*. Comment se réalise cette intégration?

Le modèle de l'assimilation républicaine par adoption du modèle intellectuel domine le concept de l'institution. Les étudiants de mobilité, loin de jouir de la liberté d'action de l'étudiant Erasmus dans les universités ordinaires, sont ici solidement encadrés et sommés de rejoindre rapidement le cursus des étudiants français, de même qu'il sera imposé aux étudiants français de suivre un cursus complet d'une année dans leur université de séjour à l'étranger. Un stage de préparation obligatoire de cinq semaines est conçu à leur égard, ce qui constitue la durée de préparation la plus longue que nous ayons pu noter en Europe. Deux disciplines dominent cette préparation: un perfectionnement intensif de la pratique du français, et des cours de méthodologie basés sur les pratiques didactiques en usage à Sciences-Po: exposé, dissertation, fiche de lecture, rapports, etc. Il y a donc *inculcation* intensive d'un modèle de travail intellectuel qui, on le sait, constitue une particularité culturellement

41 www.sciences-po.fr

très marquée. Les élèves sont ensuite assimilés selon un principe d'égalité absolue entre tous les élèves, quelles que soient leurs origines.

On note cependant que l'institution est l'une des rares à *reconnaître explicitement que la présence des étudiants étrangers est à considérer comme une ressource aussi bien pour les étudiants que pour les professeurs*. Et les étrangers, étudiants et professeurs, sont explicitement invités à transmettre savoirs et méthodologies dont ils sont porteurs.

Pour ce qui est du séjour à l'étranger des étudiants français, il n'y a pas de stage préparatoire, les étudiants sont renvoyés à une approche documentaire et aux rapports de stage établis par leurs prédécesseurs. Une journée de rencontre est organisée pour favoriser des contacts directs entre étudiants français et étrangers qui ont en commun, ou vont avoir, l'expérience d'une même université. En outre les étudiants doivent formuler une lettre de motivation exposant un projet personnel et académique pour l'université de leur choix. La sélection tiendra compte de cette mise en projet qui témoigne de l'activité d'information préalable, de repérage des opportunités formatives, de cohérence du projet personnel. Au retour les étudiants voient leur année validée sur leurs résultats académiques à l'étranger, mais il leur est fait aussi obligation de rendre un *rapport personnel de séjour* sur les aspects personnels et l'expérience académique. Ces rapports sont publiés intégralement sur le site de Sciences-Po.

Une plus longue étude serait nécessaire pour analyser les compétences interculturelles qui se manifestent dans ces rapports, mais une simple lecture permet de constater en premier lieu une certaine homologation des écrits. Le rapport écrit à l'intention du futur partant adopte un ton convivial, genre *Guide du routard*: on se base sur les stéréotypes pour les confirmer ou les relativiser sans guère sortir de la grille de lecture qu'ils ont imposée. Le retour critique sur la culture française n'est pas de mise. Les différences rencontrées dans le système universitaire vont en général dans le sens d'une reconnaissance des vertus d'une plus grande liberté, mais toujours dans le respect des institutions de Sciences-Po et de sa «rigueur méthodologique». On reconnaît en général un caractère de complémentarité des études à l'étranger, il s'agit d'une ouverture intellectuelle qui ne débouche pas sur une remise en question, mais sur un détachement par prise de distance.

Dans la brochure de conseils au départ, on retrouve l'esprit donné à l'éducation des élites par le séjour à l'étranger tel que l'a analysé G. Zarate: il s'agit de déniaiser un jeune produit issu d'un système très structuré et lui ouvrir les portes d'une société cosmopolite où il est appelé à interagir dans sa vie future, mais le *devoir de réserve* auquel on le soumet dès sa période de formation, de même que le *devoir de promotion culturelle de son établissement*, indiquent clairement que *l'échange est conçu comme une initiation à la communication internationale dans le sens des relations diplomatiques⁴² ou commerciales où l'acteur est appelé avant tout à représenter les intérêts de sa société d'origine*. Tirer parti de l'étranger est utile, mais on ne voit nulle part à l'œuvre une conception de l'échange comme influence réciproque ou construction d'une citoyenneté européenne plurielle.

Modèle de remédiation

La deuxième orientation donnée par l'état français aux échanges internationaux va dans le sens d'une remédiation à des déficits reconnus au sein du système éducatif. Les programmes d'échanges européens sont alors envisagés comme sources de solutions externes au système.

C'est le cas tout d'abord de *l'apprentissage expérientiel* dont on dénonce régulièrement le manque. Le programme d'échange est, avec le stage professionnel, un des rares moments qui prennent en compte l'apprentissage par l'expérience directe, par l'immersion dans un milieu source d'enseignement en alternative à la didactique frontale. Elèves et pédagogues déplorent le confinement dans les salles de classe et le découpage disciplinaire, or l'échange à l'étranger est le moment par excellence du décloisonnement, de l'ouverture sur le milieu urbain, de l'irruption du privé dans l'apprentissage. En particulier dans le domaine des langues, l'immersion dans le milieu étranger est considérée comme un adjuvant puissant pour la didactique des langues qui est désormais consciente des limites de son impact au vu du temps de parole effectif des élèves ou des étudiants en situation de classe.

42 LONDEI D. (2003), «La médiation diplomatique est-elle compatible avec la médiation culturelle?» in *Le français dans le Monde, n° spécial La médiation et la didactique des langues et des cultures*, janv. 2003, CLE International, Paris.

Par ailleurs si l'on examine *l'interprétation nationale du programme Socrates réalisée par le gouvernement français*⁴³, on note que la première place dans l'ordre des priorités est accordée à l'égalité des chances avec comme corollaire *la lutte contre l'échec scolaire*, puis l'éducation à la citoyenneté qui se décline ensuite comme éducation à la citoyenneté européenne et lutte contre la violence. Ces thèmes prioritaires montrent bien combien les obsessions nationales investissent le champ ouvert par les échanges européens. Il semble qu'à court de solution nationale, on en appelle à la mobilité internationale pour apporter quelque remède aux maux qui affligent le système éducatif.

Quoi qu'il en soit cette politique volontariste commence à porter ses fruits, témoin ces échanges franco-allemands démocratisés qui, selon Bertrand Alix⁴⁴, permettent de sortir de l'enfermement de la confrontation binationale en raison de l'entrée massive d'élèves issus de l'immigration de part et d'autre. On assiste ainsi à un renouvellement des thèmes de rencontre, la problématique de la réconciliation franco-allemande est largement dépassée par des thèmes sociaux touchant par exemple aux modalités de la multiculturalité en Europe.

2.2.3. Un renouvellement de l'approche interculturelle en provenance de la didactique du FLE

L'initiative d'un renouvellement conceptuel des rapports internationaux au sein des universités françaises provient essentiellement des unités de FLE qui ont su reprendre et développer une expérience mûrie auprès des organismes sociaux pour l'intégration des immigrés. Nous ne reproduisons pas ici l'histoire de ce transfert de compétences mais l'illustrerons à travers *l'exemple de la formation interculturelle expérimentée au sein de l'INALCO*.

En effet, la filière FLE⁴⁵ y est orientée sur «la nouvelle définition du français, langue d'ouverture au plurilinguisme et au pluriculturalisme» en vue de former des médiateurs culturels, concept qui s'applique tant au

43 www.socrates-leonardo.fr

44 ALIX C. (2001), «Echanges. Pratiques et/ou concept entre la réconciliation et la conflictualité-complexité» in PAGANINI G., *Op. cit.*

45 www.inalco.fr

futur professeur de FLE qu'à l'étudiant en FLE. Ainsi, l'offre formative pour la maîtrise de FLE comprend une approche de la didactique des cultures basée sur l'éducation du «regard ethnologique». Dans cette ligne on remarque que l'un des trois cours d'approfondissement destinés aux étrangers propose une démarche d'observation culturelle du milieu d'accueil basé sur cette même méthodologie. Un cours de maîtrise FLE pointe sur l'étude des stratégies d'apprentissage en langue étrangère, et l'on note en parallèle une attention particulière aux modalités d'apprentissage des étudiants étrangers, en particulier avec l'offre d'un cours basé sur l'apprentissage en tandem et un autre qui se structure autour d'un forum où les étudiants sont invités à débattre sur des thèmes culturels rencontrés sur la toile Internet.

Cette *association d'un enseignement de FLE intégré dans une structure d'enseignement et de recherche en didactique du FLE* est assez originale si on la confronte avec la relative marginalité institutionnelle de l'enseignement du FLE au sein des universités françaises où il est souvent du ressort des Centres Linguistiques et fait figure de service au statut académique incertain. L'ensemble de la réflexion menée dans la filière sur le concept d'altérité, sur les politiques linguistiques, sur les situations plurilingues, sur l'anthropologie culturelle, sur la littérature comme carrefour de l'interculturel inspire un programme d'enseignement du FLE auprès des étudiants étrangers qui va bien au-delà des habiletés communicatives fonctionnelles. J. H. Kim et I. Lallemand définissent leurs modules d'approfondissement comme lieux d'échanges interculturels⁴⁶, selon la définition de C. Alix: «une structure d'accueil voulue, construite et proposée où se mettent en place des processus d'interaction et d'apprentissage»⁴⁷.

46 KIM J.-H., LALLEMAND I. (2004) in ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., *Op. cit.*

47 ALIX C. (2000), «Les échanges, pratique marginale ou fin du centre» in GROUX D., TUTIAUX-GUILLON N. (sous la dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, L'Harmattan, Paris.

2.3. Allemagne: FU Berlin, DAAD, l'invitation à construire une image ouverte de l'Allemagne

Nous ne traiterons que de façon partielle de la situation en Allemagne, en prenant en examen les documents mis en ligne par la Freie Universität Berlin ainsi que par la DAAD sur leur politique d'échanges.

2.3.1. *L'exemple de la FU Berlin: promotion d'une interaction créative avec le milieu social contemporain*

Le site de l'université de Berlin⁴⁸ est particulièrement accueillant pour les étudiants étrangers. On y trouve une information exhaustive avec de nombreux liens tant sur le séjour que sur les études. A noter une présentation très détaillée du système académique: le mode d'enseignement, les relations avec les professeurs, la typologie des cours et les modalités d'évaluation, qui explicite le type de prestations attendues par le candidat dans un souci de présenter l'esprit du système par comparaison avec d'autres systèmes académiques.

Quels sont *les dispositifs prévus pour les étudiants Erasmus?* Pour l'accueil, les étudiants sont renvoyés essentiellement à deux institutions, outre le bureau Erasmus pour ce qui est des pratiques administratives: le centre linguistique⁴⁹ pour les cours d'allemand langue étrangère et le club international de l'université. L'un organise des cours de langue avec une attention particulière aux contenus culturels, l'autre se propose d'intégrer les étudiants étrangers par des occasions de convivialité.

L'ensemble du dispositif est à l'image de la culture académique allemande: elle laisse pleine autonomie à l'étudiant pour qu'il se construise un parcours personnel, elle mise sur l'intelligence et la curiosité en fournissant un milieu riche en stimuli mais sans aucune constriction. *Pas de stage obligatoire, pas d'accueil infantilisant, des informations, des formations accréditées, des occasions ouvertes.*

Les cours de langue intègrent organiquement enseignement linguistique et culturel. Les thèmes sont centrés sur le territoire local envisagé dans une perspective historique et contemporaine. L'accent est mis sur *la*

48 www.fu-berlin.de/fu-international

49 www.sprachlabor.fu-berlin.de

rencontre personnelle et réflexive avec le territoire, mais la perspective interculturelle n'est pas mentionnée.

Des «cours de projets» sont proposés au niveau supérieur; il s'agit d'apprendre la langue à travers la réalisation d'un projet concret, comme la réalisation d'un journal des étudiants étrangers, ou d'un parcours de visite guidée pour les étudiants étrangers. Dans les deux cas l'approche est multiple: lectures, visites, interviews, observations de terrain et étude des formes linguistiques caractérisant la situation de communication (le texte de presse, le discours de présentation) préparent la phase de réalisation du produit. Celui-ci sera présenté publiquement, les étudiants vont donc créer et gérer un événement culturel. En outre, ces projets tendent à promouvoir la collaboration et l'échange à l'intérieur de la communauté des étudiants étrangers, et vers le territoire: c'est le cas du journal comme tribune et mise en réseau. La visite guidée par les étrangers renverse la relation touristique habituelle, il y a là une véritable *promotion de l'interaction*.

Les contenus culturels proposés visent à la découverte de la culture locale, non pas comme porteuse d'héritage, mais comme laboratoire culturel ouvert et communiquant sur le monde. Les étudiants sont amenés à rencontrer des journalistes, artistes, des lieux de la culture contemporaine. On relève cependant dans cette option pragmatique, un certain effet de gommage du passé, source de conflits larvés.

2.3.2. DAAD: une institution médiatrice pour une image positive de l'Allemagne comme société ouverte

Cette orientation se confirme à l'examen du site *campus-germany*, publié par le DAAD en collaboration avec la radio *Deutsche Welle*, destiné aux étudiants étrangers⁵⁰. Ce site s'attache à exposer une vision ouverte et positive de l'Allemagne d'aujourd'hui. A la rubrique culture, on trouve ainsi un rappel sur les revendications post-modernistes et la multiplication des lieux et formes d'expression, la rubrique célébration met en premier plan la Love Parade, le site offre d'ailleurs quelques indications sur les mœurs sexuelles en Allemagne où l'on apprend que les femmes sont «tout à fait émancipées», que «pour les couples gays la

sexualité fait désormais partie de la normalité». Une rubrique spéciale dédiée aux étrangers en Allemagne s'ouvre sur le slogan *The whole world is at home in Germany*; l'article s'attache à démontrer que les quelques épisodes de xénophobie sont le fait d'individus isolés provoquant horreur et indignation de toute la population. Enfin le site recense, pour les dénoncer, quelques stéréotypes anodins sur les Allemands, plus de culottes de cuir et de chopes de bière, place aux tribus vestimentaires post-modernes et à la nourriture ethnique, un témoignage va jusqu'à vanter le manque de ponctualité des trains pour mettre en relief l'affabilité du personnel et la patience des voyageurs!

Ce n'est pas ici le lieu d'étudier les fondements psycho-sociaux d'une telle campagne promotionnelle, disons que l'on en apprécie que plus les choix politiques d'une autre institution de gestion des échanges internationaux: l'OFAJ/DFJW⁵¹ franco-allemand, qui à l'opposé choisit de poser le conflit, d'interroger la différence, pour dépasser les non-dits autrement que par le refoulement. Il n'y a pas dans la politique d'accueil de l'Université de Berlin de signes aussi clairs d'un *refoulement du passé et d'une idéalisation du présent*, mais une volonté manifeste de pointer sur une meilleure connaissance du présent; cependant l'auto-représentation tend à calquer l'idéal pragmatique d'une société régie par «l'agir communicatif» selon Habermas. *Le traitement de la différence culturelle, point cardinal de l'OFAJ, n'a pas trouvé là de résonance.*

Si l'on examine plus attentivement l'ensemble des activités du DAAD⁵² on mesure toutefois l'importance accordée par l'Allemagne au *processus d'internationalisation de l'éducation supérieure*. Si l'agence Edufrance affiche des buts promotionnels du système éducatif français, le DAAD inscrit d'emblée ses services comme participation à la coopération internationale en vue de développer le savoir, la culture, la qualification économique et la paix. On note que cette institution s'inscrit en faveur d'une ouverture vers les valeurs étrangères, promeut un dialogue tolérant pour la construction de la culture, se mobilise pour la *recherche*

51 Nous ne traiterons pas ici de cet organisme qui ne s'occupe pas spécifiquement de formation des étudiants de mobilité mais a produit des textes de travail sur la pédagogie interculturelle qui en font un acteur majeur de la réflexion interculturelle. Cf. www.ofaj.org/paed/texte/formati/formati.html

52 www.daad.de

active de voies de compréhension (*Verständnis*: intelligence de la situation, empathie pour les raisons de l'autre) et d'entente (*Verständigung*: compréhension réciproque, négociation du sens entre interlocuteurs).

Le DAAD se pose comme médiateur au sein de la politique de formation européenne. Le financement public et privé de l'organisation sert à égalité la mobilité académique des étrangers vers l'Allemagne, et des Allemands vers les pays étrangers par des bourses d'étude. Trois autres lignes budgétaires soutiennent l'internationalisation du système académique allemand, la diffusion de la langue et de la culture allemande dans le monde (avec pour objectif de favoriser l'amitié et la sympathie pour l'Allemagne), et la promotion de la coopération scientifique avec les pays en voie de développement.

En somme la politique d'échange pratiquée en Allemagne va dans le sens d'une recherche active de partenaires pour l'aider à reconstruire une image de soi meurtrie par un passé que l'on cherche à dépasser en s'engageant dans une démarche d'ouverture volontariste. Dans cette quête assoiffée de sympathie, l'autre résulte un peu indifférencié: pourvu qu'il reconnaisse la réhabilitation de l'Allemagne, une place lui sera offerte sur une scène sociale où le multiculturalisme s'affiche comme la couleur de l'époque contemporaine. D'où des programmes pour les étudiants étrangers tournés vers la découverte des lieux d'expression du multiple et l'invitation à participer à cette multiculturalité affichée.

2.4 Angleterre: *The year abroad*, de la formation de compétences transversales au projet ethnographique

Contrairement aux autres pays européens, l'année à l'étranger (*Year abroad*) fait partie du programme d'études en langue étrangère au Royaume-Uni depuis les années soixante. Aussi l'attention portée à cette expérience d'étude est sans doute la plus approfondie parce que portée par l'institution. Dans un souci d'assurer la qualité de la formation, l'université a rapidement donné suite aux études d'impact du séjour en encourageant les initiatives pédagogiques d'accompagnement. Partant du

constat⁵³ que le séjour ne suffit pas à relativiser l'ethnocentrisme et que certains stéréotypes sont parfois même renforcés par des expériences vécues négativement, plusieurs universités ont développé des programmes de préparation, de suivi, d'évaluation de l'expérience à l'étranger, dont on trouve une synthèse dans le petit volume *The year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation. Current Research and Development*⁵⁴ publié en 1995.

Les expériences développées dans les années 1990 prennent leur distance des *cultural studies* telles qu'elles ont été conçues jusque lors. «*Teaching about other cultures as a strategy for reducing prejudice does not work*», résume S. Cormeraie⁵⁵. On vise donc un apprentissage culturel et interculturel, selon *deux courants de recherches didactiques*.

Le premier s'attache en particulier au développement personnel des étudiants avec pour objectif de les rendre aptes à s'adapter et à œuvrer dans un monde international en bouleversement permanent. Les services d'orientation des étudiants ont souvent été liés à ces projets qui pour la plupart aboutissent à la certification de compétences transférables comme élément de valorisation de l'employabilité de la personne. Les bases théoriques de cette approche sont fournies par les études, en particulier anglo-américaines, sur *l'intercultural training*.

Le second type de recherche, moins diffusé, est fondé sur *une approche ethnologique* de la culture étrangère. Le séjour est l'occasion d'une recherche personnelle sur un aspect culturel, ce qui amène l'étudiant à mener, le temps de son séjour, la vie de d'ethnologue en cherchant activement à socialiser dans le groupe d'accueil pour observer et comprendre le sens des pratiques sociales. Cette approche se base sur une conception multidisciplinaire de l'enseignement des langues ayant pour but

53 BYRAM M, ESATE-SARRIES V., TAYLOR S. (1992), *Cultural Studies and Language Learning: a research report*, Multilingual Matters, Clevedon.

54 PARKER G., ROUXEVILLE A. (1995), *«The year Abroad»: Preparation, Monitoring, Evaluation*, AFLS, CILT, London.

55 CORMERAIE S. (1998), «From Theoretical Insights to Best Practice for successful Inter-Cultural Education» in KILLICK, D. & M. PARRY, *Cross-Cultural Capability: The why, the ways & the means: New theories & methodology in language education*, Leeds Metropolitan University.

la formation de médiateurs interculturels selon les finalités indiquées entre autres par Claire Kramsch (1993) et Michael Byram⁵⁶.

2.4.1. *Mobilité et compétences transversales*

Sylvette Cormeraie⁵⁷ de l'université du Sussex établit un bref rapport sur l'expérience d'un *stage de préparation de deux jours en séminaire avec internat*. La forme même de cette formation a pour objectif de créer un dépaysement vis-à-vis des repères habituels comme condition d'une remise en question des schémas routiniers de socialisation, et d'une centration sur le projet de séjour par extraction du milieu habituel. Les étudiants sont invités à établir des contacts entre pairs comme première ressource de *resocialisation fonctionnelle à l'expérience à l'étranger*. La finalité de ce stage est en effet avant tout de favoriser une croissance personnelle. Pour atteindre la sphère affective des attachements culturels, on crée une situation de communication nouvelle, favorisant l'accès aux *objectifs cognitifs* du stage.

Les ateliers s'appuient sur trois concepts théoriques: les catégories descriptives de Hofstede⁵⁸, le diagramme d'analyse transactionnelle de Park et Harisson⁵⁹ présentant quatre types d'attitudes des séjournants selon leur relation à la culture étrangère et à leur propre culture, enfin le modèle de Luft⁶⁰ qui tente d'identifier les domaines cachés, inconnus, ou non conscients générés par la rencontre de deux cultures, domaines qui interfèrent dans la communication et sont générateurs d'incompréhension. Mais le programme prévoit aussi la rencontre avec des étudiants ayant eu l'expérience de l'étranger et avec des tuteurs étrangers.

56 BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

57 CORMERAIE S. (1995), «Cross-Cultural Training: perceptions and personal growth» in PARKER & ROUXEVILLE (1995), *Op. cit.*

58 HOFSTEDE (1991), *Cultures and Organizations, software of the mind*, McGraw-Hill.

59 PARK H., HARRISON J. K. (1993), «Enhancing managerial cross-cultural awareness and sensitivity: transactional analysis revisited», *Journal of Management Development*, vol. 12, p. 3.

60 LUFT J. (1970) in PFEIFFER J. and JONES J. (1974), *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*, University Associates, La Jolla.

L'objectif est d'amener les étudiants à revisiter leurs attitudes envers l'étranger et d'acquérir des structures de références pour analyser de futures situations d'incompréhension et leur donner un sens. Il est suggéré de tenir un cahier de bord sur les rencontres et découvertes, d'adopter une démarche de découverte de type anthropologiste.

Ces suggestions sont approfondies dans l'expérience menée à l'University of North London, expérience rapportée par Marta Dueñas-Tancred et Inge Weber-Newth⁶¹. L'originalité de ce programme est de proposer *une pleine reconnaissance des compétences acquises lors du séjour en liant le parcours formatif à l'obtention de crédits universitaires*. Le plan prévoit d'attribuer des crédits sur trois domaines: les compétences linguistiques et disciplinaires, le projet personnel de séjour et son compte-rendu réflexif, le profil de compétences personnelles. C'est ce dernier point qui fait l'objet d'un développement détaillé en vue de l'établissement en fin de parcours d'un profil personnel de compétences transférables pour l'optimisation de l'employabilité. Les auteurs sont en effet sensibles aux requêtes en provenance du monde du travail et aux recommandations européennes sur les compétences générales à acquérir pour agir dans un monde économique en perpétuelle mutation. En coopération avec le service d'orientation professionnelle de l'université, *un modèle de domaines de compétences personnelles* a été établi fournissant aux étudiants un tableau de référence où noter progrès et difficultés lors de leur séjour.

Les étudiants sont invités à tenir régulièrement un journal de bord en inscrivant leurs observations positives ou négatives selon cette grille, puis au retour ils opèrent une sélection de leurs acquis pour les inscrire sur une feuille de résultats dans la perspective de compléter leur curriculum en vue de futurs employeurs. Ce document est discuté avec les tuteurs qui en certifient la validité et conseillent les étudiants sur son utilisation pour les entretiens d'embauche. Ce système a pour avantage de rendre explicite aux yeux même des étudiants les bénéfices personnels de leur année à l'étranger: celle-ci n'est plus *the year out* mais fait

61 DUEÑAS-TANCREDE M., WEBER-NEWTN I. (1995), «Profiling and Accrediting the Year Abroad» in PARKER & ROUXEVILLE, *Op. cit.*

partie intégrante d'une cursus académique qui se veut aussi formation de la personne et préparation à la vie professionnelle.

Nous apprécions de ce programme sa clarté dans ses relations avec la finalité de promotion de l'employabilité des étudiants. Cette finalité est justement l'objet des soins des formateurs, et *on distingue dans le processus de formation le moment du questionnement, du doute et du conflit, de celui de la certification finale* qui, tout en étant authentique, ne présente que la version positive du résultat final dans une version correspondant à l'éthos du milieu des affaires internationales.

2.4.2. *The Interculture project*

Mais le projet le plus complet a été développé auprès de l'université de Lancaster, avec un projet spécifique pour l'éducation interculturelle des étudiants candidats au départ dénommé *The Interculture Project*. Le site⁶² propose: pour les enseignants, divers matériaux d'analyse, des rapports d'activité, des références; pour les étudiants, un parcours d'auto-apprentissage avec différentes activités (lectures, grilles d'observations pour le carnet de bord, quizz culturels, incidents critiques commentés) et une banque de données constituée de transcriptions d'entretiens thématiques avec des étudiants d'échange.

Le site présente aussi le module formatif *Acquiring Intercultural Competence* qui a été expérimenté et officiellement reconnu à l'University of Central Lancashire. Le centre offre *une formation intensive de cinq jours de préparation au départ*, mais aussi *un parcours de formation plus approfondi portant à une certification et l'obtention de crédits universitaires*. Nous nous pencherons plus particulièrement sur cette initiative pédagogique dont les objectifs sont ainsi synthétisés:

The aim of the module is to equip students with the tools which will enable them to gain greater awareness of their own cultural values and of the intercultural issues and to develop a working knowledge of life in the country in which they intend to spend their period of residence abroad. As a framework, the module uses the four Savoirs composing Byram and Zarate's (1997) model of Intercultural Competence: Savoir apprendre, Savoirs, Savoir être, Savoir faire.

Nous notons dans cette présentation l'aspect pragmatique et mesuré de la définition des objectifs: il s'agit d'équiper les étudiants d'instruments qui leur permettront de développer des compétences interculturelles. Une telle définition permet de définir un projet de certification réaliste et non idéologique puisqu'on vérifiera *l'acquisition d'instruments stratégiques* qui ouvrent le champ à des progrès ultérieurs, en évitant le piège de l'inculcation idéologique de comportements prédéfinis. Par ailleurs le dispositif donne une large place à l'apprentissage culturel lié au pays de destination, selon une définition ouverte et pragmatique: *working knowledge*. On évite ainsi les limites d'un savoir notionnel car le bagage culturel englobe les savoir-faire et les méthodologies d'apprentissage qui permettent d'aborder cette culture et de s'y confronter dans un va et vient réflexif.

La formation consiste en *deux modules*: l'un s'étend sur le semestre précédant le voyage, l'autre comprend les activités durant le séjour et au retour. Le premier module est constitué de 12 ateliers de 2 heures tenus par un professeur responsable en coordination avec les opérateurs des services de conseil et d'orientation de l'université et de professeurs de langue; l'étudiant compose tout au long du semestre un dossier d'activités et rédige un bilan final. Durant son séjour, il tient un cahier de bord et mène une enquête sociolinguistique; au retour l'étudiant devra rédiger en langue étrangère une présentation de son développement dans divers domaines (connaissances socioculturelles, compétences linguistiques, sociolinguistiques et interculturelles, compétences pratiques, méthodologie de découverte et d'études). Puis 6 ateliers sont prévus pour accompagner l'étudiant dans un travail de réflexion et de bilan global qui sera établi sous deux formes: *un compte-rendu sur son processus d'apprentissage interculturel et une attestation de compétences transférables*.

Dans ce parcours, l'accent est mis sur la conscience de l'évolution personnelle à travers la formation et l'expérience, mais on note que *la connaissance de l'autre reste en deuxième plan*. Il s'agit essentiellement, lors de la formation, d'acquérir des capacités de relativisation afin d'interagir en gérant au mieux les différences culturelles et les attachements affectifs à la communauté culturelle d'origine. On trouve lors de la définition des finalités du stage de préparation la mention d'un processus d'acculturation/adaptation que la formation doit promouvoir, cependant

le dispositif ne valorise pas de façon explicite le premier terme de ce binôme. Sylvie Toll, coordinatrice du projet reprend dans son rapport de 1999⁶³, l'orientation de Coleman lorsque celui-ci affirme:

To the narrower definition of cross-cultural capability as intercultural communication, I prefer the notion of an ability to operate professionally in a foreign context, a definition which brings together skills and emotions, attitudes and employability⁶⁴

L'objectif est de donner une dimension internationale à la formation de la citoyenneté, d'où l'accent mis sur la transférabilité des compétences à d'autres contextes internationaux. Or l'acculturation n'est pas transférable, elle est ancrée dans une rencontre particulière, contingente. Il s'agit là d'une limite de ce programme.

Par contre toutes les activités favorisant la conscientisation des apprentissages personnels sont très stimulantes et accompagnées d'un solide appareil de validation des acquis. La présentation du programme du stage préparatoire distingue opportunément les finalités, qui indiquent des choix de politique éducative, des objectifs didactiques qui peuvent faire l'objet d'une certification pragmatique car ils indiquent des savoir-faire dont les modalités sont bien précisées. Il n'y a pas d'évaluation sommative mais une vérification que le parcours formatif a été bien mené, parcours qui est centré sur une autoévaluation réflexive.

2.4.3. *Ethnographie et mobilité*

*The Ealing Ethnography Project*⁶⁵, programme mené auprès de la Thames Valley University par Ana Barro, Marc Bergman, Hans Grimm, Shirley Jordan et Celia Roberts, constitue une initiative tout à fait originale. Ce programme expérimental s'adresse aux étudiants de langues appliquées devant intégrer dans leur curriculum un an de séjour à l'étranger, et consiste en un cursus menant à l'écriture d'une étude de

63 HALL S., TOLL S. (1999), *Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad, a review of current practice in UKHE*, www.lancs.ac.uk/users/interculture/index.htm

64 COLEMAN, J. A. (1998), «Student preparation for Residence Abroad: two stages in acquiring Cross-Cultural capabilities» in KILLICK & PARRY, *Op. cit.*

65 ROBERTS C., BYRAM M., BARRO A., JORDAN S., STREET B. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters, Clevedon.

type ethnographique sur un aspect de la culture du pays de destination. *Un cours d'initiation à l'anthropologie et à l'ethnographie* de 45 heures est organisé avant le départ, cours tenu par des professeurs de langue ayant eux-mêmes intégré une formation à l'ethnographie dans leur auto-formation. Puis les étudiants sont invités à faire une étude de terrain lors de leur séjour, pour enfin rédiger en langue étrangère un rapport sur leur étude et le projet ethnographique dans l'ensemble. Le module est capitalisable dans le cursus académique. L'objectif n'est pas de former des ethnologues mais de promouvoir le développement de compétences interculturelles à travers la démarche ethnographique afin de former des acteurs sociaux amenés à être des *intercultural speaker*.

Au terme d'une analyse des diverses expériences didactiques joignant apprentissage linguistique et culturel, les membres du projet reconnaissent l'instance morale proposée par le concept de *critical cultural awareness*, mais sont à la recherche de modalités didactiques qui permettraient d'éviter le caractère générique et la superficialité d'exercices décontextualisés utilisés par nombre de formations en communication interculturelle basées sur les études de Oberg (1960) Gudykunst (1983), puis Hofstede (1994). Le concept qui va générer leur approche est celui d'une *initiation à la «vie ethnographique»*, comme approche didactique pour l'apprentissage de compétences culturelles par l'observation participante. Il s'agit là d'une didactique spécifiquement fondée sur le séjour prolongé à l'étranger, qui promeut un apprentissage intégré de la langue et de la culture par une interaction approfondie afin de parvenir à la compréhension de phénomènes socioculturels de la société dans laquelle l'apprenant est en position d'observateur externe mais aussi participant aux fins de son étude.

Ainsi, *l'empathie, souvent désignée dans les programmes d'entraînement interculturel comme objectif relevant du savoir-être, est appréhendée comme méthodologie d'enquête*, indispensable pour parvenir à la compréhension des phénomènes étudiés. L'ethnologue doit être capable, grâce à sa capacité de participation, de saisir les schémas ou scripts qui structurent tout acte de la vie sociale, d'observer les faits sociaux selon une perspective mentale qui s'approche de celle des natifs, puis d'en tirer du sens en utilisant sa position d'observateur externe, pour aboutir à une réflexion comparative et critique qui mettra en relation les deux perspec-

tives culturelles. Mettre l'étudiant dans une position d'ethnologue signifie donc lui assigner une tâche pour laquelle et grâce à laquelle il doit développer ses capacités d'empathie, ses capacités à construire du sens, enfin ses capacités d'analyse comparative et critique. *Cette démarche a l'avantage d'être centrée sur la compréhension de l'autre qui passe par une analyse du soi, afin de devenir un médiateur culturel*, contrairement aux dispositifs qui focalisent l'attention sur le développement du soi, avec une tendance à l'instrumentalisation de la rencontre de l'autre.

S'appuyant sur une solide analyse de la notion de culture dans sa vision critique, et d'une étude approfondie de l'expérience ethnologique, les auteurs synthétisent ainsi les *apports formatifs visés par la méthode* dans quatre secteurs d'apprentissage: la constitution d'un bagage culturel social localisé; l'intériorisation d'une méthodologie de l'interrogation et de la relativisation, l'acquisition de compétences d'observation, d'interaction sociale, d'analyse sociale; le développement personnel en termes d'autonomie et d'initiative, de confiance en soi, de flexibilité.

L'évaluation proposée pour le projet comprend deux moments: une évaluation concernant le module de préparation avec le travail d'ethnologie de sa propre culture, une évaluation de l'étude ethnographique menée lors du séjour, puis rédigée au retour, avec un entretien final portant sur ce travail et sur l'ensemble du parcours.

Quelles sont les forces et limites de cette approche? L'orientation didactique vise essentiellement le développement d'une connaissance approfondie de l'autre langue/culture par l'interaction en position réfléchie d'observateur participant. Les résultats acquis dans ces deux secteurs d'apprentissage sont exceptionnels, à la lecture des compte-rendus d'expérience. Le mérite majeur de l'approche est donc d'avoir *recentré la didactique de la communication interculturelle sur la compréhension profonde de l'autre, tout en dotant l'étudiant de solides bases méthodologiques d'inspiration ethnographiques pour lui permettre de développer parallèlement une réflexion sur sa propre culture*.

Nous nous interrogeons toutefois sur l'application de cette méthode dans le cadre des séjours Erasmus pour des étudiants non spécialistes de langue. En effet si le séjour de l'étudiant de langues est centré sur l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles, le but du non spécialiste fait une part importante à la formation disciplinaire. *A l'uni-*

versité, il ne s'agit pas pour lui de participer pour observer, mais aussi de participer selon des finalités identiques à celles de ses pairs: pour acquérir une formation disciplinaire. L'étudiant Erasmus entend acquérir un droit de cité, ne serait-ce que temporaire. S'il peut être intéressant pour lui d'adopter la perspective de l'observateur participant afin d'élargir le cercle de ses interactions et parvenir à une compréhension plus profonde de la culture locale, sa position sociale ne peut calquer celle de l'observateur ethnographe. Il accomplit un effort de formation selon des critères dictés par l'institution académique étrangère dont il espère en retour une reconnaissance symbolique sous forme de validation d'examen. Une forme d'adaptation comportementale aux conventions locales est donc requise, non pas comme stratégie d'étude de cette institution, mais comme soumission aux scripts académiques à des fins curriculaires, car les finalités de son intégration sociale ne correspondent pas à celles de l'observateur participant.

Par ailleurs, le séjour de l'étudiant n'est jamais envisagé comme forme d'apport culturel pour la société d'accueil, la médiation opérée est à sens unique. Or donner une dimension européenne à l'enseignement supérieur, c'est aussi intégrer au sein des établissements l'apport représenté par la présence d'acteurs étrangers. Dans son interaction avec la société étrangère l'ethnologue s'efface au profit de son effort de compréhension de l'autre, il n'y a donc pas de médiation de sa propre culture auprès de la société d'accueil. L'étudiant-ethnographe est invité dans sa thèse finale à émettre des jugements sur les faits culturels observés, mais cette vision critique s'adresse à ses pairs; durant son séjour, il se sera bien gardé de faire valoir son évaluation auprès de ses informateurs. Il y a bien de sa part participation à une construction culturelle élargie, mais uniquement en faveur de sa communauté culturelle d'origine. Ce qui pour l'ethnologue est un problème éthique à gérer selon sa sensibilité, devient inadéquat pour la formation d'un opérateur constructif de l'espace européen de formation.

Il nous semble donc que *le projet ethnographique est d'une grande richesse de suggestion méthodologique pour l'approche de la culture étrangère, mais doit être intégré au sein d'un projet comprenant des modalités de participation active à la société d'accueil permettant un apport réciproque.*

2.5 Etats-Unis: du *Survival kit for overseas living* à la formation de *constructive marginals*

Les programmes de formation interculturelle ont connu un vif développement aux Etats-Unis⁶⁶ depuis l'après-guerre, des formations destinées aux personnels militaires, diplomatiques ou humanitaires, à celles des managers internationaux. Les travaux d'Edward T. Hall auprès du Département d'Etat marquent l'orientation de cette première période. Il s'agit pour la première puissance mondiale d'un effort pour comprendre le monde et améliorer l'action des représentants de la nation en mission à l'étranger. Le champ d'étude en constitution est durablement marqué par des concepts dont on observe la permanence jusque dans les formations actuelles aux Etats-Unis comme en Europe.

En effet, les travaux du fondateur de la branche restent souvent un passage obligé dans tout programme interculturel: la variabilité culturelle exposée par E. T. Hall, avec ses concepts fondateurs sur la proxémie, la chronémie et le rapport au contexte, constitue souvent la première approche à la communication interculturelle. La variable individualisme/collectivisme s'est ajoutée ensuite au tableau. Le deuxième outil conceptuel qui marque la constitution du champ est la théorie du choc culturel de K. Oberg⁶⁷ élaboré en 1960.

Par ailleurs, les formations sont marquées par le public auquel elles sont destinées: il s'agit des séjournants américains à l'étranger, tandis que la réflexion européenne est née autour de la situation née de l'immigration. D'où des objectifs différents: aux Etats-Unis il s'agit de promouvoir l'efficacité de la communication interculturelle d'individus envoyés en mission, d'où une formation individuelle visant le développement de la personne; tandis que la recherche francophone est liée à la promotion d'une société interculturelle, d'où la recherche de stratégies d'intervention psychosociales à finalité collective. La recherche américaine se situe dans la recherche d'une optimisation d'un contact limité

66 Cf. le panorama comparatif entre les approches anglophone et francophone de la communication interculturelle in OGAY T. (2000), *De la compétence à la dynamique interculturelles*, Peter Lang, Bern, chap. 1.

67 OBERG K. (1960), «Cultural shock adjustment to new cultural environments» *Practical Anthropology*, n° 17.

dans le temps, tandis que la recherche francophone tente d'établir des relations dans la durée qui débouchent sur des phénomènes d'acculturation, d'interpénétration des cultures.

Certes, notre contexte d'intervention, au sein d'un programme ayant pour objectif l'intégration européenne, nous rapproche des finalités de la recherche francophone, cependant il serait dommage de se priver de l'expérience accumulée par les programmes américains, surtout dans leur développement actuel. Par ailleurs il faut se confronter aux pratiques diffusées en Europe par l'intermédiaire des formations en entreprise qui se présentent comme *paquets formatifs attirants pour les universités mais dont l'application au programme Erasmus n'est que peu réfléchie*.

2.5.1. Du survival kit à l'intercultural training

On reconnaît dans les premières applications du champ de recherche américain pour la formation des étudiants des traces évidentes de leur origine militaire: le guide d'accompagnement des étudiants américains qui fait toujours figure de best-seller depuis la première édition en 1984 ne s'appelle-t-il pas *Survival Kit for Overseas Living*⁶⁸. Ce titre qui institue le contact culturel comme un choc appelant à un programme de survie, instaure une didactique de l'altérité qui se situe dans *un cadre dramatisé du choc des cultures*. On note donc une nette divergence avec le contexte européen qui traite de relations de proximité dans un idéal de construction commune. Cependant ce type de guide⁶⁹ a su au fil des éditions orienter les Américains vers une réflexion sur la culture américaine et une démarche de décentration et de découverte. Jusqu'à des formations⁷⁰ actuelles pour les étudiants de mobilité qui ont pris ce manuel comme objet d'étude critique.

68 KOHLS L. R. (2001, 4^e ed.), *Survival Kit for Overseas Living: for Americans planning to live and work abroad*, Intercultural Press, Yarmouth.

69 Produits dérivés: HANSEL Bettina (1993), *The exchange student survival kit*, Intercultural Press. KING N. & HUFF K. (1997), *Host family survival kit*, Intercultural Press.

70 LA BRACK Bruce (1993), «The Missing Linkage: the Process of Integrating Orientation and Reentry» in PAGE R. M. (ed.) (1993), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.

Une deuxième ligne d'édition concerne les études culturelles et guides sur des pays particuliers (dont l'Amérique), ainsi que des guides généraux d'apprentissage des cultures (*Worldwide Guide to Culture Learning*). Enfin, le marché éditorial sur le thème de l'*Intercultural Training*⁷¹ est particulièrement florissant. Ces ressources peuvent être fort utiles pour la mise en place d'un programme didactique, pourvu qu'on sache leur assigner des objectifs précis en rapport avec le niveau des étudiants dans leur contact avec l'altérité, le contexte institutionnel, et les finalités préalablement assignées à la formation. Examinant globalement l'ensemble de l'offre, on peut regrouper les exercices en catégories: activités basées sur le recours à l'expérience des autres, activités visant la reconnaissance de la variabilité culturelle, activités basées sur la simulation, activités de réflexion sur la propre culture.

Il s'agit généralement d'*activités de préparation au séjour à l'étranger* pour introduire une expérience qui n'a pas encore eu lieu. On assigne souvent à ces activités une fonction légèrement récréative entre des interventions plus traditionnelles ou conceptuelles dont l'auditoire ne perçoit pas a priori la pertinence. On cherche en somme à *créer une motivation* alors que l'absence d'expérience directe de l'étranger fait que le besoin n'a pas été formulé par des étudiants que l'on suppose monoculturels. Il s'agit donc de rompre un ethnocentrisme primaire; la relation avec une culture étrangère particulière est un pas successif. La première étape de la formation interculturelle est de travailler sur les attitudes, sur l'ouverture à l'étranger en général. Ces postulats font de ces formations un objet portatif (d'où la forme éditoriale du kit, de la valisette, des fiches photocopiables), applicable à tous publics, ce qui a facilité leur succès de diffusion.

