

2. Concepts de l'apprentissage interculturel



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

2.1 Introduction

Rédiger des théories sur les concepts de l'apprentissage interculturel est une expérience interculturelle en soi. En effet, la diversité des idées qui se cachent derrière un seul et unique terme – «apprentissage interculturel» – est très révélatrice de l'histoire des personnes qui en sont à l'origine.

De même faire un choix parmi les différentes théories et les commenter est probablement plus révélateur au sujet de l'histoire et des options de la personne qui exécute cet exercice qu'au sujet de l'apprentissage interculturel lui-même.

En conséquence, ce chapitre ne prétend aucunement proposer une quelconque «vérité» au sujet de l'apprentissage interculturel. Il s'agit davantage d'une tentative pour offrir un panorama – inévitablement subjectif – de quelques-unes des théories et des concepts développés relativement à l'apprentissage interculturel.

Comme la majorité des théories, celles ici présentées font appel à quelques termes ou formulations «fantaisistes». Nous avons délibérément choisi de les inclure, non pas pour décourager le lecteur, mais pour le familiariser avec les termes employés. Ceux-ci sont en effet fréquents dans le langage de l'apprentissage interculturel. Qui plus est, les théories présentées inspirent le travail que vous faites concrètement depuis pas mal de temps.

Le terme «d'apprentissage interculturel» peut être compris à différents niveaux. A un niveau plus littéral, l'apprentissage interculturel fait référence au processus individuel d'acquisition de connaissances, d'attitudes ou de comportements, associé à l'interaction avec différentes cultures.

Très souvent pourtant, l'apprentissage interculturel est appréhendé dans un contexte plus large pour référer à la façon dont des personnes d'antécédents différents sont susceptibles de vivre ensemble de manière pacifique, et au processus nécessaire pour construire une telle société.

Dans ce contexte, «l'apprentissage» est en conséquence compris à un niveau strictement individuel, mais met néanmoins en avant la nature illimitée du processus devant conduire à une société «interculturelle».

Le terme « d'apprentissage interculturel » sera ici exploré dans ses diverses facettes et interprétations.

2.2 A propos de l'apprentissage

Qu'est-ce que «l'apprentissage»?

Le dictionnaire Oxford Advanced Learner's of Current English donne de l'*apprentissage* la définition suivante (traduite de l'anglais): «*acquisition de connaissances ou de compétences au moyen de l'étude, de la pratique ou de l'enseignement*». Cette définition très générale donne le point de départ à diverses discussions.

Apprendre à différents niveaux

L'apprentissage se déroule à trois niveaux interconnectés: les niveaux cognitif, émotionnel et comportemental.

L'apprentissage cognitif est l'acquisition de connaissances ou de croyances: savoir que 3 plus 3 égalent 6, que la terre a la forme d'une sphère, que le Conseil de l'Europe réunit aujourd'hui 41 États membres.

L'apprentissage émotionnel est un concept plus difficile à comprendre. Essayez de vous souvenir de la façon dont vous avez appris à exprimer vos sentiments et de l'évolution de ces sentiments avec le temps. Rappelez-vous de ce qui vous faisait peur il y a vingt ans et qui ne vous fait plus peur aujourd'hui, des gens que vous n'aimiez pas à première vue et qui sont aujourd'hui des amis très chers, etc.

L'apprentissage comportemental est le résultat visible de l'apprentissage: être capable de planter un clou dans une planche, d'écrire avec un stylo, de manger avec des baguettes chinoises, ou d'accueillir une personne comme l'exigent les règles de la politesse.

Le véritable apprentissage englobe ces trois niveaux, cognitif, émotionnel et comportemental. Si vous voulez apprendre à manger avec des baguettes, vous devez savoir comment les tenir et apprendre les gestes appropriés à leur maniement. Mais ces deux apprentissages n'auront pas d'effet durable si vous n'apprenez pas à aimer manger avec des baguettes – ou si vous ne voyez aucun intérêt à les utiliser.

L'apprentissage en tant que processus (dé)structuré

L'apprentissage peut découler d'une situation accidentelle ou d'un processus planifié. En y réfléchissant, on constate que l'on a appris beaucoup de choses par le biais d'expériences dans lesquelles on ne s'était pas engagé à des fins d'apprentissage. D'autre part, l'apprentissage implique la plupart du temps un processus structuré ou du moins intentionnel. On n'apprend rien d'expériences accidentelles si l'on ne mène pas intentionnellement une réflexion sur ce qui s'est produit.





Les systèmes éducatifs, tant formels que non formels, font appel à des processus structurés dans le but de faciliter l'apprentissage. Le fait d'avoir ouvert cette publication pour réfléchir au processus d'apprentissage interculturel dans un environnement de groupe atteste de votre intérêt pour l'apprentissage en tant que processus structuré et non purement fortuit. Les expériences d'apprentissage conduites au moyen des stages de formation, des séminaires, des rencontres de groupes, des ateliers, des échanges, etc. sont autant d'exemples de processus d'apprentissage interculturel structurés.

Les rôles dans l'apprentissage

L'apprentissage est aussi une question de rôles. L'école étant pour la majorité des enfants la première expérience d'apprentissage interculturel structuré, le modèle de référence va être celui de la relation formée par le professeur et l'élève. Pour la plupart des personnes impliquées dans l'éducation non formelle pourtant, il apparaît évident que l'apprentissage peut être très efficace conçu en tant que processus à double sens, dans lequel chacun apprend de l'autre en interagissant. En fait, on apprend en permanence, mais la majorité des individus ne se perçoivent pas en tant que «qu'apprenants» et, parfois inconsciemment, préfèrent le rôle de professeurs. Favoriser l'ouverture nécessaire à un apprentissage mutuel est un des défis que doit relever toute personne impliquée dans l'éducation non formelle dans la première phase de son travail avec un nouveau groupe. Et personnellement, je souhaiterais que les personnes impliquées dans l'éducation formelle relève ce même défi dans la salle de classe.

Les méthodes d'apprentissage

Si l'on envisage l'apprentissage en tant que processus structuré, il semble logique de se pencher sur les méthodes qui interviennent. Les chercheurs ont prouvé à maintes reprises que les individus apprennent davantage de leurs propres expériences – dans des situations faisant appel à la connaissance, à l'émotion et à l'action. Si l'on veut offrir un espace d'apprentissage, il importe de proposer des méthodes qui favorisent l'expérience et la réflexion à ces trois niveaux. Vous trouverez plus loin dans ce T-Kit des suggestions de méthodes et de méthodologies pour l'apprentissage interculturel.

2.3 Qu'est-ce que la culture ? Qu'est-ce qui est interculturel ?

Le deuxième terme qui apparaît dans «apprentissage interculturel» est celui de culture. Toutes les théories de l'apprentissage interculturel reposent sur l'idée implicite ou explicite de culture.

Toutes ont en commun le fait d'appréhender la culture en tant que construction humaine. On a évoqué la culture comme étant le «logiciel» que les individus utilisent au quotidien; on la décrit communément comme l'ensemble des hypothèses, des valeurs et des normes fondamentales que possèdent les individus. Le concept de culture donne lieu à quantité de débats et de controverses, tant théoriques que pratiques.

- La culture est-elle nécessairement liée à un groupe d'individus ou peut-on parler de «culture individuelle»?
- Quels sont les éléments qui composent une culture?
- Peut-on dresser une «carte culturelle» du monde?
- Les cultures évoluent-elles? Pourquoi et comment?
- Quelle est la force du lien entre la culture et le comportement réel des individus et des groupes?
- Une personne peut-elle avoir plusieurs antécédents culturels et qu'est-ce que cela implique?
- A quel point la culture est-elle flexible et à quel point se prête-t-elle à l'interprétation individuelle?

Très souvent, s'intéresser à la culture exige de se pencher sur l'interaction des cultures. De nombreux auteurs ont affirmé que s'il n'existait qu'une seule culture, nous ne penserions même pas à la culture. La diversité apparente concernant la façon dont les individus pensent, ressentent et agissent, nous fait précisément prendre conscience de la culture. Par conséquent, on ne peut penser à la culture simplement en tant que «culture», mais en tant que «cultures». Dans ce chapitre, il est donc logique de partir d'idées axées sur la culture en soi pour passer à des idées davantage orientées sur l'interaction des cultures et sur les expériences interculturelles.