Il faut donc tenir à l'esprit ces présupposés si l'on décide d'utiliser les activités proposées, car on sait que le monolithisme culturel ne correspond guère à la réalité multiethnique aussi bien américaine qu'euro-péenne, or ce matériel ne tire guère profit de cette situation de fait. Il semble même que le groupe soit invité à se ressouder face à la perspective de vivre hors du sol américain (*oversea*): on remarque l'utilisation

71 Anthologie classique du genre, avec références bibliographiques: NED SEELYE H. (1996), *Experiential Activities for Intercultural Learning*, Intercultural Press.

récurrente d'ouvrages sur la culture américaine, ses valeurs fondatrices que l'étudiant est invité à revisiter.

2.5.2. Vers des programmes intégrant préparation, séjour et retour

Après une phase de développement exponentiel des préparations au départ, les années 90 sont, chez les formateurs les plus sensibles, les années de *création de dispositifs d'accompagnement du retour*. On distingue cependant *deux types d'orientation*.

L'une se base sur une application de la théorie du choc culturel et établit *un parallèle entre choc culturel à l'étranger et choc du retour*⁷². Le choc du retour est interprété comme signe d'une dissonance cognitive entre l'individu et son environnement, dissonance qu'on s'attache alors à réduire sur deux fronts. D'une part, un travail préventif est réalisé pour ajuster les attentes. D'autre part l'intervention porte sur l'aménagement du milieu de retour du moins à l'université, avec des rencontres entre retournants, ce afin de placer le sujet entre ses pairs pour élaborer un nouveau réseau de sociabilité. Enfin on note quelques mentions d'un tutorat spécifique pour une éventuelle réorientation académique, prenant en compte les acquis de l'expérience internationale.

Cette première orientation vise avant tout le rétablissement de l'équilibre psychosocial de la personne par réduction du stress. Le voyage est assimilé à une épreuve de vie, un passage à l'âge adulte, au terme duquel le sujet doit récupérer une forme de bien-être (*psychological health, functional fitness*) à un stade supérieur. Mais *l'issue prévue reste largement endoculturelle*: le sujet a acquis par le contact avec l'autre la conscience de soi et de sa propre culture, le voyage lui a permis de sortir d'un certain isolationnisme culturel américain (c'est le terme de *narcissisme* qui revient dans plusieurs essais) qui est implicitement critiqué, mais les éventuels phénomènes d'acculturation (perspective qui n'est jamais envisagée) sont appelés à rentrer dans le giron du *melting pot* américain assimilationniste.

72 MARTIN J. N. (1993), «The Intercultural Reentry of Student Sojourners: Recent Contributions to Theory, Research, and Training» in PAGE R. M. (ed.) (1993), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.

Une seconde orientation prévoit un rapport plus intégré entre les différentes phases du séjour, perçues comme différents stades d'apprentissage. Ces programmes organisent en effet dès la phase de préparation un enseignement conceptuel et méthodologique qui sera appliqué pour un travail de recherche ou d'observation spécifique à effectuer durant le séjour, pour aboutir à un travail d'écriture qui sera à la fois le produit final de l'apprentissage interculturel et un moyen de dépasser le choc du retour.

Ainsi à la University of Pacific, la formation a évolué d'une préparation de type ethno-méthodologique vers l'organisation d'un binôme de deux cours crédités: l'un intitulé *Crosscultural orientation* et l'autre *Analysis of overseas experience course*, tous deux obligatoires. Le cours d'orientation se tourne résolument vers une exploration de la propre identité culturelle avec un aller et retour entre enseignement conceptuel sur la variabilité culturelle et une observation méthodique des propres pratiques. Mais surtout ce cours se conçoit comme première partie d'un processus éducatif dont la conclusion majeure est le cours du retour où a lieu l'élaboration de l'expérience, avec pour instrument d'évaluation la participation aux débats en cours et la formulation d'un rapport raisonné d'expérience. B. La Brack⁷³ indique *le moment du cours du retour comme le moment fort de la formation interculturelle*, car il permet d'articuler le travail d'analyse sur l'expérience réelle des étudiants. Il note combien la participation à ce cours est positive, alors qu'il doit mettre en place un dispositif disciplinaire pour convaincre les étudiants au départ à participer à la formation initiale.

Un autre exemple de ce type de didactique articulée sur la durée des trois phases de séjour, est présenté par deux chercheurs au curriculum interculturel: Keneth Wagner⁷⁴ et Tony Magistrale⁷⁵ dans *Writing across culture*⁷⁶. Il s'agit d'un manuel à l'usage des étudiants (directement in-

73 LA BRACK B. (1993), *Op. cit.*

74 K. Wagner, sociologue, a étudié à Pittsburg et enseigne en Suède; il a travaillé aussi en Suisse.

75 T. Magistrale, professeur d'anglais, à l'université du Vermont, a participé aussi à un programme d'échanges avec l'université de Milan.

76 WAGNER K., MAGISTRALE T. (1995-2003), *Writing across culture*, Peter Lang, New York.

terpellés dans l'énonciation), qui *associe les compétences d'un spécialiste de programmes internationaux et d'un didacticien de l'écriture*. Le livre est le fruit d'une collaboration entre l'Université du Maine et celle de Stockholm pour le suivi didactique des programmes d'échanges internationaux. Il s'agit donc d'un produit qui dresse un pont entre les approches anglo-américaines, et les expérimentations européennes.

Ce manuel de préparation au départ conduit les étudiants à s'approprier *d'une méthode d'apprentissage culturel par l'observation et l'écriture tout au long du séjour*. L'étudiant est accompagné dans la progression qualitative de son écriture: subjective dans son journal intime, analytique dans son dérivé, le journal de bord, puis transactionnelle pour la rédaction de l'essai final à valeur académique. Il s'agit de s'entraîner à consigner sur le papier les observations culturelles qu'ils sont amenés à faire durant leur vie quotidienne à l'étranger. Le journal de bord analytique fait l'objet d'un suivi à distance avec le tuteur du pays d'origine qui signale les points d'intérêt à développer, suggère des méthodologies d'enquête ultérieure. Au retour un essai final est rédigé et discuté avec le tuteur.

Le point de départ est donc l'apprentissage d'une autre culture, la réflexion interculturelle est introduite comme co-adjutant. Mais de l'observation *sur* la culture, l'étudiant est amené à interroger son rapport à cette culture et à utiliser la démarche comparatiste. L'objectif initial d'ajustement à la culture étrangère devient progressivement un objectif d'autonomie d'action à l'intérieur de cette culture, puis d'autonomie dans la définition de soi au sein de la culture d'origine.

2.5.3. L'intégration progressive de la composante multiculturelle des sociétés contemporaines

Pour reprendre notre exemple paradigmatique de l'université du Pacifique, on note à partir de 1985 une intégration progressive des *étudiants étrangers dans le dispositif de formation*, en particulier durant le cycle d'orientation sur les thématiques concernant l'identité culturelle américaine, ce qui dynamise l'exploration par la mise en commun de perspectives croisées. B. La Brack note combien cette participation a été utile à ces hôtes étrangers car elle leur a permis d'explorer d'autres rôles: celui du représentant national, celui de l'étudiant «expert» par opposition au

statut de novice dans la société d'accueil, celui du médiateur culturel. Ici encore une évolution notable a eu lieu: dans la première partie du programme, on parle d'une *utilisation* des étudiants étrangers nettement orientée au profit des étudiants natifs. Il y a alors sélection des meilleurs informateurs, des profils illustrant des éléments introduits en cours, avec une certaine instrumentalisation de leur participation. Mais dans un deuxième temps le groupe de supervision du programme a proposé une intégration complète des étudiants étrangers qui disposaient jusqu'alors d'un dispositif d'accueil séparé: familiarisation sur le campus, méthodologie d'études, occasions de convivialité et tutorat individuel. Les deux programmes ont donc été refondus dans le sens d'une *intégration complète de tous les étudiants concernés par les échanges internationaux*.

Le dispositif prévoit une série de cours où alternent apport conceptuel et débats à partir de l'expérience en croisant les différents stades et origines des participants, une recherche sur la culture américaine et un rapport sur l'expérience personnelle à l'issue du cours de retour. Ainsi un programme qui au départ était centré sur l'observation ethnologique des cultures lointaines, prend peu à peu pour point focal l'observation sur la culture américaine qui finit par être l'unique dénominateur des participants, mais *une culture américaine revisitée par le regard de l'autre*, et qui assume ses composantes multiculturelles.

Une visite sur le site actuel⁷⁷ permet d'entrevoir une *ultérieure évolution* avec une différenciation des parcours pour les personnes ayant à leur acquis un fort capital de mobilité. C'est ainsi qu'apparaît institutionnellement la figure du *global nomad*, avec un cursus particulier qui prévoit la participation au programme *study abroad* uniquement sur le cours de retour, le cours de préparation étant considéré dans son cas comme éventuellement superflu car on suppose que l'étudiant a déjà acquis, par son expérience du «va et vient» entre plusieurs cultures, les compétences de distanciation et d'ethnorelativisme qui sont l'objectif du premier cours. La présence de ces «nomades de la globalisation» était déjà mentionnée dans l'article de 1993, comme élément venant complexifier les débats interculturels entre les étudiants et remettant heureu-

77 <http://www3.uop.edu/sis>

sement en cause la dichotomie natif/étranger. Il s'agit ici d'un pas successif par la reconnaissance officielle d'un curriculum particulier donnant droit à une reconnaissance de compétence.

2.5.4. *Une didactique tournée vers le succès interpersonnel de la relation interculturelle, en décalage avec les résultats de la recherche du secteur*

On note à l'issue de cet aperçu des initiatives en Amérique, un point d'arrivée commun: après un moment de réajustement au retour, l'expérience de l'étranger est présentée aux étudiants essentiellement comme un processus débouchant sur une croissance (*empowerment*) personnelle, et promet une réadaptation harmonieuse avec le milieu d'origine dont l'horizon s'est élargi. Or, s'il s'agit là de l'orientation dominante aux Etats-Unis quant aux programmes didactiques, on ne peut que constater un décalage avec la recherche théorique américaine qui pour sa part insiste sur *l'importance du contexte socio-historique* déterminant l'orientation adaptative de chacune des interlocuteurs de la communication interculturelle, et d'autre part interroge sans fard la part d'*ambiguïté de la personnalité pluriculturelle*.

La théorie de l'Accommodation de la Communication (CAT)⁷⁸ en contexte interculturel souligne l'importance des antécédents de l'interaction, en particulier *le contexte socio-historique de l'échange, l'identité sociale des individus en présence et les facteurs intergroupes*. Or il semble que ces facteurs ne soient pas explicitement pris en compte dans les formations que nous avons examinées. Par exemple, on ne trouve guère de traces dans les dispositifs d'une réflexion plus approfondie sur les représentations que ce font les sociétés étrangères de l'Amérique, et donc pas de préparation à d'éventuelles stratégies d'hostilité ouverte ou de divergence communicative. Les formations tendent toutes à une prise de conscience au mieux de la relativité de l'héritage culturel américain, mais les relations de conflit semblent systématiquement occultées. La formation se concentre donc sur *la compétence interculturelle individuelle* plus que sur la dynamique d'ensemble de la communication interculturelle.

78 Présentation détaillée dans OGAY T. (2000), *Op. cit.*, p. 103.

On note par ailleurs, que si le modèle de développement de la sensibilité interculturelle proposé par Bennett⁷⁹ est cité comme instrument diagnostic, la teneur du dernier niveau de développement indiqué dans ce modèle, la *marginalité constructive*, n'est guère saisie dans les applications didactiques, lorsqu'on propose comme idéal à atteindre une image lénifiante d'un moi adulte, réflexif, élargi, dont les atouts personnels faciliteront une solide insertion professionnelle et sociale dans la société native, comme dans un monde globalisé.

Or le stade de la marginalité constructive, qui sur l'échelle vient après celui de l'adaptation et représente un stade ultime d'intégration des différentes composantes culturelles au sein de la subjectivité, n'est pas celui d'un retour olympien au sein de la culture native mais bien un stade de frontière lorsque la personne réussit à assumer les différents éléments composant son identité culturelle, récupère un sens éthique qui lui permet de faire des choix conscients qui le définissent, et se construit sur la base d'une marginalité revendiquée comme processus dynamique de l'entre-deux (*dynamic inbetweenness* selon Muneo Yoshikawa⁸⁰).

Janet M. Benett⁸¹ qui étudie ce concept, ne dissimule pas le malaise ressenti par les personnes qui ont assimilé en profondeur deux cultures: isolement, anxiété devant les choix, impression de n'être nulle part chez soi, ambivalence d'appartenance; ce qui lui suggère l'appellation de *encapsulated marginality* pour désigner le moment de crise lié à ce stade. La voie d'issue qu'elle suggère n'est pas la simple réabsorption du malaise par réadaptation au milieu dominant mais un engagement dans une marginalité constructive par construction autonome d'un nouveau système de liens sociaux dynamiques avec les communautés culturelles plus homogènes, et la création entre pairs d'une nouvelle couche sociale de sujets pluriculturels. La formation des personnes qui présentent les

79 BENETT M. J. (1993), «Towards Ethnorelativism: A developmental Model of Intercultural Sensitivity» in PAIGE R. M. (1993), *Op. cit.* Présentation synthétique en français in OGAY T. (2000), *Op. cit.*

80 YOSHIKAWA M. (1987), «The double-swing model of intercultural communication between the east and the west» in KINCAID D. L., *Communication theory: Eastern and western perspectives*, San Diego Academic Press.

81 BENETT J. M. (1993), «Cultural marginality: Identity Issues in Intercultural Training» in PAIGE R. M. (1993), *Op. cit.*

caractéristiques de ce stade prévoit entre autres une formation approfondie à la réflexion éthique, et l'orientation professionnelle vers des tâches de médiation culturelle.

Penser le retour en termes de *marginalité constructive* et non en termes de réadaptation peut permettre de sortir du paradigme du rétablissement de l'intégrité mentale par retour à l'homogène. E. Murphy-Lejeune remarquait: «On note chez Park⁸² et Stonequist⁸³ une oscillation entre une vision pessimiste et une vision messianique de cette nouvelle personnalité. L'étranger est-il condamné à vivre dans un entre-deux douloureux ou bien cette position lui permet-elle de bénéficier d'horizons plus larges?»⁸⁴. La recherche de J. M. Bennett nous conduit à découvrir des voies qui permettent d'échapper à l'alternative, et de considérer «l'entre-deux douloureux» comme une étape inéluctable mais non sans issue si l'on assume l'ambivalence structurelle des relations sociales dans les sociétés multiculturelles contemporaines.

2.6 Fribourg, expérience de l'interculturel dans un état plurilingue

La situation linguistique de la Suisse offre un bon point d'observation de ce que pourrait devenir l'Europe: un espace de cohabitation plus ou moins harmonieuse de communautés linguistiques distinctes, réunies par un projet politique commun⁸⁵. Nous étudierons donc, à partir d'analyses réalisées sur la communication en Suisse entre les différentes communautés, quels dispositifs ont été mis en place dans les universités pour les étudiants de mobilité. Cette étude sera restreinte à l'université de *Fri-*

82 PARK R. (1928), «Human migration and the marginal man» in *American Journal of Sociology*, n° 33.

83 STONEQUIST E. (1937), *The Marginal Man: a study in Personality and Culture Conflict*, Russel and Russel, New York.

84 MURPHY-LEJEUNE E. (2003), *Op. cit.*, p. 31.

85 WINDISCH U. (1998), *La Suisse, Clichés, délire, réalité*. Lausanne, L'Age d'Homme. Cité par Aline Gohard-Radenkovic (2001), «Le Röstigraben existe-t-il?» in ZARATE G. (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CNDP, Paris.

bourg, qui grâce à sa particularité d'université bilingue peut être considérée comme une sorte de *laboratoire* sur le sujet.

2.6.1. Les résultats décevants des politiques d'échanges internes

Dans son étude sur les représentations croisées entre étudiants germanophones et francophones à l'issue d'une période d'études à Fribourg, Aline Gohard-Radenkovic, directrice du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères de l'Université de Fribourg, en vient aux conclusions suivantes.

Nous assistons à une double attitude: d'une part, la mise en conformité des représentants des deux groupes aux stéréotypes portés sur soi et sur l'autre; d'autre part, la mise en doute de ces stéréotypes. Ces réponses expriment ici des préjugés ordinaires, positifs.⁸⁶

Les stéréotypes sur l'autre sont confirmés mais aussi positifs par un discours rhétorique sur l'enrichissement mutuel basé sur une simple bonne volonté individuelle. A. Gohard-Radenkovic désigne l'attitude récurrente comme «désenchantement mutuel». Ainsi, une *politique volontariste* d'échanges d'étudiants, de curricula conjoints entre les universités a été mise en place, *mais ses résultats restent décevants d'un point de vue interculturel*: les contacts interpersonnels restent limités, la communication s'en tient à un seuil fonctionnel.

A. Gohard-Radenkovic pointe le doigt sur le manque d'occasion de rencontre, *le manque d'aménagement de lieux de l'interculturel*, puisque la cohabitation ne suffit pas à forcer le mur. Les étudiants sont demandeurs d'une assistance en ce sens, demande à laquelle l'université tente d'apporter des réponses que nous étudierons bientôt.

Mais il est intéressant de noter quels sont les lieux qui ont été investis d'une potentialité interculturelle, en l'absence de lieux institutionnels: le cours d'anglais, le club sportif, l'échange dans des pays tiers. Il semble que le *truchement d'un objectif commun*, autre que la relation bilatérale, ou bien l'utilisation d'un code communicatif autre que les deux langues sur lesquelles s'est cristallisée la relation, puisse obtenir des résultats tout à fait positifs. Cette idée du recours à un lieu, ou à un code tiers pour

86 GOHARD-RADENKOVIC A. (2001), *Op. cit.*, p. 69.

débloquer une situation d'affrontement binaire où l'absence de conflit cache un manque de contact, nous paraît précieuse, pour aider à sortir d'une attitude de retrait devant la différence.

2.6.2. *Une formation linguistico-culturelle intégrée pour les étudiants de mobilité*

Depuis 1993 Patricia Kohler-Bally est responsable pédagogique du programme de formation destiné aux étudiants de mobilité, qu'ils proviennent du programme Erasmus ou des échanges internes. Elle rend compte de cette expérience dans son ouvrage, *Mobilité et plurilinguisme, le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*⁸⁷. Le dispositif s'adresse aux étudiants en *accueil* à Fribourg, et prévoit un stage intensif initial de 3 semaines, suivi d'un cours semestriel régulier de 4 à 6 heures par semaine à choisir dans un programme modulaire. Le stage initial prévoit un enseignement intégré de langue et découverte de l'environnement culturel, les modules semestriels sont proposés sur différents niveaux de langue avec des modules communs centrés sur l'approche culturelle pour les niveaux avancés. Le dispositif a connu un vif succès qui en fait actuellement un argument décisif pour la promotion de l'université dans sa politique d'internationalisation. Analysons quels en sont les concepts fondateurs.

On note dans tous les cours, *une conception nettement intégrée des deux pôles d'enseignement/apprentissage: langue et culture*. Les cours de langue, modulés en niveau et compétences spécifiques (écrit/oral, structures de la langue, compréhension/expression), conjuguent tous l'approche communicative avec l'attention portée à la portée culturelle de la langue dans le choix des documents ou dans la situation communicative ciblée. Les cours de «cultures et civilisations» prévoient: un cours général qui porte sur la méthodologie de lecture des sociétés et cultures francophones dans les dimensions du quotidien; un cours proposant une réflexion sur les rapports artistiques et culturels contemporains entre la Suisse et la France; un autre portant plus spécifiquement sur les réalités socioculturelles de la Suisse contemporaine avec une démarche privilé-

87 KOHLER-BALLY P. (2001), *Mobilité et plurilinguisme, le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*, Editions Universitaires Fribourg.

giant la production de la part des élèves d'analyses comparées avec leur propre culture sur des «universels singuliers»⁸⁸.

Nous retrouvons dans ce dispositif l'écho des conceptions de la directrice du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères, Aline Gohard-Radenkovic, telles qu'elle les a exposées dans son ouvrage de synthèse *Communiquer en langue étrangère* lorsqu'elle s'attache à définir la compétence de communication en situation bi ou multiculturelle:

Nous postulons que la compétence de communication comporte l'apprentissage aussi bien de compétences socioculturelles que sociolinguistiques, d'une part, parce que toute communication verbale et non verbale entre des individus, des groupes est sous-tendue par le réseau invisible des règles sociales et codes culturels qui la régissent, d'autre part parce que la langue est une réalité sociale constitutive de la culture et la traduit par ses usages. La dimension culturelle est un concept opératoire de la compétence de communication car la culture est sur le terrain même de la communication.⁸⁹

Patricia Kohler-Bally interroge *le rapport entre la situation d'immersion et la construction de compétences linguistiques* chez les étudiants d'échange. Elle remarque que l'immersion est l'occasion de ce qu'elle nomme «le réveil culturel de l'étudiant». Venu étudier les langues dans une visée instrumentale, l'étudiant prend conscience que l'enjeu est la communication avec ses composantes culturelles d'où une transformation de la motivation, du linguistique-instrumental au culturel-communicatif. Par ailleurs l'immersion fait naître l'exigence d'une véritable compétence communicative comprenant en particulier l'apprentissage de stratégies permettant à un véritable acteur social de collaborer dans la construction du sens. D'où la nécessité de mettre en place de nouvelles méthodes d'apprentissage adaptées à la situation d'immersion dépassant la dichotomie apprentissage en situation formelle / apprentissage en milieu informel. Les étudiants, note-t-elle, ne savent pas toujours choisir les stratégies d'apprentissage appropriées et ont donc besoin d'un guide

88 Concept hégélien introduit par Louis Porcher en didactique du FLE. PORCHER L. (1995), *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris, pp. 66-68.

89 GOHARD-RADENKOVIC A. (1999; 2004), *Communiquer en langue étrangère*, Peter Lang, Bern, p. 93.

méthodologique afin de construire *une conscience métalangagière et métaculturelle appropriée*.

Le stage initial vise essentiellement à créer une découverte du milieu d'accueil (ville, université, institutions politiques, économiques et culturelles) et à accompagner les premières interrogations sur les problématiques de l'identité culturelle. Le cycle d'approfondissement de l'exploration culturelle est axé sur une démarche d'acquisition de connaissances par prise de conscience du point de vue de l'autre permettant une décentration, suivie d'une démarche comparée qui permet en retour réflexif sur sa propre culture.

Les dispositifs mis en place à l'université de Fribourg sont donc le fruit de la collaboration d'A. Gohard-Radenkovic et P. Kohler, ainsi que de leur équipe enseignante, qui ont réussi à créer un espace institutionnel à la mesure de leurs exigences conceptuelles: des 20-30 étudiants des projets expérimentaux, on est passé à plus de 150 étudiants par an grâce à la pugnacité de l'équipe qui a su convaincre l'institution des bénéfiques à long terme d'un projet d'optimisation de sa politique internationale.

3. La mobilité étudiante comme champ social

3.1 Publics concernés et enjeux nationaux

Si l'on considère l'ensemble des formations offertes aux étudiants internationaux, on remarque que, selon les pays et les institutions, les dispositifs mis en place se différencient assez nettement selon deux axes principaux: les publics prioritairement visés, étudiants *outgoing* ou étudiants *incoming*, et l'orientation donnée quant aux compétences à acquérir qui tendent à être, soit d'ordre linguistico-culturel, centrées sur la culture étrangère cible; soit plus génériquement d'ordre interculturel, centrées sur les compétences transversales de l'apprenant.

Nous proposons, pour un lecture schématique le tableau suivant qui permet de repérer des archétypes de dispositifs, des éléments mixtes étant bien sûr présents dans tous les protocoles:

<i>Public</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Langue-culture cible</i>	<i>Interculturel</i>
<i>Etudiants incoming</i>		Sciences-Po Paris F.U. Berlin Fribourg	INALCO Paris
<i>Etudiants outgoing</i>		G.B. Ethnography project	U.S.A. Intercultural training G.B. Interculture Project

Tableau 1. Dispositifs institutionnels distribués selon les publics concernés et les objectifs de compétence.

L'examen de la *distribution des formations selon le public concerné* fait clairement apparaître une division entre les universités anglo-américaines et les autres universités, division que l'on peut aisément mettre en liaison avec le «taux d'attrance» des universités dans les échanges internationaux. On sait que l'Angleterre est le pays le plus demandé dans les candidatures Erasmus, tant pour la réputation de ses universités que pour la motivation linguistique. On peut donc avancer l'hypothèse que cette institution n'est pas prioritairement touchée par le besoin d'améliorer son image de marque en vantant des dispositifs d'intégration des étudiants étrangers, tandis que cette motivation apparaît clairement pour tous les autres pays qui sont déficitaires dans les échanges. *Les positions sur le marché des langues* influencent donc notablement la forme que prend l'accompagnement de la mobilité.

Par contre, Anglais et Américains, conscients de leur domination économique et culturelle, sont sensibles à l'éducation des nouvelles générations à l'ouverture au reste du monde afin d'éviter un isolationnisme par trop ethnocentrique. De plus, promoteurs de la globalisation économique, ils ressentent le besoin de créer un plus large bassin d'acteurs sociaux mobiles d'où, en particulier en Grande-Bretagne, une mise en place précoce de programme de mobilité intégrés dans la formation universitaire. *L'orientation socio-politique détermine donc le choix d'un public jugé prioritaire.*

Sur le versant de l'*accueil* pour les *incoming*, l'attention portée aux étudiants étrangers s'exprime différemment selon les pays et ces orientations s'inscrivent dans des intérêts géopolitiques nationaux.

Nous avons noté combien l'état français s'attache à récupérer le pouvoir d'attraction de son système d'enseignement supérieur, en proposant un plan d'accueil des étrangers sous forme d'assistance dans un paquet formatif intégré. Sciences-Po prévoit un stage intensif d'inculcation de la langue et de ses méthodes d'études dans le but affiché de participer à la diffusion dans le monde d'un certain modèle intellectuel «à la française». Tandis que l'Allemagne s'attache à récupérer une image positive de la germanité en proposant une image de son université comme accueillante, ouverte à la participation des étrangers. L'université italienne tend pour sa part à repropose aux étrangers le parcours touristique-culturel fondé sur la tradition du Grand Tour. L'université de Barcelone propose un dispositif d'intégration linguistico-culturelle clairement orienté en faveur de la reconnaissance de la part des étrangers de la culture catalane. En Suisse aussi les enjeux de politique nationale traversent les politiques internationales de l'université: l'exemple de Fribourg est significatif à cet égard si l'on considère que les cours pour Erasmus se sont développés sur la base des cursus prévus dans le cadre des échanges bilingues internes visant une meilleure intégration entre les deux communautés. Mais l'extension du programme aux étudiants européens ne s'est opérée que dans le secteur du FLE et l'on sait que les francophones soutiennent plus largement l'adhésion de la Suisse à l'Union Européenne que les germanophones.

L'action éducative envers les étudiants étrangers est donc largement influencée par des enjeux de politique interne et étrangère, nationale et internationale, qui investissent l'espace académique. Cependant l'université, comme institution, postule la jouissance d'un espace d'autonomie vis-à-vis du politique, dont elle tient à se démarquer en tant que laboratoire scientifique et culturel, et en tant qu'institution de formation et non seulement d'instruction au service de l'appareil d'état. On reconnaît ainsi que la mobilité étudiante est au centre d'un *champ social* traversé par de multiples enjeux: la formulation par l'institution de tel ou tel dispositif de formation, ou en négatif le refus de prendre en compte l'accompagnement de la mobilité étudiante comme faisant partie des tâches institutionnelles, traduit l'état des luttes entre les différents acteurs en jeu selon leur force respective.

Nous reprendrons à Gloria Paganini⁹⁰ cette mise en rapport entre le concept de champ selon Bourdieu et son application dans le domaine de la recherche en didactique des langues et des cultures.

Un *champ* [...] est un espace où des agents et des institutions sont en lutte, avec des forces différentes, et selon les règles constitutives de cet espace de jeu, pour s'approprier les profits spécifiques qui sont en jeu dans ce jeu.⁹¹

Les acteurs en jeu dans notre cas sont: les institutions européennes et l'agence Socrates, les états avec leur projet géopolitique, les ministères nationaux en charge de l'instruction supérieure, les organes collectifs des universités dans leur autonomie locale, les services internes des relations internationales, les enseignants en poste, les nouveaux «agents de mobilité» et les étudiants. De la lutte entre ces divers acteurs pour définir la politique éducative à adopter face à la mobilité dépend l'orientation des projets éducatifs que l'institution acceptera de soutenir.

Penser notre projet éducatif comme action sociale au sein de ce champ nous permet de prendre en compte les différentes forces qui s'affrontent non pas comme éléments d'une toile de fond devant laquelle se déploierait librement notre propre action, mais comme co-acteurs dans un jeu de positions à la recherche des bénéfiques symboliques qu'apporte l'action internationale. Le projet ne pourra se définir dans l'illusion d'une autonomie de la recherche par rapport au politique⁹². L'université, même lorsqu'elle n'a pas encore défini de dispositif pour les étudiants de mobilité, n'est pas pour autant un champ pédagogique vierge.

90 PAGANINI G. (1998), *Op. cit.* § 3.2.1.

91 BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit, Coll. «Documents», p. 136.

92 BOURDIEU P. (1970), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris, p. 209: «Accorder au système d'enseignement l'indépendance absolue à laquelle il prétend ou, à l'opposé, n'y voir que le reflet d'un état du système économique ou l'expression directe du système de valeurs de la société globale, c'est s'interdire d'apercevoir que *son autonomie relative* lui permet de servir les demandes externes sous les dehors de l'indépendance et de la neutralité, c'est-à-dire de dissimuler les fonctions sociales dont il s'acquitte et, par là, de les remplir plus efficacement.»

3.2 Orientation institutionnelle et variabilité du dispositif didactique

Selon que les institutions ont focalisé leur attention sur les *incoming* ou *outgoing* et selon leur orientation quant aux compétences visées, un des moments de la mobilité a plus spécifiquement été choisi comme lieu d'une intervention didactique: le départ, l'arrivée, le séjour, le retour. Les modalités et finalités des dispositifs varient de pair: l'accueil de type découverte (ou inculcation) de la culture locale tend à favoriser l'intégration des étrangers dans la société locale dont on propose de devenir membres, tandis que l'organisation de lieux d'échanges interculturels mise sur la création de lieux pluriculturels où il y a négociation d'identité et de sens entre partenaires internationaux.

Les formations ethnographiques pour les *outgoing* pointent l'objectif sur l'acquisition d'un bagage méthodologique préalable qui va permettre d'atteindre la finalité du voyage: l'étude de la société étrangère comme objet d'observation avec la distanciation imposée par la démarche. Le travail sur soi est un préalable dont la finalité est essentiellement externe, il y a *une projection vers la culture à étudier*, d'où un lien strict avec la formation linguistique. Par contre *les formations à dominante interculturelle* organisées par l'université d'appartenance des étudiants, focalisent sur *l'expérience de la mobilité comme formatrice de la personne*; la culture étrangère peut rester dans ces dispositifs un objet assez indifférencié, pourvu que le contact avec l'altérité fournisse l'occasion d'une crise réflexive comme étape de la maturation de la personne. D'où des formations distinctes des programmes d'apprentissage linguistique, associés ou non.

<i>Orientation Public</i>	<i>Linguistico-culturelle</i>	<i>Interculturelle</i>
<i>Etudiants incoming</i>	Arrivée Participation Intégration	Temps du séjour Echange Communication
<i>Etudiants outgoing</i>	Départ Observation Etude	Retour Expérience Formation

Tableau 2. Distribution par mots-clefs des moments, des modalités et des finalités des dispositifs, selon leur orientation et les publics concernés.

Le bénéfice symbolique, pour l'institution qui prend en charge une formation, se situe à des niveaux différenciés. Mais examinons tout d'abord le cas des universités qui ne proposent aucun dispositif d'accompagnement de la mobilité, le cas négatif éclairant les prises de décision des autres institutions.

3.3 Le cas négatif ou les raisons sociales du laisser-faire pédagogique

L'absence de toute intervention pédagogique en faveur de ses propres étudiants peut être abordée par référence à l'analyse de Bourdieu quant aux fonctions sociales du «laisser-faire pédagogique». Concluant son analyse du système d'enseignement comme instrument de la reproduction de la structure sociale Bourdieu affirme que:

Parce que le système d'enseignement traditionnel parvient à donner l'illusion que son action d'inculcation est entièrement responsable de la production de l'habitus cultivé, ou par une contradiction apparente, qu'elle ne doit son efficacité différentielle qu'aux aptitudes innées de ceux qui la subissent, et qu'elle est donc indépendante de toutes les déterminations de classe, alors qu'elle ne fait à la limite que confirmer et renforcer un habitus de classe qui, constitué hors de l'Ecole, est au principe de toutes les acquisitions scolaires, il contribue de manière irremplaçable à perpétuer la structure des rapports de classe et du même coup à la légitimer en dissimulant que les hiérarchies scolaires qu'il produit reproduisent des hiérarchies so-

ciales. [...] rien ne sert mieux l'intérêt pédagogique des classes dominantes que le «laisser-faire» pédagogique caractéristique de l'enseignement traditionnel.⁹³

Comme nous l'avons vu, la fonction sociale du programme Erasmus est d'accroître et de sélectionner un bassin de sujets présentant un profil international pour des fonctions liées à la globalisation du marché économique et à l'intégration politique européenne. Les analyses d'E. Murphy-Lejeune ont mis en évidence combien la décision de partir et la réussite du séjour dépendent d'un habitus cosmopolite acquis dans le milieu social. N'offrir aucune formation qui permettrait d'acquérir les instruments utiles à la pratique de l'international signifie donc obéir à *des objectifs de sélection sociale*. Cette fonction est d'autant plus dissimulée que l'on présente l'Erasmus comme une opportunité à portée de main, et que l'on traite les désistements ou le manque de candidatures comme signe de faiblesses caractérielles face à l'opportunité généreusement offerte. On convainc ainsi l'étudiant de sa responsabilité personnelle quant à sa faible disposition à répondre au défi.

Par ailleurs les universités qui ne proposent aucune reconnaissance pour l'expérience de mobilité Erasmus dans le cursus académique, hormis les éventuels examens disciplinaires acquis, convergent aussi vers les intérêts du marché de l'emploi qui est demandeur avant tout de capacités de flexibilité et d'adaptation transférables⁹⁴ et relègue au bas de l'échelle d'importance la connaissance des langues et des cultures. L'Erasmus «fait curriculum», répètent souvent les étudiants. Il suffit en effet de pouvoir inscrire un séjour Erasmus sur le CV pour être évalué positivement par l'employeur comme une personne ayant des ressources personnelles d'adaptation, de résolution de problèmes, d'autonomie: ce qui est évalué est la capacité de survie en milieu étranger. Cela qui s'accorde avec la cécité des universités quant aux apprentissages tant interdisciplinaires qu'interculturels, lorsqu'elles ne demandent en retour de l'octroi d'une bourse (financée par l'Union Européenne) qu'une attestation d'arrivée et de départ délivrée par les services internationaux de l'université partenaire et éventuellement une attestation de participation à quelques examens, mais sans exigence de réussite. Que le contrat

93 BOURDIEU P. (1970), *Op. cit.*, pp. 246-7 (nous soulignons).

94 http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html

d'apprentissage ne soit pas rempli ne porte pas à conséquence: qui-conque a participé peut se targuer du label «étudiant Erasmus».

Il y a donc une convergence entre les milieux économiques et certains milieux académiques pour n'accorder que peu d'importance à un approfondissement des compétences interculturelles, ce qui se reflète sur le public étudiant qui ne perçoit pas a priori de besoin social dans ce domaine. Cependant l'adoption de critères de certification de la qualité des systèmes éducatifs produit ses effets et on assiste à une multiplication des programmes prenant en compte les besoins spécifiques créés par la mobilité.

De plus, le contrat moral de réciprocité tire les pays méditerranéens vers l'adoption de projets de qualité, équivalents de ceux dont leurs étudiants ont fait l'expérience dans les pays nordiques. Là, les programmes d'accueil insèrent aussi les étrangers dans un réseau associatif et convivial qui, dans ces pays, s'inscrit au rang des impératifs de bonne gestion de l'université comme «lieu de vie». Mais, comme nous l'avons vu, la clef d'une prise en compte positive de la présence d'étudiants étrangers implique un retournement de perspective permettant d'envisager l'hôte comme une ressource et non comme un sujet déficitaire devenant l'objet d'une attention «pastorale» qui entraîne un alourdissement de charges.

Le défi pour un projet de développement et de valorisation des compétences interculturelles mises en jeu par la mobilité étudiante, est de *dépasser les projets d'internationalisation arrimés dans le champ social de la concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur* (promotion de l'image et du produit de l'établissement sans réelle ouverture à l'autre), pour se placer résolument dans un champ pédagogique de coopération entre institutions d'enseignement supérieur au service d'une mission éducative commune en vue de la construction d'un espace social partagé.

Chapitre 7

Programme didactique expérimental

Réflexions et analyses resteraient un exercice stérile, si elles n'étaient conçues comme première étape d'une confrontation au terrain dans l'action éducative. Aussi, après avoir analysé les enjeux de la formation à la communication interculturelle pour les étudiants de mobilité, nous exposerons le projet d'expérimentation didactique que nous avons conçu puis mis en place, à partir du bilan critique des expériences menées sur ce nouveau chantier pédagogique.

Le dispositif prévu repose sur une certaine conception du rôle de l'étudiant Erasmus en tant qu'étranger dans le milieu social d'accueil, ainsi que du rapport à l'étranger que l'on souhaite promouvoir. Aussi commencerons-nous par exposer comment l'on conçoit la participation sociale de l'étudiant de mobilité, ces principes directeurs structurant les formations mises en place. Nous exposerons ensuite les différents éléments des parcours de formation prévus: dispositifs pour favoriser les échanges communicatifs et culturels dans le cadre du programme Cronolang, stages de formation universitaire pour les étudiants *incoming* et *outgoing*, dispositifs de reconnaissance des compétences interculturelles à partir de travaux d'observation de divers types, permettant aux étudiants d'accéder aux crédits dispensés par l'université de Macerata pour le module *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*.

1. Apprendre à être un étranger

1.1 Participation sociale de l'étudiant Erasmus comme étranger

Si l'on analyse le type d'étranger représenté par l'étudiant Erasmus selon les deux axes fondamentaux proposés par L. Harman¹: *proximité* et

1 HARMAN L. (1988), *Op. cit.*

orientation participative (membership orientation), on peut établir que l'étudiant Erasmus est proche de ses pairs au sein de l'université d'accueil, aussi bien d'un point de vue spatial, social que culturel, puisqu'en tant qu'euro péen, il appartient à un territoire en voie d'unification politique, appartenant à la même aire culturelle fondée sur un patrimoine commun et qu'il provient de couches sociales de structure globalement similaire, le rapprochement étant encore renforcé par l'appartenance à une culture générationnelle dont on connaît le caractère planétaire. Pourquoi si peu de contacts s'établissent-ils alors avec les étudiants locaux? C'est sans doute plus du côté de l'orientation participative que la distance se creuse: en effet l'étudiant Erasmus est un séjournant temporaire, son objectif n'est pas de rester dans le pays et son temps de séjour relativement bref. Il y a donc une certaine réticence de la part des locaux à s'investir dans des relations dont le terme est déjà établi. Par contre les Erasmus trouvent au sein du groupe international une communauté dans la condition de précarité qui en fait un groupe de socialisation privilégié. Faut-il se rendre à ces déterminations? Une analyse plus fine du statut d'étranger de l'étudiant Erasmus peut nous amener à renverser les termes, tout en posant les conditions d'une intervention sociale.

Tout d'abord, *l'anthropologie du proche*, mais aussi Freud² nous apprend combien la proximité est le règne de l'hypostasie, voire de la haine, de la petite différence. Il est donc dangereux de laisser au champ social le loisir de gérer sans médiation les jeux d'affrontement d'identité. Nous avons vu que le séjour Erasmus peut très bien devenir l'occasion d'un renforcement des stéréotypes nationaux.

Par ailleurs *la sociologie des conditions modernes de l'étrangeté* et de la familiarité propose des paradigmes adaptés aux changements sociaux contemporains pour repenser la participation sociale au sein des sociétés devenues multiculturelles mais aussi affectées par l'aliénation provoquée par les nouvelles structures économiques. La sociologie de la métropole américaine a ainsi forgé le concept de *modern stranger* qui concerne la condition la majorité des populations urbaines déplacées éprouvant fortement un sentiment de perte d'authenticité dans son insertion sociale. Seule une minorité privilégiée domine le langage de l'étrangeté mo-

2 FREUD S. (1971, [1929]), *Malaise dans la civilisation*, PUF, Paris.

derne, sachant se mouvoir avec souplesse dans le monde de la flexibilité et du cosmopolitisme. Pour échapper aux régressions vers des représentations mythologiques d'un passé révolu, celui de la communauté culturelle traditionnelle où la communication est transparente sur des bases partagées, mais aussi pour échapper à une fuite en avant de la perte de soi dans la fascination pour la consommation de symboles collectifs planétarisés, il est proposé aux nouveaux étrangers d'apprendre à se mouvoir dans un nouveau rôle, celui de la communication comme négociation continue de sens afin de former une communauté de parole créatrice de nouvelles configurations culturelles. Selon ce modèle, étrangers au sens traditionnel et «nouveaux étrangers» sont appelés à exprimer et reconnaître chez l'autre un désir de participation sociale transcendant les bases de la précarité existentielle, participation qui n'est pas ralliement à une culture dominante, mais création d'un espace de communication.

Une petite ville de province comme Macerata peut-elle répondre à ce modèle? Malgré les apparences, nous croyons que cette analyse réalisée aux Etats-Unis n'est pas déplacée dans notre contexte.

La région des Marches tend en effet aujourd'hui à prendre conscience³ qu'au-delà de ses structures traditionnelles, elle est devenue très rapidement elle aussi une zone d'immigration massive et une plateforme d'import-export, qui a désormais bouleversé les structures sociales, transformant de fait en société multiculturelle ouverte sur le marché mondial, une société qui tend cependant à vivre encore sur une image de soi empruntée à un passé idéalisé (société rurale et artisanale close sur un territoire en marge, solidité des structures familiales, sociabilité ouverte sur les places publiques⁴).

Par ailleurs la massification de l'enseignement supérieur a rempli l'université d'étudiants d'origines sociales très diverses en opérant un

3 Cf. séminaire régional: (*im*)*migrazioni, trasformazioni, mutamenti sociali*, Facoltà di Scienze Politiche, Università degli Studi di Macerata, 6-7 Novembre 2003.