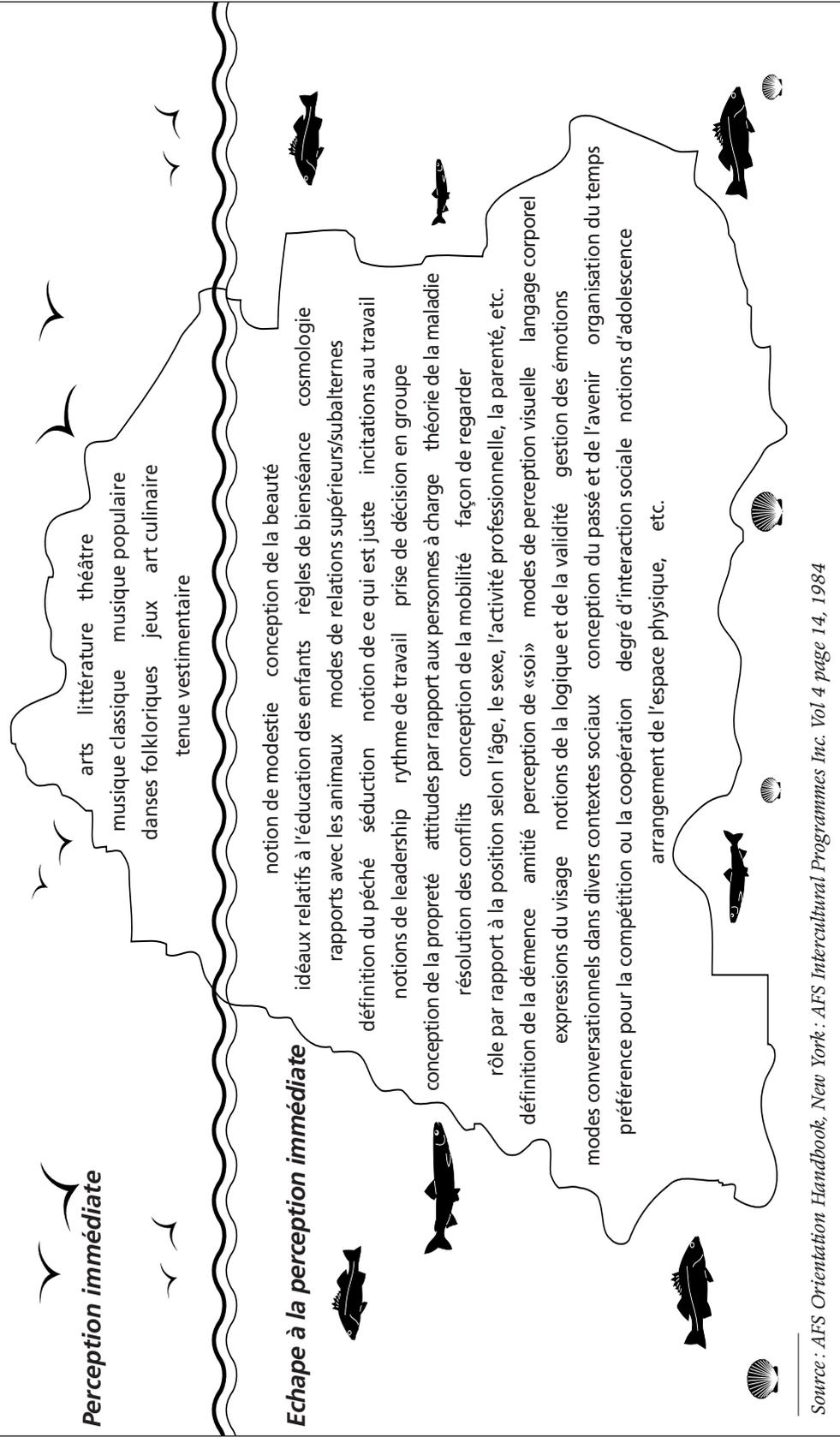
Certains termes sont parfois utilisés pour remplacer celui d'interculturel, tels que «transculturel» et «multiculturel». Pour certains auteurs, ces termes ont une même signification. D'autres leur donnent des significations absolument différentes. Ces différences seront abordées plus loin dans ce chapitre.

2.4 A propos de la culture

2.4.1 Le modèle de «l'iceberg»

L'un des modèles de représentation de la culture les plus connus est celui de l'iceberg. Sa finalité est d'illustrer les différentes composantes de la culture, en mettant en évidence le fait que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres sont cachées et donc difficiles à découvrir.

Fig. 1 : «L'iceberg» - un concept de culture



Source : AFS Orientation Handbook, New York : AFS Intercultural Programmes Inc. Vol 4 page 14, 1984



Ce modèle part de l'idée que la culture peut être représentée sous la forme d'un iceberg: seule une toute petite partie de l'iceberg est visible au-dessus de l'eau. Le sommet de l'iceberg est porté par sa partie la plus large, immergée et donc invisible. Cette partie sous-jacente constitue néanmoins une solide fondation.

Concernant la culture, on note certains aspects visibles: l'architecture, les arts, la cuisine, la musique, la langue, pour n'en citer que quelques-uns. Mais les fondations garantes de sa solidité en sont plus difficilement repérables: l'histoire du groupe humain détenteur de la culture, ses normes, ses valeurs, ses hypothèses fondamentales concernant l'espace, le temps, la nature, etc.

Le modèle de l'iceberg démontre que les aspects visibles de la culture ne sont que les expressions de ses aspects invisibles. Il met également en évidence la difficulté de comprendre des individus d'antécédents culturels différents – parce que, si l'on repère les aspects visibles de «leur iceberg», il est par contre plus difficile d'en identifier les assises.

Ceci dit, le modèle de l'iceberg laisse sans réponse plusieurs des questions soulevées précédemment. Généralement, il sert de point de départ à une analyse plus approfondie de la culture. C'est une première visualisation des raisons qui font qu'il est parfois difficile de comprendre et de «voir» la culture.

Pertinence par rapport au travail de jeunesse

Le modèle de l'iceberg mobilise notre attention sur les aspects cachés de la culture. Il nous rappelle que, dans les rencontres interculturelles, les similitudes identifiées à première vue peuvent s'avérer basées sur des hypothèses qui ne reflètent pas la réalité. Chez les jeunes, les différences culturelles peuvent être plus difficilement perceptibles: dans tous les pays, les jeunes portent des jeans, écoutent de la musique pop et veulent pouvoir accéder à leur messagerie électronique. Aussi, apprendre interculturellement signifie d'abord être conscient de la partie cachée de son propre iceberg et être capable d'en parler avec les autres, afin de mieux se comprendre et d'identifier des points communs.