4 C'est souvent sur ce type de représentation que repose l'image de l'Italie qui façonne les attentes des étudiants Erasmus étrangers, d'où bien des déconvenues devant la réalité d'une société en mutation rapide, ou le risque d'une consolidation de représentations en décalage avec la réalité, lorsque les Italiens tendent à reproduire auprès des étrangers une façade comportementale confortant leur autoreprésentation.

drainage sur toute la région. On reconnaît donc chez de très nombreux étudiants locaux les effets d'une étrangeté due à *une double mobilité sociale et géographique*. Comme nous l'avons vu dans⁵ les études statistiques, l'accès à l'enseignement supérieur est une nouveauté pour une large part de la jeunesse italienne, ce qui entraîne bien des difficultés d'accès à l'habitus de la culture académique. En outre le concept italien de l'étudiant *fuori sede* indique bien comment la condition de l'étudiant logeant précairement en ville pendant la semaine pour retourner dans sa famille dès que possible, n'est pas toujours vécue comme prise d'autonomie, mais plus souvent comme aliénation, d'ailleurs souvent invoquée comme justificatif d'un faible rendement dans ses études.

Nombreux sont les signes qui dénotent un manque d'investissement social et affectif de la ville d'étude: urgence à limiter le temps de séjour hebdomadaire, logement investi de façon précaire, alimentation erratique en l'absence des structures familiales, manque d'engagement dans la vie associative, ce qui correspond aussi à un manque de rythmes collectifs et de lieux de socialisation dans l'université d'accueil qui pointe justement sur l'individualisation des parcours, d'où une tendance marquée à l'anomie dans la population étudiante. Des structures de socialisation traditionnelle étudiante (surtout pour la faculté de droit) comme la *goliardia*⁶ semblent en sommeil, n'ayant su d'adapter à la nouvelle composition sociale étudiante (féminisée, en grande partie non citadine, dispersée dans de nouvelles facultés). Les services para-universitaires⁷ se concentrent sur le développement de services minimaux: bourses, logements, restauration, service sanitaire et équipements sportifs.

On constate ainsi que les mutations sociales font que l'étudiant local est souvent lui-même un sujet en mobilité interne, source de sentiments de précarité et d'étrangeté géographique, culturelle et affective.

C'est à partir de ces réflexions que nous avons pensé à des dispositifs favorisant à un premier niveau la construction d'une communauté de communication entre étudiants étrangers et locaux, comme *speech community*, pouvant favoriser une redéfinition du chez soi comme lieu tiers d'insertion sociale. Il s'agit aussi bien pour les étudiants locaux (mais

5 Chap. 3.1.1.

6 www.goliardia.org/abelardo/ordini/mc_sob.htm

7 E.R.S.U. di Macerata, *Guida ai servizi per il diritto allo studio*.

mobiles) que pour les Erasmus de passage (séjournants et non nomades) de définir un lieu comme Macerata comme un chez soi possible même s'il est temporaire, de *transformer la contingence d'un lieu où l'on est échu*⁸ en un choix délibéré d'investir la place pour y fonder une communauté de communication.

Constatant des analogies dans les conditions de vie, on tente de proposer *des voies pour une promotion commune de la participation sociale, dont le bénéfice toucherait aussi bien les étudiants locaux que les étrangers*. La démarche d'émancipation concerne en effet tout autant les étudiants locaux, qui font aujourd'hui l'objet d'attention particulière dans les recommandations européennes afin qu'ils puissent participer aux bénéfices formatifs de la mobilité internationale. Dans le cas de Macerata, notre intervention vise à mettre en communication des étudiants souvent encore trop polarisés sur des représentations sociales traditionnelles, avec des étudiants venus d'ailleurs, la distance pouvant favoriser l'ouverture dialogique, là où la proximité, le particularisme et l'adhésion non distancée à des valeurs très locales, dresse des barrières de clochers entre étudiants italiens.

La nécessité d'une intervention se fonde sur la prise en compte d'un facteur déterminant: celui du temps de séjour. La durée est en effet trop courte pour que l'on laisse le jeu social suivre ses méandres hasardeux. Toute *notre intervention se conçoit comme un facteur d'accélération* d'un processus qui pourrait arriver aux mêmes résultats sans protocoles si l'insertion était prévue sur une longue durée. Mais la brièveté du séjour impose un soutien institutionnel pour que les interactions s'engagent au plus tôt: d'une part pour que le cheminement puisse atteindre un niveau d'approfondissement de la compréhension réciproque supérieur à celui de la rencontre estivale, d'autre part car il s'agit de contrer le désintérêt de la population locale pour un contingent d'étrangers qui ne représente plus une nouveauté, mais au fil des années, s'est installé dans l'imaginaire comme groupe passager sympathique mais furtif. Il s'agit dans ce dernier cas de réactiver la curiosité, l'intérêt pour la présence de l'autre, comme opportunité de rencontre formative. Le roulement rapide

8 Le concept heideggerien de *Geworfenheit* concerne aussi bien, quoiqu'à un niveau différent, les étudiants locaux que les étrangers.

des promotions d'étudiants Erasmus est un élément défavorable à une continuité dans l'autogestion de ce groupe social qui doit donc être soutenu par la structure institutionnelle si l'on veut que se crée un relais dans la transmission des savoirs.

1.2 La portée formative du rapport à l'étranger dans le respect des valeurs humaines de la rencontre

Sur l'autre versant, celui de la promotion de la mobilité auprès des étudiants «locaux», des choix sont aussi à opérer quant à la portée éducative que l'on attribue au séjour et au rapport à l'étranger. Encourager ses étudiants à partir n'est pas chose aisée de la part de l'institution mandataire. Cela signifie *perdre une partie du pouvoir exercé sur eux pour déléguer ce pouvoir à une institution étrangère*. C'est aussi reconnaître ses limites, voire ses faiblesses par référence à un autre modèle de formation. L'université, tout comme l'institution familiale, n'est pas sans opposer de résistance à une démarche d'émancipation de ses pupilles, car il n'est pas simple de reconnaître que la qualification de son propre produit (l'étudiant) passe par une délégation à une autre source d'autorité.

Nous avons vu qu'elle ne soutient pleinement cette prise d'autonomie en organisant des parcours formatifs, que dans trois cas spécifiques: lorsqu'elle considère le séjour à l'étranger comme complément d'études centrées sur la culture-cible, c'est le cas des étudiants de langues étrangères envoyés sur le terrain pour parfaire leur apprentissage d'une langue-culture ou bien lorsque les étudiants sont envoyés pour une sorte de stage pratique, de recherche ou d'observation dans le cadre d'autres études disciplinaires. Le troisième cas est celui de l'étudiant envoyé à l'étranger dans le souci de sa formation existentielle, le voyage devant servir à le faire passer à l'âge adulte par l'expérience du dépaysement. Cette démarche relève bien d'une critique de l'ethnocentrisme, on se soucie alors de l'élargissement culturel des sujets. Mais on note souvent que dans ce type de projet, la spécificité culturelle du pays d'accueil perd en grande partie de son importance, l'essentiel étant son action sur la

maturité personnelle de l'individu dont on soignera la réinsertion dans la société d'origine principale bénéficiaire de l'opération.

Il y a dans tous les cas un aspect d'*instrumentalisation de l'autre*, réduit au rang d'objet d'études, ou de figurant dans une situation sociale exploitée par le pédagogue pour ses vertus éducatives en faveur de ses propres pupilles. Walter Lorenz examinant les fondements éthiques de la communication interculturelle met en garde contre une dérive utilitariste de la confrontation à l'altérité:

I would like to postulate with Habermas that it is this communicatively constituted ethical commitment, which is the precondition of a social existence, of a social framework that can constitute something like community through the act of communicating. [...] *The reduction of the process of understanding to a matter of aesthetic (in)difference or technical competence is a violation of the dignity of human actors engaged in constituting their identity through communication.*⁹

Le choix d'un modèle de communication interculturelle à promouvoir correspond à un choix éthique dans les rapports à l'autre; W. Lorenz nous rappelle ici à un respect des valeurs humaines mises en jeu dans *la rencontre interpersonnelle*, et souligne la réciprocité du processus de construction identitaire par la communication interculturelle. Pour opérer des choix en connaissance de cause, il propose un tableau de quatre modèles de communication interculturelle, mettant en relation, l'attitude globale face à l'altérité, le type de constitution du soi, les pratiques culturelles et communicative, la position éthique et la position politique. Nous le reproduisons ci-dessous en reconnaissance de ses valeurs synthétiques:

9 LORENZ W. (2001), «Intercultural communication and ethical commitments in post modernity» in *Third level, Third space*, Peter Lang, Bern. Nous soulignons.

<i>Attitudinal option</i>	<i>Constitution of the self</i>	<i>Cultural/ communicative practice</i>	<i>Ethical position</i>	<i>Political position</i>
<simplifying> strong version	defensive, fearful of change	assimilation	dogmatic, universalistic	authoritarian, essentialist/ racist
<simplifying> weak version	tolerant	color-blind	(repressive) tolerant	conservative, paternalistic
<multicultural>	Cynical fragmented	multicultural, indifferent to issues of equality arising from diversity	Nihilist/ post-modernist	neo-liberal, laissez-faire
<communi-cative>	autonomous, multi-layered, integrated	intercultural	transactional, communicative, facing issues of morality without resorting to <safe> solutions	discursive/ democratic

Tableau 3. Quatre modèles de communication interculturelle selon W. Lorenz.

L'université doit se poser comme acteur de ce choix en tant qu'institution éducative pour une citoyenneté active au niveau international; notre rôle, en tant qu'agent de mobilité, peut être d'éclairer ce choix par la présentation de concepts résultant d'une étude méthodique, et par la proposition de dispositifs didactiques pratiques.

Nous sommes donc à la recherche d'une voie qui couplerait deux approches didactiques: d'une part, une démarche d'observation, recherche de compréhension profonde de l'autre, et d'autre part autoréflexion, élargissement et maturation de l'identité, distanciation vis-à-vis de l'ethnocentrisme, retour sur soi. Et qui, ce faisant, créerait un espace culturel tiers: l'espace de l'échange, de la communication comme participation pleine à une nouvelle forme de communauté humaine. Cette approche promeut l'acculturation et accueille les produits du métissage culturel,

elle prévoit donc le risque d'une ouverture culturelle «contaminante» dans la construction identitaire des sujets.

1.3 Deux niveaux d'intervention: éducation sociale et formation universitaire

On distinguera dans notre projet formatif deux niveaux d'intervention: l'un s'adresse à l'ensemble de la communauté étudiante et visera à une accélération de la mise en place de communautés d'échanges de type paritaire, comme autant de lieux et occasions de développer ce *language of membership* de la sociabilité des nouveaux étrangers; l'autre se situe à un niveau universitaire et propose un parcours d'approfondissement de compétences interculturelles correspondant à des critères de formation académique et ouvrant à une reconnaissance officielle par crédits.

En effet tout contact interculturel est l'occasion d'une remise en question des propres références culturelles et donc une occasion formative. Cependant les formes de médiation de l'interaction paritaire, si elles créent les conditions d'une communauté de communication, risquent d'être limitées sur le plan de la qualité des procédures mises en œuvres, en l'absence de protocoles formatifs spécifiques pour l'apprentissage de méthodologies d'exploration et l'enseignement d'un métalangage conceptuel.

Nous distinguerons donc deux niveaux d'implication des étudiants dans notre protocole: *les dispositifs d'accompagnement relèvent de l'éducation sociale et n'ouvrent pas droit à des crédits, tandis que l'on prévoira des cursus de formation universitaire répondant à des critères qualitatifs et méthodologiques qualifiants*, en particulier par la production de travaux de recherche selon deux approches: enquête ethno-sociologique ou approche autobiographique. Le passage par un travail d'écriture ouvre la voie à une reconnaissance académique de l'expérience, par réflexion et traduction du vécu en une production écrite qui en construit le sens.

Les deux approches – ethno-sociologique visant la rédaction des résultats d'une enquête dans le tissu social du pays d'accueil, et autobiographique visant un travail d'écriture réflexive plus personnalisée sur

la rencontre avec l'autre – présentent des points communs, puisque la méthodologie ethnologique prévoit des moments de mise à distance et de réflexion sur les attaches culturelles personnelles, de même que le journal de bord n'est pas à confondre avec un journal intime puisque sa fonction est de construire un lieu de réflexion de la rencontre avec la culture étrangère. Ces deux approches répondent aux critères d'une formation académique portant en soi une analyse explicite de ses propres moyens d'investigation du réel; le choix entre les deux nous semble donc relever de l'inclination personnelle de l'étudiant au regard de son style cognitif et de son rapport à la culture étrangère, ainsi que l'examen des disponibilités conjoncturelles du corps professoral à s'engager dans ce type de protocoles, car ce que nous retenons aussi des expériences étudiées c'est la nécessité d'un enseignement et d'un soutien méthodologique continu, tant dans la phase d'observation et de recueil de données que dans celle de l'écriture, dans un projet engageant une forte motivation de la part des étudiants comme de leurs guides.

Mais c'est à ce prix que le travail de recherche de l'étudiant se détache du simple rapport de stage, dont plusieurs études nous ont montré les limites: cadre énonciatif encourageant la répétition d'un discours convenu sur l'enrichissement personnel, exploration du territoire générique et superficielle se détachant à peine du mode touristique ou fonctionnel d'usage des lieux, manque d'inscription de la subjectivité traduisant un manque d'implication personnelle.

Par l'importance du travail d'acquisition méthodologique, impliquant une bonne maîtrise linguistique, il semble que cette approche soit plus adaptée à une formation prise en charge par l'institution d'origine, en langue maternelle. Ce type d'approche peut donc être introduit comme valorisation de la période de mobilité pour les étudiants *outgoing*, ou éventuellement pour des *incoming* ayant reçu des bases méthodologiques dans leur université d'origine dans le cadre de leur cursus.

Nous proposerons donc: d'une part une série d'interventions ouvertes à tous les publics, Erasmus et non, s'inspirant du concept Cronolang, de l'autre un module de formation universitaire intitulé «Mobilité Erasmus et communication interculturelle», comprenant deux parcours, l'un pour les étudiants Erasmus *incoming*, l'autre pour les *outgoing*. Ces deux parcours prévoient la fréquentation des interventions Cronolang, mais y

ajoutent des formations spécifiques. Une liaison est prévue avec les modules d'italien langue étrangère et les modules de langues pour les *outgoing* (anglais, français, allemand, espagnol) dont la gestion reste, dans notre contexte institutionnel, du domaine d'actions concertées entre le Centre des Rapports Internationaux et le Centre Linguistique. Les modules de formation interculturelle sont ouverts à tous les étudiants Erasmus volontaires, mais le crédit alloué ne peut être obtenu qu'avec la présentation du travail de recherche personnel final.

2. Les dispositifs de démultiplication des échanges communicatifs et culturels

Trois protocoles ont été créés sur ce volet de notre intervention: nous avons conçu et réalisé une rencontre intitulée «Visitons ensemble les sites internet des universités étrangères», un buffet-fête interculturel d'accueil, et tenté de lancer des tandem d'échanges de savoirs.

2.1 Visite des sites universitaires

Lors des réunions d'orientation pour les candidats Erasmus, les étudiants sont habituellement invités par les bureaux des relations internationales à visiter les sites universitaires des universités. Il nous a donc semblé opportun de relier notre première initiative à cette invitation. En effet les étudiants semblent démunis face à cette première incursion en direct dans le milieu étranger, et l'une des causes qui ont été repérées pour rendre compte du fort taux de désistement, est justement la difficulté d'accéder aux informations, tant sur l'offre didactique que sur les conditions de vie, le logement venant en tête des préoccupations.

Nous avons donc tenté de transformer une demande d'assistance en une occasion de rencontre et d'échange. Le concept est simple: il s'agit de réunir autour d'un ordinateur relié à l'internet les candidats au départ sur une université étrangère, les étudiants italiens ayant déjà eu l'expérience de cette université et les étudiants étrangers provenant de cette

même université. Le programme Erasmus étant basé sur la réciprocité des accords, il y a en effet une certaine continuité dans les échanges entre institutions. La disponibilité de plusieurs salles informatisées est nécessaire pour cette rencontre qui doit pouvoir compter sur une liaison rapide avec une centaine de sites en simultanée.

Les objectifs sont multiples. Il s'agit en premier lieu de fournir un soutien personnalisé au candidat en mettant à sa disposition un médiateur linguistique et culturel. L'étudiant étranger peut en effet baser son interprétation des documents du site sur une expérience vécue; il sait non seulement transcoder mais expliciter le système, en particulier pour un public italien puisqu'il connaît désormais les différences avec le système universitaire italien, traduire l'implicite, se distancer par rapport aux intérêts institutionnels qui s'expriment dans des descriptions à visée promotionnelle, fournir des stratégies pour aborder l'institution du point de vue de l'utilisateur avec diverses stratégies dans l'usage des services.

Il est probable que les échanges ne tourneront pas exclusivement autour de l'université mais aussi de la ville, de son caractère et de son usage de la part d'une population juvénile: lieux de rencontres, modalités de logement étudiant, jobs, services, et que s'amorcera une réflexion comparative entre les deux contextes de vie. On donne ainsi à l'étudiant Erasmus étranger l'occasion de renverser le rapport avec les étudiants locaux fondé sur une incompétence sociale partielle dans la société d'accueil: *l'étranger devient alors le sujet compétent* par opposition au candidat local timoré et anxieux face à l'inconnu. C'est là l'occasion d'exercer ses compétences de médiation de sa culture d'origine.

On espère amorcer aussi une relation de parrainage pour l'étudiant de Macerata qui pourra, s'il sait nouer un contact personnalisé, compter sur l'accueil de l'étudiant étranger connu à Macerata. Car il ne s'agit pas d'un tutorat organisé administrativement mais d'*un lien interpersonnel à construire*, mettant le candidat au départ dans la position de mesurer attentivement son niveau de requête d'assistance s'il ne veut voir la relation se rompre. Il est permis d'espérer que cette mise en contact induite par l'institution débouchera sur une relation personnalisée.

A terme, on peut penser à la création d'un réseau de groupes d'étudiants de provenances diverses mais réunis par l'expérience et la pratique d'une université européenne, réseau qui peut devenir *un sujet social*

actif dans des relations de collaboration avec les professeurs responsables de l'accord bilatéral.

2.2 Le buffet-fête interculturel d'accueil

La fête de bienvenue fait partie des *rites de passage*¹⁰ qui marquent la volonté du groupe d'introduire l'étranger dans ses rangs. Ce sont ici les étudiants par le biais de leurs associations qui organisent en général l'évènement. Le *don* qui est fait, témoigne d'un désir d'altérité, de renouvellement du tissu social, sans oublier que cela ouvre un nouveau «marché matrimonial» où les locaux se trouvent en position de force. La présence des étudiants étrangers est *une nouvelle donne dans les jeux sociaux* où sont soudain introduits des sujets sans attache qui viennent bousculer critères de reconnaissance et alliances en place. Les étudiants étrangers rapportent avec émotion l'accélération d'intensité de leur vie durant la période des fêtes initiales où ils sont projetés comme protagonistes sur le devant de la scène en tant que sujets disponibles à de nouveaux liens. Mais ils rapportent aussi leur fatigue dans l'effort d'interpréter les attentions dont ils font l'objet et de déjouer les prises de pouvoir dans un jeu dont les règles contextuelles leur échappent.

Nous croyons qu'il y a là aussi un terrain où *une intervention institutionnelle* peut se justifier, non pas pour se substituer au jeu social mais pour renforcer la position des étrangers et rétablir des conditions de parité. Il apparaît ainsi important de créer les conditions d'un échange de dons dès le départ, afin d'éviter que l'étranger ne soit confiné dans une position basse de réception et de gratitude obligée. La fête devrait aussi prévoir une *participation active à la création de moments de convivialité négociés*, créateurs de moments de métissage des pratiques culturelles. Une des tâches de l'opérateur de mobilité est d'opérer la médiation entre université, associations étudiantes et groupe Erasmus pour promouvoir des dispositifs répondant à ce type d'exigence que les étrangers ne sont pas en position à leur arrivée d'imposer de façon autonome.

10 VAN GENNEP A. (1981, [1909]), *Les rites de passage*, Picard, Paris.

Nous avons donc voulu *dès l'arrivée placer l'accueil sous le signe de l'échange*. En effet, la fête a été annoncée par mail avant l'arrivée en Italie, et les étudiants étrangers, de même que les étudiants italiens ex-Erasmus, ont été conviés à apporter «quelque chose de chez eux», musique selon leurs choix personnels et/ou aliment d'origine régionale à partager. La fête ne devait donc pas constituer un cadeau surprise, d'ailleurs assez escompté, mettant les invités en position d'être redevables, mais un premier moment de mise en commun et de partage symbolique d'éléments constitutifs de l'identité sociale des participants: goûts personnels et éléments du terroir liés à la gastronomie.

Le cadeau à apporter à la famille d'accueil est un élément connu de la didactique des échanges scolaires, nous avons cherché ici une forme de transposition pour le contexte académique, en y ajoutant un moment collectif de mise en commun. Nous avons tenu à suggérer deux éléments de caractère différent: d'abord la musique comme participation à des modes générationnelles planétaires, comme élément de rassemblement dionysiaque et en même temps de récréation par transposition en d'autres lieux d'une ambiance sonore familière. Cet élément peut aussi receler la trace des infinis métissages entre la *world music* et les traditions locales. Ensuite le plat gastronomique qui reste souvent plus lié à une tradition de terroir, concept rassemblant des caractéristiques géographiques et des savoirs traditionnels.

Il est prévu un moment initial de présentation des dons, qui sont aussi l'occasion d'une brève présentation qui a pour seule fin l'identification de la personne, comme *signalement de sa présence aux autres*, annonce publique comme première reconnaissance et éventuellement amorce initiale pour tout autre étudiant ayant séjourné dans sa ville ou souhaitant s'y rendre. Ceci dans le souci de donner un départ immédiat à la constitution du réseau social. Puis place est donnée à la fête, selon les modes conviviaux générationnels gérés par les étudiants eux-mêmes.

Le choix du lieu doit aussi faire l'objet d'une analyse attentive, à composer avec les contingences du contexte. Nous avons choisi l'Auberge de Jeunesse, organisme en convention avec l'université pour le premier accueil des étudiants Erasmus, de sorte que ceux-ci invitaient les étudiants locaux dans leur nouveau «chez eux». Il s'agit donc dès le départ d'un lieu d'accueil de la mobilité, que l'on a choisi d'investir

comme lieu de rencontre avec le milieu local, et non d'un lieu institutionnel interne que l'on déciderait d'ouvrir aux étudiants de mobilité. Ce choix d'un *lieu de frontières* garantit une autonomie de gestion de l'initiative en collaboration avec les étudiants, sans devoir se soumettre ni aux impératifs d'une utilisation abusive de lieux consacrés à l'enseignement académique, ni aux impératifs du circuit commercial.

Les fêtes scanderont ensuite le séjour, avec en particulier une fête d'adieu en liaison avec l'initiative de la visite des sites internet pour ritualiser un double passage, celui du départ des jeunes étrangers, et celui du projet de voyage des étudiants locaux, qui ont ici l'occasion de nouer un premier contact avec les Erasmus de retour chez eux. L'objectif est de favoriser une chaîne temporelle et de liens interpersonnels pouvant servir de pont entre les deux lieux et éviter ainsi l'effet déstabilisant de rupture entre les deux espaces-temps.

2.3 Les tandems de savoirs

Le troisième protocole mis en place dans le cadre du programme Cronolang est celui des tandems de savoirs. Il s'agit d'une tentative pour réunir les acquis méthodologiques expérimentés dans le cadre des tandems de langue et des systèmes de trocs des savoirs ou S.E.L. (Systèmes d'Echange Local)¹¹, diffusés en Italie sous le nom de *banca del tempo*¹² d'où le nom de *Cronolang, una banca del tempo per gli Erasmus*, qui réunit le concept de banque du temps et celui d'échange linguistique. Cette dénomination qui centre l'échange des savoirs sur l'échange de langues, quoiqu'elle cherche à englober un échange de savoirs plus vaste, a une fonction d'appel rassurant le public en faisant le lien avec des pratiques déjà diffusées dans le milieu social.

11 Sur le modèle des LETS ou Community Exchange, mouvement créé en 1976 à Vancouver City, puis développé en Angleterre, donnant naissance à une réflexion sur un nouveau secteur d'économie non-marchande ou économie solidaire liée aussi au concept de «citoyenneté participative» soutenu par les altermondialistes.

12 AMOREVOLE R. M., LA TERRA S., MOSELE M. L. (2001), *Scambiando si impara, l'esperienza della banca del tempo nelle scuole*, EMI, Bologna.

Site internet: www.regione.emilia-romagna/banchedeltempo

L'initiative découle d'une analyse des besoins des étudiants Erasmus, qui fait apparaître plusieurs terrains que nous avons tenté de réunir: besoins d'un soutien dans la création de situations communicatives avec les étudiants locaux, besoin d'apprentissage linguistique, besoin de tutorat universitaire. Mais aussi du *concept d'intégration par présentation de soi comme porteur de savoirs et non pas comme demandeur d'assistance*. Nous avons donc procédé à un repérage de ce que les étudiants étrangers pouvaient apporter à l'échange, en parité avec les étudiants locaux: compétences linguistiques, compétences socio-culturelles sur le pays d'origine, compétences académiques, compétences pratiques, artistiques, sportives, compétences sociales par la fréquentation de divers milieux socio-professionnels. Le système doit donc mettre en relation, sur pied d'égalité, les étudiants étrangers et tout étudiant local intéressé à un échange communicatif avec eux.

2.3.1. Objectifs de l'échange linguistique

La démarche Tandem et ses objectifs ont été présentés de façon détaillée dans l'ouvrage collectif *L'apprentissage autonome des langues en tandem*¹³ qui résulte du projet *Open and Distance Learning Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning*, projet subventionné par l'Union Européenne auquel douze universités européennes ont participé. Nous en retenons que la démarche, outre l'apprentissage linguistique¹⁴, situe la communication dans le cadre du plurilinguisme, favorise le développement de compétences sociales liées au concept d'autonomie¹⁵, permet l'acquisition de stratégies d'apprentissage des langues¹⁶, est l'occasion d'un apprentissage interculturel¹⁷. Nous ne reprendrons donc pas ici ces thématiques amplement développées et appuyées par des rapports d'expérimentation concrète. Les résultats de cette expérimentation confirment qu'il s'agit bien d'une démarche de formation globale com-

13 HELMLING B. (coord. par) (2002), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Didier, Paris.

14 *Ibid.*, pp. 31-40: BRAMMERTS H., «Apprendre en communiquant».

15 *Ibid.*, pp. 25-31: LITTLE D., «Autonomie de l'apprenant».

16 *Ibid.*, p. 46: OTTO E., «Typologie de synthèse des stratégies d'apprentissage des langues en tandem face à face».

17 *Ibid.*, pp. 51-55: WOODIN J., «Compétence interculturelle».

binant les objectifs linguistiques et culturels avec une éducation de la relation sociale et personnelle.

Nous avons voulu expérimenter une interprétation de ce modèle accordant plus d'autonomie à certains objectifs socioculturels qui dans le modèle Tandem conservent une place périphérique par rapport au barycentre de l'apprentissage linguistique.

2.3.2. L'échange de savoirs

Notre démarche part de l'exigence d'une majeure conscientisation des savoirs apportés par l'étudiant Erasmus dans son bagage socio-culturel. Nous souhaitons promouvoir l'idée que l'étudiant de mobilité n'est pas seulement l'explorateur d'un monde inconnu, ni un sujet vierge ou démuné à insérer dans un tissu d'attention et de sollicitude. La première fonction des fiches de compétences rédigées pour participer à l'opération de mise en contact des partenaires est d'opérer une exploration des savoirs dont les sujets sont porteurs, avant de compléter la fiche des besoins auxquels ils comptent recevoir une réponse par l'échange

Le balayage des compétences est effectué par thèmes ou domaines de la vie sociale (langues, université, vie sociale, capacités pratiques) en évitant dans les fiches le jargon pédagogique des compétences. On aboutit ainsi à un travail d'exploration de l'identité sociale de la personne, avec pour but (et filtre) la recherche d'une communication avec l'autre, et non le fichage statique de l'identité parfois pratiqué dans l'organisation de tandems: on demande à l'étudiant ce sur quoi il veut communiquer, non ce qu'il est.

L'appariement des sujets en tandem est laissé au libre choix des participants qui peuvent ainsi sélectionner la sphère de compétences de l'autre qui l'intéresse le plus, donnant à tous les savoirs une même importance, tandis que dans le tandem linguistique, les savoirs annexes ont tendance à n'être considérés que comme support de l'apprentissage de langue. Ainsi, par exemple, un étudiant italien peut offrir un tutorat pour un examen disciplinaire en échange d'un exposé sur la situation socio-politique en Finlande, l'échange se déroulant en italien ou en anglais, sans que la langue soit au centre de l'attention. De même qu'un étudiant étranger peut demander un cours de cuisine locale, ou un parrainage pour entrer dans une association, contre une offre d'aide en langage informa-

tique par exemple. Ici encore la communication peut se dérouler selon le souhait des participants en langue italienne, étrangère ou anglais véhiculaire, il s'agit pour les interlocuteurs de trouver une stratégie communicative adaptée à la situation plurilingue, et non spécifiquement d'apprendre la langue de l'autre.

Les combinaisons sont innombrables et procurent un espace d'expression publique aux personnalités les plus créatives et complexes. Il ne s'agit pas d'un espace où les sujets sont interchangeable en tant que locuteurs-informateurs de leur langue maternelle, mais d'un espace où ils sont au contraire invités à produire des signes de leur identité singulière, dans une démarche utile à l'extension et à l'accélération de cette période où l'étranger et le local se sondent mutuellement pour découvrir des points de communication, moment qui, sans soutien, peut tourner court en raison d'interprétations hâtives et erronées sur des signes extérieurs difficilement déchiffrables.

2.3.3. *Un soutien à l'établissement de communautés de langage*

Nous espérons par là offrir un soutien aux processus de la communication entre «nouveaux étrangers». En effet selon la sociologie contemporaine des échanges en milieu urbain, la constitution de *speech community* requiert deux conditions: une certaine maîtrise du processus d'affichage public de la sphère privée, et la capacité à reconnaître le potentiel interlocuteur en mettant en œuvre des *gestes exploratoires* visant à sonder les conditions d'une communauté d'intérêt.

With the search for authenticity articulated as the essential ingredient of discursive strangeness, it will be suggested that this is only possible within a world in which traditional distinctions between publicity and privacy have been blurred, and in which fluency in the secondary «publicity of privacy» has become the primary condition for membership.¹⁸

S'afficher comme personnage semble, selon ces analyses¹⁹, découler d'un désir paradoxal d'exposer un soi comme global contre la compartimentation artificielle induite par la parcellisation du travail et l'imposition d'identifications préfabriquées par la publicité. La communication

18 HARMAN L. (1988), *Op. cit.*, pp. 126-7.

19 *Ibid.*, pp. 129-136. «The search for Authentic Experience: the Publicity of Privacy».

publicitaire sait en effet reprendre à son compte le désir d'afficher plus qu'une apparence en proposant des symboles d'identité sociale. Le sujet des sociétés de consommation se trouve ainsi à devoir analyser sans cesse des signifiants ambigus, mais c'est peut-être dans cette recherche continue de sens, dans la négociation de sens, que se situe son authenticité.²⁰

Objectiver l'autre ne signifie pas le réifier, mais l'appréhender par touches successives pour dessiner peu à peu l'autre avec lequel construire une relation. Une intervention éducative peut ici viser à donner visibilité à quelques aspects de l'autre, comme appui pour amorcer la relation sur des bases explicitées. Il ne s'agit pas d'une opération de «transparence», mais une systématisation de l'affichage dans un cadre régulé pour démultiplier les possibilités de rencontre en évitant les risques de la surcharge émotive auxquels sont soumis les étrangers par la pression d'un harcèlement sexuel, effectif ou ressenti comme tel par manque de pratique des codes locaux. La fiche que nous proposons n'est pas un questionnaire d'identité: nous souhaitons préserver l'opacité intime qui reste un rempart efficace contre le totalitarisme de la transparence²¹. Répétons qu'il s'agit pour l'étudiant *d'afficher ce qu'il est prêt à communiquer et non ce qu'il est*.

Dans le milieu social, l'espace de communicabilité se construit à partir de gestes exploratoires, stratégies d'approche, techniques de séduction sociale, donc sur une action bâtie à partir de la lecture d'indices initiaux.

With modernity has come the need on behalf of the modern stranger to recognize community with potential others and negotiate membership on the basis of minimal indicators of commonality. Recognition entails a form of reading at the second-order level, while negotiation entails a form of action requiring the individual to engage in a series of what Cohen (1955, *Delinquent Boys*) has called «exploratory gestures». Exploratory gestures are the tentative and ambiguous steps taken by actors in an effort to establish a relationship to the conditions of membership in the group.²²

20 *Ibid.*, p. 136.

21 Sur l'opacité de l'être, comme barrière contre la déculturation, et sur les limites de la «com-préhension» cf. Edouard Glissant (1994) cité par Aline GOHARD-RADENKOVIC (1999; 2004), *Op. cit.*, p. 225.

22 HARMAN (1988), *Op. cit.*, p. 127

Avec les fiches tandem Cronolang, nous avons tenté de suggérer des terrains d'interaction favorables où l'intérêt réciproque est préétabli sur des bases minimales afin de limiter le risque d'une conversation engagée sur de trop faibles indices extérieurs. Ceci afin de gagner du terrain sur cette zone grise où l'autre n'est perçu que sous le mode du stéréotype de son étrangeté au corps et au contrôle social, lieu occupé en particulier par la représentation sociale de l'étudiant(e) Erasmus comme objet sexuel disponible.

2.3.4. Tandem, le paradoxe du soutien à l'autonomie

Les trois catégories de savoir-faire, que nous avons mis en évidence dans le modèle typologique de compétences interculturelles, sont sollicitées dans la pratique du tandem de savoirs: l'interprétation dans la négociation continue de sens (entre le sens intentionnel et le sens perçu), l'interaction avec la mise en œuvre de stratégies pour maintenir l'espace de communicabilité, la médiation de sa propre culture par le questionnement induit de l'autre dans sa requête de transmission des clefs qui lui permettront d'entrer dans la communauté. Il y a donc bien là une occasion formative qui mérite une reconnaissance et un soutien, mais sous quelle forme?

Malgré l'intérêt initial manifesté par les étudiants le premier protocole Cronolang d'échange des savoirs n'a pas vécu au-delà de la période de lancement, faute d'un tutorat constant de l'initiative et du manque de relais dans les facultés, celle de langues en particulier, ce qui ne nous a pas permis d'assurer ici la durabilité de l'espace pédagogique projeté.

Les expériences de tandem de langue montrent clairement que cette formule doit être encadrée dans le cursus des étudiants et faire l'objet d'une évaluation portant à l'obtention de crédits, pour forcer les résistances multiples face à ce type d'accès au savoir (méfiance des institutions face aux voies de transmission horizontales, manque d'estime de soi de la part des étudiants quant à leurs propres capacités d'enseigner et d'apprendre en autonomie, déficit dans les compétences relationnelles utiles au maintien du rapport personnel entre les deux membres du tandem); or notre institution n'était pas prête à faire ce pas.

Le concept restait à relancer dans de meilleures conditions. Ainsi la formule a été reprise et adaptée en 2005 sur initiative de la nouvelle

équipe d'enseignants d'italien langue étrangère de Macerata. Le projet en cours d'expérimentation connaît dans sa nouvelle formule un vif succès.

3. Accueil de l'étranger et parcours de formation-intégration

3.1 Hospitalité et politique d'accueil

Avant de présenter le parcours didactique, nous allons expliciter les choix opérés pour la politique d'accueil globale. On désignera sous le terme de *politique d'accueil*, l'ensemble des dispositifs institués à l'égard des *incomings*, par référence à leur statut d'étrangers séjournant au sein de l'université-hôte.

Recevoir des étudiants Erasmus engage une relation d'hospitalité régie par le principe de réciprocité. Les modalités de cette relation d'obligation définissent *l'hospitalité* et c'est sur cette définition que se jouent les enjeux de la politique d'accueil. Anne Gotman²³ dans son essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre rappelle:

L'hospitalité est une épreuve, au sens où elle engage un renversement de situation qui n'est ni plus ni moins la transformation de l'ennemi en hôte, ou plus pacifiquement, du non-membre en membre (temporaire); transformation qui peut aller jusqu'à l'adoption (ou la naturalisation, fin de l'hospitalité) et s'opère grâce à une série d'ajustements, de stratégies et de compromis qui visent à intégrer sans mélanger, garantir le séjour d'autrui et protéger son territoire, donner, se sacrifier, de telle sorte à pouvoir recevoir.²⁴

Cette enquête qui porte essentiellement sur l'hospitalité dans l'enceinte privée, et donc située dans le cadre du don, met en évidence un jeu où le sacrifice de soi est échangé contre un bénéfice symbolique. La relation instaurée vise à l'intégration de l'autre reconnu initialement comme nécessitant de la solidarité du groupe. Cette relation cesse avec la fin de la

23 GOTMAN A. (2001), *Le sens de l'hospitalité*, PUF, Paris.

24 *Ibid.*, pp. 3-4.

situation de besoin quand, et si, l'autre devient le même. Si l'hôte persiste à bénéficier de l'hospitalité, il redevient alors l'intrus.

Nous retrouvons ici en écho l'analyse de D. Lévy lorsqu'elle propose pour le programme d'accueil à l'Université de Macerata un concept non assistantiel, pour éviter ce phénomène de l'hôte «invitant» pris en otage par son hôte «invité» qu'il avait initialement enfermé dans un rôle d'assisté.

Le premier souci de l'hospitalité est d'assurer le logement. Nous avons noté à ce sujet des différences notables entre les universités puisque l'on va du logement préférentiel réservé à l'hôte au manque total de prise en considération du problème, en passant par la relégation dans des lieux spécifiques. Or le lieu spécifique alloué à l'étudiant étranger est éminemment significatif de la place que la société accorde au nouvel entrant et/ou que le nouvel arrivé s'accorde.

L'octroi à titre préférentiel de logements universitaires va de pair avec une politique de promotion de l'institution qui attend de ce geste, reconnaissance et diffusion de son image à l'étranger. Mais cette politique n'est pas sans générer des frictions avec les étudiants locaux lorsque l'hôte qui devient intrus privilégié, puisque l'étudiant local ne participe guère du bénéfice symbolique escompté par l'institution grâce à la présence d'étudiants étrangers.

La tendance dominante est donc aujourd'hui de soumettre les étudiants Erasmus aux mêmes critères de sélection quant à l'accès au logement social. Cependant des problèmes de délais entre les dates limites de demande de logement et les dates de confirmation des bourses font que les institutions tendent à réserver un contingent approximativement calculé pour des ayant droit Erasmus dans une des résidences, ce qui provoque souvent la création de ghettos Erasmus sur les cités universitaires. Il faut noter la situation particulière de la France qui par l'intermédiaire de la CAF fournit une allocation logement dont le bénéficiaire a, depuis 1993, été étendu aux étudiants étrangers. De l'aide en nature (des lieux assignés) à l'aide financière directe (égalité d'accès à l'autonomie), il y a un pas symbolique dans l'inclusion des étrangers comme membre de la société d'accueil, une démarche que de nombreux étudiants rapportent comme signe tangible de l'ouverture effective du pays à une dimension européenne de la citoyenneté.

Lorsque l'accès au logement étudiant est limité les universités jouent souvent un rôle intermédiaire avec le secteur économique de l'immobilier: sur les sites internet on trouve en général des renvois à la presse spécialisée, aux agences immobilières ou associations pouvant servir à leur tour de relais. Le cas de l'université de Forlì, qui par son association de bénévoles remplit directement le rôle d'intermédiaire entre propriétaires et particuliers, semble assez isolé. Mais si cette association met à son actif symbolique ce service d'assistance, on est en droit de se demander si la position d'assisté ne prive pas l'étudiant de ce contact avec l'espace urbain qu'il doit affronter activement lors d'une recherche autonome de logement.

Il y a une urgence à gérer à l'arrivée puisque l'étranger ne dispose pas du réseau social lui permettant d'accéder au logement selon les règles sociales établies, mais lui choisir un logement, et le lier par contrat, est certainement le priver d'une expérience formative essentielle: l'exploration du territoire et de ses codes sociaux, l'interaction aboutissant à la signature d'un contrat, la négociation des modalités de cohabitation.

La sélection d'une formule de logement découle d'une négociation active entre de multiples facteurs: goûts personnels, stratégie d'intégration, style de vie, revenus et choix de secteur de dépense, rencontres locales fortuites ou recherchées, qui en font une expérience unique.

Or trop souvent l'hébergement n'est traité dans les universités que comme un problème pratique à régler: où «caser»²⁵ le nouvel arrivé? La valeur expérientielle de l'acte d'habiter n'est pas considérée, ni les stratégies d'intégration sous-jacentes au choix du logement. Nous rejoignons ici les constatations établies par E. Murphy-Lejeune²⁶.

Par ailleurs le danger guette toujours, du côté de l'institution d'accueil, d'une prise de pouvoir sur l'étudiant étranger que l'on veut loger, espérant par là lier sa gratitude. L'hospitalité obligée reproduit le mécanisme mis en évidence par A. Triantaphyllou lors de l'analyse anthropologique des échanges scolaires avec les jeunes Grecs.

La rhétorique se trouvant au service de l'idéologie, les Grecs-hôtes l'utilisent inconsciemment comme un piège, eux qui, tout en ignorant les conséquences, ne

25 En italien: *sistemare*. cf. BARTHES R. (1977), *Fragments d'un discours amoureux*, Seuil, Paris, p. 55: «Tutti sistemati»

26 MURPHY-LEJEUNE E. (2001), *Op. cit.*, p. 143.

voient dans leur comportement vis-à-vis des invités que leurs propres valeurs hospitalières admises au préalable. Avec des arguments (*logos*) dénotant une vision logique et justificatrice; ils mettent l'accent sur le pathos de leurs correspondants afin de pouvoir susciter l'adhésion organisée selon leurs représentations et imposer ainsi une identité, la leur. Leur morale (*ethos*) s'appuie sur les principes de l'hospitalité grecque qui devrait inspirer confiance aux interlocuteurs. Il s'agit d'une rhétorique du pouvoir masquée qui se présente comme instrument de convivialité. [...] l'hospitalité idéalisée se réduit en contrainte sociale.²⁷

Lors de la mise en place d'un dispositif d'accueil nous tiendrons donc compte de ces mises en garde pour proposer un cheminement vers un choix du logement, éclairé quant à ses conséquences sur la socialisation durant le séjour.

3.2 Le parcours de formation *incoming*

Le parcours de formation prévoyait un moment de sensibilisation avant le départ, minimal dans cette phase expérimentale, avec des indications pour une recherche documentaire sur internet, le choix d'un élément à apporter pour la fête d'accueil (musique et spécialité gastronomique), et la recommandation d'apporter de la documentation sur l'université et sur la ville d'origine pour préparer un échange ultérieur.

Puis un stage intensif de deux semaines pour environ 40 heures de formation a été mis en place, stage centré sur le développement de compétences socioculturelles et interculturelles en collaboration avec la formation linguistico-culturelle sous la responsabilité des enseignants d'italien langue étrangère. Un pré-requis de compétences linguistiques, le niveau A2 du Cadre de Références, a été fixé pour la fréquentation du stage, ceci en tenant compte du fait que les débutants en italien peuvent bénéficier d'un cours de langue intensif grâce au programme d'action Socrates pour l'enseignement des langues minoritaires²⁸.

L'accès aux crédits octroyés par la faculté de Sciences Politiques, est lié à la présentation d'un travail d'observation méthodique sous la forme d'une enquête de type socio-ethno-méthodologique ou de la tenue d'un

27 TRIANTAPHYLLOU A. (2002), *Op. cit.*, pp. 170-71.

28 <http://europe.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/eilc/courses>

journal de bord d'inspiration autobiographique. Un entretien final avec un jury était prévu, protocole qui n'a pas été réalisé car la remise des travaux s'est effectuée après le retour au pays d'origine. L'évaluation sur l'acquisition des concepts d'analyse interculturelle fournis par les lectures indiquées en bibliographie²⁹ s'est donc effectuée par l'intermédiaire des travaux eux-mêmes et du tutorat des travaux par mail. L'organisation d'une enquête après le séjour sur les effets de la formation lors du retour dans la culture native n'a pu être menée à bien, faute d'encadrement suffisant et vu la fragilité des rapports bilatéraux établis avec les universités d'origine pour l'organisation d'un suivi.

3.3 Programme du stage *incoming*

Le stage s'est déroulé sur dix séances d'environ 4 heures sur 2 semaines³⁰ avec un programme s'articulant sur trois modules thématiques: *Vivre à Macerata, S'intégrer comme étudiant Erasmus, Etudier à Macerata*. Cet ordre thématique a été décidé en tenant compte des urgences de l'arrivée, et parce que nous avons jugé prudent de n'aborder des questions touchant l'identité des personnes que dans un deuxième temps, une fois la glace brisée dans le groupe, et certaines routines de vie quotidienne embrayées. Le thème des études universitaires est traité en dernier, en concomitance avec le début des cours et l'arrivée de la population étudiante à Macerata.

Pour chaque séance, il est prévu de consacrer environ deux heures à des activités en classe et deux heures de découverte guidée ou d'ateliers pratiques dans le milieu social d'interaction ciblé.

29 Nous avons indiqué, le manuel de Paolo E. BALBONI (1999), *Parole comuni, culture diverse, guida alla comunicazione interculturale*, Saggi Marsilio, Venezia, car cet ouvrage présente de façon accessible des éléments d'analyse de la variabilité culturelle en liant la problématique interculturelle aux situations de communication linguistique.

30 Nous avons initialement prévu 3 semaines selon le modèle de l'université de Fribourg, mais en raison du retard dans le lancement du programme, les étudiants concernés n'ont pu prévoir leur arrivée avec l'avance nécessaire.

3.3.1. Vivre à Macerata

Le premier thème est centré sur les activités essentielles de vie quotidienne dans le nouveau milieu: s'orienter dans l'espace, habiter, acheter, manger, se déplacer, effectuer diverses démarches administratives, se soigner. Il s'agit ici essentiellement de se créer une *cartographie linguistico-conceptuelle* en relation avec le nouveau milieu, d'acquérir une *familiarité initiale avec l'espace et les schémas d'interactions quotidiennes*, de réfléchir à une première *stratégie essentielle d'intégration, celle du choix de la formule de logement*, sachant que ce choix déterminera en grande partie l'ampleur et la qualité des interactions ultérieures.

S'orienter dans l'espace urbain

On se souvient de l'étudiante espagnole³¹ qui avait commencé son appropriation de la ville en montant sur une tour pour avoir une vue générale du territoire, nous avons choisi un mode plus horizontal mais en *cherchant les traces du passé dans la topologie actuelle*, avec la présentation de cartes de la ville dans son développement jusqu'à sa structure contemporaine en évitant une focalisation esthétisante sur le centre historique.

Pour cette séance, une collaboratrice linguistique italienne de l'université ayant des compétences de guide touristique a accepté de prendre en charge la visite, nous comptons donc sur ses connaissances professionnelles, et sur la capacité de les transmettre à un public étranger. Je me suis chargée d'une démarche complémentaire de questionnement du territoire en tant qu'étrangère ayant une connaissance partielle des lieux. Sur la carte et lors de la visite, notre rôle était de poser des questions visant à élargir la présentation touristique à une meilleure compréhension du territoire dans ses structures socio-économiques actuelles. Notre objectif était d'accélérer le processus de découverte des étudiants à partir de notre propre démarche d'exploration de la ville en posant des questions à un informateur choisi, questions auxquelles les étudiants ne sont pas encore arrivés car en présence d'un territoire absolument inconnu. L'objectif didactique est aussi de montrer en modèle *une attitude*

31 Chap. 5, 2.1.3.

d'exploration active, de questionnement de l'informateur, par opposition à l'attitude passive du touriste consommant ce qu'on lui donne à voir.

Durant la visite du centre historique, nous avons attiré l'attention des étudiants sur les nombreuses plaques commémoratives, caractéristiques de la ville, qui inscrivent les palais dans l'histoire et les tribulations d'une communauté urbaine, ce afin *d'éviter une consommation uniquement esthétique des biens architecturaux*. Une démarche systématique d'observation des contenus de tout affichage public a été pratiquée, l'analyse³² étant cependant menée de façon superficielle vu l'ampleur du programme. Nous souhaitions introduire par là les étudiants très pratiquement à *une pratique d'interrogation systématique des traces culturelles dans le paysage urbain*.

Effectuer des démarches administratives, usage des services publics

Le second atelier concernait les pratiques administratives à effectuer. Notre ambition était d'accompagner ces démarches, non seulement pour les faciliter, mais pour *transformer des pratiques fastidieuses en moments de réflexion sur l'inscription des étrangers dans la société*, et en moments d'observation des services publics et de leur usage.

Ayant auparavant recueilli les divers formulaires à remplir, nous avons prévu de remplir en classe ces formulaires, ce qui outre l'assistance linguistique, peut être un moment d'échange sur les particularités de l'état civil dans les différents pays. La nécessité de prendre des moyens de transport pour se rendre dans les administrations plus éloignées du centre a permis d'introduire les étudiants au système des transports. Nous les avons accompagnés aux bureaux préposés, leur laissant le soin d'obtenir par eux-mêmes les indications complémentaires nécessaires. Des collaborations de médiation se sont mises en place entre les locuteurs plus ou moins compétents en italien par rapport à leurs concitoyens pour retransmettre l'information. Enfin le tour des administrations (préfecture, services de la fiscalité, services sanitaires, services

32 Nous nous référons ici à la méthodologie d'approche des documents culturels proposée par F. DEBYSER, «lecture des civilisations» in BEACCO J.-C., LIEUTAUD S. (1979), *Mœurs et mythes, lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, BELC, Paris.

étudiants) est organisé en groupe, chaque étape étant l'occasion d'observations ultérieures sur les lieux et les interactions sociales.

Les démarches à la *Questura* (administration préposée aux pratiques de séjour des étrangers) ont sans doute constitué un moment fondateur de *l'inscription des étudiants dans un statut d'étranger*. Les Erasmus ont été confrontés à ce rôle nouveau qui les a amenés à être associés à la longue file d'immigrés «extra-communautaires» se pressant aux guichets. Nous avons donc expliqué à cette occasion quelques aspects du statut des étrangers en Italie, et les circonstances d'une récente loi pour la régularisation des immigrés expliquant l'affluence. Quelques questions ont été posées pour identifier du moins la nationalité des personnes présentes dans la queue, cependant le climat de tension sociale n'était guère favorable au dialogue. Une fois les démarches terminées, un moment de repos autour d'un café a été l'occasion d'une vive discussion sur la rudesse des employés (tutoiement généralisé et manque évident de collaboration linguistique avec les étrangers maîtrisant mal l'italien), sur le manque de courtoisie relevé dans la cohue des demandeurs (groupes d'hommes constitués, bousculade, manque de respect de l'ordre d'arrivée). «C'est la première fois que je me sens étrangère» relèvera une étudiante allemande, qui quelques jours plus tard tiendra à exprimer à la presse locale son indignation sur le traitement réservé aux étrangers dans ce lieu, et se dira touchée par les histoires de misère ordinaire côtoyées un instant.

Cependant la réaction la plus courante à la situation a été de s'indigner du manque de distinction entre les ressortissants européens et non européens dans l'accès au service, nous avons canalisé cette protestation en proposant qu'une petite délégation se rende au bureau des relations avec le public pour exposer les griefs, car il n'est pas de notre ressort de juger d'une telle attitude politique, mais d'*indiquer des voies de participation communicative à la vie de la cité*.

Une démarche similaire a été adoptée pour l'inscription aux services sanitaires. Les étudiants ont ainsi été rapidement confrontés aux *paradoxes des pratiques italiennes* face aux problèmes de santé, entre avant-garde de certains secteurs (psychiatrie), et conservatisme institutionnel pour ce qui est de la sphère des relations sexuelles.

Habiter

Pour cette rencontre, nous avons invité quelques anciens Erasmus de Macerata, afin qu'ils racontent leur expérience de cohabitation à l'étranger. Ces mêmes étudiants ont assisté les nouveaux arrivés en indiquant les diverses sources d'information pour trouver une chambre dans un appartement avec d'autres étudiants italiens: journaux, tableaux d'affichage stratégiques à l'université et dans les lieux de convivialité. Nous avons déchiffré ensemble les petites annonces, évalué les prix, situé sur la carte des lieux pour évaluer le quartier et ses ressources, distingué les annonces de propriétaires, des annonces de recherche de colocataires. Un document en provenance d'un site étudiant italien a introduit le lexique et les stratégies sociales utiles à la *transaction*.

La deuxième partie de cet atelier était centrée sur *l'auberge de jeunesse*, en tant que lieu d'accueil immédiat des Erasmus. Une sorte de règlement intérieur a ainsi été rédigé à cette occasion, ce qui a permis d'instaurer plus de transparence dans l'accès aux services, et de poser des règles de fonctionnement de vie commune, ce qui n'est pas aussi simple que l'on peut le croire, surtout quant aux horaires d'utilisation des équipements de la cuisine, au vu des différentes habitudes alimentaires en particulier par rapport aux horaires espagnols. Notre médiation qui a permis de faire valoir une instance de négociation de la part des étudiants sur différents points du règlement comme la possibilité de personnaliser les chambres, l'installation d'un panneau d'affichage pour toute initiative culturelle et sociale. Par la suite des initiatives concrètes ont aussi été prises comme une pétition adressée à la direction pour demander l'accès aux équipements de la cuisine. A cette occasion nous avons encore joué un rôle médiateur en conseillant la forme écrite et en aidant à la rédaction de la missive, mais aussi en suggérant l'envoi d'une copie à l'administration; notre objectif était ici d'indiquer des *voies stratégiques de participation active à la vie citoyenne en désignant les lieux de pouvoir mais aussi l'usage des moyens de négociation*.

Mais *habiter un lieu n'est pas seulement s'inscrire dans son fonctionnement présent, mais dans l'histoire d'un bâtiment*. Sur ce point l'auberge de jeunesse de Macerata, dite Asilo Ricci, offre maints sujets de réflexion, puisqu'il s'agit d'une ancienne fabrique, transformée au

XIX^e siècle en hospice religieux où sont renfermés les déviants³³ de la ville, fous et syphilitiques. L'hospice devient ensuite le siège d'une congrégation pour recueillir les enfants pauvres et prend son nom actuel d'Asilo Ricci, du nom du principal bienfaiteur de l'initiative privée financée par plusieurs grandes familles de la ville. L'institution laisse ensuite la place à une école montessorienne modèle pour les jeunes enfants des couches populaires. Aux années d'expérimentation enthousiaste, puis de partielle soumission de l'institution aux programmes fascistes, succède un lent déclin jusqu'à la restauration du bâtiment et son affectation actuelle grâce aux fonds octroyés pour l'organisation des pèlerinages à l'occasion du Jubilé de l'an 2000. Cette micro-histoire est documentée dans un ouvrage³⁴ qui a servi de base pour la présentation historique des lieux aux Erasmus en dirigeant l'observation sur les traces présentes des occupants antérieurs, traces volontairement conservées par une restauration intelligente du bâtiment.

Les étudiants de mobilité n'auront pas partout l'opportunité d'habiter des lieux aussi riches d'histoire, ni de se situer dans une telle continuité de lieux affectés à l'hébergement des marginaux selon leur définition évolutive dans le temps (ouvriers, malades, fous, enfants pauvres, jeunes); nous avons résumé ici brièvement l'histoire des lieux dans le but d'illustrer *une démarche qui tente de favoriser l'appropriation d'un espace* par la reconstruction de la succession de ses habitants, une démarche qui cherche à conjuguer apports culturels, approche réflexive du vécu, et inscription de son propre passage dans une continuité.

Acheter, consommer, manger

La rencontre a ici aussi été organisée autour de deux moments gérés par des intervenants locaux. La première partie a été conçue par deux enseignantes participant à l'école doctorale³⁵ qui ont présenté l'héritage gastronomique de la région selon deux approches différentes. L'une à partir du *lien entre gastronomie et terroir*, ce qui a permis une présentation conjointe d'un cadre général linguistico-conceptuel de la gastronomie en

33 FOUCAULT M. (1972), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris.

34 SPARAPANI S. (a cura di) (1999), *L'asilo Ricci*, Comune di Macerata.

35 Edith Cognigni et Francesca Vitrone Nous ne présenterons pas plus en détail ces interventions qui devraient faire l'objet de publication de la part de leurs auteurs.

liaison avec la structure géographique et humaine de la région: zones maritimes et zones collinaires avec leurs produits du secteur primaire, spécialités liées aux stratégies identitaires des différentes villes et bourgs dans leur particularisme. L'autre approche était centrée sur l'importance de *l'alimentation dans l'imaginaire identitaire italien*, grâce à une analyse de différents documents choisis dans la littérature et la chanson lyrique et populaire.

La deuxième partie de l'intervention a été conçue par une des enseignantes d'italien langue étrangère³⁶ de l'université qui a ici perfectionné un instrument déjà testé lors de ses cours: la *visite guidée avec questionnaire auprès de différents commerces de la ville*. Une typologie de commerces a été présentée, avec pour chacun une sorte de glossaire lexical de base. Puis la visite itinérante a été lancée, au cours de laquelle l'enseignante a elle-même acheté différents produits, explicitant au préalable les besoins auxquels répondre dans son cadre familial. Les étudiants ont relevé sur le questionnaire fourni: un catalogue de produits offerts selon la typologie de commerce (marché, boutiques spécialisées, petite épicerie, supermarché), certaines expressions utilisées dans la transaction; ils ont observé les interactions pour dégager les schémas communicatifs habituels pour ce type de transaction. *La démarche a ainsi combiné l'enseignement linguistique et l'approche culturelle des activités liées à la consommation.*

3.3.2. *S'intégrer en tant qu'étranger*

Le deuxième cycle de formation a pour sujet la *réflexion sur la participation à la vie sociale en tant qu'étudiant étranger*. Il s'agit ici d'amener à une réflexion sur les représentations croisées, ainsi que sur les divers types d'interaction menant à l'intégration par extension de la sphère communicative. L'intégration dans la société d'accueil sera aussi problématisée au vu des finalités du programme Erasmus.

36 Elisabetta Bonfranceschi.

*Représentations de l'Italie, représentations croisées:
le traitement du stéréotype dans la démarche interculturelle*

Cette séance menée en collaboration avec deux experts de l'école doctorale³⁷ associe des étudiants italiens anciens Erasmus au groupe étranger. L'objectif est d'analyser des *stéréotypes sur la culture italienne*, d'évaluer ces stéréotypes dans l'approche de l'autre comme premier élément d'une représentation mais aussi comme miroir déformant filtrant la perception de l'autre, de chercher des stratégies à adopter face aux stéréotypes projetés sur soi par les autres. La formation concerne aussi bien les Italiens présents que les étrangers.

La mise en évidence des stéréotypes concernant l'Italie a fait l'objet de nombreuses études³⁸ qui le plus souvent démontent leur fonctionnement dans le discours social pour en dénoncer l'aspect réducteur par rapport à l'identité italienne. Il est donc généralement recommandé d'adopter une attitude de distanciation critique face aux stéréotypes. Nous souhaitons trouver ici *une démarche d'approche du stéréotype mettant en valeur sa potentialité formative et son utilisation stratégique pour aborder l'autre*.

Nous reprenons ici en effet l'analyse exposée par M. De Carlo³⁹ lorsqu'elle pose le stéréotype comme passage obligé dans l'approche de l'autre, car élément constitutif de l'identité en différenciation par rapport à l'autre mais aussi premier élément de rapport à l'autre dans la confrontation dynamique avec l'altérité. La mise à l'écart a priori du stéréotype est une attitude de distinction (Bourdieu) souvent affichée par les étudiants Erasmus, dans des déclarations qui n'empêchent pas moins ces stéréotypes d'agir en sourdine comme filtre du vécu⁴⁰. Au lieu de tenter d'extirper le stéréotype, il peut être plus efficace de s'inspirer, comme J. L. Dufays, de la conception contemporaine du stéréotype qui dans une

37 Edith Cognigni et Francesca Vitrone.

38 MARGARITO M. (2000), *L'Italie en stéréotypes, analyse de textes touristiques*, l'Harmattan, Paris.

39 DE CARLO M. (1997), «Stéréotype et identité» in *ELA* n° 107, *Stéréotypes et alentours*, Didier érudition, Paris.

40 Sur le fonctionnement des stéréotypes de l'italianité dans les représentations sociales, cf. PAGANINI G. (1998), *Op. cit.*

perspective postmoderne est envisagé comme «un objet complexe qu'il s'agit à la fois de *s'approprier* et de *déconstruire*»⁴¹:

La démarche interculturelle me semble avoir tout à gagner d'un va-et-vient constant entre *l'apprentissage des stéréotypes de l'autre, dont l'usage me permettra de le rencontrer au sein de sa culture* et la mise à distance des stéréotypes qui organisent mes propres représentations du monde.⁴²

L'auteur propose ainsi une démarche en spirale qui va *de l'usage participatif à la mise à distance critique*. Nous avons tenté de trouver des propositions didactiques pour mettre en acte ces propositions.

Les intervenantes avaient choisi comme document de base pour cette session la chanson *L'Italiano* de Toto Cutugno, succès italien de 1983, mondialement diffusé par le biais des communautés italiennes dans le monde. La chanson met en scène les stéréotypes les plus communs sur l'Italie mais aussi d'autres connotations moins diffusées dans l'imaginaire mondial, quoique présentes dans l'autoreprésentation des Italiens, mais plus politiques ou plus intimes. L'exploitation de la chanson prévoyait des questions de compréhension avec quelques illustrations pour mieux repérer les objets culturels mis en scène, puis le repérage des stéréotypes en coopération par binôme italien-étranger.

Les étudiants italiens avaient d'abord été invités à réagir à la chanson. Ils en ont confirmé la popularité mais se sont tout de suite opposés à la diffusion d'une telle image stéréotypée de l'Italie en manifestant leur irritation quant à l'exposition à ce type de clichés qu'ils ont eue à subir à l'étranger. La première réaction est donc de dénoncer l'inauthenticité des stéréotypes et leur fonctionnement généralisant grâce à des contre-exemples. Mais lors de la recherche en binôme pour classer lexicalement les stéréotypes on a observé qu'une vive communication s'engageait d'abord pour expliciter les dénotations et connotations. Nous avons donc observé que le stéréotype devenait matière à la transmission d'une quantité de pratiques culturelles annexes (les divers types de café, l'évolution des femmes, l'engouement pour l'Amérique, le choix et la fonction du président de la République...). Au moment de la mise en commun nous

41 DUFAYS J. L. (1997), «Stéréotypes et didactique du français: histoire et état d'une problématique» in *ELA* n° 107, *Op. cit.* Nous soulignons.

42 *Ibid.*, p. 325. Nous soulignons.

avons donc mis les étudiants face au paradoxe d'un stéréotype rejeté mais qui en dit beaucoup sur la réalité.

Quelle attitude adopter face à ces stéréotypes? Les étudiants ont ainsi convenu qu'on ne pouvait simplement les rejeter comme inopérants. La discussion a permis de faire valoir certains aspects positifs du préjugé lorsqu'il s'agit de préjugés positifs comme celui d'une prédisposition italienne à la communication même si le préjugé s'accompagne d'une connotation négative de superficialité ou de duplicité. Ainsi le bagage de stéréotypes peut être utilisé dans les premières stratégies de séduction sociale pour ouvrir le contact, en invitant par exemple à un dîner à l'italienne ce qui rassure l'autre sur la correspondance entre le stéréotype et la réalité, mais aussi ouvre la voie à d'autres interactions.

N'est-ce pas ce qu'ont réalisé spontanément quelques anciens Erasmus de Macerata en apportant à la fête d'accueil un recueil de chants parmi les plus diffusés, de *Bella Ciao*, à *O sole mio*, sans hésiter à inclure l'hymne national. Ces étudiants dont certains avaient participé à un programme d'insertion organisé avec des interventions sur la culture italienne dans les écoles du pays, ont provoqué quelques remarques de dérision de la part de leurs concitoyens, mais ont su finalement entraîner tout le groupe, italiens et étrangers, fascicule à la main car les défaillances n'étaient pas que du côté des étrangers, dans un moment de chanson collective en début de soirée, bras sur les épaules, premiers contacts physiques. La fête avait ensuite rapidement repris selon les modalités générationnelles plus habituelles mais il nous semble qu'on a assisté là à *un moment de connivence dans l'autodérision, l'ironie*, la sensation commune que l'on prend plaisir à réaliser ensemble un moment collectif sur des modèles de convivialité et des représentations que l'on n'assume plus qu'à un deuxième niveau de dérision, dans une ambiguïté partagée. Ce type d'interaction peut être fondateur de relations plus détendues par rapport à l'autre en déjouant les rigidités d'une attitude *interculturally correct*.

Nous avons ensuite fourni plusieurs *pistes d'exploration ultérieure* pour saisir les fondements de certains stéréotypes à partir de travaux d'histoire de l'immigration italienne⁴³ et d'anthropologie culturelle⁴⁴.

Par exemple, pour ce qui est de l'alimentation, nous avons relevé l'irritation des étudiants italiens devant les soi-disant pizzerias dans les pays du nord de l'Europe, mixages culturels entre formes culinaires traditionnelles et goût local, le plus souvent géré par des immigrés non italiens attentifs aux signes d'appel commercial de l'italianité plus qu'à l'authenticité de la gastronomie, et nous avons à ce propos suggéré la lecture de deux textes de l'anthropologue Franco La Cecla. Dans *Il malinteso*⁴⁵, l'auteur analyse le «restaurant étranger typique» comme lieu d'une approche de l'altérité par un double processus de mise en scène et de traduction du goût. La rencontre entre deux cultures a lieu sous le signe d'un double malentendu qui cependant favorise le contact, malentendu où chacun trouve son compte sans se faire trop d'illusions sur l'authenticité de la situation. Dans cette simulation concertée où le consommateur affiche son goût pour le particularisme exotique, et où le restaurateur le conforte dans son illusion dans le décor, tout en abaissant le seuil de tolérance gustative, une *médiation* s'opère qui ouvre la voie à une pratique de convivialité, comme prélude à un possible approfondissement.

Les suggestions de La Cecla vont au-delà de cette réflexion sur la gastronomie «ethnique» puisque son essai⁴⁶ souligne la valeur pragmatique positive du malentendu interculturel bien géré: l'incompréhension réciproque convoque une courtoisie diplomatique, la mise en scène de la différence introduit une distance qui permet le déploiement d'une com-

43 Pour l'immigration italienne en France: MILZA P. (1993), *Voyage en Ritalie*, Plon, Paris. Pour une collection d'ouvrages d'anthropologie culturelle de l'Italie: signalons la collection *L'identità italiana* dirigée par Ernesto GALLI DELLA LOGGIA aux éditions Il Mulino, Bologna.

44 LA CECLA F. (1998), *La pasta e la pizza*, Il Mulino, Bologna.

45 LA CECLA F. (1997), *Il malinteso*, Laterza, Roma-Bari.

46 Le malentendu culturel n'est pas uniquement un défaut de communication, il ouvre à son tour un espace de communication pour l'explication, la traduction, la négociation. Il protège les identités contre l'illusion d'une communication universelle et révèle les conditions de la compréhension (*Ibid.*, p. 164).

munication tolérante, respectueuse de la fondamentale altérité de l'autre, sur un territoire circonscrit et aménagé.

La parole est repassée ensuite aux étudiants étrangers, auxquels il avait été demandé de dresser une liste de stéréotypes concernant leur culture. Ce travail a donné lieu à un débat intéressant permettant à chacun de se situer par rapport à des clichés, de rechercher comment y faire face. Pour tous cela a constitué un moment de découverte sur les différences de perception de certains traits définissant les représentations nationales.

S'intégrer par l'échange interculturel

Cette session avait pour objectif d'introduire les étudiants au concept biographie langagière dans la perspective du *Portfolio européen des langues*, comme première approche pour la rédaction des fiches personnelles destinées à la banque de savoirs Cronolang.⁴⁷

Il ne s'agissait aussi de tester l'objet *Portfolio*⁴⁸, car nous nous interrogeons alors sur l'opportunité d'introduire cet instrument dans le cours d'italien. Nous souhaitons aussi mieux connaître le niveau de langue italienne des étudiants, tester leurs capacités métalinguistiques pour parler de leurs langues, et leurs capacités méta-culturelles pour rendre compte de leur vécu du plurilinguisme et de leurs expériences interculturelles antérieures. Pour ce qui concerne plus strictement notre programme de formation pour le développement des compétences interculturelles, notre objectif était ici de *montrer que la réflexion sur la langue, sur ses propres langues et sur les rencontres interculturelles jouit d'une assise institutionnelle*, et ne constitue donc pas seulement un thème de discussion pour se connaître.

Outre la présentation du concept et de l'outil *Portfolio*, la séance a été consacrée à un échange oral sur la biographie langagière de chacun, et en particulier sur le rapport personnel avec l'italien et l'Italie. Mais les étudiants ont aussi évoqué d'autres expériences de l'étranger, chez soi et

47 Nous avons traité ce point au paragraphe 2.3.

48 PEL, Modèle accrédité n° 1.2000, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Nous avons choisi ce modèle pour la version quadrilingue comprenant l'italien, le modèle CEL pour l'éducation supérieure n'étant pas encore publié en version italienne.

hors des frontières natales, ce qui a élargi le champ des nationalités convoquées par les présents, et a permis de *décentrer le débat de son point focal, l'Italie, en tissant des liens transversaux entre pays*. Des étudiants ont ainsi échangé quelques expériences à propos de pays tiers. Le moment de la rédaction de la biographie langagière a été reporté au cours de langue, nous avons voulu seulement amorcer la réflexion sur ce sujet, et faire prendre conscience des compétences acquises sur le terrain grâce aux contacts interculturels avant le séjour Erasmus.

Interroger le territoire, découvrir la culture socio-économique locale

Lors de l'enquête préalable, nous avons été frappés par le peu de connaissances acquises par les étudiants au terme de leur séjour. Aussi avons-nous tenu à insérer ce thème dans la formation car nous avons aussi noté que le manque de savoirs sur la structure économique de la région entraînait une difficulté à appréhender le niveau de vie des habitants de Macerata, niveau de vie qui pour la plupart des étudiants apparaît comme élevé sur des indices de «lecture» des boutiques de mode et de l'habillement des habitants, mais contradictoire au vu des défaillances du service public, et du coût des services pour les étudiants ainsi que des consommations dans les lieux de sociabilité. L'imaginaire d'un pays agricole relativement pauvre reste présent chez de nombreux étudiants, image qui est renforcée par les présentations touristiques de la région qui ne concourt pas à la compréhension du tissu social réel. Par ailleurs nous avons noté le manque d'un concept correspondant au centre de l'Italie, chez des étudiants ne disposant au mieux que d'une représentation sommaire de l'opposition nord-sud.

La difficulté d'une présentation de la culture socio-économique adaptée au public réside dans la *détermination du niveau de spécialisation* souhaitable dans un contexte académique mais pour un public étranger, et dans la *création d'une mise en didactique* qui doit nécessairement passer par un rapport concret à la réalité socio-économique dans son insertion dans l'espace et dans ses éléments sociaux, puisque le public ignore tout du contexte. Par ailleurs l'objectif n'est pas seulement de présenter dans ses grandes lignes la structure de l'économie locale, mais *la culture économique* qui en est à la fois origine et conséquence et qui

fonde le succès économique de la région (faible taux de chômage, fort taux de revenu par habitant).

A partir de nos lectures⁴⁹, il nous a semblé intéressant de sélectionner parmi les secteurs économiques présents, celui de l'industrie, car il présente des caractéristiques particulières (les districts industriels) tant dans sa structure productive et commerciale que dans le lien organique avec une forme de mentalité locale. La session s'est donc articulée sur deux temps: un moment en classe avec une présentation globale de l'économie de la région et un moment d'étude critique d'une vidéo promotionnelle présentant des interviews avec différents chefs d'entreprises locales, puis une visite guidée dans une entreprise industrielle «typique», avec un moment d'entretien avec son propriétaire. La visite a permis de mettre en acte la pratique du questionnement. En outre l'occasion a été saisie pour explorer les zones d'activités de la ville, situées en dehors des circuits touristiques.

Tourisme étudiant

Pour cette session les intervenantes avaient prévu une première partie de *découverte des ressources touristiques de la région* à partir de brochures du syndicat d'initiatives de la ville, et d'observation critique de ces textes en collaboration avec des étudiants locaux; puis une deuxième partie plus réflexive avec un *séminaire* de F. Vitrone, sur *Tourisme étudiant et condition Erasmus*. L'objectif était ici de joindre l'apport informatif sur les ressources patrimoniales de la région à une activité visant des compétences méthodologiques de lecture critique des textes touristiques, puis de déboucher sur une réflexion sur l'activité et le statut du touriste par rapport à la condition du séjournant Erasmus.

Il a été proposé aux étudiants de classer les documents en établissant une typologie des lieux donnés à voir, puis de faire quelques observations sur les modalités textuelles de cette mise en vitrine. Il était ensuite demandé d'établir un programme de visite et d'élucider les critères de ce choix, la mise en commun pouvant faire apparaître des variables cultu-

49 Cf. un ouvrage rassemblant des études synthétiques produites par des spécialistes italiens: DE CECCO M. (2001), «L'économie italienne des trente dernières années» in CASSESE S. (sous la dir.), *Portrait de l'Italie actuelle*, La documentation française, Paris.

relles selon les nations d'origine dans le choix des lieux; enfin d'anticiper la façon d'investir les lieux touristiques afin de réfléchir sur l'activité touristique en soi.

Les compétences visées étaient donc ici de l'ordre des savoirs mais il s'agissait aussi de développer des compétences méthodologiques de lecture des textes promotionnels, une réflexion sur les interactions prévues lors de l'activité de tourisme, et d'encourager une attitude active dans l'appréhension du territoire, au-delà de la jouissance passive de beautés désignées comme valeurs de consommation collective.

3.3.3. *Etudier à Macerata*

Le troisième thème du stage était centré sur l'organisation des études, la culture et la communication universitaires, et le lancement du projet d'observation pour l'accréditation du module «Mobilité Erasmus et communication interculturelle». Nous traiterons ici des deux premiers sujets, le dernier fera l'objet d'un traitement ultérieur, la démarche proposée étant commune pour les étudiants *incoming* et *outgoing*.

Système universitaire et organisation des études

Cette session avait pour objectif d'introduire tout d'abord les étudiants au *système universitaire italien* et sa situation de mutation actuelle avec la mise en place de la réforme pour s'insérer dans l'espace européen de la formation supérieure selon le processus de Bologne. Les étudiants ont été invités à rapporter l'état de ce processus d'eupéanisation dans leur propre système universitaire. Cette discussion a eu le mérite de permettre un échange d'informations très riches, non seulement sur la diversité et les particularités des différents systèmes universitaires, mais sur la dynamique et les enjeux, différents dans chaque pays, d'un processus de rapprochement européen sur des objectifs communs.

Un organigramme de l'université a été présenté selon ses différentes fonctions: administration, enseignement, recherche, services, en précisant la dénomination, la composition et la fonction des différents organes, avec des renvois sur le plan du site de l'université pour plus de détails. Il s'agissait donc ici de tracer une *cartographie institutionnelle de l'université*, dans l'objectif d'indiquer aussi les lieux de discussion, de décision et de négociation des problèmes, afin de favoriser l'autonomie

dans les rapports à l'institution, sans passer systématiquement par la médiation du Centre des relations internationales.

Puis on a détaillé la présentation de *l'offre didactique* par aire disciplinaire. Il a été précisé que ces aires ont un certain degré de perméabilité qui permet à l'étudiant de composer un programme d'études relativement personnalisé. Ceci est plus vrai encore pour les étudiants Erasmus qui sont autorisés à suivre en auditeur ou à s'inscrire à n'importe quel cours de l'université, même en dehors du contrat d'études pré-établi, pourvu qu'ils prennent en charge le processus de reconnaissance avec le tuteur de l'université d'origine. On a ici rapidement indiqué la typologie des cours selon le grade des enseignants, afin de favoriser la lisibilité des titres académiques et des appellations des différentes formes de cours.

Puis dans un second temps nous avons organisé un parcours de *visite* dans les différentes facultés avec des représentants du collège des professeurs et des représentants des étudiants pour chaque grande aire de formation. L'objectif était tant d'offrir un panorama global de l'université, élargi par rapport aux éventuels accords bilatéraux sur les cours à suivre individuellement, que d'amorcer un contact personnel avec les autorités et avec des étudiants servant de relais.

Culture et communication universitaire

Cette session a pour objectif d'introduire les étudiants au style d'enseignement et aux modalités d'examen pratiquées dans les universités italiennes, et d'échanger des informations et évaluations sur les différents systèmes en Europe. Il s'agit donc de transmettre des connaissances, d'amorcer une réflexion comparée sur les méthodes éducatives et de penser à des stratégies personnelles pour affronter un modèle différent. Pour cette intervention, nous avons demandé à des étudiants italiens anciens Erasmus de participer au séminaire en leur demandant de présenter à partir de leur expérience personnelle l'ensemble des opérations pratiques et communicatives liées à la passation d'un examen. Puis, dans un second temps, un débat a été mené sur les modalités d'examen en Italie et à l'étranger.

Nous avons ainsi demandé à un étudiant italien d'illustrer par un exemple vécu tout le parcours aboutissant à un succès à l'examen afin de

reconstruire l'ensemble du schéma d'interaction⁵⁰ ou toute la séquence d'opérations comportementales et verbales nécessaires, selon le procédé didactique proposé par R. Galisson⁵¹ pour l'approche lexicale de l'enseignement culturel. L'examen oral suppose en effet la connaissance de plusieurs opérations: la connaissance et la gestion du type de questions posées, la gestion de la communication avec le professeur en cas de lacunes (opportunités et limites de la négociation), négociation et prise de décision sur la note attribuée (acceptation ou refus et décision de se représenter à une session ultérieure).

Une vive discussion s'est engagée sur le caractère objectif ou non de *l'examen oral*, jugé différemment selon les cultures d'origine des étudiants. Nous avons veillé au traitement adéquat des stéréotypes liés à la culture orale italienne qui ne manquent pas de réapparaître à ce sujet: superficialité, volubilité, manque de structures du discours sous l'inflation oratoire, en suggérant d'analyser plus finement les discours académiques sous l'angle des figures du discours, de la *rhétorique*⁵².

Nous avons par ailleurs rappelé que *la démarche comparative*⁵³ suppose que l'on examine deux unités fonctionnelles globales car la comparaison entre deux segments particuliers peut compromettre l'évaluation: ainsi le parcours diplômant prévoit en Italie la rédaction d'une thèse finale qui vient compenser les inconvénients d'une évaluation majoritairement orale.

50 Sur la compétence des schémas d'interaction. Cf. *Cadre de référence européen* § 4.7.2.3.3

51 GALISSON R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris.

52 Pour une étude historique des traditions rhétoriques en Europe et en particulier des différences culturelles de valorisation des différents types de rhétorique, sur le débat entre éloquence et logique entre les traditions de l'humanisme italien repris par Vico, et la rhétorique du classicisme français: FUMAROLI M. (1999), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne*, PUF, Paris.

53 Concept de l'équivalence fonctionnelle in BAUMGRATZ-GANGL G. (1993 [1990]), *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, Paris.

4. Formation au séjour de mobilité

La journée d'orientation sur initiative du service international, est une pratique ordinaire dans les universités. Le discours tenu inaugure une rhétorique de l'opportunité individuelle offerte par les institutions européennes puis relayée par l'académie locale. L'argumentation se base sur trois piliers: le «grand dessein européen» avec les mouvements complémentaires d'unification des systèmes et de mobilité des personnes; l'opportunité offerte par le programme Erasmus avec la description rassurante d'un parcours balisé, facilité; l'exhortation à la prise de risque individuelle, d'où des références récurrentes à la symbolique de l'aventure, du défi. Nous n'analyserons pas plus en détail cette rhétorique, mais nous limiterons à constater l'absence de dialogue généré par ce type de dispositif, au terme duquel les éventuels candidats retournent chez eux dans un état second entre l'exaltation et l'angoisse qui ne facilite pas une prise de décision et une préparation raisonnée.

Le dispositif de préparation que nous avons tenté de mettre en place a donc pour objectif d'aider au passage d'un vague désir de partir qui se saisit d'une opportunité institutionnelle, à la constitution d'un bagage culturel et méthodologique dans la perspective d'un séjour finalisé.

4.1 Du désir de voyage au séjour de mobilité, parcours formatif

Le parcours de formation prévu suit la même structure que celui des étudiants *incoming* (moment de préparation avant le départ, travaux à effectuer durant le séjour et moment d'évaluation au retour) mais avec une prépondérance de la formation avant le départ avec les rencontres Cronolag et le stage de deux semaines (35 heures).

En juin, au moment de leur candidature, les étudiants ont pu participer à la rencontre sur les sites des universités partenaires, les premiers contacts avec l'université étrangère ont donc déjà été pris, et les étudiants ont pu mettre l'été à profit pour enrichir leur projet. Nous avons cependant constaté à la première réunion en automne, que le départ approchant les interrogations se faisaient plus pressantes mais que le degré

de préparation était encore très bas, les étudiants ayant le plus souvent vécu un été, selon leur expression, «un peu dissocié», pris entre la solidarité avec le milieu social habituel et un projet de départ vécu comme une démarche solitaire de rupture sociale.

Le stage de formation organisé dès les premiers jours de septembre est constitué de *deux sessions principales*: la première prévoit la participation de tout le groupe pour un moment de *formation interculturelle générale* visant la réflexion sur le nouveau statut d'étudiant étranger en mobilité et la notion de communication interculturelle; le second est organisé en groupes selon les zones linguistiques pour *une approche particulière de la culture des pays d'accueil et des rapports socioculturels entre l'Italie et ces pays*. Pour cette deuxième semaine le groupe a donc été scindé en quatre équipes, français, anglais, allemand, espagnol, ces quatre langues couvrant la majorité de l'espace plurilingue concerné. Un module spécial avait été prévu pour l'approche particulière aux langues-cultures totalement inconnues, mais il s'est avéré que les étudiants concernés s'étaient fort justement engagés dans les formations linguistiques du programme Socrates pour l'enseignement intensif des langues minoritaires.

Parallèlement à ce module interculturel, le CRI de l'université a organisé des *formations linguistiques* dans les quatre langues de travail européennes avec ses collaborateurs, nous avons donc coordonné horaires et objectifs pour pouvoir proposer un programme intégré.

A l'issue du stage les étudiants sont partis en emportant un projet d'observation active, projet qui a été suivi par correspondance électronique. Puis au retour les travaux ont été discutés et évalués pour l'obtention des crédits. Cependant seule la faculté de Sciences Politiques a ratifié l'accréditation du module, ce qui a restreint considérablement le nombre des étudiants ayant suivi l'ensemble du parcours.

Les réticences à reconnaître officiellement ce module sont signes de résistances, aussi bien chez les étudiants que dans le corps académique, quant à la valeur du séjour de mobilité dans le curriculum académique. Il fallait donc réussir à *créer un espace pédagogique* entre deux pôles reconnus: celui de la leçon de vie par expérience directe, et celui de la formation disciplinaire encadrée dans le contrat de reconnaissance de cours entre les deux universités partenaires.

4.2 Stage de préparation au séjour

La première semaine de formation interculturelle générale a été structurée sur 5 rencontres de 3 heures pour tout le groupe. Le programme que nous avons élaboré dans ses grandes lignes a été relayé par divers membres de l'école doctorale qui ont proposé leur collaboration sur des segments de leur compétence, pour aboutir au programme opérationnel mis en place indiquant pour chaque session un titre introduisant un thème et une opération visée. Pour chaque thème, il était prévu de commencer par une intervention mettant en place un cadre conceptuel, une problématique et une méthodologie d'acquisition de compétences, puis de mener un atelier opérationnel.

4.2.1. Se construire un parcours entre visées institutionnelles et projet personnel

Une introduction institutionnelle avec un membre du Conseil d'Administration de l'université a permis de retracer rapidement un historique des programmes de promotion de la mobilité étudiante, aboutissant au premier programme Erasmus. Les étudiants ont donc été invités à se situer par rapport à ce processus historique dans son développement chronologique et ses objectifs actuels, ce qui constitue une base conceptuelle importante en contrepois de projets trop souvent conçus exclusivement sous l'angle de l'opportunité individuelle.

Cette problématique a été ensuite approfondie lors de l'intervention «De l'envie de voyage (touriste-étudiant) au séjour de mobilité, de l'idéologie institutionnelle aux difficultés de la condition Erasmus»⁵⁴.