2.4.2 Le modèle des dimensions culturelles: Geert Hofstede

La théorie de la culture de Geert Hofstede repose sur l'une des plus vastes études empiriques jamais menées au sujet des différences culturelles. Dans les années 70, IBM (qui était déjà à cette époque une société très internationale) a fait appel à lui pour tenter d'expliquer pourquoi ses succursales

(au Brésil et au Japon, par exemple) continuaient à être gérées de manière très différente et ce malgré tous les efforts déployés pour mettre en place des procédures et des normes communes.

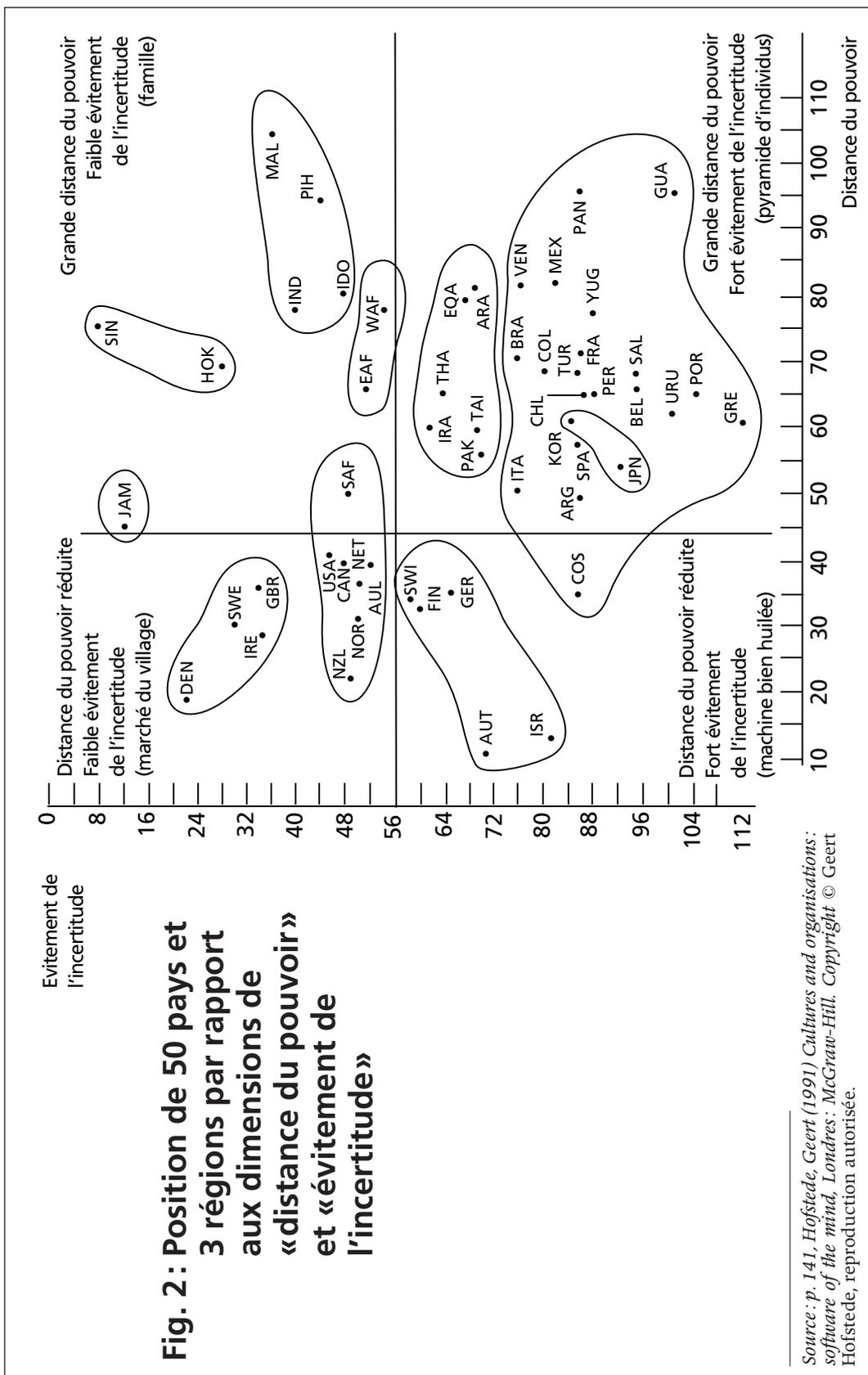
Hofstede a alors entrepris de rechercher les différences dans le fonctionnement de ces entreprises. Pour ce faire, il a entrepris un travail de recherche en plusieurs étapes, englobant des interviews et des questionnaires transmis à l'ensemble des employés d'IBM à travers le monde. Etant donné que le degré d'instruction des employés était globalement similaire partout et que la structure de l'organisation, les règles et les procédures étaient les mêmes, il est parvenu à la conclusion que les différences identifiées devaient provenir de la culture des employés et, en grande partie, de la culture du pays d'accueil. Hofstede a ainsi décrit la culture en tant que «programmation collective des esprits qui distingue les membres d'un groupe humain d'un autre».