Partant de son expérience d'enseignement de l'italien auprès des étudiants de mobilité, la formatrice a tenté de mener une réflexion avec les étudiants sur leur statut de touriste très particulier. La première motivation au départ de l'étudiant Erasmus est souvent l'envie de voyager, voyager non seulement vers un autre pays, mais à l'intérieur du pays d'accueil. Mais la destination n'est pas vraiment choisie, on devient ainsi un peu touriste par hasard, à partir d'un lieu plus ou moins assigné à

54 F. Vitrone. Nous ne reproduisons ici que les grandes lignes de cette intervention qui devrait prendre la forme d'une publication.

l'envie de voyage, il faut alors construire un parcours de découverte de ce qu'il y a à voir, et non l'inverse selon la démarche du touriste qui va vers ce qu'il voulait voir. Il est donc conseillé aux étudiants de prendre en charge activement la démarche qui relève plus des fouilles archéologiques, que de la jouissance dans de lieux balisés: à partir d'indices, il faut dégager l'objet à découvrir puisqu'on est «sur place», en se gardant d'une simple contemplation de la vitrine patrimoniale.

Comment donc envisager le voyage? F. Vitrone propose avant tout d'acquérir une conscience critique sur les visées institutionnelles du programme Erasmus et sur les réalités de la condition de l'étudiant de mobilité afin de dégager un espace non idéologisé pour la recherche de la part de chacun de ce que sera son voyage.

Plusieurs documents sont proposés à l'analyse: la *Charte de Strasbourg des étudiants d'Europe*, comme reflet des finalités assignées à la mobilité mais aussi en filigrane des difficultés du parcours. Les textes sélectionnés documentent les avantages sans taire les aspects négatifs de la mobilité. Ainsi un document édité par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle⁵⁵ n'hésite pas à recenser les «valeurs de l'immobilité» dans le parcours vers l'emploi.

Enfin des *témoignages* d'étudiants ont été observés, à la recherche de pistes différentes sur ce qui fait la valeur de l'expérience Erasmus. Un premier témoignage⁵⁶ évoque «le petit grain de folie»⁵⁷ qui caractérise les étudiants qui se lancent dans l'aventure. Cette observation qui dénote la façon dont est interprétée la notion de risque chez les étudiants, est accueillie avec enthousiasme par les anciens Erasmus qui s'empressent de confirmer la remarque. A cette occasion un débat a eu lieu sur la perception qu'ont les étudiants de leur différence par rapport à ceux qui restent, différence qui n'est pas vécue sur le mode de l'appartenance à une élite, mais de la fêlure intérieure qui fait que l'on est pas complètement à

55 CEDEFOP (1998), *Mobilité et migration de la force de travail dans l'Union européenne et leurs implications spécifiques chez les jeunes*.

56 LENOIR M. (1999), *Fare l'Erasmus, des étudiants italiens à Paris*, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, CIRCE – CIRMI, Paris.

57 *Ibid.*: témoignage de Gianni L.: «Bisogna essere un pochettino pazzi, [...] ci vuole un pò di incoscienza...»

l'aise dans l'immersion sociale native, ce qui crée un désir d'ailleurs, d'altérité, et fonde une solidarité entre déplacés.

Un deuxième témoignage a été lu, celui d'une étudiante milanaise au Portugal⁵⁸. L'attention des étudiants a été portée sur l'originalité de cette parole à travers laquelle le séjour à l'étranger se définit par opposition aux vacances comme moment de formation personnelle: la cohabitation est l'occasion non seulement d'accepter mais d'apprécier les modes de vie différents, le voyage inclut d'autres voyages internes de découverte active dans le pays par la recherche des autres, et surtout le dépaysement, l'isolement et le contact avec des environnements naturels et urbains nouveaux qui sont indiqués dans ce cas non pas comme des obstacles à surmonter mais comme autant d'occasions de réflexion intérieure, moments que l'étudiante souligne comme étant à rechercher et à cultiver. Ce témoignage, soulignait F. Vitrone, n'a pas valeur de modèle à suivre, mais d'appel à une grande *liberté* dans les façons d'appréhender le voyage de mobilité, d'en interpréter les nombreuses facettes et potentialités, liberté pour construire un projet de voyage personnel sachant se distancer des projets assignés par les institutions.

Pourquoi une formation Erasmus?

Notre intervention, que nous ne reproduirons pas ici, a alterné analyse de textes illustrant les discours faits sur les Erasmus⁵⁹, les discours tenus aux Erasmus⁶⁰ et les discours des Erasmus eux-mêmes, et des invitations à réagir sur les sujets proposés à la réflexion, pour aboutir à la définition d'une problématique de la formation par/à l'expérience. Notre objectif était ici de mettre en évidence *les raisons du parcours de formation proposé*, enjeu performatif d'importance puisque sur la base de notre enquête précédente nous avons engagé une équipe de travail sur un projet et qu'il s'agissait alors de convaincre le public de l'opportunité de se saisir de cet outil en s'engageant dans les protocoles de formation; il fallait en somme créer une motivation pour des besoins peu reconnus.

58 Documents tirés du site Erasmus de l'Université Ca' Foscari de Venise.

59 MURST, *Rapporto sulla mobilità Erasmus*, www.murst.it.

60 LENARDUZZI D., «Presentazioni» in CAMMELLI A., *I laureati Erasmus 1999* <http://www.almalaurea.cineca.it/stat/erasmus1999>

Nous avons donc tenté de mettre à nu les raisons d'un certain consensus social sur la non-formation à la mobilité, de Montaigne⁶¹ à la rhétorique de l'«aventure Erasmus», pour faire apparaître les lacunes d'une délégation totale à l'expérience directe. Puis nous avons présenté les objectifs formatifs à partir des problèmes rencontrés effectivement par les étudiants, et du concept d'intégration non assistantielle par l'échange, pour enfin illustrer le parcours formatif prévu.

L'exercice consistait ici pour nous à didactiser l'essentiel des réflexions qui forment la première partie de notre recherche-action, à faire apparaître des besoins par anticipation grâce à une démarche documentaire sur des textes et témoignages, enfin à présenter le produit de la deuxième phase de la recherche-action pour créer le public auquel l'intervention didactique est destinée.

4.2.2. *Le voyage et son récit, dans la formation de l'étudiant de mobilité*

Le séminaire introductif pour cette séance, intitulé «*Penser le voyage*», a été tenu par un spécialiste⁶² de la littérature du voyage, comme cadre de référence que nous souhaitions fournir aux étudiants pour la mise en récit de leur propre voyage. L'objet de cette leçon a été d'analyser comment le voyage, comme moment de passage initiatique, peut être mis en narration, ou *comment conceptualiser et narrativiser l'expérience*.

A partir d'une typologie, il a été demandé aux étudiants de situer leur propre voyage, et d'enquêter sur leurs motivations en particulier dans leur composante de fuite et/ou de retour à quelque chose⁶³. Le voyage marque une rupture dans le cours de la vie et la transforme. Les étudiants ont été invités à s'exprimer sur leur sentiment par rapport à cette rupture, désirée, crainte, sur leur anticipation par rapport au retour. Une bibliographie⁶⁴ a été fournie pour approfondir ce thème.

61 MONTAIGNE (1988 [1584]), *Essais* I, Quadrige, PUF, Paris, chap. 26.

62 Prof. V. De Angelis.

63 MONTAIGNE, *Essais* III, chap. 9: «Je réponds ordinairement à ceux qui me demandent raison de mes voyages: que je sais ce que je fuis, mais non ce que je cherche.»

64 LEED E. J. (1992), *La mente del viaggiatore, dall'Odissea al turismo globale*, Il Mulino, Bologna.

Le voyage dans le cas de la mobilité étudiante est structuré sur le schéma: départ, transit, retour, accompagné d'un transit mental à l'origine d'une impulsion à réfléchir, à raconter le voyage, d'où la pratique courante du journal ou de la correspondance. La nature même du récit est similaire à celle du voyage avec début, développement et fin. C'est à partir de ces structures que peuvent se développer les jeux de retour en arrière ou les anticipations comme effets narratifs. Mais la structure reste liée à la fable traditionnelle avec un protagoniste mis en scène dans son voyage initiatique. Ayant exposé brièvement le modèle d'analyse de Propp⁶⁵ et Greimas⁶⁶, les étudiants ont été invités à *retrouver les analogies entre ce type de structures narratives et l'expérience des étudiants Erasmus*. Quel est l'objet désiré, la finalité du voyage? Qui est le destinataire, le destinataire, comment transformer l'obstacle en co-adjurant? Qui sera l'autorité qui confèrera la reconnaissance finale?

Les catégories de Greimas peuvent paraître trop abstraites, et l'expérience infiniment plus riche que ces schémas structuralistes, cependant V. De Angelis invite en conclusion à considérer attentivement *le voyage comme rite de passage* qui le rapproche des pratiques initiatiques étudiés par l'anthropologie. Ainsi a-t-on pu observer, dans les cultures premières, que le passage à l'âge adulte est souvent lié à un moment d'éloignement du groupe pour y accomplir des rites, suivi d'un retour sous un nouveau statut. L'enjeu pour l'étudiant de mobilité est de transformer son immersion dans une autre culture en une initiation pour en revenir grandi. A un moment donné la question se pose du passage complet à l'autre culture ou du retour transformé. Quelles médiations mettre en place entre la nouvelle conscience et la culture d'origine?

Traces de voyages

Notre propre intervention a repris le thème du voyage selon la suggestion relevée lors de l'analyse du texte institutionnel⁶⁷ étudié à la session précédente où les étudiants sont invités à voyager «dans le sillon de leurs prédécesseurs». Nous avons recherché les traces de quelques prédécesseurs illustres (Erasmus, Matteo Ricci, voyageurs romantiques en Italie)

65 PROPP V. (1970, [1928]), *Morphologie du conte*, Seuil, Collection Points, Paris.

66 GREIMAS A. J. (1966), *Sémantique structurale*, Larousse, Paris.

67 LENARDUZZI D. (1999), *Op. cit.*

ou non (récits de touristes, récits d'étudiants), et tenté d'analyser quelles voies, fructueuses ou sans issues, se présentent comme traces à emprunter. Puis nous avons suggéré la voie de l'ethnologue contemporain avec un parcours commenté de quelques textes choisis.

Cette exploration se doit de commencer par les traces emblématiques des voyages d'*Erasme*, dont nous avons recueilli quelques éléments suggestifs sur le thème du voyage, de l'amitié et de la folie, puis sur les méthodologies promues par Erasme dans sa recherche philosophique: la philologie et le libre-arbitre. La dédicace écrite à Thomas Moore en 1508⁶⁸ nous a fourni le texte de base de cette intervention.

Si l'on suit les sillons tracés depuis la ville même de Macerata, on ne peut éviter d'emprunter un moment les traces de *Matteo Ricci*, né dans cette ville en 1552. Matteo Ricci, parti en Chine comme évangéliste jésuite, fut en effet le premier occidental à avoir su nouer des liens avec la société des lettrés en Chine, réussissant même à être reçu avec honneur à la cour impériale. *Une approche à l'extrêmement différent* constitue-t-elle une expérience utile pour l'expérience du proche? Nous n'analyserons pas la vie passionnante de M. Ricci⁶⁹, mais indiquerons quelques gestes qui font de ce personnage un *médiateur remarquable*⁷⁰ dans ses efforts pour parvenir à une connaissance approfondie de l'autre visant à construire un terrain d'échange culturel paritaire. Dans cette démarche il n'hésite pas à caractériser sa stratégie par la devise: «Se faire chinois *avec*⁷¹ les Chinois». Ainsi avons-nous lu l'épisode⁷², où M. Ricci raconte ses divers changements vestimentaires (de l'habit jésuite, à celui de bonze, puis à celui de lettré), à mesure de la compréhension progressive de la figure locale à laquelle il peut se référer pour créer une analogie qui lui ouvrira les portes de la communication. Cela a ouvert la réflexion sur les rapports entre l'habit et la personne, sur la per-

68 ERASME (1508), Dédicace à Thomas Moore in *L'éloge de la Folie*.

69 Pour une brève biographie cf. <http://www.tuttocina.it/Tuttocina/storia/ricci.htm>

70 Nous reprenons cet attribut de l'intervention d'O. Béguin, «Quelques médiateurs culturels remarquables et leur insertion dans le cursus de Médiation Linguistico-Culturel», séminaire DORIF, Vérone 2004, *Contraintes institutionnelles et Autonomie du chercheur/enseignant/formateur en langues étrangères*, www.dorif.it.

71 Nous soulignons.

72 RICCI M. (1999), *Lettere dalla Cina (1584-1608)*, Transeuropa, Ancona.

ception par les autres à travers l'habillement, sur les malentendus culturels dus aux signes extérieurs, sur la disponibilité à revêtir le costume d'autrui.

Mais les sillons tracés par les prédécesseurs sont aussi ceux des *voyageurs venus des autres pays dans notre pays natal*. Leur regard a produit des images plus ou moins stéréotypées⁷³ dont la diffusion détermine à son tour l'auto-représentation du peuple visité.⁷⁴ C'est en particulier le cas pour le regard sur l'Italie véhiculé par les romantiques. Les guides étrangers⁷⁵ fournissent ici de bons documents de travail.

Nous avons enfin évoqué comme pistes d'études qui seront reprises lors des séances sur les rapports particuliers entre l'Italie et les pays européens, les voies empruntées par l'émigration italienne, et par les produits culturels de l'Italie contemporaine en particulier par le cinéma.

Le deuxième objectif de notre intervention était la mise en route d'un projet d'écriture du voyage. A partir d'exemples contemporains nous voulions *chercher avec les étudiants un modèle d'écriture de l'expérience qualifiant* selon les modalités prévues pour l'accréditation du module. Nous avons ainsi comparé deux récits d'expérience Erasmus, tels qu'on peut en trouver sur les sites universitaires, et observé combien l'inclusion de l'expérience subjective⁷⁶ enrichit le récit par opposition aux descriptions informatives mais redondantes par rapport à d'autres instruments comme les guides et sites institutionnels.

Nous nous sommes ensuite tournés vers *le voyage de l'ethnologue, comme démarche projetée vers la compréhension de l'autre*, avec deux petits textes de l'ethnologue Hortense Powdermaker⁷⁷ illustrant l'observation participante: le premier est de nature méthodologique et explique la situation paradoxale de l'ethnologue «entre-deux», entre *l'engagement* dans la société qu'il étudie et le *détachement* nécessaire à la

73 BRILLI A. (2003), *Un paese di romantici briganti, Gli Italiani nell'immaginario del Grand Tour*, Il Mulino, Bologna.

74 Nous avons à ce sujet analysé avec les étudiants le site touristique de la ville de Nemi, complètement emprunté au regard de Goethe et de Chateaubriand.

75 MARGARITO (2000), *Op. cit.*

76 Chap. 3,1.2.: étude lexicale de V. Papatsiba sur l'insertion subjective de l'auteur dans son texte.

77 POWDERMAKER H. (1966), *Stranger and Friend: The Way of the Anthropologist*, cité in HARMAN L. (1988), *Op. cit.*, pp. 94 et 114.

construction du sens de ce que l'on a observé; le second donne un exemple de passage du vécu, avec un difficile travail sur soi pour participer à une activité étrangère, à la prise de notes sur l'expérience.

Nous avons ainsi introduit un autre critère qualifiant du travail à accomplir: *s'engager dans l'observation participante en s'immergeant dans la société d'accueil et en mettant à distance le fruit des observations pour en tirer du sens*. Un exemple de travaux réalisés dans ce sens dans le projet *Language learners as ethnographers*⁷⁸ a été présenté afin d'illustrer le *passage entre une démarche professionnelle et des travaux d'étudiants*. Cet exemple concerne une étudiante anglaise qui a étudié le sens des pratiques observées quant à l'habillement des jeunes femmes allemandes à l'université de Marburg, à partir d'un sentiment éprouvé personnellement d'une inadéquation de son propre habillement dans le nouveau milieu. Cela nous a permis d'introduire le sentiment d'inadéquation, la perplexité comme moteur d'une démarche d'interrogation, contrairement au modèle courant de la *success story*⁷⁹. Cependant l'émotion esthétique peut aussi constituer un point de départ. A ce sujet nous avons cité un autre thème traité dans le projet *Language learners as ethnographers*, «le concept de grâce dans les pratiques ordinaires de la danse en Espagne».

Enfin nous avons lu un extrait⁸⁰ de l'anthropologue de la proximité Jean-Didier Urbain qui dans son essai *Secrets de voyage* réhabilite le regard du voyageur non professionnel qui dans sa naïveté sait parfois s'étonner sur des objets⁸¹ du quotidien classés au rang des évidences aussi bien par les natifs que par les anthropologues concentrés sur la recherche de systèmes structurés. Nous tentions par là de *rassurer les étudiants sur la compétence de leur propre regard*⁸².

78 ROBERTS C. (2001), *Op. cit.*, pp. 186-7.

79 Cf. l'initiative de la Commission européenne en mai 2002 ayant pour but de susciter puis de publier des témoignages d'étudiants explicitement sur ce thème pour célébrer le millionième étudiant Erasmus

80 URBAIN J. D. (1998), *Secrets de voyage, menteurs, imposteurs et autres voyageurs invisibles*, Essais Payot, Paris.

81 *Ibid.*, pp. 250-2.

82 Pour d'autres pistes de l'éducation au *savoir-voyager*, cf. CD Rom contenant de multiples interviews de voyageurs réalisé par Muriel Molinié et Glora Paganini: MOLINIE M. (2000), «Le «savoir-voyager»: échanges et multimédia» in GROUX D.,

Nous entendons par cette séance amorcer un intérêt pour la démarche ethnographique, des indications supplémentaires seront données par la suite aux étudiants adhérant au programme.

4.2.3. *Figures de l'étranger*

Cette troisième séance est composée de trois interventions, la première tenue par Danielle Lévy sur «Les figures de l'étranger et l'identité socio-culturelle»; notre intervention figure en deuxième position avec pour titre «La valise et le bagage: préparer ses valises comme moment de construction de sa propre figure d'étranger»; enfin F. Vitrone et E. Cognigni intervenaient sur «Les figures de l'Italien à l'étranger», thème dont nous avons déjà rendu compte au paragraphe 3.2.2 puisque la démarche a été conçue sur un schéma similaire.

Dans la première partie de la séance, les étudiants ont donc été amenés à une réflexion sur la figure de l'étranger et sur l'identité culturelle dont nous synthétiserons ici les conclusions. A partir d'une observation sur la variabilité de dénomination de l'étranger, on s'interroge sur le critère selon lequel mesurer l'étrangeté et sa propre étrangeté. *L'identité et la différence sont relatifs à la relation que l'on établit avec l'autre*, et selon la situation on choisit d'exhiber ou de cacher des éléments de son identité. On peut choisir les ressemblances pour participer à une communauté, ou afficher des différences pour s'en distinguer. La simplification a ses limites mais elle crée un consensus sur lequel baser le début d'une relation. *Etre étranger n'est donc pas une condition mais une modalité de la pensée*. Comment entreprendre une relation de parole, intégrer la parole de l'autre? A chacun de chercher, de penser, d'expérimenter des voies pour aller de soi à l'autre. Mais il s'agit de *critères pour penser*, pas de définitions pour délimiter.

La valise et le bagage

Notre intervention a pour objectif de montrer combien un geste pratique comme celui de faire ses valises n'a rien d'anodin. Nous avons vu comment un représentant institutionnel promettait l'avenir «à ceux qui

TUTIAUX-GUILLON N., *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*, l'Harmattan, Paris.

ont le courage de faire leurs valises». Boucler ses valises requiert-il des qualités de caractères? Certainement au moment du départ lorsque le bagage devient signe irrémédiable d'une rupture. Mais avant, *comment faire ses valises?* Nous partons de l'hypothèse que contenu et contenant expriment une conception du voyage⁸³, la projection de notre positionnement comme étranger dans la société d'accueil.

Les anciens Erasmus ont su mettre en garde contre la surabondance de bagages trahissant une angoisse de dénuement démesurée. Mais le bagage désigne, outre les effets personnels, un ensemble d'éléments qui reflètent la *culture matérielle et immatérielle* dont on se munit pour partir. Qu'emporter à l'étranger pour compléter le *bagage* dans un projet d'échange? Les étudiants ex-Erasmus interrogés à ce sujet ont suggéré une quantité d'éléments parmi lesquels plusieurs ont fait l'objet de débats et de classements. D'une part des objets qui permettent de fixer les impressions de voyage (carnets, appareils photos, caméra et magnétophones portables), et qui vont produire des documents emprunts d'un point de vue subjectif. On suggère alors l'utilisation des divers enregistrements autant comme base de réflexion pour soi, que comme supports pour le récit lors du retour. D'autre part des objets qui peuvent aider à *rencontrer l'autre sur la base de sa propre culture*: photos de famille qui vont permettre de reconstruire un passé familial au nouveau venu; objets liés à des pratiques culinaires spécifiques; livre de cuisine pour s'essayer dans un nouveau rôle de représentant d'une gastronomie régionale ou nationale, et pour mettre en place des stratégies de contact par séduction sociale; musique tant pour se recréer un milieu sonore familier que pour partager avec les colocataires de nouveaux styles; enfin documentation minimale sur sa propre université et ville d'origine comme soutien à la nouvelle figure de représentant-ambassadeur que l'on aura à affronter.

Enfin le bagage est aussi immatériel, et nous avons invité les étudiants à passer en revue leurs compétences dans l'optique d'un troc des savoirs à l'étranger, selon la démarche du projet Cronolang, et surtout pour amener les étudiants à repenser leurs compétences afin de les met-

83 Une anecdote rappelée par D. Lévy: Lamartine et Delacroix quittèrent tous les deux la même année le port de Marseille pour l'Afrique du Nord. Lamartine emportait avec lui toute sa bibliothèque; Delacroix, des carnets, des fusains, de l'aquarelle. Deux bagages, deux philosophies du voyage.

tre à profit dans des stratégies d'intégration sociale, en prenant conscience de ce qu'ils peuvent apporter à la société d'accueil.

4.2.4. Culture courante: observer, participer au sens de l'autre

Cette session avait pour objectif d'introduire le concept de culture courante, et des techniques d'approche de la culture courante à partir de l'étude lexicale. Nous ne reproduirons pas ici la partie théorique accessible en bibliographie, mais nous limiterons à indiquer la délimitation introduite dans le vaste champ convoqué et les applications pratiques proposées pour les outils méthodologiques.

Danielle Lévy a en effet introduit les travaux en proposant une définition de la culture courante et en proposant comme clef d'accès l'approche linguistico-discursive⁸⁴. Elle a en particulier indiqué comme lieu d'observation: la plaisanterie, les titres de journaux et de films, rappelant les analyses proposées par R. Galisson⁸⁵ pour l'analyse des palimpsestes verbaux et de la culture partagée dans le lexique.

Notre intervention se situait en prolongation directe avec *un atelier pratique sur les mots à charge culturelle partagée* (C.C.P.). Notre objectif était double, d'une part amener les étudiants à revisiter quelques éléments de leur culture pour en présenter une description selon le modèle proposé par R. Galisson, d'autre part produire un instrument utile pour l'accueil des étudiants étrangers. En effet, les travaux pratiques consistaient à rédiger des fiches lexico-culturelles de mots à C.C.P. en les choisissant dans le domaine de la culture partagée de la vie étudiante⁸⁶, pour ensuite les présenter lors de l'accueil des nouveaux arrivés. Nous souhaitons par la pratique vérifier si la fiche lexico-culturelle peut devenir *un instrument médiateur* pour des activités ayant pour objectif de *généraliser*⁸⁷ le mot (sa définition fonctionnelle), le *particulariser* (son

84 LEVY D. (2004), «Insegnare la cultura comune o indicarne le vie di decodifica linguistica e discorsiva» in AA.VV., *Quaderni del GISCEL Lingue straniere ed interculturalità*, (Paola Desideri ed.), Urbino, Quattro Venti.

85 GALISSON R. (1991), *Op. cit.*

86 Fiches réalisées sur des concepts comme: «fuori corso», «fuori sede», «appello», «gogliardia», «libretto».

87 Ces trois opérations généraliser, particulariser, et en synthèse singulariser, sont désignées par J. Demorgon comme les trois opérations fondamentales à conjoindre

étymologie dans une langue historique, les pratiques particulières liées), pour en synthèse le *singulariser* (son originalité en référence au domaine de références commun des macrofonctions du langage et des fonctions sociales dans l'expérience humaine).

Les résultats donnent à penser que cette forme d'exercice constitue un entraînement à une forme bricolée d'«archéo-ethnologie lexico-culturelle», bien calibrée du point de vue de la faisabilité didactique. Il s'agit aussi d'un excellent *exercice d'écriture*, non seulement du point de vue de *la création de sens par une description dense*⁸⁸ sur un élément ponctuel, mais d'un point de vue esthétique, comme exercice d'écriture reprenant quelques principes de l'Oulipo⁸⁹. Or *le critère esthétique* peut aussi faire partie des critères d'évaluation de la qualité d'un dispositif didactique tentant de favoriser la communication interculturelle⁹⁰.

La réception auprès des étudiants *incoming* de ces quelques fiches a montré qu'elles remplit bien leur fonction de médiation de la singularité des mots et des pratiques culturelles qui y sont attachées.

4.2.5. *Communication interculturelle: se former, promouvoir une dynamique interculturelle*

Cette dernière séance de formation générale à la communication interculturelle a pour fonction d'introduire un cadre conceptuel général sur la matière, après les séances précédentes qui visaient plus l'analyse des implications de la mobilité. Il nous a semblé opportun de ne pas situer la communication interculturelle comme fin en soi, une discipline parmi d'autres, mais comme choix, comme engagement volontaire pour transformer le simple contact avec l'altérité en une démarche d'échange.

dans une formation à l'interculturalité. DEMORGON J., «Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes?» in *Textes de travail OFAJ*, n° 13.

88 Concept de *thick description* in GEERTZ C. (1987, [1973]), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.

89 OULIPO (1973), *La littérature potentielle*, Gallimard, Paris.

90 MÜLLER B., «Apprendre les différences – Vivre les différences, La critique théâtrale comme méthode d'évaluation» in *Textes de travail OFAJ* n° 12. Evaluation des Rencontres Internationales.

Présenter la communication interculturelle en une séance de trois heures est une gageure et le format du dispositif impose des sélections drastiques. Nous avons alors décidé de pointer sur des éléments essentiels pour lancer une dynamique de recherche ultérieure. Nous avons ainsi sélectionné trois abords différents du concept de communication interculturelle. Nous avons en premier tenté de définir *l'approche interculturelle dans le champ des contacts de cultures* (différences entre le multi- ou pluriculturel) et indiqué des lieux d'observation sur ce thème. Puis nous nous sommes concentrés sur *le traitement de la différence culturelle*, selon les critères de la variabilité culturelle, mais aussi dans une perspective opérationnelle sur la façon d'aborder ces différences; enfin nous nous sommes arrêtés sur le premier terme du syntagme «communication interculturelle», afin de distinguer les difficultés relevant de la *communication* et celles qui relèvent de la gestion de la relation⁹¹ et du contexte global⁹², avec une étude de cas.

Nous nous limiterons à indiquer les sous-titres de cette intervention avec les références auxquelles les étudiants ont été renvoyés.

- Multi-pluri-inter-culturel⁹³
- Attitude envers la différence, *l'interculturally correct* comme retranchement⁹⁴
- La variabilité culturelle⁹⁵

91 ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996), «Compétence culturelle, compétence interculturelle» in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette: «la dysfonction relationnelle et communicative [...] utilise les différences culturelles comme des instruments justificatifs».

92 OGAY T. (2000), *Op. cit.*, p. 62: «Schéma d'articulation des compétences [interculturelles, interpersonnelles et sociales], et des contextes dans la communication en contexte interculturel».

93 DE CARLO M. (1998), *Op. cit.*

TAYLOR C. (1994), *Op. cit.*

94 OGAY T. (2000), *Op. cit.*, pp. 236-7.

BENNETT M. J. (1993), «Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity» in *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.

95 BALBONI P. (1999), *Parole comuni, culture diverse, Guida alla comunicazione interculturale*, Saggi Marsilio, Venezia.

HOFSTEDE G. (1991), *Cultures and organizations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill.

- Adaptation, assimilation, accommodation; stratégies de convergence et de divergence⁹⁶
- Approche opérationnelle de la communication interculturelle⁹⁷: *connaître*⁹⁸, *se rapporter*⁹⁹, *pratiquer*¹⁰⁰.

4.2.6. La semaine de formation interculturelle centrée sur les relations binationales (français, anglais, allemand, espagnol)

La deuxième semaine de stage est conçue comme *contextualisation* de la démarche amorcée lors de la formation interculturelle générique centrée sur la mobilité et l'échange. Le point focal est ici la relation particulière entre les deux cultures, qui déterminent comme *facteur intergroupe* le contexte de l'interaction. Il s'agit donc: d'acquérir des références essentielles de cadre culturel sur des points spécifiques: territoire, université, champ social et disciplinaire correspondant au secteur d'études, communication universitaire; de prendre conscience de l'état des relations et représentations entre les deux nations (relations culturelles, économiques, politiques) en ce qu'elles déterminent le cadre des relations personnelles; de poursuivre la formation méthodologique quant aux compétences de lecture critique des documents culturels.

HALL E. T. (1971), *La dimension cachée*, Seuil, Paris.

TRIANAPHYLLOU A. (2002), *Op. cit.*, p. 23.

96 OGAY T. (2000), *Op. cit.*, pp. 95-100, sur la Théorie de l'Accommodation de la Communication

97 Notre objectif était ici d'introduire une description des différents composants de la compétence interculturelle, mais en didactisant le modèle que nous avons établi. Nous avons donc préféré un *mode d'exposition discursif* (en évitant le jargon spécialiste) et *opérationnel* (sous forme d'opérations et non sous forme de savoirs).

98 Sur l'opération de *singularisation* sur un fond de références communes, cf. DEMORGON J., LIPIANSKY E.-M., MULLER B., «Comment passer à des formations interculturelles élargies et approfondies» in *OFAJ*, n° 13.

99 Par conjonction de deux opérations: s'engager en prenant le risque de s'exposer à l'influence de l'autre (acculturation), se distancer par la pratique de l'observation méthodique. Cf. ZARATE G. (2001), «Autour du mot risque» dans *Différences et proximités culturelles: l'Europe*, L'Harmattan, Paris.

100 Nous avons ici fourni des pistes de pratiques en indiquant les trois opérations de base qui se conjuguent lors de la mise en œuvre de la communication interculturelle: *interpréter, interagir, médier*.

Trois thèmes ont été traités:

- *Approche documentaire critique de la culture locale*, avec une analyse des sites des villes de destination après une séance collective consacrée l'étude critique¹⁰¹ de la brochure de présentation de l'université de Macerata, selon les indications didactiques développées par G. Zarate pour la formation d'un regard attentif aux enjeux sociaux de la description¹⁰², mais aussi pour inviter à un regard conscient des réductions ethnocentriques croisées. Ainsi la mise en commun au sein de chaque sous-groupe formé autour d'un site étranger n'a pas pour fonction d'esquisser une description objective du lieu, mais de formuler des hypothèses interprétatives attentives aux enjeux sociaux qui sous-tendent les descriptions institutionnelles, et de confronter les premières représentations personnelles suggérées à chacun par la visite virtuelle, pour tenter d'en analyser la part de projections personnelles.
- *Rapports socio-culturels entre l'Italie et le pays de destination* comme bases des représentations croisées collectives; à partir de trois sources documentaires: guides touristiques¹⁰³, documents sur l'émigration italienne et l'état actuel des communautés italiennes¹⁰⁴ à l'étranger, documents historiques¹⁰⁵ et actuels sur les relations politiques, commerciales et culturelles entre les deux pays à un niveau national.
- *Aspects linguistico-culturels de la communication universitaire* en liaison avec les cours de mise à niveau linguistique, avec aussi une approche comparative des systèmes académiques à un niveau global

101 «Les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux interne à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe inscrit ses intérêts» in ZARATE G. (1993), *Op. cit.*, p. 37.

102 Critères de méthode permettant d'évaluer la qualité descriptive d'une représentation selon G. Zarate: distanciation sociologique, problématisation de la réalité sociale.

103 MARGARITO M. (2000), *Op. cit.*

104 Pour l'émigration italienne en France: MILZA P. (1993), *Op. cit.*

105 Une piste didactique intéressante, celle de l'étude comparée de manuels scolaires nationaux sur les relations historiques entre les deux pays. Cf. ZARATE G. (1993).

(recrutement, place de l'établissement dans le système, niveaux, diplômes et examens). Styles et pratiques d'enseignement peuvent être abordés en collaboration avec des anciens Erasmus.

5. Reconnaissance des compétences interculturelles

Pour les deux groupes *incoming* et *outgoing*, la même démarche a été proposée pour l'obtention des crédits de formation; aussi présenterons-nous ici en commun ce passage final du parcours. Nous avons jugé qu'une évaluation sommative en fin de stage était inopportune à un moment de stress particulier (l'arrivée ou le départ) et surtout prématurée, un certain nombre de concepts présentés n'ayant pas encore été véritablement frottés à l'expérience. Or la particularité de notre formation est justement de tenter d'allier formation expérimentielle et formation universitaire. Aussi avons-nous opté pour *une évaluation en fin de séjour portant sur un travail d'observation réalisé par les étudiants durant leur séjour*, qui sera évalué en tenant compte de notre modèle de reconnaissance pour les compétences interculturelles, mais de façon globale et personnalisée, et non comme adéquation à des grilles, ni placement gradué sur une échelle unique. Nous présenterons ici le type de travaux et les modalités de reconnaissance expérimentées.

5.1 Travaux d'observation méthodologique

5.1.1. *Du sentiment d'inadéquation à l'exploration de l'entre-deux*

Après le stage initial débute la phase du séjour en autonomie. Nous avons repris contact avec les étudiants par une lettre de ton relativement informel, pour les inviter à s'engager dans l'une des voies offertes lors du stage initial, avec quelques exemples à l'appui. L'objectif est d'amorcer un processus fructueux d'interrogation à partir d'un retour réflexif sur les premières expériences, les premières impressions subjectives, la surprise, l'irritation, l'intérêt pour la nouveauté, le stress...

Nous avons tenté là une application didactique de *l'analyse du processus de perception de l'étranger* proposée de façon synthétique par Gisela Baumgratz-Gangl¹⁰⁶ lorsqu'elle expose les dysfonctionnements de la perception de l'étranger dont la socialisation s'est effectuée en langue maternelle sur un contexte culturel différent. Selon elle, la perception peut être faussée en raison d'interférences sémantiques au niveau de l'identification, en raison de préjugés et de l'inadaptation du cadre conceptuel au niveau de l'interprétation, en raison de la prédominance des valeurs personnelles au niveau de l'évaluation. Le manque de capacité d'orientation provoque une incertitude, des réticences à prendre des risques et un certain blocage psychologique.

Nous avons suggéré ici de prendre *la sensation subjective et individuelle d'inadéquation dans le milieu*, ou les déconvenues face aux déboires de l'interaction qui révèlent que la compréhension apparente était encore dominée par des représentations inadéquates, *comme point de départ d'une démarche heuristique*. Nous proposons aux étudiants de saisir ces perceptions subjectives comme focalisation initiale pour une enquête permettant de transformer l'expérience personnelle en acquisition de compétences pour réviser les interférences et assimilations abusives, restructurer les classifications conceptuelles, objectiver les émotions par rapport aux valeurs et normes sociales. Trois pistes sont lancées pour mener le projet d'observation: approche socio-ethnographique, approche autobiographique, et approche comparatiste.

Durant les stages, nous avons eu à plusieurs reprises l'occasion de présenter de façon succincte le concept d'observation participante. Dans notre projet, il ne s'agissait pas là uniquement d'un instrument méthodologique d'étude, mais d'une conceptualisation plus globale de la position de l'étudiant Erasmus à l'étranger, appelé à exploiter la situation «entre-deux» qui lui est offerte par le programme d'échange. En effet les modalités mêmes de l'observation participante accélèrent l'exploration de nouvelles formes de sociabilités qui s'ouvrent à celui qui ne tend pas à l'assimilation mais à une participation dans une position de marginalité active, ou au même titre que le «natif», selon les modes d'échange et de

106 BAUMGRATZ-GANGL G. (1990 [1993]), *Op. cit.*, p. 84.

communication tenant en compte les conditions sociales de la mobilité élargie aux sociétés d'accueil elles-mêmes.

I will propose that the attitude of being «in between» taken by the professional observer may be generalized to the modern stranger as a technique of adjustment to changing conditions of membership. This attitude in turn can be seen to enable the modern stranger to make productive use of his marginality in the effective navigation of membership by way of the language of membership. I will suggest that it is only through adopting the reflective gaze of in between that the stranger may achieve the necessary «insight and possibility of choice» that Riesman calls for in order to have a «rational system of conduct» (1951: 125). Unless the modern stranger is postulated as capable of adapting through the lens of in between, there is a real danger that he will be seen as a compliant victim of technology and modernization; as one who is frozen «with anxiety and nostalgia»¹⁰⁷.

5.1.2. Recherche ethnographique

L'écriture de l'ethnographe¹⁰⁸, comme lieu de *co-construction* de la culture autre, à partir des matériaux dialogiques ou documentaires, est sans doute la voie la plus adaptée à nos objectifs éducatifs pour un public universitaire. L'ethnographe est justement celui qui par son enquête recherche une compréhension profonde du sens de l'autre, puis opère par l'écriture cette traduction dans les termes de sa culture propre qui lui permet de s'approprier du sens, de le rendre familier, et de communiquer cette familiarité à son public. Comme indications initiales pour cette approche, nous avons rappelé la nécessité de recourir à des informateurs par des entretiens, de mener sur les lieux des observations longues et attentives sur les schémas d'interaction qui s'y déroulent entre natifs, de ne pas négliger une incursion dans l'histoire pour retrouver les continuités temporelles des phénomènes observés.

Le *travail de terrain* constitue le premier moment particulièrement fructueux car il permet d'étendre considérablement le champ de l'expérience communicative à la recherche d'informateurs hors du cercle restreint du monde étudiant. La pratique de l'enquête est désormais un instrument didactique consolidé dans la pédagogie des échanges, ici c'est la qualité de cette enquête qui permettra de la qualifier pour une formation

107 HARMAN L. (1988), *Op. cit.*, p. 93.

108 GEERTZ C. (1996), *Ici et là-bas, l'anthropologie comme auteur*, Métailié, Paris.

universitaire, on déconseille donc aux étudiants de se restreindre à des questionnaires fermés, pour les guider vers les techniques de l'observation et de l'entretien. Pour les moments de *l'analyse* et de *l'écriture*, nous avons repris les indications de méthodes exposées par le groupe *Language learners as ethnographers*¹⁰⁹.

Pour *l'évaluation* des travaux nous avons suivi la ligne modérée suggérée par ces auteurs pour des non-spécialistes en ethnographie, mais nous avons introduit pour les non-spécialistes en langue la faculté d'écrire dans les quatre langues auxquelles nous avons accès: anglais, allemand, français, espagnol, ce afin de souligner qu'il ne s'agit pas d'un exercice centré sur la langue étrangère:

For language learners, *data collection* and *analysis* and the *writing* of the ethnographic account are equally important. They are, of course, familiar with the idea of translation but the challenge for them is not only to translate from one language to another but to present cultural practices observed in one society in terms of their own and be reflexive and critical about the process at the same time. This is a kind of cultural «translation» as they compare the new practices with their own and find ways of writing about «the other» which acknowledge their own role in the interpretative process. *Since they are not training to be professional ethnographers, they are not expected to take on a fully critical perspective nor to read the theories of ethnographic writing in any depth. But they are expected to take on the habit of interrogating the way in which they undertake the translation process and to use this interrogation as part of their cultural learning.*¹¹⁰

Dans sa forme finale, le projet socio-ethnographique peut prendre différentes formes selon son *objet*. Pour *une pratique culturelle*, l'enquête est multidimensionnelle, à la recherche des variables selon le milieu social, le sexe, l'âge, l'insertion dans le territoire, la dynamique dans le temps. Nous suggérons dans nos exemples le domaine de l'alimentation, des changements alimentaires en fonction de la globalisation. Si la recherche se concentre sur une personne, c'est la forme du *récit de vie*¹¹¹ qui est la plus adaptée; nous suggérons ici aux étudiants d'utiliser cohabitations et connaissances fortuites pour s'engager dans l'exploration de la vie d'une personne par le dialogue, la visite de ses lieux, de sa famille. Enfin un autre point de départ est *l'exploration d'un lieu* dans ses multiples fonc-

109 ROBERTS C. (2001), *Op. cit.*

110 *Ibid.*, pp. 90-1. Nous soulignons.

111 BERTAUX D. (1997), *Les récits de vie*, Nathan Université, Paris.

tions; nous suggérons à ce sujet l'observation d'un lieu de frontières comme l'auberge de jeunesse, car ce type de lieu permet d'explorer les marginalités de la société locale et les multiples facettes de la mobilité.

5.1.3. *Journal d'éducation interculturelle et écriture autobiographique*

Du management du soi à l'identité narrative

Nous ne souhaitons pas donner de format préfixé tels que ceux qui ont été expérimentés dans les universités anglaises¹¹². Ces formats de journaux de bord, contiennent en effet de très précieuses indications (tableau des domaines à explorer, suggestions de méthode pistes réflexives) mais nous ont semblé trop orientés vers une fonctionnalité du parcours pour l'acquisition de compétences transférables au monde du travail, en particulier pour ce qui est du *management de soi*.

Nous avons opté pour une démarche plus exigeante en référence à *l'identité narrative* selon P. Ricœur. Le philosophe opère en effet une conjonction entre l'analyse structurelle du récit proposée par Greimas, et la construction du sens d'une vie par son récit, entre la fiction littéraire et la problématique de l'identité personnelle, en montrant que par la narration de son histoire de vie, le soi se construit comme personnage à la recherche d'une connexion¹¹³ entre les divers épisodes de sa vie. Selon Ricœur *l'identité narrative* exerce une fonction médiatrice entre les pôles de la mêmété (la permanence dans le temps) et de l'ipséité (la conservation d'un noyau de la personnalité) en offrant un terrain de construction d'un point de vue éthique sur l'action par reconstruction d'une connexion, d'une configuration qui tente de synthétiser l'hétérogène. Le personnage se construit en mettant en intrigue son action effectuée dans la réalité au gré des événements contingents, il devient ainsi imputable de son action, et accède à un niveau éthique de réflexion sur sa vie.

112 Chap. 6.2.4.

113 Ricœur fait ici appel au concept de *Zusammenhang des Lebens* de Dilthey: RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, Paris.

Quelle didactisation du journal de voyage?

Le concept de *soin de soi*¹¹⁴ peut offrir une voie moyenne de didactisation de ce dessein. En effet nous estimons que les choix philosophiques sont du ressort exclusif de la liberté individuelle dans le cadre d'une université publique et laïque; aussi, avons-nous emprunté pour un temps les voies et démarches du philosophe, mais *la limite de notre action* est nettement délimitée au passage d'une démarche de construction de soi par le récit dans une situation de confrontation à l'altérité, à l'adhésion aux visées éthiques définies par Ricœur comme «viser la vraie vie avec et pour l'autre dans des institutions justes»¹¹⁵. Nous n'hésitons pas à nous reconnaître personnellement dans cette philosophie valorisant la *sollicitude*, mais nous ne saurions prétendre des étudiants une telle adhésion. Notre objectif est donc de les accompagner à la construction de soi dans ce moment où ils sont plus particulièrement exposés à la diversité et à l'altérité, et là se situera le moment formatif de la narrativisation de l'expérience.

Reste que la *nécessité d'une évaluation* pose le problème du passage de l'autobiographie comme instrument d'autonomie du sujet dans sa construction, en instrument dans une évaluation faisant intervenir un sujet extérieur sanctionnant. La formule que nous avons proposée résulte donc d'un bricolage, selon le terme auquel il est souvent fait appel dans notre discipline, prévoyant une rédaction libre du journal de bord, et une évaluation concertée sur un passage jugé essentiel par l'étudiant lui-même, reformulé et amplifié dans l'objectif explicite de servir de base pour un dialogue avec l'examineur. Nous reprenons là partiellement une suggestion de l'équipe de Sheffield dans ses guides pour l'évaluateur lorsqu'il est estimé comme critère d'excellence «*Report offers a systematic retrospective analysis of the information contained in the diary pages. Coherent, convincing, reflective*».

Mais nous souhaitons laisser ample latitude à l'étudiant quant à la forme d'écriture choisie, signalant que notre critère serait *la qualité de la réflexion menée sur le vécu de la rencontre avec l'altérité culturelle*,

114 DEMETRIO D. (1995), *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

115 RICŒUR P. (1990), *Op. cit.*, p. 211.

mais que l'expression pouvait être très subjective, ou au contraire emprunter la voie d'une pensée analytique. Dans le premier cas *un critère esthétique* (littéraire) devrait être pris en considération, tandis que dans le second *des critères rhétoriques* (qualité de la structure argumentative) et *informationnels* (qualité de l'information) seraient appliqués. Le choix et l'explicitation de la forme d'écriture choisie feront partie des éléments évalués.

5.1.4. *Etude comparative des institutions*

Mais les étudiants n'ont pas forcément tous le désir de se lancer dans l'introspection. Une troisième voie a donc été proposée: celle de l'étude comparative des institutions. Les étudiants peuvent proposer une étude comparative portant sur le système universitaire dans son ensemble ou sur une de ses branches fonctionnelles, ou encore sur l'une des institutions dont il a une connaissance assez étendue dans son pays, de par son expérience (l'école, une branche professionnelle) ou de par ses études disciplinaires (le système politique, les médias, l'édition, la communication touristique, économique, professionnelle pour les étudiants de Sciences Politiques et de Sciences de la Communication).

Les indications méthodologiques à suivre sont de deux ordres: d'abord la mise en œuvre du *concept d'équivalence fonctionnelle*, selon une approche très clairement développée par Gisela Baumgratz-Gangl¹¹⁶ qui met en garde contre les dysfonctionnements de la perception et par conséquent de l'action, surtout dans le cas de systèmes proches, si l'observateur n'est pas attentif aux différences qui se dissimulent sous les apparentes similitudes. Une fois les différences mises en évidence, un deuxième degré d'approfondissement correspond à une *recherche en diachronie: archéologique* afin de retracer l'origine historique, et *dynamique* afin d'esquisser l'évolution qui a amené les institutions aux formes singulières qu'elles recouvrent actuellement, tant dans leur organisation que dans leurs mentalités.

116 «Le concept d'équivalence fonctionnelle privilégie l'analyse de la fonction d'un objet, d'une personne, d'une institution sur une description de sa phénoménologie» in BAUMGRATZ-GANGL G. (1993), *Op. cit.*, chap. 2: L'acquisition de l'agir communicatif en langue étrangère, pp. 97-110.

Pour suivre le développement de ce type de travaux, une *collaboration interdisciplinaire avec les professeurs spécialistes* du domaine étudié s'avère indispensable. Le didacticien de la communication interculturelle peut guider l'approche générale, et soutenir le travail d'enquête et d'interaction dans le milieu. Le spécialiste pouvant pour sa part guider l'étudiant dans sa recherche documentaire et l'introduire auprès d'informateurs choisis.

5.2 Reconnaissance des compétences

Nous avons présenté les critères généraux d'évaluation (qualité réflexive dans les deux démarches complémentaires d'engagement et de distanciation), et les critères particuliers selon la forme des travaux. Reste à savoir comment insérer ces critères dans le dispositif institutionnel d'accréditation du module. Trois opérations sont à effectuer: *mettre en place un protocole d'évaluation dialogique avec l'étudiant, établir un bilan de compétences, formuler une évaluation chiffrée finale.*

5.2.1. *Evaluation formative, évaluation descriptive et qualitative*

Initialement, nous avons pensé à un entretien oral avec le jury sur la base du document présenté individuellement. Or des contraintes n'ont pas permis de mettre en place cette modalité pour les étudiants *incoming* qui étaient entre temps repartis, car le processus d'écriture prend place après le séjour. Le dialogue a donc pris la forme d'un tutorat par voie électronique visant à guider tout d'abord les recherches, puis à améliorer le produit final en interrogeant certains passages, en conseillant des lectures supplémentaires pour corriger ou approfondir l'observation. Les réactions aux sollicitations ont été prises en compte dans l'évaluation.

Pour l'établissement d'une sorte de bilan de compétences, nous avons choisi la forme du *rapport individuel sur les travaux de l'étudiant*. Ce rapport, rédigé et signé par le professeur responsable D. Lévy sur proposition de ma part, inscrit la conception globale de la formation, ses choix quant aux finalités de la communication interculturelle et ses cadres de références méthodologiques, afin de situer les prestations évaluées

comme réponse à une sollicitation singulière qui affiche son orientation. Nous ne croyons en effet ni possible, ni souhaitable, sur un sujet aussi sensible, d'évaluer des compétences dans une démarche prétendant à l'objectivité. La contribution particulière proposée par le candidat est présentée de façon descriptive, selon les différentes rubriques proposée dans le référentiel de compétences (savoir, savoir-faire, méthode), et évaluée de façon qualitative selon les critères qualitatifs généraux (démarche réflexive, engagement, distanciation).

Cette partie descriptive constitue l'essentiel du protocole puisqu'elle permet la lecture de compétences singulières par d'autres destinataires utiles à la carrière académique ou professionnelle de l'étudiant, compétences qu'ils pourront évaluer selon leurs grilles interprétatives. La description des compétences est contextualisée dans le projet particulier mis en œuvre par l'étudiant afin d'en faire apparaître toute l'originalité. Nous confions au destinataire choisi par l'étudiant, professeur de l'université d'origine ou employeur, le soin d'en faire une lecture transversale selon ses finalités propres, pour en tirer des informations sur l'éventuelle transférabilité des savoirs et capacités mis en évidence, estimant qu'une lettre de présentation contextualisée est plus fiable qu'une liste d'habiletés abstraites portant trop clairement le sceau d'une recherche d'adéquation à la demande sociale. Cette description est conçue comme relevé des compétences manifestées, sans référence à une échelle de niveaux.

Enfin une note doit être proposée comme synthèse de l'évaluation sur *des critères objectivés mais non objectifs*, car ils dénotent le résultat d'une interaction entre l'orientation formative proposée par l'équipe formatrice et la capacité à mettre en œuvre une démarche exploratoire vers la culture d'accueil en exploitant pleinement le cadre conceptuel et méthodologique promu. Toutefois il ne s'agit pas d'un contrôle de savoirs¹¹⁷, dans le sens de contrôle d'acquisition des contenus des cours, mais de *l'évaluation d'une performance*, dans le sens où *ce qui est vérifié est le passage de savoirs enseignés au statut de savoirs opératifs* dans la construction du rapport à la réalité, se manifestant ici dans *une capacité à s'engager* dans la communication interculturelle.

117 Pour une typologie de modalités d'évaluation, cf. *Cadre de Référence Européen* chap. 9.

5.2.2. La question d'une échelle normative universelle

Comment établir une note, sans se référer à des niveaux? Pour l'évaluation des compétences linguistiques, nous disposons en effet de deux instruments: des niveaux qui permettent de situer la performance dans une progression de compétences, une échelle de notation qui permet de situer la qualité de la performance dans un créneau circonscrit, ce qui permet d'attribuer d'excellentes notes sur des compétences partielles, par rapport à une norme maximale de maîtrise de l'outil linguistique, assimilée à la compétence du locuteur natif adulte et cultivé.

En communication interculturelle, il est impossible d'établir un tel échelonnage graduel normatif. Deux types de tentatives en ce sens ont été faites, selon nous impropres à l'objet à évaluer. Il existe d'une part des grilles d'évaluation dont les niveaux supérieurs trahissent la norme de référence identifiée comme adéquation, si ce n'est assimilation, à la compétence culturelle native, il est question dans ces grilles d'aisance, de fluidité comportementale, de communication harmonieuse et efficace, de capacité à interagir sans interférences culturelles, ou de capacités à résoudre d'éventuels malentendus résiduels. *Ces modèles érigent évidemment en norme la compétence culturelle du natif, auquel l'étranger devrait assimiler.* Or ce type d'orientation a désormais été largement combattu dans le domaine même des compétences linguistiques, en prenant en compte le fait que le locuteur d'une langue étrangère est un acteur social global, et que sa socialisation initiale dans une communauté culturelle n'est pas à considérer comme un handicap, mais comme une base sur laquelle il développera ses compétences communicatives pour devenir un *intercultural speaker*. Dans le domaine des compétences interculturelles une évolution similaire est à souhaiter. La question n'est pas seulement d'ordre intellectuel, si l'on considère que le *mimétisme culturel* est la caractéristique la plus déstabilisante de la stratégie des terroristes islamistes dans leur combat contre l'occident.

La tentative la plus accomplie pour intégrer le rapport à la différence dans l'évaluation des compétences interculturelles est représentée par *le*

*modèle d'échelonnage de la sensibilité interculturelle de Bennett*¹¹⁸: il s'agit en effet du fruit d'une réflexion prenant comme référence, non pas la compétence culturelle native, mais *l'évolution de la perception et l'attitude face à la différence culturelle*. En synthèse:

The ethnocentric stages

1. Denial (A. Isolation; B. Separation)
2. Defense (A. Denigration; B. Superiority; C. Reversal)
3. Minimization (A. Physical Universalism; B. Transcendent Universalism)

The ethnorelative stages

4. Acceptance (A. Respect for behavioral difference; B. Respect for Value Difference)
5. Adaptation (A. Empathy; B. Pluralism)
6. Integration (A. Contextual evaluation; B. Constructive marginality)¹¹⁹

Cette typologie d'attitudes est un *outil diagnostic précieux* pour repérer le type de relation à l'altérité manifesté dans une interaction. Mais si l'outil nous semble utile d'un point de vue paradigmatique, la progression proposée n'est ni prédictive, ni obligée. Tania Ogay objecte fort justement le fait que la gradation est orientée dans la perspective de groupes majoritaires confrontés à la diversité culturelle apportée par des groupes minoritaires, ce qui ne correspond pas à la situation plurilingue de la Suisse, dans son contexte d'étude, ni de la construction d'un espace européen plurilingue et pluriculturel, dans le nôtre. Il faut donc *se garder d'adopter une échelle universelle* sans considérer le contexte social dans lequel s'insère l'expérience de la différence.

Le niveau supérieur à atteindre est celui de la marginalité constructive, qui indique que le niveau inférieur de simple acceptation respectueuse de la différence est dépassé, puis que le niveau d'adaptation a aussi été atteint avec la maîtrise de capacité d'empathie puis l'adoption d'une attitude pluraliste. Enfin avec le niveau d'intégration, l'individu récupère ses facultés de jugement pour émettre des évaluations contextualisées et enfin s'intégrer dans le pays ou dans l'entre-deux, en exploitant pleinement sa marginalité comme instrument créatif de médiation

118 BENNETT M. J. (1993), «Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity» in *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.

119 *Ibid.*, p. 29.

culturelle. Nous reconnaissons pleinement la validité de ce type de description d'une dynamique de progrès, mais des réticences importantes nous interdisent d'adopter cet instrument comme échelonnage normatif.

Il nous semble que le modèle comporte une *charge idéologique* insoutenable dans le cadre d'une institution publique, qui ne peut exiger des étudiants que le respect des règles éthiques énoncées par la déclaration universelle des droits de l'homme. Or l'attitude vis-à-vis de la différence sur laquelle se base ce document international, relève de ce que Benett appelle «stade de minimisation de la différence» ou «universalisme physique ou transcendantal», selon une attitude qu'il situe à la frontière supérieure de l'ethnocentrisme, avant le développement de l'ethnorelativisme. L'évaluation d'un fonctionnaire de l'ONU serait-elle négative selon cette échelle? Il s'agit là d'un choix politique qui est du ressort de la liberté individuelle.

Par ailleurs, comme nous le signalions à propos de Matteo Ricci, l'universalisme (dans ce cas chrétien) peut fort bien constituer une base idéologique affichée, sur laquelle se greffent des performances relevant d'une recherche de formes d'interaction très sensibles à la différence, si ce n'est exceptionnellement approfondies dans la compréhension de l'autre et la recherche de communication au plus haut niveau. Il importe donc de ne pas s'arrêter dans l'évaluation, à d'éventuelles déclarations d'attitudes de type universaliste pour en déduire rapidement que le sujet n'a pas atteint un degré supérieur d'approfondissement de sa sensibilité interculturelle. Une évaluation aussi complexe est soumise au danger d'une prescription idéologique implicite, si l'évaluateur ne réussit pas à *distinguer entre pratiques et superstructures idéologiques* qui soutiennent la personnalité dans la contingence d'une période historique.

G. Zarate¹²⁰ expose quelques principes pour la reconnaissance d'une «cartographie du parcours identitaire», à élaborer en alternative aux matrices graduées par niveaux. Elle propose de ne pas tenter de réduire la complexité à une somme de produits ordonnés, mais de préserver et même promouvoir, le caractère individuel, imprévisible des parcours.

120 ZARATE G. (2004), «Identités et plurilinguisme: discours scientifique et champ d'action politique», relation lors du séminaire *DORIF* (2004), *Op. cit.*

En préférant partir de schémas qui permettent de décrire des parcours identitaires, celui de *la quête, du labyrinthe, qui ont un arrière-plan humaniste séculaire*, on utilise le paradigme du cheminement, de la construction identitaire, au plus près de la réalité observable. Le modèle de la «carte» est plus souple que celui de la «grille» de référence par niveaux qui instaure des seuils, des ruptures, qui peuvent toujours être suspectés d'arbitraire et varier selon le contexte.¹²¹

5.2.3. *Un seuil et une évaluation contextuelle du travail effectué*

Le laboratoire inauguré par G. Zarate est un chantier ouvert, l'instrument à la hauteur des exigences scientifiques exprimées est encore en construction. Reste la nécessité de disposer d'un outil d'évaluation concret, permettant aux compétences interculturelles d'accéder à la reconnaissance académique, ce qui suppose de se plier aux normes de l'évaluation chiffrée. Nous avons donc proposé *une solution de compromis entre les contraintes institutionnelles et la distanciation prudente vis-à-vis de l'idéologisation*, prudence et distance qui ne doivent cependant pas déboucher sur une *paralysie de l'action éducative*¹²².

Il semble ainsi admissible d'établir *un niveau seuil* entre l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme que nous situons justement au stade de l'universalisme: atteindre ce niveau constitue donc la base d'une maîtrise minimale pour des adultes appelés à être citoyens du monde, et on peut le reconnaître en attribuant une note positive et les crédits universitaires. Le niveau peut fort bien convenir à l'employeur éventuel, il n'y a donc aucune raison d'indiquer par référence à une échelle, qu'il ne s'agit que d'un niveau intermédiaire. *Il suffit de décrire ce qui est*. En dessous de

121 ZARATE G. (à paraître), *Identités et plurilinguisme: discours scientifique et champ d'action politique*. Nous soulignons.

122 LEVY D. (1991): «Nous savons que nous ne ferons pas avancer le débat [sur la progression d'une compétence culturelle], si nous nous contentons de questionner l'épistémologie et qu'une interprétation naïve et prétentieuse du doute cartésien, qui à aucun moment ne fixerait de terme, un espace analysable, des conditions de production, aboutira à un aveu d'impuissance, de la part de l'enseignant, du chercheur et de l'élève, suivi d'un rejet de l'objet et du projet.» in *Repères 3*, DORIF.-Università, Roma.

ce seuil, on ne décrit pas¹²³, mais on renvoie l'étudiant à un approfondissement de son travail dans une démarche dialogique.

A partir de ce seuil une échelle de notation sommaire comme celle de l'ECTS qui évalue essentiellement *le travail effectué*, et non le niveau atteint, peut être appliquée en tenant compte du contexte d'insertion de la performance à évaluer, car les études ont bien montré l'importance de ce facteur dans l'interaction, quelle que soit la compétence de la personne à évaluer. Il faut en particulier tenir compte de l'état des représentations intergroupes qui déterminent l'action individuelle. La note n'aura donc pas de valeur universelle, mais doit assumer son *relativisme contextuel*, en rapport avec son inscription dans le contexte des cultures en contact et du dialogue avec le cadre conceptuel proposé par le formateur.

Lors d'échanges européens, donc de cultures proches, on pourra estimer qu'une performance s'attendant au respect des valeurs de l'universalisme, et dérivant la différence sur le mode du folklorique ou du particularisme, mérite un F décrit par l'ECTS comme «passable, le résultat satisfait les critères minimaux». Mais dans le cadre élargi du projet Erasmus World, la prestation d'un étudiant d'une culture éloignée qui décrira de façon circonstanciée son parcours d'appropriation interprétative des valeurs de l'universalisme issues de la pensée occidentale, mérite au contraire une pleine reconnaissance de la part de l'Europe.

Ces exigences entraînent une forte pression sur le facteur de *faisabilité* du dispositif, la rédaction d'un rapport circonstancié pour chaque étudiant entraînant une charge de travail importante pour un programme sur plus large échelle. Mais la complexité de l'argument justifie cette approche circonstanciée.

123 Rappelons qu'à l'université italienne, on ne note généralement pas la performance jugée en dessous du seuil de suffisance. L'étudiant est invité à «se retirer», en mettant en scène une sortie honorable de la situation d'examen. Par ailleurs la note doit être approuvée par l'étudiant: s'il ne s'en contente pas au terme de la négociation, il peut simplement se désengager et repasser l'examen à une date ultérieure.

Chapitre 8

Bilan pour un dispositif de formation interculturelle des étudiants de mobilité

Notre ambition était de contribuer à la construction du champ pédagogique de la formation à la communication interculturelle pour les étudiants de mobilité. Nous reprendrons donc pour ce bilan la définition de ce sur quoi se construit *un champ pédagogique*: la réunion de savoirs explicites, d'une légitimité sociale de ces savoirs, et la disponibilité de médiateurs de cet objet d'enseignement.

Nous examinerons ces trois éléments à travers un bilan de l'expérimentation didactique, en particulier quant à l'adéquation des procédures mises en œuvre par rapport à l'objet de formation qui avait été établi, et au public concerné; puis à travers un bilan de la recherche-action, qui, par un examen de ses propres hypothèses de départ, devra faire apparaître la contribution de la recherche et de l'expérimentation pour la légitimation sociale du champ et la formation de nouveaux agents de mobilité comme médiateurs des compétences à promouvoir.

1. Bilan de l'expérimentation didactique

L'expérimentation didactique a-t-elle répondu aux deux défis qu'elle avait posés, créer un espace pédagogique et occuper efficacement cet espace selon les objectifs fixés?

1.1 Créer un espace pédagogique

A la première question, on se doit de rapporter un tableau de fait relativement déficitaire. Si l'on analyse la réponse du public en terme de fréquentation, il faut reconnaître que si quelques initiatives ont reçu un

franc succès comme la rencontre Cronolang sur les sites et la fête d'accueil interculturelle, le stage *incoming* a eu un bon taux de fréquentation mais le stage *outgoing* un taux variable assez faible; quant aux tandems d'échange de savoir, ils n'ont pas décollé faute de suivi, mais l'initiative a été reprise par l'équipe actuelle de façon prometteuse.

Comme nous l'avions analysé, il ne s'agissait pas de répondre à un besoin, mais en quelque sorte de *créer un besoin* pour un public non captif, en forçant une représentation sociale dominante qui assigne à la mobilité des objectifs de formation personnelle et d'acquisition de flexibilité interculturelle par l'expérience directe de l'immersion dans un milieu étranger. Nous avons pensé à *deux atouts pour affronter ce blocage*: faire levier sur les besoins ressentis en termes d'assistance et d'occasions de convivialité, pour les transformer en échanges formatifs, selon le concept directeur Cronolang; monnayer la formation en termes de crédits universitaires. Or la mise en œuvre de ces deux stratégies n'ont pas toujours permis de balayer suffisamment large pour atteindre le public visé, en raison de la faiblesse institutionnelle du projet.

1.1.1. Accès aux crédits

Le plein soutien au projet au sein de l'institution italienne est resté circonscrit à la faculté de Sciences Politiques, ce qui fait que le public potentiellement bénéficiaire des crédits de formation pour le parcours *outgoing* s'est considérablement réduit. Il est particulièrement regrettable que la faculté de Lettres n'ait pas cautionné l'initiative, symptôme que l'espace de la culture courante en langue-culture étrangère ainsi que des compétences pragmatiques en communication interculturelle, ne jouissent pas encore de stabilité dans notre cadre académique. Cette publication s'inscrit dans la stratégie visant à faire brèche dans une conception de l'enseignement des langues trop exclusivement axée sur la philologie et la littérature, pour amener l'offre didactique à se diversifier dans la *complémentarité des approches*.

Les contacts directs avec les *universités étrangères* pour la reconnaissance du module n'ont pu être portés à terme, en dehors de la communication du programme du module validé par la faculté de Sciences Politiques, en raison de la fragilité initiale de l'expérimentation; ce qui fait que de nombreux étudiants étrangers nous ont communiqué des réticen-

ces de leurs universités d'origine, quant à la reconnaissance de crédits ne trouvant aucun équivalent dans les parcours formatifs nationaux. Cependant les plus motivés d'entre eux se sont engagés dans la rédaction de travaux engageant ainsi une dynamique de reconnaissance auprès de leur institution d'origine.

Cette situation est compréhensible dans le cadre d'une opération expérimentale, où l'institution elle-même a besoin de résultats tangibles avant d'adopter un projet didactique pour l'intégrer dans ses programmes à long terme. Mais l'exiguïté de l'espace d'expérimentation concédé a été un facteur négatif grevant sur la représentativité de l'expérience elle-même. Une décision institutionnelle apparaît donc nécessaire à la poursuite de l'expérimentation.

1.1.2. Les besoins ressentis

Pour ce qui est des étudiants *outgoing*, le problème du peu d'adhésions des étudiants de langues s'est fait d'autant plus ressentir qu'ils sont à notre sens les plus directement concernés par le projet en tant que futur médiateurs culturels. Or leur relative bonne compétence en langue étrangère s'est surajoutée au manque de reconnaissance institutionnel pour déterminer une sous-estimation de la valeur du dispositif que nous proposons. Ayant accès aux renseignements nécessaires à l'organisation pratique du séjour, il est difficile d'attirer leur curiosité en prenant pour levier le besoin d'information.

Grâce aux contacts informels nous avons compris que pour ce groupe, le séjour Erasmus est souvent entrepris comme *stratégie de fuite par rapport au système académique* dont ils ne sont pas satisfaits. L'objectif est de tenter une tout autre voie pour parvenir enfin à une maîtrise de l'usage social de la langue, mais au passage, ils expriment une perte de confiance dans les capacités de l'université à leur fournir une formation adéquate. Il n'y a donc chez eux guère de disponibilité à exploiter la piste nouvelle d'un lien entre l'apprentissage expérientiel et la reconnaissance universitaire. Le lien de confiance est rompu, l'université utilisée uniquement dans des buts utilitaristes d'obtention du diplôme. Ce qui fait que très peu d'entre eux sont prêts à s'engager dans la voie pionnière d'une formation différente qui appelle à une participation active au processus de formation en collaboration avec une structure universitaire.

D'autant que cela romprait le mythe de l'apprentissage linguistique et culturel par simple immersion dans une communauté internationale, amicale et communicante.

C'est au retour que ces étudiants manifestent un malaise préluce à un processus de questionnement. On peut donc se demander si dans la situation actuelle des représentations quant au statut de la culture courante et de la communication interculturelle, il ne serait pas plus judicieux de placer l'essentiel du dispositif sur le moment du retour.

Quoiqu'il en soit, il est essentiel que la faculté elle-même prenne acte de la valeur formative d'un parcours d'approfondissement de l'expérience de la mobilité, et inscrive le dispositif dans le choix curriculaire. Car si nous défendons l'autonomie de jugement des étudiants, dans le choix de leurs études, on peut néanmoins assigner aux institutions le devoir de guider le cheminement des jeunes adultes dans la définition de leur profil culturel et professionnel. L'université a le devoir de sortir de son autoréférentialité, ou d'une complaisante adaptation aux besoins exprimés mollement par les usagers, ou dictés par le marché.

Nous avons pu compter avec les étudiants étrangers sur un public plus nombreux, en faisant effectivement *levier sur les besoins d'orientation initiaux*. Nous avons ainsi fidélisé un groupe que la démarche a intéressé et qui nous a fait confiance en percevant peu à peu que des portes s'ouvraient, c'est en particulier le cas d'un petit groupe composé de jeunes originaires de pays de l'Europe du Nord¹. D'autres plus «débrouillards», dont des Français et des Grecs, ont adopté un mode de participation sélectif, s'estimant assez autonomes sur certains thèmes, et profitant de l'occasion sur d'autres qui les intriguaient.

Des contacts informels lors des soirées, nous ont confirmé que ceux qui avaient décidé de ne pas fréquenter le cours, étaient en majorité des personnes maîtrisant assez bien la langue, pour ne pas ressentir de besoins d'assistance. Une autre stratégie est donc à trouver pour ouvrir l'espace pédagogique avec eux. Les «justifications» émises divisent les cas en deux catégories opposées: ceux qui correspondent assez bien au stéréotype Erasmus-Orgasmus, Erasmus comme moment de fuite de

1 Influence de la présence d'un tutorat «pastoral» des universités en pays protestants?

toute constriction sociale et engagement minimal dans les études; ceux qui poursuivent un objectif disciplinaire bien défini qui constitue leur priorité absolue. Dans les deux cas, ces étudiants ne souhaitent pas s'engager dans ce qu'ils ont bien perçu comme un lieu de réflexion critique sur l'identité européenne, sur les rapports à la culture italienne. Mais les réponses à apporter sont différentes.

Dans le premier cas, il est autorisé de se demander si les institutions européennes et, en moindre mesure les universités, peuvent continuer à financer une année sabbatique sans le moindre *contrôle du «retour sur investissement»*. Car si certains utilisent en effet ce moment de rupture pour repenser leur identité loin des conditionnements familiaux et universitaires, d'autres exploitent purement l'opportunité pour prolonger, une adolescence peu fructueuse, sous le signe du désengagement.

Le second cas appelle à une réflexion plus pédagogique: nous avons eu le cas d'une étudiante tchèque, intéressée par notre démarche qu'elle a suivie, mais qui a préféré poursuivre le travail de recherche sur la réception des traces urbaines du totalitarisme dans les villes européennes, un sujet que nous lui avons suggéré, avec un professeur spécialiste d'histoire. Ce cas, joint à des témoignages d'étudiants nous communiquant leurs difficultés face aux particularités des traitements disciplinaires de certaines matières, particularités qui sortaient de notre domaine de compétence en particulier pour ce qui concerne le droit², nous induisent à penser qu'un autre des maillons faibles de notre dispositif est *le raccord avec les tuteurs disciplinaires* dans les facultés, pour la mise en place de projets d'études basés sur l'analyse comparée.

Avec les précautions dues à la dimension du laboratoire créé, nous croyons avoir cependant réuni les conditions d'une expérience didactique, selon la démarche expérimentielle³ et non expérimentale, comme nous l'avons indiqué au moment de définition de la recherche: c'est-à-dire que nous avons créé *un espace pédagogique expérimentiel, mais qui n'est*

2 Pour une réflexion sur l'enseignement du «Français du droit» dans une perspective comparée en Italie: AVERSO C. (1994), «Langue juridique et traduction français/italien: implications et explications culturelles, problèmes de lexicologie» in ARCAINI E., FOURMENT M., LEVY D. (1994), *Op. cit.*

3 GALISSON R. (1994), «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures» in *ELA*, n° 95, pp. 127-134.

pas encore devenu un espace pédagogique institutionnel car il n'a pas suffisamment acquis de légitimité sociale pour s'imposer comme une composante de l'espace pédagogique académique stable.

1.2 Occuper efficacement cet espace selon les objectifs fixés

1.2.1. *Savoirs*

Pour ce qui est des compétences interculturelles, le référentiel que nous avons proposé s'est démontré tout au long de l'expérimentation un point de repère utile et fonctionnel. Il nous a servi d'outil pour établir le diagnostic initial, pour définir le programme de formation où il apparaît en palimpseste dans la mise en forme didactique à travers le cheminement thématique, et enfin pour établir l'évaluation finale des travaux effectués par les étudiants.

Pour établir ce référentiel nous avons tenu à écarter la catégorie des savoir-être ou attitudes, pour la réduire au maximum sous la catégorie des savoir-faire ou méthodologie. La phase finale de l'évaluation a fait réapparaître la catégorie de *l'engagement*, comme prise en compte du risque pris par l'étudiant dans le contact avec l'autre, sa disponibilité à s'exposer à l'influence de l'autre, à assumer les phénomènes d'acculturation. Le débat n'est donc pas clôt sur ce sujet. Nous avons ici surtout cherché un compromis acceptable entre la prescription d'attitudes et le relativisme, mais sur ce point, et malgré des avancées, le «savoir» est encore loin d'être établi.

1.2.2. *Procédures*

Enseignement

Pour ce qui est des procédures didactiques, l'expérimentation a permis de valider certains dispositifs et de montrer les faiblesses des autres.

Ainsi la formule des stages de formation en début de séjour à l'étranger est ultérieurement validée, et nous espérons y avoir apporté une contribution avec l'indication de modalités pour *lier un apport conceptuel exigeant à une approche de terrain* au plus près des pratiques cultu-

relles du territoire. Pour le stage *outgoing*, c'est l'insertion du stage dans le parcours qui est à revoir.

Mais dans les deux cas les faiblesses concernent en premier lieu le manque d'organicité du *raccord avec les cours de langue*, en particulier celui d'italien langue étrangère, qui devrait constituer le point de relais pour le suivi de la formation en établissant le lien entre les méthodologies et concepts proposés en formation initiale, avec leur mise en œuvre tout au long du séjour dans un programme linguistico-culturel intégré. Les contraintes institutionnelles nous ont empêchés de construire un tel raccord, au-delà d'interventions volontaires mais trop ponctuelles de la part de l'équipe des cours de langue. Le renouvellement de l'équipe qui a aujourd'hui intégré des collaborateurs de l'école doctorale PEFLIC permet de reformuler le projet sur de nouvelles bases.

Travaux d'observation

Nous avons obtenu de bons résultats pour la démarche ethno-comparative, mais aucun étudiant n'a suivi la piste autobiographique.

Les étudiants qui ont suivi la piste de *l'enquête ethnographique* ont réalisé des travaux très pertinents, selon une méthodologie adaptée au projet (observations, entretiens, démarche documentaire), manifestant des capacités réflexives qualifiantes. Nous avons cependant remarqué que les meilleurs travaux proviennent d'étudiants ayant déjà à leur acquis, par leur formation antérieure, des références méthodologiques solides, que ce soit pour la rédaction de rapports structurés selon les canons de l'écriture académique, que pour les procédures d'enquête et leur utilisation pour l'écriture d'un texte argumentatif. Il est à craindre que tous les étudiants ne disposent pas de ces compétences. Un dispositif complet devrait ainsi prévoir un lien avec *un cours de méthodologie de l'enquête socio-ethnographique* pour les étudiants qui ne disposent pas de ces pré-requis. Nous avons vu que dans le projet anglais *Language Learners as Ethnographers*, cet enseignement tenu par les professeurs de langue spécialement formés à cet effet, est intégré à la formation pour l'année à l'étranger. Cette solution apparaît la meilleure pour les étudiants de langue et ceux de médiation. Il serait donc opportun d'exercer une influence sur l'institution pour favoriser à long terme l'adoption d'une telle mesure dans le curriculum des études.

Pour ce qui est de *l'approche auto-biographique*, les réticences des étudiants à s'engager dans la voie proposée nous incitent à revoir les procédures selon lesquelles elle a été proposée. Nous tenions à ne pas reprendre les formules du journal de bord pré-formaté, mais sans doute avons-nous pêché par excès inverse, en ne fournissant que des pistes très génériques pour la pratique, tout en exprimant un haut degré d'exigence qualitative. Un parcours formatif spécifique est donc à prévoir pour accompagner les étudiants dans cette démarche. Deux pistes nous sont ici offertes pour améliorer la didactique du journal, sans perdre de vue les objectifs que nous avons définis pour une approche approfondie de la construction de l'identité par la narration réfléchie et par l'examen conscient du rapport personnel à l'altérité.

La première expérience dont on pourra s'inspirer est celle qui est rapportée par Kenneth Wagner et Tony Magistrale dans *Writing accross culture, an introduction to study abroad and the writing process*.⁴ En effet ce livre est le produit d'une coopération entre un spécialiste de l'accompagnement didactique des échanges internationaux et d'un spécialiste de didactique de l'écriture. Or c'est sur ce dernier aspect que notre dispositif a certainement été déficitaire, il apparaît indispensable d'introduire dans le protocole *un moment de formation spécifique pour l'écriture* de l'expérience.

L'autre piste nous est suggérée par l'expérience *d'un programme conjoint entre un cours de philosophie morale avec une approche didactique de l'écriture auto-biographique* mené par Nadia Boccarà⁵ et Francesca Crisi à l'université de Viterbo. La philosophe confrontée à la difficulté de transmettre des principes de philosophie morale a en effet eu recours à un parcours liant la lecture de textes philosophiques à l'écriture autobiographique dans l'objectif de créer une correspondance entre le vécu des étudiants et le questionnement philosophique induit par les textes, en partant de la démarche proposée par Montesquieu dans *Les Lettres Persanes*: les vérités morales ne s'acquièrent pas par la transmission intellectuelle mais en les faisant «sentir». Nous retrouvons ici le

4 WAGNER K., MAGISTRALE T. (1995), *Op. cit.*

5 BOCCARA N., CRISI F. (2003), «Viaggi nelle Lettere persiane, tra filosofia e autobiografia», *Philosophia* 2, Sette Città, Viterbo.

principe d'une collaboration entre sciences humaines et techniques de l'écriture.

Dans les deux cas, notre bilan met en évidence la nécessité d'*associer des compétences disciplinaires spécifiques à celle de l'agent de mobilité*. La coordination de projets interdisciplinaires est l'un des points de réflexion de l'école doctorale PEFLIC.

Echange des savoirs

Quant au *protocole Cronolang d'échange des savoirs*, il n'a pas abouti dans sa première version, malgré l'intérêt initial manifesté par les étudiants, faute d'un encadrement constant et du manque de relais dans la faculté de langue. Les expériences de tandem de langue montrent clairement que cette formule doit être encadrée dans le cursus des étudiants et faire l'objet d'une évaluation portant à l'obtention de crédits, or notre institution n'était pas prête à faire ce pas et notre équipe trop faible pour assurer le suivi. Nous avons été là confrontés au *paradoxe de la nécessaire structuration par l'institution d'une démarche qui vise au contraire l'autonomie*, dans un dilemme qu'a bien su problématiser⁶ Claude Springer dans sa réflexion sur l'apprentissage en tandem.

Comment donc faire fonctionner notre banque des savoirs? Son maillon faible est le lieu d'échange des fiches et d'établissement du contrat. Il nous semble que ce moment devrait être encadré, non pas dans le système didactique, mais dans une *structure associative* étudiante, comme relais structurant de liens sociaux horizontaux, puisqu'il s'agit de construire un réseau communicatif fondé sur l'échange y compris ponctuel de savoirs, plus qu'une structure de formation comme parcours progressif vers des objectifs prédéfinis. Or nous avons assisté à une tentative de structuration en ce sens à l'initiative d'un petit groupe d'anciens Erasmus, mais qui a échoué, de nouveau faute d'attention institutionnelle. Nous touchons sur ce point un autre élément d'évaluation de la recherche-action quant à son objectif de *créer un besoin social qui fasse évoluer les institutions*.

6 SPRINGER C. (2002), Préface à *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, coordonné par Brigitte HELMING, Didier, Paris.

2. Bilan de la recherche-action

Rappelons les objectifs que nous avons fixés pour la recherche-action, comme stratégie d'intervention sociale.

L'objet de notre action sera donc de construire un parcours de formation universitaire pour une mobilité active prévoyant une reconnaissance de l'acquisition de compétences pour la communication interculturelle.

Les hypothèses que nous tenterons de vérifier sont les suivantes:

1. La mobilité présente des potentialités formatives sous-estimées qu'un dispositif éducatif permet de solliciter pour favoriser l'acquisition de compétences
2. Construire et proposer un parcours formatif validé par des crédits universitaires peut contribuer à promouvoir la reconnaissance des valeurs formatives de la mobilité.
3. La mise en place d'un dispositif formatif pour la mobilité engage une coopération entre enseignants pluridisciplinaires, institution académique, associations étudiantes, représentants du territoire et fait émerger une nouvelle figure professionnelle: l'agent de mobilité

Les connaissances que nous souhaitons tirer de cette intervention concernent:

- la nature des compétences utiles à la communication interculturelle
- la didactique adaptée à l'enseignement et à la promotion de ces compétences⁷

Le bilan de l'expérimentation didactique nous a permis de répondre de façon circonstanciée à la première hypothèse, et de répondre positivement aux objectifs d'acquisition de connaissances sur le domaine. Examinons les hypothèses 2 et 3.

2.1 Examen des hypothèses de départ

2.1.1. *Le dispositif a-t-il réussi à promouvoir la reconnaissance des valeurs formatives de la mobilité?*

Pour les étudiants qui ont participé à la formation, la réponse est positive, puisque tous ont vu leurs *travaux validés* par l'université de Macerata, puis reconnus dans leur université d'origine. Mais au niveau institutionnel il semble que l'initiative n'ait pas réussi à produire l'effet

7 Chap. 2.2.

escompté. Ou pour être plus précis, la question s'est déplacée: l'université a reconnu la valeur formative du dispositif puisqu'elle a accepté de valider le module, mais elle n'a pas franchi le pas vers une pleine reconnaissance des compétences mises en valeur comme faisant partie de son offre didactique institutionnelle. La formation culturelle et interculturelle des étudiants n'a, deux ans après l'expérimentation, pas encore été intégrée comme faisant partie des programmes institutionnels de l'établissement, malgré les gestes effectués en ce sens comme la mention du programme Cronolang dans la *Déclaration de stratégie européenne* rédigée en 2001-2002 qui a permis à l'université d'accéder aux fonds du programme.

Nous avons tenté de débloquent cette situation par la présentation en automne 2002 d'un *rapport sur l'état des travaux*, mettant particulièrement en valeur *l'impact de l'initiative* auprès des étudiants, du territoire (dossier de presse, rapport de visites auprès d'entreprises) et dans le secteur disciplinaire (interventions lors de colloques internationaux). Force est de constater que l'appel relayé par la directrice du programme D. Lévy devant les instances auxquelles elle a accès, n'a pas encore connu d'accueil décisif. Cependant on note que l'université lui a confié entre temps *la gestion de la politique linguistique pour l'ensemble de l'établissement*. Une autre stratégie s'ouvre donc: *partir de réformes institutionnelles au plus haut pour ouvrir la voie à l'insertion de programmes de mobilité*, du type de ce que nous avons expérimenté en partant d'une initiative à la base.

2.1.2. *Une coopération transversale qui fait émerger une nouvelle figure professionnelle: l'agent de mobilité*

Examinons cette dernière hypothèse de notre recherche-action. Notre expérimentation nous a effectivement mis en état de repérer concrètement l'ensemble des fonctions et compétences, qui définissent cette figure. Outre les *compétences didactiques* à mettre en œuvre pour la formation, compétences qui ont été mises en commun de façon collégiale, notre expérience, en tant que coordinatrice, nous a permis de constater la nécessité de disposer de bonnes *compétences d'organisation* pratique, ainsi que de *compétences sociales* pour la coordination entre les divers acteurs convoqués à l'intérieur et à l'extérieur de l'université.

Un atout essentiel pour pouvoir exercer efficacement le rôle de l'agent de mobilité est *l'ancrage dans la réalité locale* permettant de savoir repérer les compétences à associer au projet tant dans le corps des professeurs que dans le milieu social concerné. Nous avons tenté de pallier nos lacunes sur ce point, en accompagnant les étudiants dans un parcours qui constituait aussi pour nous une découverte, d'où une plus grande attention aux méthodologies qu'à la transmission de contenus, ce qui a été positif à maints égards car le médiateur n'est pas là pour parler à la place des autres mais pour réguler la communication entre les deux protagonistes principaux; notre marginalité territoriale n'a donc pas constitué en fin de compte un obstacle majeur. Par contre notre situation de *marginalité académique* a fait que nous n'avons pas su par exemple, impliquer davantage le collègue des professeurs responsables des échanges. Une enquête auprès d'eux s'impose avant tout projet ultérieur.

L'opération principale qui relie toutes les activités est celle de la *médiation* qui s'exerce à de multiples niveaux, médiation pédagogique, médiation interculturelle, médiation institutionnelle. Sur ce dernier aspect, la position en tant qu'agent de mobilité est assez ambiguë et exige qu'une réflexion personnelle soit menée sur ce statut «entre deux» vis-à-vis des étudiants étrangers et par rapport à l'institution.

2.2 Les ambiguïtés de la position du médiateur dans le cadre de la recherche-action sur un programme de mobilité

Le rôle de médiateur entre les étudiants étrangers et l'institution nationale est complexe. En effet pour instaurer *un recours à la médiation* les deux parties doivent d'abord en reconnaître le besoin, puis reconnaître la compétence du médiateur qui en fonde l'autorité ou du moins crée la confiance accordée à sa figure. Or dans le cadre de la recherche-action ces deux éléments, besoins et compétences, sont en cours de construction. Par ailleurs la médiation est fondée sur le recours à une norme externe aux deux parties: le programme Erasmus dans son projet de promotion d'une dimension européenne de l'enseignement supérieur et à plus long terme de constitution d'une citoyenneté européenne. Examinons les problèmes posés par cette situation particulière. La difficulté à

affronter est, comme l'avait indiqué D. Lévy dans un séminaire au début de l'aventure, de «*passer d'un projet de recherche à un produit didactique à l'intérieur d'un programme politique*».