Après plusieurs sessions de recherche, il a systématisé les différences culturelles selon quatre dimensions fondamentales. Toutes les autres différences, affirmait-il, étaient liées à l'une ou l'autre de ces quatre dimensions. Ces quatre dimensions sont ce qu'il a appelé: la distance du pouvoir, l'individualisme/collectivisme, la masculinité/féminité, et l'évitement de l'incertitude. Suite à quelques recherches complémentaires, il a ajouté la dimension de l'orientation temporelle.

La **distance du pouvoir** (distance hiérarchique) indique dans quelle mesure une société accepte une distribution inégale du pouvoir entre les individus au sein des institutions et des organisations. La distance au pouvoir concerne la hiérarchie, comme par exemple le processus de prise de décision accepté au sein d'une organisation de jeunesse. Chacun devrait-il pouvoir s'exprimer sur un pied d'égalité? Ou estime-t-on que le Président du conseil d'administration est en mesure de prendre seul des décisions si nécessaire?

L'**évitement de l'incertitude** indique dans quelle mesure une société se sent menacée par des situations incertaines et ambiguës et tente de les éviter en instaurant des règles et diverses mesures de sécurité. L'évitement de l'incertitude concerne l'attitude des individus par rapport à la prise de risques, comme par exemple la quantité de détails que les membres d'une équipe préparatoire vont vouloir régler lorsqu'ils planifient un stage de formation. Quelle place est réservée au hasard, à l'improvisation, au déroulement spontané des événements (peut-être dans le mauvais sens)?

L'**individualisme/collectivisme** indique si une société est un cadre social sans lien entre les individus, dans laquelle chacun est supposé ne



Source : p. 141, Hofstede, Geert (1991) *Cultures and organisations: software of the mind*, Londres : McGraw-Hill. Copyright © Geert Hofstede, reproduction autorisée.



s'intéresser qu'à lui-même, ou si elle offre un tissu social serré dans lequel les individus se répartissent entre membres et non-membres de groupes et attendent de leur groupe d'appartenance qu'il veille sur eux. Dans les cultures collectivistes, par exemple, les individus se sentent étroitement liés et responsables de leurs familles et préfèrent se considérer en tant que membres de groupes divers.

La **masculinité/féminité** indique dans quelle mesure le sexe détermine les rôles des hommes et des femmes dans la société. Existe-t-il, par exemple, une répartition «presque» naturelle des tâches entre les participants hommes et femmes à un séminaire ou bien toutes les tâches domestiques peuvent être assumées indifféremment par les hommes ou les femmes?

L'**orientation temporelle** indique dans quelle mesure une société fonde ses décisions sur la tradition et les événements du passé ou à court terme, sur les bénéfices présents ou encore sur ce qui est jugé souhaitable pour le futur. Par exemple, quel est à votre avis l'importance de l'histoire de votre région pour aujourd'hui et pour demain? Lorsque les individus tentent de faire valoir leurs origines: est-ce qu'ils parlent du passé, du présent ou du futur?

Hofstede a développé plusieurs grilles dans lesquelles il classe les sociétés (nations) sur la base de leurs valeurs par rapport à ces dimensions (voir pour exemple Fig. 2). Ces valeurs reposent sur l'évaluation des questionnaires et sur des recherches répétées conduites à partir de ce modèle.

La valeur du modèle d'Hofstede a été très largement reconnue parce qu'il reposait sur une base empirique; concernant la culture, aucune autre étude ou théorie (ou presque) ne présente de fondements quantitatifs comparables. Par contre, ce modèle n'explique pas pourquoi les dimensions répertoriées ne sont qu'au nombre de cinq, et pourquoi celles-ci constituent à elles seules les composantes fondamentales de la culture. En outre, ce concept conçoit la culture de façon statique et non dynamique. Le pourquoi et le comment du développement des cultures ne peuvent donc être expliqués au moyen de ce modèle. De plus, on a reproché à Hofstede d'appréhender la culture en tant que caractéristique d'une nation et de négliger la diversité culturelle qui prévaut dans les sociétés post-modernes, mais aussi les sous-cultures, les cultures mixtes et le développement individuel. La description de la culture selon ces dimensions induit le danger de percevoir implicitement certaines cultures comme «meilleures» que d'autres. Ceci dit, pour beaucoup, ces cinq dimensions semblent décrire parfaitement la composition des sociétés.

Pertinence pour le travail de jeunesse

On peut ne pas être d'accord avec Hofstede lorsqu'il affirme que ces cinq dimensions sont les seules composantes de la culture. Néanmoins, force est de constater qu'elles s'avèrent être des éléments essentiels à la base des différences culturelles et en conséquence, de reconnaître leur utilité s'agissant de comprendre les conflits entre individus ou groupes d'antécédents culturels différents. Les participants commencent immédiatement à comparer les cultures «nationales» sur la base des diagrammes de Hofstede: Suis-je réellement davantage enclin à la hiérarchie? Ai-je véritablement besoin de plus de sécurité que les autres? Alors, certes les dimensions de Hofstede offrent un cadre pour l'interprétation des mésententes culturelles et un point de départ pour l'analyse des différences avec les participants (ex.: Comment concevez-vous le pouvoir et le leadership?). Mais, d'un autre côté, ces dimensions nous conduisent très vite à réfléchir à nos comportements individuels et à nous interroger sur la possibilité de les généraliser à tous les individus au sein d'un pays donné. Quoi qu'il en soit, ces dimensions présentent un intérêt en termes de référence pour l'analyse des différents contextes dans lesquels nous vivons (notre culture «étudiante», la «culture» de notre famille et de nos amis, la «culture» des zones rurales ou urbaines, etc.). Il convient de nous demander si ces dimensions nous permettent de mieux comprendre les choses – ou si elles nous poussent vers davantage de stéréotypes.

Qui plus est, ces cinq dimensions, et les préférences de chacun relativement à celles-ci, soulèvent la question de la relativité culturelle: n'y a-t-il réellement ni «pire» ni «meilleur»? Les structures hiérarchiques sont-elles aussi «bonnes» que les structures égalitaires? Des rôles masculins et féminins stricts et cloisonnés sont-ils aussi bons que des rôles plus «ouverts»? Et, si nous souhaitons intervenir en tant que médiateur dans un conflit en nous référant à ces dimensions, devrions-nous ou pouvons-nous opter pour une position neutre?

2.4.3 Les composantes comportementales de la culture: Edward T. et Mildred Reed Hall

Ce couple a développé ce modèle de la culture dans un objectif très pratique: ils souhaitaient conseiller utilement des hommes d'affaires américains qui devaient voyager et travailler à l'étranger. Dans leur étude, largement fondée sur des entretiens approfondis avec des individus de cultures différentes avec lesquels ces hommes d'affaires désiraient coopérer, ils se sont concentrés sur ces différences comportementales, parfois subtiles, mais généralement génératrices de conflits dans le cadre de la communication interculturelle.



Sur la base de cette étude, ils ont alors élaboré plusieurs dimensions de la différence. Toutes ces dimensions étaient associées soit à des modes de communication, soit aux notions d'espace ou de temps:

Les **messages rapides/lents** font référence à «la vitesse à laquelle un message transmis peut être décodé et exécuté». Parmi les exemples de messages rapides, on peut citer les titres de journaux, la publicité et la télévision. Faire preuve de familiarité est un comportement typique des personnes enclines aux messages rapides. Si, par essence, il faut du temps pour bien connaître les gens (ils sont des «messages lents»), il est plus facile de se faire des amis dans certaines cultures; la familiarité facile est donc un exemple de message rapide. Parmi les messages lents figurent l'art, les documentaires télévisés, les relations approfondies, etc.

Les **contextes élevé/faible** concernent les informations qui nous entourent. Si, dans le message transmis à un moment donné, seule une petite quantité d'informations est délivrée, tandis que l'essentiel de l'information est déjà en possession des personnes en train de communiquer, alors il s'agit d'une situation de contexte élevé. C'est le cas, par exemple, de partenaires qui vivent ensemble depuis plusieurs années: il leur suffit d'échanger peu d'informations pour se comprendre. Le message transmis peut être très court mais il va être décodé à l'aide des informations que chacun a acquies au fur et à mesure des années de vie commune.

Des cultures de contexte élevé sont, par exemple, selon Hall & Hall, les cultures japonaise, arabe et méditerranéenne: les réseaux d'information y sont larges et les personnes sont impliquées dans de nombreuses relations très étroites. Par conséquent, dans la vie quotidienne, peu d'informations de référence sont requises, voire attendues. Chacun s'informe au sujet de tout ce qui peut concerner les personnes importantes à ses yeux.

Les cultures américaine, allemande, suisse et scandinave sont des cultures de contexte faible typiques. Les relations personnelles tendent à dépendre davantage des domaines d'engagement de chacun. De là découle un fort besoin d'informations de référence dans le cadre de transactions normales.

Les incompréhensions peuvent provenir de la non prise en compte des différents modes de communication en termes de contexte élevé/faible. Une personne de culture de contexte faible peut être perçue par une personne de contexte élevé comme trop bavarde, trop précise et transmettant des

informations inutiles. A l'inverse, une personne de contexte élevé peut être perçue par un interlocuteur de contexte faible comme indigne de confiance (parce qu'elle «cache» des informations) et peu coopérative. Pour prendre des décisions, une personne de contexte faible va exiger quantité d'informations de référence, à l'inverse d'une personne de contexte élevé, dans la mesure où elle a suivi en permanence le processus qui s'est déroulé. Une situation paradoxale peut néanmoins se présenter lorsque des personnes de contexte élevé sont invitées à procéder à l'évaluation d'une nouvelle entreprise; elles vont alors vouloir tout savoir, puisqu'elles ne faisaient pas partie du contexte dans lequel est né le projet.