La recherche, par l'analyse des compétences des étudiants au terme de leur séjour (sans dispositif de formation), nous a permis d'établir que des besoins de formation existaient si l'on établit comme norme les objectifs la construction d'un espace d'enseignement supérieur européen et d'une citoyenneté pluriculturelle. Nous avons traité de la difficulté à atteindre les étudiants pour leur en faire prendre conscience et pour transformer les besoins, perçus en termes d'assistance, en objectifs de formation par l'échange, passant par l'adoption d'une attitude active de participation et de questionnement dans le processus d'intégration, par une «prise de possession de son statut d'étranger», selon la formule de Gisela Baumgratz-Gangl, mais ici en référence à une citoyenneté élargie. Du côté de l'institution un travail symétrique est à prendre en charge, il faut convaincre de la nécessité d'une formation, et transformer le besoin, perçu en terme de services à offrir et de mise en conformation des étudiants aux normes locales, en projet d'internationalisation des études et d'ouverture à l'apprentissage expérientiel, dans une visée d'intégration de la différence.

Vincent de Briant et Yves Palau mettent en évidence *la double nature de la médiation* qui, outre la mise en relation des deux protagonistes de base, tente de mettre en relation ce couple avec la société de référence. Ici, le modèle se complique encore car la référence est supranationale.

La médiation doit se concevoir comme la mise en relation de deux termes et de deux êtres, les individus entre eux d'un côté et les individus et la société de l'autre. Toute médiation est en effet historique, située, et charrie des représentations sociales dont les médiés et les médiateurs sont porteurs. La médiation est donc double, sociale ou «sociétale» d'une part, et interindividuelle de l'autre. Cette dualité n'est cependant pas toujours consciente chez ses acteurs ou théoriciens puisque la neutralité de la médiation est souvent invoquée comme l'une de ses vertus premières.⁸

Nous avons affiché notre attachement au projet politique européen, et au programme Erasmus, mais toujours avec un regard critique sur l'idéologisation de ce programme. Nous avons ainsi proposé une interprétation

8 De BRIANT V., PALAU Y. (1999), *La médiation, définition, pratiques et perspectives*, Nathan, Paris, p. 43.

de cette référence, que nous n'acceptons pas dans une adhésion acritique; nous ne nous posons donc pas comme «agent de l'Europe». Mais du côté de l'université il est permis de penser que les résistances à l'égard de notre programme naissent de cette référence à une norme sociétale qui tend à passer outre les logiques institutionnelles internes et les solidarités territoriales. On peut émettre l'hypothèse que les résistances de l'institution à intégrer un dispositif de promotion de la mobilité, ne sont pas étrangères à un processus de défense de l'autorité traditionnelle⁹ de l'université, et de défense de la particularité culturelle, face à un groupe étranger (incluant les formateurs) qu'elle tente de cantonner dans l'orbite de l'hospitalité. Par ailleurs, l'aspect transversal du projet – qui passe outre les frontières disciplinaires et linguistiques, traverse les organes institutionnels, associe les niveaux de l'enseignement et de l'expérience, bouleverse les genres canons de l'écriture académique – ne peut qu'apparaître suspect du point de vue de l'habitus universitaire. Le médiateur de la mobilité est incontestablement *un facteur de potentialisation du dérangement* représenté par l'étranger. Il introduit des regards critiques croisés, là l'hospitalité celait l'indifférence.

Or, le sens de notre dispositif pour la communication interculturelle se situe dans une dialectique entre le particularisme et cet espace identitaire et politique européen pour tenter de construire des ponts, des transitions, des outils d'interpénétration dans la pratique effective du concept de citoyenneté européenne. Notre attachement à la découverte de la part des étrangers, de la culture locale, dans la singularité et la richesse de sa configuration unique, et notre refus d'appliquer des modèles décontextualisés pour la communication interculturelle, montre combien nous sommes liés aux deux moments du binôme. *Notre propre position est celle de l'«entre-deux», et de la «marginalité constructive»*, nous avons vérifié qu'elle n'est pas des plus confortables, tout en étant passionnante.

Ces difficultés de positionnement sont, dans le cadre de la recherche-action, renforcées par le problème de la *reconnaissance de compétence*. Du côté des étudiants, des doutes n'ont pas manqué d'affleurer car nous

9 *Ibid.*, p. 51. Pour une analyse du conflit entre la démarche des nouvelles médiations, fondée sur l'idéal d'une société participative et auto-régulée, par rapport à la régulation normative exercée par les organes centraux des pouvoirs démocratiques fondée sur l'égalité des citoyens devant l'état national.

n'avons jamais caché que nous étions nous-même en formation et que le dispositif relevait de la recherche-action dans le cadre d'une école doctorale. Le peu d'adhésions à la démarche finale d'accréditation est aussi à lire dans ce tableau, car les étudiants ont sans doute perçu combien le dispositif proposé s'est construit *avec* eux comme sujets expérimentaux, sur des assises théoriques solides, mais sans base d'expérience préalable. Les interventions des professeurs titulaires ont été importantes pour donner du crédit à notre présence. Mais nous avons observé une alternance constante du tutoiement et du vouvoiement à notre égard, signe d'une alternance entre une adoption dans le groupe des personnes en mobilité et une mise à distance dans le groupe du corps enseignant.

Du côté de l'université, il est normal qu'un certain attentisme ait été adopté en début du projet; nous savons profondément gré à l'université de Macerata de nous avoir autorisé à ouvrir en son sein un espace d'expérimentation, et de nous avoir permis de nous former par cette recherche-action, où nous avons pu mettre à l'épreuve de l'interaction sociale des objets de recherche comme notre référentiel pour les compétences interculturelles et nos protocoles de formation. Nous comptons sur ce travail de publication pour *relancer la confiance de l'université envers l'équipe de la recherche-action sur la mobilité.*

3. Indications pour un prochain cycle de recherche-action

Le premier cycle de recherche à finalité de compréhension et de diagnostic, nous a amenés à valider l'instrument référentiel pour les compétences interculturelles et à mettre en évidence les besoins, le deuxième cycle centré sur l'action a permis de mettre au point des objectifs et un programme, et d'expérimenter des dispositifs didactiques, nous concluons ici l'analyse des ces deux cycles pour nous interroger sur la poursuite de l'intervention. Un nouveau cycle de recherche-action permettrait d'optimiser le module pédagogique, mais il est indispensable de repenser complètement l'insertion institutionnelle du dispositif. Car certaines limites et carences avec lesquelles on compose lors d'une première expé-

rimentation à l'assise fragile, ne sont plus acceptables si le programme se stabilise et devient *un portail officiel de l'université dans sa politique d'internationalisation étudiante*.

Ainsi les deux parcours *incoming* et *outgoing* se sont polarisés sur le moment des stages intensifs, cela en raison de conditions expérimentales précaires. Or il est indispensable que la formation s'étende sur une période plus longue sous d'autres modalités et que le suivi des initiatives et des travaux personnels soit assuré par un personnel local stabilisé. Par ailleurs l'insertion de la formation dans le curriculum des études doit être mieux soutenue. Trois éléments essentiels sont donc à repenser:

- l'insertion du module dans le curriculum des études,
- l'extension de la période de formation au-delà du stage intensif en collaboration avec les ressources formatives de l'université pour garantir le suivi des procédures,
- la définition du personnel adéquat pour mener à bien ces tâches.

3.1 Reconnaissance du module dans le cursus des études

Dans l'état actuel du système universitaire italien, il n'est pas envisageable d'introduire l'année à l'étranger comme partie intégrante du curriculum, comme c'est le cas dans les universités anglo-saxonnes. La seule voie praticable actuellement est donc l'insertion de crédits de formation dans le cadre des crédits alloués aux stages et autres expériences formatives extra-muros dans tous les cursus. Cette solution a l'avantage d'offrir une reconnaissance curriculaire, mais pose le problème de l'ampleur des objectifs assignés face au volume de travail prévu par le système ECTS. La disproportion doit être présentée aux étudiants volontaires comme conséquence des contraintes institutionnelles, elle nous fournit cependant des frontières pour éviter une inflation des prétentions. Cela appelle à une intervention au niveau des conseils de faculté, ou au plus haut niveau institutionnel, visant à accroître la sensibilité de ces organes de coordination didactique, à la valeur formative d'une mobilité encadrée, en considération de l'importance prise par les enseignements linguistico-culturels au sein de l'enseignement supérieur européen. Une

couverture financière pourrait être trouvée dans le cadre des mesures d'accompagnement de la mobilité du programme Socrates.

Pour les étudiants étrangers, un travail d'information est à mener avec toutes les universités partenaires, afin de faciliter la reconnaissance du module proposé. Une fiche ECTS détaillée est à rédiger et à approuver par l'université, cette fiche devant faire l'objet d'une traduction et d'une fiche explicative adaptée selon les différents contextes universitaires des partenaires pour faciliter le processus de reconnaissance réciproque.

3.2 Planification dans le temps des parcours formatifs

Pour ce qui est des travaux d'observation menant à l'accréditation du module, nous avons vu que deux conditions de succès sont à réunir: l'adoption de ces crédits dans l'ensemble des facultés ainsi que l'organisation d'un enseignement de méthode pour l'approche socio-ethnologique et pour l'approche autobiographique. Mais il semble aussi qu'une réorganisation temporelle des parcours formatifs soit à prévoir afin d'adhérer au plus près à l'évolution des besoins et des compétences dans la dynamique du séjour ou de la préparation au voyage.

3.2.1. *Dispositif incoming*

Pour les étudiants étrangers, il apparaît indispensable de penser une formation linguistico-culturelle véritablement intégrée, avec un moment intensif à l'arrivée mais aussi un module de continuité tout au long du séjour en coordination, et non pas en parallèle, avec le cours de langue.

Pour le cours intensif deux des thèmes traités durant notre stage paraissent prioritaires: le premier «Vivre à Macerata» avec un parcours de repérage et d'appropriation de l'espace urbain, le traitement de l'insertion en tant qu'étranger dans les diverses institutions administratives, les stratégies de logement et la familiarisation avec les pratiques de la vie quotidienne; ainsi que le troisième module avec l'introduction à la vie universitaire.

Par contre le deuxième module qui tente d'amorcer une réflexion sur les représentations, de promouvoir de nouvelles stratégies d'exploration

du territoire (culture économique, culture patrimoniale) et de réfléchir sur les stratégies de l'intégration active par l'échange de savoirs, se situerait plus opportunément tout au long du séjour, pour organiser un va et vient entre les concepts et méthodologies lancées lors des cours et les activités et observations réalisées progressivement par les étudiants.

Deux semaines intensives à l'arrivée fin septembre, pour un total de 30 heures (3 heures de cours sur 10 jours) semblent suffisantes, suivies d'un autre module de 20 heures distribuées sur un semestre. Ce deuxième module pourrait être totalement intégré aux crédits de langue à reconceptualiser comme «*langue et culture italiennes*», afin de dégager des crédits pour le cours méthodologique associé à la recherche socio-ethnologique constituant le moment d'évaluation de tout le dispositif.

3.2.2. *Dispositif outgoing*

Pour les étudiants italiens le programme du stage de 30 heures (10 séances de 3 heures) est bien adapté aux besoins, mais le mois de septembre semble inopportun puisque de nombreux étudiants partent dès les premiers jours afin de fréquenter les cours intensifs de langue organisés pour les langues minoritaires. Or avec l'élargissement européen les échanges sont amenés à s'intensifier avec ces pays encore déficitaires dans la demande; il est donc important de tenir compte de cette nécessité pour ne pas polariser les échanges sur les destinations (et langues) majoritairement demandées.

On pourrait donc imaginer la tenue de ces cours de façon plus étalée depuis la date d'appel de candidatures, vers avril, afin d'accompagner les étudiants dans leur prise de décision. Les premiers cours traiteraient donc de la mobilité Erasmus et de la communication interculturelle en général, puis dès que les étudiants auraient eu confirmation de leur destination, on pourrait commencer le deuxième cycle avec la formation contextualisée selon le pays d'accueil. Cette formation concernerait tous les étudiants candidats au départ, en comptant sur une forte recommandation de la part du service des relations internationales. L'atout de cette organisation durant le semestre ordinaire de cours, serait la présence des étudiants étrangers que l'on pourrait ainsi associer à ce moment de formation, situé pour eux en fin de séjour, à un moment où leur réflexivité est en cours d'exercice. Les cours de méthodologie de l'observation or-

ganisés dans la seconde moitié de juin, constitueraient un approfondissement pour les étudiants souhaitant accéder aux crédits de formation. Des lectures et autres modalités de préparation pourraient être recommandées pour les mois d'été. Puis les travaux d'observation réalisés sous tutorat à distance durant le séjour, seraient validés en octobre. Une participation active au stage d'accueil des nouveaux arrivés étrangers pourrait constituer un élément de validation du parcours.

	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Avril	Mai	Juin
I n c o m i n g	Stage intensif accueil	Début cours Langue et culture italienne	Lancement des tandems	Formation méthodologique projet observation	Participation formation <i>outgoing</i>	Participation formation <i>outgoing</i>	Validation des travaux d'observation
O u t g o i n g	Participation ext Erasmus stage incoming	Validation travaux d'observation de l'année précédente	Tandem		Formation mobilité des candidats au départ	Formation mobilité contextuelle	Formation méthode projet observation

Tableau n° 4. Distribution des parcours intégrés *incoming* et *outgoing*.

3.3 Insertion institutionnelle du personnel enseignant

Nous situant dans le cadre de la création de nouvelles figures professionnelles pour une didactique de la mobilité, nous tenterons de définir les besoins en personnel à partir des nécessités du dispositif de formation. Au moment de la mise en œuvre, l'institution pourra en sens inverse tenter de repérer sur le territoire les personnes et structures pouvant répondre au profil pluridisciplinaire requis par le projet.

La coordination des parcours *incoming* et *outgoing* doit être unique, ces deux parcours s'entrecroisant à divers moments et suivant la même

stratégie de formation et d'évaluation. Le *centre linguistique* semble être la meilleure structure de référence pour ce qui est de la didactique, dans le cadre d'une collaboration *avec le service des relations internationales*.

Le dispositif se définissant comme enseignement universitaire, il devra *faire partie d'une structure institutionnelle de recherche*, se distinguant donc des services administratifs. Il est par ailleurs indispensable aussi de *relier le terrain local aux recherches internationales* sur le domaine de la didactique de la mobilité étudiante par une participation aux associations et congrès internationaux.

Une fois passé le stade de l'expérience-pilote, la formation ne peut être soutenue entièrement par des personnels aux attaches précaires. Si le dispositif se présente comme un chantier ouvert à toute expérimentation dans le cadre d'écoles doctorales ou de formation en didactiques de langues, l'enseignement et la coordination didactique doivent être institutionnalisés. Il faut définir *un profil professionnel d'agent de mobilité intégrant dans ses fonctions la didactique des langues-cultures, celle des compétences interculturelles, et des capacités de gestion de projets interdisciplinaires en lien avec le territoire social et le milieu académique*. Son niveau professionnel devrait refléter une effective intégration de la «dimension européenne» du système d'enseignement supérieur.

Ces quelques indications ne sont que l'esquisse de projets à définir, léguées comme suggestions à ceux qui voudront prendre le relais en adaptant nos propositions à leur contexte et réflexions.

Conclusion

La frontière et la rencontre

Nous souhaiterions en conclusion résumer le sens que nous voulions imprimer à notre démarche. Notre thèse, reprenant l'intitulé du module de formation proposé lors de la recherche-action, a pour mots-clefs la *mobilité* et la *communication*. Or nous voudrions ici réviser ce binôme en confrontant ces deux termes avec deux concepts auxquels ils peuvent être opposés: ceux de *frontière* et de *rencontre*.

La *mobilité* apparaît en effet comme un idéal qui abolit les frontières, c'est le mouvement qui libère des enracinements qui trop souvent ont conduit aux nationalismes et aux affrontements. Mais la mobilité engendre aussi l'aliénation moderne de l'interchangeabilité des acteurs économiques et l'indifférence face à l'étranger qui est là aujourd'hui et repartira demain, si l'on se focalise sur la relation duale entre mobiles et sédentaires. Or nous avons vu que la mobilité (sociale, géographique, culturelle) est plus présente dans les sociétés qu'elles ne se le représentent, et le programme Cronolang visait à constituer une communauté de communication sur la base de similarités dans l'expérience commune de la post-modernité. Toutefois les personnes qui savent endosser le manteau d'Arlequin¹ d'une identité qui se reconnaît plurielle, restent des exceptions, dont on peut penser qu'elles anticipent une évolution culturelle où la société sera formée de *modern strangers* sachant participer activement aux processus d'une création culturelle métissée; mais les frontières nationales et culturelles résistent avec toute la force des identifications symboliques, et l'étudiant Erasmus n'est que fort rarement un *nomade global*. Quel modèle promouvoir dans les relations entre le milieu social local et ces étrangers de passage?

La xénophobie n'est plus de mise aujourd'hui, mais la xénophilie, plus *politically correct*, comme attrait pour la diversité comme changement de registre, désir d'exotisme, emprunte le même chemin de la dépersonnalisation de l'autre qu'il réduit à sa différence de surface. Toute-

1 SERRES M. (1991), *Le Tiers-Instruit*, Gallimard, Paris.

fois dans le cadre de la mobilité européenne les différences sont têtues mais ténues, elles n'emportent pas l'adhésion car elles s'expriment dans la maladresse, la gaucherie, la bizarrerie, elles ne forcent pas l'admiration car elles s'insinuent à l'intérieur d'un cadre de référence commun². Elles dérangent de l'intérieur, suscitent l'indifférence comme stratégie d'exclusion par omission d'intérêt, comme désir d'être laissé en paix dans un espace de connivences et de non-dits: il faudrait expliquer au non-initié tant de choses futiles, de petites distinctions locales. L'étranger est seulement un «nouveau de la classe», un déplacé qui voudrait s'intégrer et auquel on répond à demi-mot.

Il est permis alors de se demander si, dans le cadre de la proximité culturelle, on ne doit pas *remettre la frontière au cœur de la didactique de l'interculturel*: la frontière non pas comme ligne de démarcation, mais comme lieu de confrontation où dans le face à face chacun construit son identité dans le moment où il doit s'expliquer, aller au fondement, négocier, composer, et non imposer sa norme s'il est dominant, ou s'adapter dans un mimétisme souvent pathétique.

L'écrivain Karahasan, originaire de Sarajevo, confronte l'appel d'Edgar Morin pour un modèle sur lequel «Penser l'Europe», avec son vécu concret de la démultiplication de ces frontières meurtrières érigées par ceux qui se reconnaissent uniquement dans l'autodéfinition de leur communauté. Sa pensée ne le conduit pas à l'abolition des frontières mais plutôt à une Europe comme réseau de frontières vécues comme lieux de tension dramatique mais créatrice dans le sens littéraire du terme, il écrit ainsi un bref *Eloge de la frontière*:

Le due identità che si incontrano [sulla frontiera] sono costitutive e presenti allo stesso modo. Si incontrano due unità di spazio, o due unità di tempo, o due unità di senso e ambedue queste unità devono costituire nella stessa misura la frontiera come luogo del loro incontro per far sì che di frontiera veramente si tratti. Per questo la frontiera è un luogo drammatico par excellence, perché è il luogo della tensione – per questo è così fertile! Alla frontiera, con la frontiera, termina

2 LEVY-MONGELLI D. (1989), «L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine» in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, Anno XVIII, n° 1-2, Liviana Editrice Roma, pp. 129-134.

un'identità. La frontiera ancora gli appartiene, eppure è già tutta un'altra cosa, perché la costituisce allo stesso modo quell'altra identità che da lì ha inizio.³

C'est là le sens de nos propositions de formation où l'on promeut la création de lieux de l'interculturel, où l'on incite l'étranger à participer en tant que tel à l'interaction sociale dans le milieu local. La frontière n'est ainsi plus la ligne de défense que l'étranger a franchi, geste par lequel il s'oblige à s'intégrer, c'est une zone tierce que l'étranger emporte avec soi, et où il invite l'autre à entrer pour dialoguer.

Bisogna domandarsi se c'è un modo di fare le frontiere invece dei confini che faccia di questi un luogo e non un'assurda linea. Se le frontiere sono il «faccia a faccia» tra due compagini, due culture, due paesi, allora è fondamentale che esse «abbiano luogo» perché siano davvero filtro e palcoscenico della differenza.⁴

Lieux tiers que l'on crée autour de soi, lieux que l'on entreprend de partager chez l'autre. Dans ce sens, la catégorie de l'aisance⁵, si utilisée comme critère d'acquisition d'une flexibilité à se mouvoir dans la culture étrangère, peut être réinterprétée en recourant à son étymologie: être à l'aise c'est disposer d'un terrain adjacent contigu à l'habitation principale, un surplus d'espace source de satisfaction, de plaisir⁶. Sur ce lieu annexe, l'étranger devra cependant négocier sa présence, pour que l'espace dont la jouissance lui est concédée en partage ne devienne pas une annexion où «il prend ses aises».

Quant au deuxième terme du binôme *mobilité-communication interculturelle*, on dénote combien il est lui aussi pris dans une inflation de discours qui en vide proportionnellement le contenu. Dans le cadre des études sur la communication interculturelle, il est bon de maintenir à l'esprit les mises en garde formulées par Martine Abdallah-Preteceille

3 KARAHASAN D. (1995), «Elogio della frontiera», *Micromega* n° 5, Gruppo Editoriale L'Espresso. Traduction du discours tenu à Paris à l'occasion de la remise du Prix européen Charles Veillon 1994.

4 LA CLECA F. (1997), *Op. cit.*, p. 134.

5 *Ibid.*, p. 136, en référence à AGAMBEN G. (1990), *La comunità che viene*, Einaudi, Torino.

6 Cf. Etymologie de *aise* dans le *Dictionnaire Historique de la Langue Française* Robert: «La valeur psychologique du mot [...] correspond comme pour *aisance* à un passage de l'idée de dépendance matérielle, de lieux disponibles à côté du lieu principal à celle de service, de commodité puis de plaisir lié à la satisfaction d'un besoin, et à l'utilisation d'un espace.»

quant au danger qu'il y aurait à hypostasier la composante culturelle dans la communication:

On attribue trop rapidement et trop systématiquement la source des difficultés de communication à des appartenances et des habitudes culturelles, alors que l'origine du différend est d'abord et avant tout une mauvaise relation que l'on va ensuite justifier en faisant appel à de différences culturelles faute de vouloir remettre la relation elle-même en cause. [...] On passe ainsi d'une conception de la culture comme code, qui implique donc une initiation aux procédures de décodage, à une conception de la culture comme une relation qui induit une approche plus pragmatique.⁷

Le *cross-cultural training* peut faciliter la communication comme transaction, mais ne crée pas le lien interpersonnel qui donne son sens à la rencontre. Centrer la formation sur la codification culturelle, sur le traitement de la différence comme détermination culturelle, risque de faire passer au second plan que ce qui est en jeu, c'est pour chacun l'expression de soi, et que la perception de l'altérité sert à jeter un pont vers l'autre. La rencontre a lieu lorsque l'expression de l'autre réussit à faire vibrer en soi des fibres affectives, lorsque résonne un sens.

L'objectif de la formation interculturelle est de favoriser la rencontre, elle peut le faire en améliorant les conditions de réceptivité par un enseignement sur des faits culturels, mais aussi en «forçant le lien», en assignant par exemple des devoirs de recherche qui amèneront l'étudiant à explorer le territoire, à interagir avec le milieu, dans des activités ayant pour objectifs affichés d'acquérir des connaissances, mais dont les finalités sont de *créer des situations de rencontre*.

La rencontre est de l'ordre de la *phénoménologie existentielle*. Rencontrer un étranger c'est une expérience de rupture dans le déterminisme de la socialisation dans la communauté d'origine. La sociologie dresse un tableau des conditions de possibilités du lien social fondé sur les similarités, l'homogamie; la présence de l'étranger vient ouvrir une brèche dans cette contingence. L'autre survient dans une ligne de continuité, spatiale, temporelle, sociale, et peut devenir déterminant plus que déterminé. Les études sociologiques, ethnologiques, culturelles ne prévoient

7 ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, p. 119.

pas la rencontre qui change l'ordre existentiel du sujet. Comme le synthétise la Cécile Duteille:

La vraie rencontre, celle qui me décentre et m'invite à exister, celle qui n'autorise à parler d'un «acteur rationnel» qu'après coup. La rencontre – dans laquelle «se constitue le secret inépuisable de l'autre» (Buytendijk, 1952) – se donne pour le sens commun comme phénomène d'exception dont la combinaison peut paraître magique. Elle est avant tout ce je-ne-sais-quoi (Jankélévitch, 1977) qui apparaît sur le visage de l'Autre, un événement toujours nouveau qui survient pour révolutionner le soi. Elle est enfin cet événement qui reçoit son sens destinal (Conche, 1992) [...] rétrospectivement, lorsque l'être rencontrant comprend qu'il a été, avant toute chose, *rencontré par ce qu'il poursuit*.⁸

L'étudiant Erasmus a le sentiment qu'il s'est ainsi lancé à la rencontre de son destin, notre objectif pédagogique est peut-être de fournir plus d'espace et de temps pour dilater les possibilités de rencontres, accélérer les prises de contact, recoudre les ruptures de communication pour donner au malentendu le temps de dévoiler ses potentialités de rencontre.

Au terme de cette *recherche-action* que nous avons vécu nous aussi comme un voyage: exploration de nouveaux territoires géographiques, sociaux et conceptuels, exercice de nouveaux rôles, introspection de notre propre rencontre de l'étranger, rite de passage pour une reconnaissance sociale; nous livrerons brièvement une image qui nous poursuit lorsque nous tentons de nous raconter ce que fut notre voyage.

Daniel Dayan lors du séminaire «Le voyage et ses styles, émergence de la subjectivité»⁹ relevait à partir de son expérience personnelle de l'exil, la nécessité de disposer d'un *idiome narratif* pour parler de son voyage¹⁰. Nous avons trouvé le nôtre à l'issue du parcours, avec la figure picaresque de Sancho Panza. Rondeur et maladresse du rustre qui s'aventure aux côtés de la chevalerie, joue dans l'ambiguïté entre illu-

8 DUTEILLE C. (1992), «L'évènement de la rencontre comme expérience de rupture temporelle» in Arob@se 2002, vol.6. www.arobase.to/bck9.html

9 «Il viaggio e i suoi stili: emergenza della soggettività», Università degli Studi Macerata, Formazione dottorale PEFLIC, 29-30 juin 2001.

10 Dayan exposait la fonction d'outil cognitif des modèles littéraires dans la nécessaire construction d'un récit de son propre parcours. Lui-même relatait la fonction structurante qu'avait eu pour lui dans sa jeunesse, le personnage du *Guépard*, comme figure de passage entre deux époques. TOMASI di LAMPEDUSA G. (1958), *Il Gattopardo*.

sions poursuivies par intérim sur des idéaux en contradiction avec son temps¹¹, et pragmatisme de terrain, aspire à sortir de sa contingence tout en se montrant à l'épreuve de la réalité bien loin d'en maîtriser la complexité... Nous laissons au lecteur le loisir de reparcourir mentalement notre texte sous cette clef d'interprétation, en nous excusant de ne pas avoir su lui en rendre la lecture aussi plaisante que celle du grand initiateur du roman moderne, sur le thème du danger que l'on court à baser son action sur la culture livresque¹², mais aussi sur l'extraordinaire valeur formative de l'errance¹³.

- 11 AUGÉ M. (2003), «Narrazione, viaggio, alterità», conférence tenue à Bologne le 19.03.2002 dans le cadre des rencontres *Uni(di)versité*, texte traduit en italien par Giacomo Festi: «Oggi, per cercare un senso sociale, rischiamo, come Don Chisciotte, di sbagliarci d'epoca e di lanciarsi all'assalto dei mulini a vento. Ma Don Chisciotte aveva ragione. Ancora oggi ha ragione. Gli autori che riusciranno ad appropriarsi degli spazi di consumo, di circolazione e di comunicazione, a discernere negli spazi della solitudine (o dell'interazione, che è lo stesso) una promessa o un'esigenza di incontro, in breve a descriverli e a scriverli per altri, si iscriveranno nella tradizione di coloro che, dai tempi di Joyce, non cessano di ripopolare gli spazi della solitudine, di rifare dei paesaggi.»
- 12 MORINO A. (1992), «Les lectures dangereuses comme thème littéraire, de Don Quichotte à Emma Bovary», cours monographique à l'Université de L'Aquila.
- 13 Sans oublier que Cervantès eut comme maître un disciple d'Erasmus.

Annexes

Référentiel des compétences socioculturelles pour la communication interculturelle

A. Savoirs

Objectif: acquérir un système de références culturelles de base, permettant l'interprétation des faits culturels et de la communication interculturelle, ainsi que l'ajustement de l'action communicative

A.1 Références dans la culture partagée de la communauté étrangère

Domaines culturels:

- vie quotidienne (culture ordinaire)
- technique et économie (culture matérielle)
- société et institutions (culture politique)
- arts (culture cultivée)
- mentalités, pensée, valeurs (culture existentielle)

Catégories transversales aux domaines (notion d'ethnopaysage):

- variables dans l'espace (sous-espaces régionaux et locaux, territoire national, oppositions ville-campagne, nord-sud, et autres fractures)
- variables dans le temps (dimension diachronique)
- variables sociales

Pour chaque domaine étudié: lexique, cadres de références (tableaux lexico-culturels) et distinctions socioculturelles

Performance: mobiliser une représentation adéquate du cadre de référence lexico-culturel et socioculturel sous-jacent à une situation de communication en contexte

Pragmatique socioculturelle

- conventions sociales et discursives
- scripts comportementaux et verbaux
- usages sociaux des produits culturels

Performance: mobiliser ses connaissances pour adopter un comportement adapté (non copié) aux normes pragmatiques et socio-discursives de l'interlocuteur

Deux approches complémentaires du concept de *culture*

- approche de type structuraliste par trait culturel constitutif
- approche relationnelle, avec les sous-cultures sociales, avec les cultures voisines, et dynamique par l'étude des phénomènes d'acculturation

A.2 Références sur la relation interculturelle

Objectif: disposer de savoirs permettant de gérer de façon personnelle sur une base consciente et objectivée la communication interculturelle

Module éducatif transversal pouvant être acquis partiellement en langue maternelle

Rapports politiques, économiques et culturels entre la nation d'origine et la nation étrangère

Performance: connaître le cadre collectif dans lequel s'insèrent les contacts personnels, ses éléments économiques et politiques déterminants, les représentations culturelles croisées, l'état et la dynamique des rapports culturels

Relation à l'étranger au sein des deux cultures en contact (statut politique et culturel des étrangers, politique culturelle avec les pays étrangers)

Performance: connaître le statut des étrangers dans son pays et dans la communauté politique et culturelle étrangère; évaluer l'ouverture aux influences étrangères de sa culture et de la culture étudiée

Concepts et notions de la réflexion interculturelle

- notions de culture, d'identité culturelle, d'acculturation
- notions de stéréotype, de représentation culturelle
- modèles de gestion du multiculturalisme en étude comparée
- variabilité culturelle et culture non verbale

Performance: mobiliser les concepts de base de la réflexion interculturelle dans la gestion du contact avec l'autre culture

Concepts et notions de méta-communication

- notions de logique de la communication
- notions d'anthropologie de la communication

Performance: mobiliser les concepts de base de l'analyse méta-communicative générale pour la régulation démocratique de la communication et ceux de l'anthropologie de la communication en particulier par étude comparative entre les schémas pragmatiques dans sa culture et dans la culture étrangère

B. Savoir-faire

B.1 Interprétation

Interprétation de produits culturels de la culture étrangère

S'approprier des outils pour l'analyse de documents culturels

Performance: interpréter de façon méthodique des documents écrits et oraux en langue-culture étrangère, rapporter tout document à son contexte, interroger l'implicite

Interprétation de la communication interculturelle

- interprétation des représentations croisées dans la communication interculturelle

Performance: identifier les représentations de la culture étrangère dans son propre pays et les représentations de son pays dans la culture étrangère comme déterminations de la communication

- interprétation des différences culturelles par une démarche comparative équilibrée entre reconnaissance des particularités culturelles, et mise en évidence des équivalences fonctionnelles
- interprétation des logiques communicatives dans la communication interculturelle

Performance: interpréter les dynamiques communicatives et les conflits communicationnels sur fond de différence culturelle

B.2 Interaction

Mise en œuvre d'un agir communicationnel dont la sanction sera la réussite de l'action engagée avec les autres

Interaction en situation d'intégration chez l'autre

Situation: l'apprenant en situation d'intégration dans la communauté de culture étrangère va accommoder son action pour pouvoir coopérer à l'action collective.

Performances:

- expérimenter des schémas comportementaux et verbaux empruntés à l'autre langue-culture pour parvenir aux finalités de l'action et en évaluer la pertinence par l'expérience directe
- réinterpréter les schémas comportementaux et verbaux empruntés à l'autre langue-culture en fonction de finalités d'action propres
- adapter, accommoder ses propres schémas comportementaux et verbaux pour les rendre compatibles au cadre général de la langue-culture étrangère
- trouver des créneaux vacants dans les pratiques culturelles étrangères où insérer sa propre action par complémentarité
- repérer des marges d'ouverture à la diversité dans la société étrangère
- utiliser différentes stratégies de séduction sociale pour forcer le contact
- adapter les compétences sociales et relationnelles acquises dans la culture d'origine

- établir des stratégies de communication compensatoires pour faire face aux propres lacunes linguistico-culturelles

Interaction en situation d'accueil chez soi

Situation: l'apprenant va accommoder son action à la présence de personnes d'une autre culture dans un projet d'action à mener en commun

Performances:

- accommoder son discours aux compétences linguistiques de l'autre, adopter des stratégies de compréhension et accueillir la parole de l'autre en adoptant une attitude de tolérance linguistique quant aux critères de correction
- expliciter et décomposer des pratiques et non les imposer comme des évidences globales
- expliquer le cadre de référence implicite dans lequel s'inscrit un produit culturel
- introduire l'autre dans la participation à des groupes sociaux et activités culturelles propres en lui explicitant les codes comportementaux et la pragmatique séquentielle des activités
- accommoder le choix dans la gamme de ses pratiques habituelles aux goûts de l'autre
- aménager une convivialité différentielle respectueuse des tabous alimentaires et religieux si cela n'enfreint pas aux principes démocratiques
- aménager un espace d'expression de la différence culturelle de l'autre, mais aussi un espace de protection de son intimité
- examiner et prendre en compte les propositions procédurales de l'autre dans la coopération pratique

Interaction dans les espaces multiculturels

Performances:

- rechercher activement des dénominateurs culturels en vue de l'action à mener en commun
- mettre en évidence les complémentarités dans la diversité des approches culturelles
- mettre en œuvre le principe de coopération dans la communication (*cf.* maximes conversationnelles de Grice)
- utiliser des stratégies d'intercompréhension et s'exercer à la tolérance linguistique quant à la correction linguistique
- exercer une vigilance active quant au respect des règles démocratiques en particulier éviter la domination d'un groupe par l'imposition de certains outils linguistico-culturels qu'il maîtrise mieux
- aménager des lieux d'expression de la diversité
- créer de lieux de connivence culturelle du groupe, créer des formes culturelles métissées

B.3 Médiation

Médiation de sa culture d'origine au sein de sa propre communauté pour l'accueil des étrangers

Performances:

- connaître les étapes de la gestion des échanges (préparation, contacts préliminaires, gestion de l'interaction, suivi sous forme de bilan)
- insérer l'autre dans son contexte en proposant des terrains d'interaction
- présenter, expliciter la propre culture
- repérer, présenter les espaces d'ouverture à l'autre au sein de sa propre culture
- aménager des lieux et temps d'expression de l'autre culture
- traduire, interpréter les documents et produits culturels
- prévenir les conflits culturels, y remédier sans les refouler

Médiation de sa culture d'origine au sein de la société de langue-culture étrangère

Performances:

- mobiliser des techniques de séduction culturelle (cuisine, musique, photos, chants, danses) pour aménager le premier contact, induire la convivialité, susciter la curiosité, rassurer éventuellement l'autre en le confortant sur une partie de ses représentations des caractéristiques nationales
- expliciter sa relation à la culture nationale et se distancer d'une adhésion acritique à la culture nationale
- présenter, expliciter des produits culturels en explicitant les pratiques culturelles dont ils sont l'objet dans leur contexte.
- présenter sa propre culture non comme un objet clos mais comme synthèse originale d'un ensemble d'influences, de courants contradictoires, comme structure ouverte en construction
- traduire, interpréter des produits culturels pour les rendre accessibles à la compréhension de l'autre
- identifier et présenter des terrains potentiels de coopération entre les deux cultures
- identifier et présenter des sources de dysfonctionnement entre sa culture et la culture étrangère
- remédier aux incompréhensions et aux conflits

Médiation de la culture étrangère auprès de sa communauté d'origine

- Compétences se rapportant aux fonctions de l'ethnologue: rendre compte, traduire la culture étrangère pour la rendre accessible aux membres de la culture propre.
- Compétences se rapportant aux fonctions du professeur de langue-culture non natif: adapter contenus et modalités de la médiation aux caractéristiques du public (développement cognitif, degré et progression de l'approche, état des représentations, niveau linguistique)

Médiation dans des groupes multiculturels ou entre deux groupes distincts

Compétences rapprochant de la fonction professionnelle du médiateur:

- intervenir dans les conflits et dans les moments de régulation communicative en sachant maîtriser ses appartenances cultures propres et se tenir en retrait
- maîtriser la méthodologie de la médiation

C. Compétences méthodologiques pour la démarche interculturelle

Capacités à jouer un rôle constructif dans la communication interculturelle en mettant en œuvre de façon consciente des procédures appropriées à la démarche interculturelle dans les performances communicatives

C.1 Méthodologie d'apprentissage

Procédures mises en œuvre en tant qu'apprenant:

- identifier et utiliser les sources d'information et de documentation
- expérimenter des stratégies (planification, exécution, évaluation, remédiation) d'apprentissage culturel variées et les évaluer en tenant compte de ses motivations et de ses caractéristiques personnelles (identité sociale, style cognitif, aptitudes, traits de personnalité, valeurs et croyances)
- connaître les phases d'adaptation et d'acculturation pour en anticiper les effets par des stratégies compensatoires (gestion de l'angoisse et de l'incertitude)
- établir, enrichir, approfondir sa biographie langagière et culturelle en valorisant ses composantes pluriculturelles et le capital de mobilité (*cf.* Portfolio), documenter son capital culturel en mettant en valeur les diverses influences culturelles participant à une construction identitaire originale et ouverte
- connaître les procédures d'évaluation, d'auto-évaluation, le fonctionnement des certifications officielles

C.2 Gestion du contact interculturel et compétences relationnelles

Procédures mises en œuvre dans la performance en tant que participant à une relation communicative:

- créer, gérer, évaluer les conditions de contact direct avec la culture étrangère (pratique et concept du voyage, séjour de longue durée à l'étranger, contact avec les institutions et communautés étrangères ou internationales dans son propre pays)
- planifier, analyser, évaluer, remédier, dans les situations d'échanges, les séjours à l'étranger
- multiplier les occasions de contact et thésauriser (se faire un carnet d'adresses)

- pratiquer différentes stratégies de séduction sociale
- établir des stratégies communicatives face à l’hostilité, des stratégies de négociation face aux autorités, aux rapports de pouvoir

C.3 Compétences méta-culturelles pour la communication

Procédures mises en œuvre avant ou pendant la communication interculturelle faisant appel à une activité réfléchie sur les processus culturels en jeu:

- objectiver son identité culturelle d’origine: regard réflexif sur l’identité personnelle, professionnelle et culturelle au sein de la culture d’origine, savoir situer sa propre identité au sein de la culture d’origine
- objectiver son rapport personnel à la culture étrangère: reconnaître les difficultés culturelles personnelles dans l’appréhension de la culture étrangère, choisir une stratégie d’approche appropriée à sa personnalité et aux rapports entre les cultures
- utiliser de façon réfléchie les méthodologies de l’anthropologie, en particulier de l’observation participante, pour parvenir à une compréhension profonde par un regard distancé sur l’autre culture: reconnaître les ethnocentrismes, suspendre son jugement, pratiquer l’observation participante, emprunter le point de vue de l’autre, alterner intégration dans le jeu social et prise de distance, proposer des interprétations.
- acquérir les instruments d’un jugement critique sur sa propre culture et la culture de l’autre: utiliser la méthodologie comparative fonctionnelle, complexifier et moduler l’expression des jugements, relativiser les jugements de valeur, encadrer les jugements dans le rapport dialectique entre respect des différences et respect des valeurs universelles des droits de l’homme
- passer d’un rapport aux autres et d’une image de soi fondés sur la *reflexivity* de l’évidence partagée à l’intérieur de la communauté, à une démarche consciemment revendiquée fondée sur la *reflectivity*: recherche active de sens par confrontation aux autres, exploration du sens des autres et de soi, par l’observation, la réflexion et l’interprétation continues; passer d’un habitus culturel inculqué à un habitus en construction perpétuelle par la communication et l’échange.

Bibliographie

1. Culture

1.1 Sur la culture dans le monde contemporain et la notion de culture

- AUGE M. (1994), *Le sens des autres, Actualité de l'anthropologie*, Fayard, Paris.
- BARTHES R. (1957), *Mythologies*, Coll. Pierres Vives, Paris.
- BAUDRILLARD J. (1981), *Simulacres et simulation*, Ed. Galilée, Paris.
- BAUMAN Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- (2000), *Le coût humain de la mondialisation*, Hachette, Paris.
- BERMAN A. (1983), «Bildung et Bildungsroman» in *Le temps de la réflexion*, n° IV, oct. 1983, Gallimard.
- CUCHE D. (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, La découverte, Paris.
- CERTEAU M. (1980), *L'invention du Quotidien*, Coll. 10/18, UGE, Paris.
- DELEUZE G., GUATTARI F. (1976), *Rhizome. Introduction*, Edition de Minuit, Paris.
- FINKIELKRAUT A. (1987), *La défaite de la pensée*, Gallimard Folio, Paris.
- FREUD S. (1971, [1929]), *Malaise dans la civilisation*, PUF, Paris
- GRIGNON C., PASSERON J.-C. (1989), *Le Savant et le Populaire*, Gallimard/le Seuil, Paris.
- HABERMAS H. J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Payot, Paris.
- LEFEBVRE H. (1968), *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Gallimard, Paris.
- MORIN E. (2001), *L'identité humaine*, Seuil, Paris.
- RICŒUR P. (1965), «La culture entre Eros et Thanatos» in *De l'interprétation; essai sur Freud*, Seuil, Paris.
- (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.
- SENNETT R. (1998), *The corrosion of Character. The personal Consequences of Work in the New Capitalism*, W. W. Norton & Compagny, New York.
- STAROBINSKI (1983), «Le mot civilisation» in *Le temps de la réflexion*, n° IV, oct. 1983, Gallimard.
- STEHR N. (1997), «Les limites du possible, la postmodernité et les sociétés du savoir» in *Sociétés*, n° 48, 4/1997, De Boek Université Editeur, Bruxelles.