La **territorialité** réfère à l'organisation d'un espace physique, d'un bureau par exemple. Le bureau du Président se situe-t-il au dernier étage de l'immeuble ou à un étage intermédiaire? Si, par exemple, un individu considère que le stylo sur son bureau fait partie de son territoire personnel, alors il n'appréciera pas qu'on le lui emprunte sans permission. La territorialité concerne le sens développé par les individus relativement à l'espace et aux choses matérielles qui les entourent. C'est aussi une indication de pouvoir.

L'**espace personnel** est la distance par rapport aux autres dont un individu a besoin pour se sentir à l'aise. Hall & Hall décrivent cet espace personnel comme une «bulle» que chacun transporte avec lui en permanence. Sa taille se modifie selon les situations et les personnes avec lesquels l'individu interagit (vos amis les plus chers ont le droit d'être plus proches de vous que les autres). La «bulle» signale la distance que chacun juge appropriée par rapport aux autres. Quelqu'un qui se tient à distance de cette «bulle» va être jugé réservé, quelqu'un qui ne respecte pas la distance estimée appropriée va être perçu comme blessant, intimidant, voire tout simplement grossier. Une divergence au niveau de la perception de la distance conversationnelle normale va alors générer des difficultés de communication.

Monochronie/ Polychronie réfère à la structuration du temps personnel. Fonctionner selon un rythme monochronique signifie ne faire qu'une chose à la fois, suivre un programme où les tâches s'enchaînent à la suite les unes des autres, du temps étant prévu pour chacune. Pour les cultures monochroniques le temps est très maîtrisé, presque palpable, et considéré comme une ressource que l'on dépense, que l'on gaspille ou que l'on économise. Le temps est linéaire, à l'image d'une ligne qui part du passé, traverse le présent et poursuit sa route vers le futur. Le temps est utilisé comme un outil pour structurer les journées et pour



décider des degrés d'importance, du fait de «ne pas avoir le temps de rencontrer quelqu'un», par exemple.

A l'inverse, on trouve la polychronie: plusieurs tâches sont effectuées en même temps, l'implication vis-à-vis des autres est forte et en conséquence, les relations avec les autres ont la priorité sur le respect d'un agenda. Le temps, selon un mode polychronique est moins considéré comme une ressource et pourrait être comparé à un point plus qu'à une ligne.

Selon Hall & Hall, certaines des dimensions décrites précédemment sont connectées. Dans leur recherche, la monochronie apparaît comme étroitement liée au contexte bas et à une conception de l'espace qui permet le compartimentage de la vie (en une structure dans laquelle les différents champs d'implication sont séparés les uns des autres ou organisés selon différents «compartiments»). En plus des dimensions mentionnées, Hall & Hall ont introduit plusieurs autres concepts à prendre en considération, comme par exemple: la façon d'établir les programmes, l'anticipation des réunions, les règles en termes de ponctualité, la vitesse de circulation des informations au sein d'un système. La circulation des informations dépend-elle d'un système hiérarchique (base/sommet) ou les informations circulent-elles dans toutes les directions comme dans un vaste réseau?

Concernant les autres cultures, Hall & Hall ont suggéré à leur groupe cible, des hommes d'affaires américains, de reconnaître les différences culturelles et si possible, de s'adapter aux modes comportementaux de la culture dans laquelle ils travaillaient.

Les concepts clés de Hall & Hall, lorsqu'ils décrivent différentes cultures, mettent en évidence quelques différences majeures que les individus expérimentent lors de rencontres interculturelles et qui, en conséquence, seront très reconnaissables pour le lecteur. Pourtant, leur modèle n'a pas échappé aux critiques. Dans un premier temps, Hall & Hall avaient élaboré des dimensions indépendantes, avant de les regrouper au sein d'un modèle de culture éventuellement unidimensionnel. Ce modèle organise les cultures selon un continuum entre cultures monochroniques et de contexte bas, d'un côté, et cultures polychroniques et de contexte élevé d'un autre côté. Toutes les autres catégories se situent sur ce continuum. Se pose alors la question de savoir si cette méthode très simple de catégoriser les cultures reflète la réalité.

Qui plus est, cette théorie ne dit pas grand chose au sujet du pourquoi de ces catégories culturelles,

du développement des cultures (sont-elles statiques ou dynamiques?), ou encore de la façon dont les individus gèrent leurs antécédents culturels dans des situations interculturelles. L'intérêt de l'approche de Hall & Hall réside clairement dans ses conséquences très pratiques. Les dimensions développées – selon des orientations très similaires à celles qui caractérisent le modèle de Hofstede – fournissent un cadre pour l'identification et l'interprétation des différences culturelles.