1.2 Sur les cultures en contact

- ABOU S. (1992, [1981]), *L'identité culturelle, Cultures et droits de l'homme*, Perrin, Beyrouth.
- AMSELLE J.-L. (1996), *Vers un multiculturalisme français*, Aubier, Paris.
- BRAUDEL, F. (1987 [1963]), *Grammaire des civilisations*, Arthaud, Paris.
- FARANDJIS S. (1999), *La philosophie de la francophonie*, l'Harmattan, Paris.

- GOHARD-RADENKOVIC A. (1999), «L'altérité dans les récits de voyage» in *L'homme et la société*, n° 134 1999/4, Littérature et sciences sociales, l'Harmattan, Paris.
- GOTMAN A. (2001), *Le sens de l'hospitalité*, PUF, Paris.
- HARMAN L. D. (1988), *The Modern Stranger*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York Amsterdam.
- HOFSTEDE G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London.
- HUNTINGTON S. (1993), «Le choc des civilisations» in *Foreign Affairs*, trad. in *Commentaire*, n° 66, été 1994, Plon, Paris.
- KADDOURI M. (2002), «Le projet de soi entre assignation et authenticité» in *Recherche et formation*, n° 41, Les dynamiques identitaires, INRP, Paris.
- KARAHASAN D. (1995), «Elogio della frontiera», *Micromega* n° 5, Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma.
- KRISTEVA J. (1988), *Etrangers à nous-mêmes*, Librairie Arthème Fayard, Paris.
- LA CECLA F. (1997), *Il malinteso*, Laterza, Roma-Bari.
- LEED E. J. (1992), *La mente del viaggiatore, dall'Odissea al turismo globale*, Il Mulino, Bologna.
- LEWIS R. D. (1996), *When Cultures Collide*, Nicholas Brealey Publishing, London.
- LORENZ W. (2001), «Intercultural communication and ethical commitments in post modernity» in *Third level, Third space, Intercultural Communication and Language in European Higher Education*, Peter Lang, Bern.
- MAALOUF A. (2001), *Les identités meurtrières*, Poche/essai, Paris.
- MONTAIGNE (1988, [1584]), *Essais* I, Quadrige, PUF, Paris.
- MURPHY-LEJEUNE E. (2001), «Les vicissitudes de «l'étranger» moderne ou les aventures d'un concept» in Paganini G. (2001).
- PACKARD V. (1972), *A nation of strangers*, McKay, New York.
- SCHUTZ A. (1944), «The stranger: an essay in Social psychology» in *American Journal of Sociology*, n° 49.
- SIMMEL G. (1908), «Digressions sur l'étranger» in GRAFMAYER Y., JOSEPH I., (1984), *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, Paris.
- STONEQUIST E. (1937), *The Marginal Man: a study in Personality and Culture Conflict*, Russell and Russell, New York.
- TAYLOR C. (1994, [1992]), *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Champs Flammarion, Paris.
- TODOROV T. (1989), *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*, Editions du Seuil, Paris.
- (1986), «Le croisement des cultures» in *Communications*, n° 43.
- TVERDOTA G. (éd.) (1994), *Ecrire le voyage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- URBAIN, J.-D. (1991), *L'idiot du voyage, histoires de touristes*, Payot, Paris.
- (1998), *Secrets de voyage, menteurs, imposteurs et autres voyageurs invisibles*, Payot, Paris.
- VAN GENNEP A. (1981, [1909]), *Les rites de passage. Etude systématique des rites*, Picard, Paris.

WIEVIORKA M. (éd.) (1996), *Une société fragmentée, le multiculturalisme en débat*, La découverte/Poche, Paris.

2. Education

2.1 Sur l'éducation

AMOREVOLE R. M., LA TERRA MAGGIORE S., MOSELE M. L. (2001), *Scambiano si impara, l'esperienza della banca del tempo nelle scuole*, EMI, Bologna.

BOUTINET J. P. (1992), «Les conduites à projet, avatars d'une préoccupation» in Laboratoire ROPS, *Le projet, un défi nécessaire face à une société sans projet*, L'Harmattan, Paris.

CHALMERS D. J. (1996), *The Conscious Mind*, Oxford University Press, Oxford.

FAURE E. (1972), *Apprendre à être*, UNESCO. <http://www.unesdoc.unesco.org>

LE GOFF J. P. (2003), *La barbarie douce*, La Découverte, Paris.

MAUGER G. (1995), «Jeunesse: l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de vie» in *Recherche et prévisions*, n° 40.

MORIN E. (1999), *La tête bien faite*, Seuil, Paris.

– (1999), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO.

<http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs02.html>

PIAGET J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

SERRES M. (1992), *Le tiers instruit*, Gallimard, Paris.

2.2 Sur l'éducation en Europe

PAGANINI G. (éd.) (2001), *Différences et proximités culturelles: l'Europe, Espaces de recherche*, L'Harmattan, Paris.

ZARATE G. (éd.) (2001), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Colloque ENS Fontenay/Saint-Cloud 1999, CRDP de Basse-Normandie.

Documents européens

BEACCO J.-C., BYRAM M. (2002), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. www.coe.int

BYRAM M., TOST PLANET M. (1999), *Identité sociale et dimension européenne, La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz.

BYRAM M., ZARATE G. (1997), *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- CONSEIL DE L'EUROPE (1998), *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg.
- COMMISSION EUROPEENNE (1995), *Livre blanc, Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, www.europa.eu.int
- COSTANZO E. (2002), «L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie: une expérience pour l'Europe?» in BEACCO J.-C., BYRAM M. (2002).
- ZARATE G. (2001), *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Revues

ELA. Didier Erudition, Paris.

- n° 94, 1994, (coord. ZARATE G.), *Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité à niveau européen: une partition en cours d'élaboration*.
- n° 100, 1995, (coord. VEZ J. M.), *Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes*.
- n° 106, 1997, (coord. COSTE D.), *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures*.

2.3 Sur l'éducation interculturelle, les échanges culturels

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris.
- ALIX C. (2000), «Les échanges, pratique marginale ou fin du centre» in GROUX D., TUTUIAUX-GUILLON N. (éd.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- (2001), «Echanges. Pratiques et/ou concept entre la réconciliation et la conflictualité-complexité» in PAGANINI, G. (2001).
- ANQUETIL M. (2004), «Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être?» in ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., *La reconnaissance des compétences interculturelles, de la grille à la carte*, Didier, Paris.
- BALBONI P. (1999), *Parole comuni, culture diverse, guida alla comunicazione interculturale*, Saggi Marsilio, Venezia.
- BALIVA E. (1997), «Quand l'enseignement/apprentissage de la culture est confié à un enseignant non-natif: quelques critères pour une démarche», Mémoire de DEA, Paris Sorbonne nouvelle.
- BENNETT M. J. (1993), «Towards Ethnorelativism: A developmental Model of Intercultural Sensitivity» in PAIGE R. M. (éd.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.
- BENNETT J. M. (1993), «Cultural marginality: identity Issues in Intercultural Training» in PAIGE R. M. (éd.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.

- BERNARD M. (1996), «Brève esquisse d'une philosophie des échanges scolaires» in COLIN L., MÜLLER B., *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, Paris.
- BAUMGRATZ-GANGL G. (1993), *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Hachette, Paris.
- BEACCO J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.
- BEACCO J.-C., LIEUTAUD S. (1981), *Mœurs et mythes, lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Hachette Larousse, Paris.
- BUTTJES D., BYRAM M. (1991), *Mediating Languages and Cultures*, Multilingual Matters LTD, Clevedon Philadelphia.
- BYRAM M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, Crédif, Hâtier-Didier, Paris.
- BYRAM M., MORGAN C. (1994), *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M. (éd.) (1989), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris.
- CLARK H. H. (1996), *Using language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CORINALDESI SOMMADOSSI C., GAVANNA PITELLA G. (éd.) (1997), *Scambi ed educazione interculturale*, I.R.R.S.A.E. Lombardia.
- CORMERAIE S. (1998), «From Theoretical Insights to Best Practice for successful Intercultural Education» in KILLICK D., PARRY M., *Cross-Cultural Capability: The why, the ways & the means: New theories & methodology in language education*, Leeds Metropolitan University.
- DEBYSER F. (1981), *Mœurs et Mythes, «Lecture des civilisations»*, Hachette-Larousse, Paris.
- DE CARLO M. (1998), *L'interculturel*, CLE International, Paris.
- DEL SOL E. (2001), «Il curricolo di lingue e i saperi culturali» in *LEND* n° 4, Roma.
- DEMORGON J., LIPIANSKY, E. M. (1999), *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
- DUFAYS J. L. (1997), «Stéréotypes et didactique du français: histoire et état d'une problématique» in *ELA* n° 107, Didier érudition, Paris.
- GALISSON R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris.
- (1997), «Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen» in *ELA* n° 106, Didier Erudition, Paris.
 - (2001), «Enseigner les langues ou éduquer par les langues», lezione magistrale della laurea Honoris Causa conferita dall'Università degli Studi di Torino.
- GALLOIS C. (1995) «Accommodating to intercultural encounters. Elaborations and extensions» in WISEMAN R. L., *Intercultural Communication Theory*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- GANNON M. J. (1994), *Understanding Global Cultures. Metaphorical Journeys through 17 countries*, Sage, S. Francisco.
- GARAUD C. (2001), *Sont-ils bons? Sont-ils méchants? Usage des stéréotypes*, Honoré Champion Editeur, Paris.

- GARCEA E. (1996), *La comunicazione interculturale*, Armando Editore, Roma.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2004, [1999]), *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Peter Lang, Bern.
- GUDYKUNST W. B. (1995), «Anxiety/ Uncertainty Management Theory. Current status» in WISEMAN R. L., *Intercultural Communication Theory*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- (1998), *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*, Sage, Thousand Oaks.
- GUIDO M. G. (2000), «Marcatezza pragmatique nella comunicazione interculturale: un caso-studio» in CSILLAGY A., GOTTI M. (éd.) (2000), *Le lingue nell'università del duemila*, Editrice Universitaria Udinese Srl, Udine.
- KAËS R. (éd.) (1998), *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, Paris.
- KOHL S. R. (2001), *Survival Kit for Overseas Living: for Americans Planning to Live and work Abroad*, Intercultural Press, Yarmouth.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- LEVY D. (1989), «L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine» in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, Anno XVIII, n° 1-2, Liviana Editrice Roma.
- (1991), «Sur la notion de progression dans la construction scolaire d'une compétence culturelle en langue étrangère quelques critères» in *Repères* 3, DORIF.-Università, Roma.
 - (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.
 - (2002), «Insegnare la cultura comune o indicarne le vie di decodifica linguistica e discorsiva» in AA.VV., *Quaderni del GISCEL Lingue straniere ed interculturalità*, (Paola Desideri éd.), Quattro Venti, Urbino.
- LIPIANSKY E. M. (2002), «Le soi entre cognitivisme et phénoménologie» in *Recherche et formation*, n° 41: *les dynamiques identitaires*, INRP, Paris.
- LUFT J. (1970), «The Johari Window» in PFEIFFER J. and JONES J. (1974), *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*, University Associates, La Jolla.
- MATA BAREIRO C. (1994), «Construire une compétence de lecture d'une culture autre: processus, parcours» in *ELA* n° 94, Didier Erudition, Paris.
- MOLINIE M. (2000), «Le «savoir-voyager»: échanges et multimédia» in GROUX D., TUTIAUX-GUILLON N., *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*, l'Harmattan, Paris
- NED SEELYE H. (1996), *Experiential Activities for Intercultural Learning*, Intercultural Press, Yarmouth.
- NIGRIS E. (1996), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- OSBERG K. (1960), «Cultural shock adjustment to new cultural environments» in *Practical Anthropology*, n° 17.
- OGAY T. (2000), *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Peter Lang, Bern.

- PARK H., HARRISON J. K. (1993), «Enhancing managerial cross-cultural awareness and sensitivity: transactional analysis revisited» in *Journal of Management Development*, Vol. 12.
- PAIGE R. M., JORSTAD H., SIAYA L., KLEIN F., COLBY J. (1999), «Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature» in R. M. PAIGE, D. L. LANGE & Y. A. YERSHOVA (éd.), *Culture as the core: integrating culture into the language curriculum*, n° 15, Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minnesota.
- VALDES J. M. (1986), *Culture Bound, Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROBERTS C., BYRAM M., BARRO A., JORDAN S., STREET B. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SALVADORI E. (1991), «Analyse comparative des langues et des cultures» in SALVADORI E., PULINA P., *Per un'educazione interculturale*, Ibis, Como Pavia.
- TRIANAPHYLLOU A. (2002), *Pour une anthropologie des échanges éducatifs*, Peter Lang, Bern.
- WEINRICH H. (1986), «Petite xénologie des langues étrangères» in *Communication*, n° 43.
- (1989, [1985]), *Vie della cultura linguistica*, Il Mulino, Bologna.
- YOSHIKAWA M. (1987), «The double-swing model of intercultural communication between the east and the west» in KINCAID D. L. (éd.), *Communication theory: Eastern and western perspectives*, Academic Press, San Diego.
- ZARATE G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.
- (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris
- (2001), «Autour du mot risque» in PAGANINI G., *Différences et proximités culturelles: l'Europe, Espaces de recherche*, L'Harmattan, Paris.

Revues

ELA, Didier Erudition Paris:

- n° 47 (1982), *Enseigner des cultures*, dir. PORCHER L.
- n° 69 (1988), *Observer et décrire les faits culturels*, dir. ZARATE G.
- n° 107 (1997), *Stéréotypes et alentours*, dir. MARGARITO M. G.

Le Français dans le Monde, Recherche et applications,

- (1996), *Culture, cultures...*, dir. PORCHER L.
- (2002), *Humour et enseignement des langues*, dir. CORMANSKI A., ROBERT J.-M.
- (2003), *Vers une compétence plurilingue*. dir. CARTON F., RILEY P.
- (2003), *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, dir. LEVY, D., ZARATE G.

I quaderni di Villa Falconieri, n° 10 1986, *La pedagogia degli scambi interculturali*, a cura di M. G. CALASSO, CDE, Frascati.

2.3 Sur la définition d'échelles de compétences, l'évaluation

- AATF, American Association of Teachers of French (1996), *Acquiring cross-cultural competence, Four stages for Students of French*, Alan J. Singerman editor, National Textbook Compagny, Lincolnwood.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998), *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Portfolio Européen des Langues*, Strasbourg. Modèle suisse, Editions du canton de Berne.
- COMMISSIONE EUROPEA (1997), *Sistema europeo di trasferimento dei crediti accademici, ECTS*.
- DEMORGON J., (1996), «Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes?» in *Textes de travail OFAJ*, n° 13, www.ofaj.org
- LUSSIER D. (1997), «Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues» dans *ELA* n° 106, Didier Erudition, Paris.
- MARIANI L. (2001), *Portfolio, strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- MÜLLER B. (1996), «Apprendre les différences – Vivre les différences, La critique théâtrale comme méthode d'évaluation» in *Textes de travail OFAJ* n° 12, Evaluation des Rencontres Internationales, www.ofaj.org
- PENSO-LATOUCHE A. (2000), *Savoir-être: compétence ou illusion?*, Liaisons coll. Entrepise & Carrières, Rueil-Malmaison.
- PORCHER L. (1990), *ELA* n° 80, L'évaluation en didactique des langues et des cultures, Didier Erudition, Paris.
- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (2004), *La reconnaissance des compétences interculturelles, de la grille à la carte*, Cahiers du CIEP, Didier, Paris.

3. Université

3.1 Sur l'université, la didactique des langues à l'université

- ABELARD (2003) (collectif), *Universitas calamitatum: Le Livre noir des réformes universitaires*, Editions du croquant, Paris.
- ANQUETIL M. (1998), «Le rôle des lecteurs de langue étrangère dans l'enseignement des langues à l'université: le cas des lecteurs de français dans l'université italienne», Mémoire de D.E.A. en Didactologie des Langues et des Cultures, Paris III.
- BICKERTON D., GOTTI M. (a cura di) (2000), *Languages Centres: Integration through Innovation*, Centre for Modern Languages, University of Plymouth, Plymouth.
- BIDAUD F. (a cura di) (2002), *Lingue e culture romanze, Didattica e ricerca: quali prospettive*, Convegno di Pisa, ott. 2001, Mauro Baroni Editore, Viareggio-Lucca.

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris.
- CEL-ELC (2001), *Multilinguisme et nouveaux environnements d'apprentissage*, Université et politique linguistique en Europe, Freie Universität Berlin.
- CSILLAGY A., GOTTI M. (a cura di) (2000), *Le lingue nell'università del duemila*, Editrice Universitaria Udinese Srl, Udine.
- DOTOLI G. (a cura di) (1998), *I centri linguistici di Ateneo: una risorsa per l'Europa del 2000*, Schena, Fasano.
- GAGLIARDI C. (a cura di) (1997), *Imparare ad imparare nei centri linguistici multimediali*, Libreria dell'Università Editrice, Pescara.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (1997), «Publics spécifiques: quels enjeux? quelles démarches? pour quels nouveaux besoins?» in *Lidil* n° 16, Université Stendhal, Grenoble.
- (2002), «Unitandem en contexte bilingue: concept fondateur, démarches et premiers résultats» in CALLARI GALLI M., LONDEI D., *Scambi interuniversitari*, CLUEB, Bologna.
- HEMLING B. (coord.) (2002), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection CREDIF Essais, Didier, Paris.
- JOTTINI L. (a cura di) (1998), *Le attività dei Centri linguistici in una dimensione europea*, Cooperativa Universitaria Editrice Cagliariitana, Cagliari.
- KELLY M., ELLIOTT I., FANT L. (2001), *Third level, Third Space, Intercultural Communication and Language in European Higher Education*, Peter Lang, Bern.
- LEVY D. (2000), «Statuto della ricerca e dell'insegnamento delle lingue e nuove opportunità per il francese nelle Facoltà di Scienze Politiche» in XXIV Convegno internazionale della SUSLLF, Napoli-Pozzuoli, ott. 2000.
- (2001), «Les implications du changement social dans l'éducation linguistique à l'université: recherche et formation» in *Lingue e culture romanze, didattica e ricerca: quali prospettive*, Atti del convegno di Pisa 11-12 ott. 2001, Università di Pisa, DORIF – Università, Mauro Baroni editore, Viareggio – Lucca.

3.2 *Sur les étudiants et la mobilité universitaire*

- ALRED G. (2000), «L'année à l'étranger, une mise en question de l'identité» in *Recherche et formation* n° 33, INRP.
- BOCCARA N., CRISI F. (2003), «Viaggi nelle Lettere persiane, tra filosofia e autobiografia», *Philosophia* 2, Sette Città, Viterbo.
- CALLARI GALLI M., LONDEI D. (a cura di) (2002), *Scambi universitari, Sviluppo dei rapporti fra le culture europee nelle giovani generazioni*, CLUEB, Bologna.
- COHEN E. (2001), *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France Diagnostic et propositions*. Rapport au Ministre de l'éducation.
- COLEMAN J. A. (1998), «Student preparation for Residence Abroad: two stages in acquiring Cross-Cultural capabilities» in KILLICK & PARRY, *Cross-Cultural Capability: The why, the ways & the means: New theories & methodology in language education*, Leeds Metropolitan University.

- CONOSCENTI M., MORELLI U., WERLY N. (a cura di) (2001), *Gli scambi Erasmus come educazione alla pace*, Celid, Torino.
- CORTESE G., MORELLI U. (1999), *destinazione europa, orientamento erasmus*, Celid, Torino.
- DERVIN F. (2006), «Can the study of non-places lead Erasmus students to 'liquify locals'? On anthropology and intercultural competence in student mobility.» <http://users.utu.fi/freder/>
- GOHARD-RADENKOVIC A. (1999), «Comment évaluer les compétences socioculturelles de l'étudiant en situation de mobilité?» in *Dialogues et Cultures*, n° 44-2000, «De la diversité», numéro préparatoire au X^e congrès FIPF, Paris.
- (2000), «L'étudiant étranger et ses compétences culturelles: la formation à l'interculturel en question(s)» in *Education et Sociétés plurilingues* n° 9.
- HALL S., TOLL S. (1999), *Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad, a review of current practice in UKHE*, www.lancs.ac.uk/users/interculture/index.htm
- HANSEL B. (1993), *The exchange student Survival Kit*, Intercultural Press, Yarmouth.
- KIM J.-H., LALLEMAND I. (2004), «Réflexions sur l'émergence de compétences interculturelles dans trois lieux d'échanges» in ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., *La reconnaissance des compétences interculturelles, de la grille à la carte*, Cahiers du CIEP, Didier, Paris.
- KOHLER-BALLY P. (2001), *Mobilité et plurilinguisme, Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*, Editions Universitaires Fribourg.
- LENOIR M. (1999), «*Fare l'erasmus*», *des étudiants italiens à Paris*, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, CIRCE-CIRMI, Paris.
- LA BRACK B. (1993), «The Missing Linkage: the Process of Integrating orientation and Reentry» in PAIGE R. M. (éd.) (1993), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.
- LEVY D. (2002), «Pensare et realizzare simultaneamente gli scambi nella molteplicità delle strutture universitarie: il Chronolang, o riflessioni e proposte per l'integrazione studentesca in situazione di mobilità» in CALLARI GALLI M., LONDEI D. (a cura di) (2002), *Scambi universitari, Sviluppo dei rapporti fra le culture europee nelle giovani generazioni*, CLUEB, Bologna
- MARGOLIN J. C. (1995), *Erasmè, précepteur de l'Europe*, Julliard, Paris.
- MARTIN J. N. (1993), «The Intercultural Reentry of Student Sojourners: Recent Contributions to Theory, Research, and Training» in PAGE R. M. (éd.) (1993).
- MARTINEAU M. (1995), «Regards étudiants sur les échanges» in *Cinéma et communication en Europe*, INRP, Paris.
- PAPATSIBA V. (2003), *Des étudiants européens, Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, Bern.
- (2004), «Politiques d'européanisation et compétences en jeu au travers de la mobilité étudiante. Logiques institutionnelles et expériences individuelles» in ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., *La reconnaissance des compétences interculturelles, de la grille à la carte*, Didier, Paris.

- PARKER G., ROUXEVILLE A. (1995), «*The Year Abroad*»: *Preparation, Monitoring, Evaluation*, AFLS, CILT, London.
- PULIDO R. (2002), *Le guide des études en France*, Studyrama, Paris.
- SIMON D.-L. (2002), *Eduquer par la pluralité linguistique et culturelle: un dispositif de contact des langues et des cultures pour une formation professionnelle à dimension interculturelle*, LIDILEM, Grenoble.
- WAGNER K., MAGISTRALE T. (2003, [1995]), *Writing across culture*, Peter Lang, New York.
- WIELEMANS W. (1991), «Erasmus assessing ERASMUS» in *Comparative Education*, vol. 27, n° 2.
- ZARATE G. (2000), Recherche et formation n° 33, *Mobilité internationale et formation, dimensions culturelles et enjeux professionnels*, INRP, Paris.
- (2001), «Cross-cultural awareness in higher education» in KELLY M., ELLIOTT I., FANT L., *Op. cit.*
 - (à paraître), «Le premier séjour à l'étranger dans la formation des élites normaliennes. Le cas de Giraudoux, Sartre, Aron, Nizan» in *Il Viaggio e suoi stili, Heteroglossia*, Università di Macerata.

3.3 Etudes sociologiques et statistiques sur les étudiants Erasmus

- ADMIT (1999), *Higher Education Admissions and Student Mobility within the EU*, London: London School of Economics, Centre for Educational Research (European Commission Research Directorate General).
http://www.lse.ac.uk/Depts/CER/admit_synthesis.htm
- BOURDIEU P. (1980), «Le racisme de l'intelligence» in *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1985), *Les héritiers*, Editions de Minuit, Paris.
- CAMMELLI A. (1999) *Il laureati Erasmus 1999*.
<http://www.almalaurea.cineca.it/stat/erasmus1999>
- CEDEFOP (1998), *Mobilité et migration de la force de travail dans l'Union européenne et leurs implications spécifiques chez les jeunes*, Thessalonique.
- CHEERS Project (Careers after Higher Education: a European Research Study) (2002), Commission européenne, Target Socio-Economic Research Programme (TSER),
<http://www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm>
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2000), *Enquête sur la situation socio-économique des étudiants Erasmus*.
www.europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/com2000/com2000-4fr.pdf
- CRE Association des universités européennes (1998), *Coopération et mobilité académique en Europe: la responsabilité des universités*, Rapport SOCRATES.
- JAHR V., TEICHLER U. (2000), «Employment and Work of Former Erasmus Students» in *Etude d'évaluation du programme Socrates 2000*.
www.europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation.

- MAIWORM F., STEUBE W., TEICHLER U. (1993), *Les expériences des étudiants Erasmus en 1990/91*, Monographs n° 17a, Kassel.
- ROSSELLE D., LENTIEZ A. (1999), *Le programme Erasmus 1987-1995, Une rétrospective qualificative, un regard vers le futur*, Commission européenne, Lille.
- TEICHLER U., GORDON J., MAIWORM F. (2000), *Etude d'évaluation du programme Socrates 2000*. www.europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation.
- WEST A., STOKES E. (2000), *Higher education admissions and student mobility within the EU*, «ADMIT» Synthesis Report: Work Packages 2 and 4, Project TSER.
- FONDAZIONE RUI (2001), *The experience of international mobility: Italian Erasmus Students*. www.miur.it

4. Cultures, regards croisés, Italie-France

- ARCAINI E. (2000), *Italiano e francese, un'analisi comparativa*, B. Mondadori, Milano.
- ARCAINI E., FOURMENT BERNI CANANI M., LEVY-MONGELLI D. (a cura di) (1994), *SILTA Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, «Lingue e culture a confronto, Ricerca linguistica – Insegnamento delle lingue», Pacini Editore.
- BLOCHE P. (1999), *Le désir de France*, La documentation française, Paris.
- BRILLI A. (2003), *Un paese di romantici briganti, Gli Italiani nell'immaginario del Grand Tour*, Il Mulino, Bologna.
- CASSESE S. (2001), *Portrait de l'Italie Actuelle*, La Documentation française, Paris.
- CAVANNA F. (1978), *Les Ritals*, Belfond, Paris.
- FUMAROLI M. (1999), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne*, PUF, Paris.
- GALLI DELLA LOGGIA E. (1998), *L'identità italiana*, Il Mulino, Bologna.
- GARELLI F. (1999), *Histoire des relations franco-italiennes*, Editions Rive droite, Paris.
- GIARDINA R. (1994), *Guida per amare i tedeschi*, Rusconi, Milano.
- LA CECLA F. (1998), *La pasta e la pizza*, Il Mulino, Bologna.
- MARGARITO M. G. (2000), *L'Italie en stéréotypes, analyse de textes touristiques*, L'Harmattan, Paris.
- MILZA P. (1993), *Voyage en Ritalie*, Plon, Paris.
- PAGANINI-RAINAUD G. (1998), *Entre le «très proche» et le «pas assez loin»: différences, proximité et représentation de l'italien en France*, Thèse de doctorat Université Paris III.
- RICCI M. (1999), *Lettere dalla Cina (1584-1608)*, Transeuropa, Ancona.
- WINDISCH U. (1998), *La Suisse, clichés, délire, réalité*, L'Age d'Homme, Lausanne.

5. Disciplines contributoires

- BARBIER R. (1996), *La recherche-action*, Anthropos, Paris.

- BERTAUX D. (1997), *Les récits de vie*, Nathan U, Paris.
- BERTHON J.-F. (2000), *La Recherche-Action mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation*, IUFM Nord-Pas-de Calais.
- BOURDIEU P. (1980), *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris.
- (1993), «Comprendre» in *La misère du monde*, Points Seuil, Paris.
- COULON A. (1992), *L'école de Chicago*, PUF, coll. Que sais-je, Paris.
- DE BRIANT V., PALAU Y. (1999), *La médiation*, Nathan, Paris.
- DEMETRIO D. (1995), *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- ELIAS N. (1993, [1983]), *Engagement et distanciation*, Fayard, Paris.
- GALISSON R. (1994), «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures» in *ELA* n° 95, Didier érudition, Paris.
- GEERTZ C. (1987, [1973]), *The interpretation of culture*, Basic Books, New York.
- (1996), *Ici et là-bas, L'anthropologue comme auteur*, Métailié, Paris.
- GREIMAS A. J. (1966), *Sémantique structurale*, Larousse, Paris.
- GUMPERZ J. (1989), *Engager la conversation*, Edition de Minuit, Paris.
- HUGON M.-A., SEIBEL C. (1988), *Recherches impliquées, recherche-action: le cas de l'éducation, Belgique*, De Boeck Université, Bruxelles.
- JODELET D. (1993), «Les représentations sociales. Regard sur la connaissance ordinaire» in *Sciences humaines*, n° 27.
- JOLY B. (1987), «Quelques remarques épistémologiques à propos de la Recherche-Action» in *Les Cahiers d'étude du CUEEP*, n° 9, Recherche-action: méthodes et stratégies, USTL Flandres Artois.
- KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Nathan Université, Paris.
- MARIEN B., BEAUD J.-P. (2003), *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche: le cas des petits échantillons*, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues. Agence Universitaire de la francophonie, Québec.
- MUCCHIELLI A. (1991), *Les méthodes qualitatives*, PUF, Paris.
- PAOLETTI G. (2000), *Introduzione alla pedagogia sperimentale*, Carocci Editore, Roma.
- PORCHER L. (1987), *Champs de signes. Etat de la diffusion du Français Langue étrangère*, ENS Fontenay/Saint Cloud, Crédif, Coll. «Essais», Didier, Paris.
- POWDERMAKER H. (1996), *Stranger and Friend: The Way of the Anthropologist*, Norton, New York.
- PREGENT R. (2000), *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*, Université de Montréal, http://www.cours.polymtl.ca/bap/ateliers_conf.htm
- PROPP V. (1970, [1928]), *Morphologie du conte*, Seuil, Collection Points, Paris.
- RABANT C. (1976), «Désir de savoir et champ pédagogique» in *Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Actes du Congrès international des Sciences de l'éducation de 1973, t. I., Editions de l'Epi, Paris.
- WATZLAWICK P. (1972 [1967]), *Une logique de la communication*, Seuil, Paris.
- WINKIN Y. (2001 [1996]), *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*, Seuil, Paris.

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille M., 13, 20, 272, 311, 312
Abou S., 72
Alix C., 49, 180, 181
Alred G., 63, 79
Amorevole R. M., 231
Anquetil M., 77
Augé M., 43
Averso C., 293

B

Balboni P., 241, 272
Barbier R., 57
Barthes R., 105, 239
Baudrillard J., 42
Bauman Z., 43, 169
Baumgratz-Gangl G., 14, 146, 257, 276, 281, 301
Beacco J.-C., 12, 23, 32, 83, 104, 243
Benett J. M., 203, 204
Bennett M. J., 165, 203, 286
Berman A., 15, 16, 17
Bernard M., 64
Bertaux D., 278
Berthon J.-F., 54, 56
Boccaro N., 296
Bourdieu P., 44, 57, 65, 66, 68, 211, 213, 214, 248
Braudel F., 10
Brilli A., 266
Byram M., 13, 23, 31, 62, 83, 85, 86, 186, 187, 191

C

Callari Galli M., 30, 168, 169, 170
Cammelli A., 61, 262

Cassese S., 254
Cervantès M., 314
Chalmers D. J., 160
Clark H., 166
Cohen E., 173, 174
Coleman J. A., 191
Conoscenti M., 106, 165
Cormeraie S., 186, 187
Cortese G., 164
Coulon A., 55
Cuche D., 9, 10, 18, 19

D

Dayan D., 313
De Briant V., 301
De Carlo M., 7, 248, 272
De Cecco M., 254
De Certeau M., 43
Debyser F., 104, 243
Deleuze G., 70
Demetrio D., 280
Demorgon J., 270, 271, 273
Duenas-Tancred M., 80, 95
Dufays J. L., 248

E

Erasmus, 29, 36, 265, 314

F

Faure E., 37, 96
Foucault M., 246
Freud S., 218
Fumaroli M., 257

G

Galisson R., 12, 14, 31, 51, 52, 103,
257, 270, 293
Galli della Loggia E., 162, 251
Gallois C., 91
Gannon M. J., 165
Geertz C., 102, 271, 277
Gohard-Radenkovic A., 17, 23, 83, 98,
205, 207, 235
Gotman A., 237
Greimas A. J., 264, 279
Gudykunst W. B., 91, 192
Guido M. G., 172

H

Habermas H. J., 14, 96, 184
Hall E. T., 165, 195, 273
Hall S., 191
Hansel B., 196
Harman L. D., 67, 83, 96, 97, 101, 102,
145, 217, 234, 235, 277
Helmling B., 232
Hofstede G., 165, 168, 187, 192
Hugon M.-A., 54
Huntington S., 42

J

Jahr V., 62
Jodelet D., 148
Joly B., 55

K

Kaddouri M., 98
Kaës R., 98
Karahasan D., 310
Kelly M., 161
Kim J.-H., 181
Kohler P., 77, 206, 207
Kohls L. R., 196
Kramsch C., 187

Kristeva J., 63, 79

L

La Brack B., 196, 199, 200
La Cecla F., 251
Le Goff J. P., 93
Leed E. J., 263
Lenoir M., 261
Lévy D., 12, 16, 20, 21, 28, 34, 83, 90,
103, 110, 170, 270, 287, 310
Lewis R. D., 166
Lipianski E. M., 88, 273
Londei D., 30, 168, 169, 179
Lorenz W., 14, 223, 224
Luft J., 187

M

Maiworm F., 62, 153
Margarito M., 248, 266, 274
Margolin J. C., 29
Marien B., 112
Milza P., 251, 274
Molinie M., 267
Montaigne M., 263
Morelli U., 164
Morin E., 38, 39, 310
Morino A., 314
Müller B., 271
Murphy-Lejeune E., 67-74, 81, 89-92,
96, 129, 204, 214, 239

N

Ned Seelye H., 197

O

Oberg K., 192, 195
Ogay T., 88, 91, 92, 195, 202, 203,
272, 273, 285

P

Paganini G., 28, 65, 141, 147, 148,
180, 211, 248, 267
Palau Y., 301
Paoletti G., 109
Papatsiba V., 24, 25, 36, 47, 63, 176,
266
Park H., 187
Park R., 204
Parker G., 186
Passeron J.-C., 57, 68
Penso-Latouche A., 93, 94
Piaget J., 74
Porcher L., 12, 13, 20, 207, 312
Powdermaker H., 266
Prégent R., 53
Propp V., 264
Pulido R., 174

R

Rabant C., 24
Redfield R., 18
Ricci M., 265, 286
Ricœur P., 21, 27, 96, 279, 280
Roberts C., 191, 267, 278
Rosselle D., 62

S

Salvadori E., 23
Schutz A., 145
Sennett R., 66, 70
Serres M., 20, 307
Simmel G., 67, 71, 100

Starobinski J., 9
Stonequist E., 67, 204

T

Taylor C., 39, 272
Teichler U., 62, 153
Todorov T., 10, 27, 39, 46
Toll S., 191
Triantaphyllou A., 104, 240, 273

U

Urbain J.-D., 267

V

Van Gennep A., 229

W

Wagner K., 199, 296
Watzlawick P., 104
Weinrich H., 28
Wielemans W., 36
Windisch U., 204

Y

Yoshikawa M., 203

Z

Zarate G., 12, 13, 20-23, 33, 49, 68, 83-
92, 99, 104, 112, 158, 176, 179, 189,
273, 274, 286, 287

Index de notions

Les références en caractères gras marquent les moments de définition du concept utilisé.

A

acculturation, **18-20**, 49, 72-75, 90, 102-104, 158, 172, 190, 191, 196, 198, 224, 273, 294, 316, 320
adaptation, 14, 38, 62, 66, 67, 69, 70, **72-74**, 81, 89-91, 98, 105, 119, 121, 145, 157, 158, 166, 168, 190, 194, 202, 203, 214, 276, 285, 320
aliénation, **14**, 71, 218, 220, 309

C

champ pédagogique, 7, 21, **24**, 36, 51, 53, 153, 211, 215, 289
champ social, 67, 153, 208, 210, **211**, 215, 218, 273
communauté de communication, **102**
146, 220, 221, 225, 309
compétences interculturelles, 23, 24, 49, 51, 81-92, 95, 98, **103-106**, 109, 148, 159, 190, 192, 215, 217, 225, 275, 284, 287, **294, 315-321**
Cronolang, **171**, 217, 226, 231, 236, 258, 269, 290, 297, 299, 309

D

distanciation, **46**, 64, 98, 102, 123, 134, 201, 212, 224, 248, 274, 283, 281

E

échange de savoirs, **231**, 233, 306
éducation linguistique, 34, 46, 77, **338**
engagement, **46**, 78, 92, 143, 203, 220, 266, 271, 282, 283, 293, **294**

entre-deux, 99, 100, **101**, 203, 204, 266, 275, 276, 285, 302
étranger (statut), 14, 28, 63, 66-**71**, 75, 83, **96**, 99-101, 110-111, 117, 122, 133, 141, 143-145, 150, 162, 176, 179, 202, 204, 212, 217-222, 228, 229, 234, 235, 237-239, 243, 244, 247, 251, **268-270**, 276, 284, 301, 302, 309-313
évaluation (des compétences interculturelles), 66, 82, 86, 94, 110, 142, 186, 191, 193, 199, 236, 241, 271, 275, 278, 280, **282-287**

F

frontière, 30, 34, 101, 121, 144, 159, 170, 231, 279, 302, **321-323**

H

hospitalité, 154, **171**, **237-240**, 302
humanisme, 16, 29, 34-**39**, 105

I

interprétation (de la culture étrangère), 12, 20, 80, 88, 99, 102, 103, **104**, 108, 111, 118, 127, 134, 160, 228, 234, 236, **276**, 317
interaction, 2, 25, 34, 44, 86, 95, 99, 102, **105**, 111, 118, 127, 137, 142, 150, 158, 160, 161, 164, 165, 181, 182, 192-194, 202, 225, 236, 239, 254, 247, 250, 255, **257**, 273, 276, 283, 285, 288, 311, **317**

M

marginalité constructive, 100, 134, 144, 149, 202, **203**, 204, **285**, 302
médiateur (culturel), 20, 32, 82, 94, 128, 143, 161, 193, 201, 228, 245, 265, **300**, 302
médiation (interculturelle), 48, 76, 80-82, 94, 99, 101, 102, **105**, 194, 204, 228, 236, 251, 264, 285, **301**, 302, **319-320**
mobilité active, **14**, 54, 55, 88, 98, 149, 154, 298

P

proximité culturelle, **28**, 65, 67, 100, 125, 144, 196, 217, 218, 221, 267, 310

R

recherche-action, **51-57**, 109, 172, 263, 297, 298-300, 303, 306, 313
reconnaissance (des compétences interculturelles), 22, 23, 49, 53, 55, 56, 66, 76, 80, **83**, 93, 156-159, 188, 202, 214, 225, 228, 236, 264, **275**, 282, 286-291, 298, 299, 302, 304, 305

reflectivity (vs. *reflexivity*), 99, 101, 106, 321

rencontre (interpersonnelle), 15, 17, 88, 147, 171, 180, 183, 188, 193, 205, 221-**223**, 227, 235, 239, 251, 280, 309, **312**, **313**

représentation sociale (de l'étudiant Erasmus), 113, 147, **148**, 150, 236, 290

risque (prise de -), 28, 72, 148, 225, 236, 258, 261, **273**, 276, **294**

S

savoir-être, 22, 84-**96-98**, 192, 207, 294
stéréotype, 65, 88, 104, 117, 128, 132, 133, 135, 137, 143, 147, 166, 167, 168, 178, 184, 186, 205, 218, 236, **248-252**, 257, 266, 292, 316

T

tiers (espace, lieu), **19**, 105, 146, 204, 205, 220, 224, **311**

V

voyage, **16**, 44, 65, 67-69, 71, 91, 116, 121, 130, 147, 154, 176, 198, 212, 222, **260-267**, 269, 280, 313, 320

**Langues, sociétés, cultures
et apprentissages**

Ouvrages parus

- Vol. 1 Tania Ogay Barka: De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique, 2000.
- Vol. 2 Michael Kelly, Imelda Elliott, Lars Fant (eds): Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education, 2001.
- Vol. 3 Abdeljalil Akkari, Ronald Sultana & Jean-Luc Gurtner: Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud, 2001.
- Vol. 4 Anna Triantaphyllou: Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens, 2001.
- Vol. 5 Patchareerat Yanapasart: Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle. Le cas du contexte franco-thaï, 2002.
- Vol. 6 Aline Gohard-Radenkovic, Donatille Mujawamariya & Soledad Perez (éds): Intégration des «minorités» et nouveaux espaces interculturels, 2003.
- Vol. 7 Vassiliki Papatsiba: Des étudiants européens. «Erasmus» et l'aventure de l'altérité, 2004.

- Vol. 8 Jean Widmer, Renata Coray, Dunya Acklin Muji & Eric Godel: Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs / La diversité des langues en Suisse dans le débat public. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachenordnung von 1848 bis 2000 / Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre constitutionnel des langues de 1848 à 2000, 2004 (1^{ère} éd.), 2005 (2^e éd.).
- Vol. 9 Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (Hrsg./éds): Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières, 2004.
- Vol. 10 Giuditta Mainardi: Miroirs migratoires. Entre le Brésil et la Suisse: vécus de femmes brésiliennes, 2005.
- Vol. 11 Aline Gohard-Radenkovic (éd./Hrsg.): Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext, 2005.
- Vol. 12 Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin & Sylvie Wharton (éds): Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, 2005.
- Vol. 13 Donatille Mujawamariya (éd.): L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis, 2006.
- Vol. 14 Louise Maurer & Robert Hillman (eds/éds): Reading Images, Viewing Texts – Lire les images, voir les textes. Crossdisciplinary Perspectives – Perspectives pluridisciplinaires, 2006.
- Vol. 15 Patchareerat Yanaprasart: L'expatrié: un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France, 2006.
- Vol. 16 Evelyne Argaud: La civilisation et ses représentations. Etude d'une revue, *Le Français dans le Monde* (1961-1976), 2006.
- Vol. 17 Mathilde Anquetil: Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation, 2006.
- Vol. 18 Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (eds/éds): Intercultural Communication and Education / Communication et éducation interculturelles. Finnish Perspectives / Perspectives finlandaises, 2006.