Pertinence pour le travail de jeunesse

Dans les groupes interculturels, les dimensions introduites par Hall & Hall peuvent convenir parfaitement à une première approche «théorique» des différences culturelles. Elles se prêtent à des exercices très sympathiques, comme par exemple celui qui consiste à demander aux participants de parler entre eux puis, tout en parlant, de modifier la distance qui les sépare. Tous ont-ils la même conception de la distance appropriée? Comment réagiraient-ils par rapport à une personne exigeant davantage/moins d'espace?

Une fois décrites, on constate que les dimensions de Hall & Hall font aisément référence à des différences expérimentées par les participants au sein d'un groupe interculturel. Elles invitent le groupe à discuter de ces différences sans porter de jugement de valeur.

Qui plus est, les travailleurs de jeunesse peuvent juger cette théorie utile parce qu'elle permet d'identifier les différences interculturelles au sein d'un groupe (par ex.: comment les individus se comportent-ils par rapport à la ponctualité, est-ce qu'ils aiment ou non qu'on les touche, est-ce qu'ils estiment que vous parlez trop ou pas assez, etc.) et propose un vocabulaire pour décrire ces différences. Mais, après les avoir présentées, soyez sûrs que les participants trouveront dans les dimensions de Hall & Hall des excuses pratiques pour justifier diverses situations: «Désolé, je ne suis pas en retard d'une heure, je suis polychronique!»...

2.4.4 La discussion sur la culture:

**Jacques Demorgon
et Markus Molz**

De façon très explicite Jacques Demorgon et Markus Molz (1996) ont nié toute prétention d'introduire un autre modèle de la culture. La nature même de la culture, affirment-ils, fait que toute définition de la culture est par principe influencée par les antécédents (culturels) de celui qui la propose: personne n'est sans culture. En conséquence, leur objectif était d'apporter une



contribution à l'analyse de la discussion sur la culture et des enseignements que l'on peut en tirer.

Selon eux, les controverses qui s'expriment dans la discussion sur la culture amènent à trois contradictions majeures:

- Comment gérer la contradiction entre la stabilité culturelle et des structures culturelles durables d'une part, et les processus d'évolution et d'innovation culturelles d'autre part?
- Comment gérer les relations entre «culture» et «interculture»: la «culture» était-elle là en premier, avant de devenir un ingrédient des rencontres interculturelles? Ou bien la culture n'existe-t-elle qu'au travers de ses constantes interactions avec les autres cultures?
- Faut-il mettre en avant les aspects universels de tous les êtres humains (ce que nous avons tous en commun) et concevoir les humains en tant qu'individus, la culture n'étant qu'un aspect de cet individu et cette culture étant unique et globale (*approche universaliste*)? Ou faut-il mettre en avant le rôle de la culture, reconnaître la diversité qui prévaut dans le monde et concevoir alors les humains en tant que membres d'un groupe culturel, dans lequel, par principe, toutes les cultures sont également bonnes (*approche relativiste*)?

Ces questions peuvent paraître très académiques et sans intérêt concret. Néanmoins, elles sont porteuses de conséquences politiques: le changement est-il oui ou non perçu comme une menace? (question 1); la diversité au sein d'un pays est-elle perçue comme une condition nécessaire à la culture ou comme une menace pour la culture «originelle»? (question 2); les habitants d'un pays sont-ils perçus comme des individus devant être traités de manière égale (modèle français des droits individuels) ou comme les membres d'un groupe possédant les droits du groupe (modèle néerlandais de société, composé de groupes différents possédant chacun leurs institutions)? (question 3).

Pour tenter de venir à bout de ces contradictions Demorgon et Molz ont introduit ce que j'appellerai un modèle de culture. Selon eux, la culture ne peut être comprise que par rapport au concept d'adaptation. Les humains sont en permanence mis au défi d'établir une relation durable entre leur monde intérieur (leurs besoins, leurs idées, etc.) et le monde extérieur (leur environnement, les autres, etc.). C'est ce qu'ils font dans des situations concrètes qui devraient former la base de l'analyse. Dans toutes ces situations les individus façonnent leur environnement (chacun peut influencer sur ce qui se passe autour de lui) et

sont façonnés par leur environnement (chacun peut changer compte tenu de ce qui se passe autour de lui). Ces deux dimensions, façonner l'environnement et être façonné par celui-ci, sont les deux facettes de «l'adaptation».

Plus scientifiquement, Demorgon et Molz définissent une de ces facettes en tant que «qu'assimilation». Par ce terme, ils désignent le processus selon lequel les humains adaptent le monde extérieur à leur réalité. Nous «rangeons» nos perceptions extérieures dans les tiroirs et les structures déjà en place dans notre cerveau. Examinons un exemple extrême d'assimilation: des enfants qui jouent. Dans une haute dune de sable (la réalité du monde extérieur), ils peuvent voir l'Everest (leur imagination). Tandis qu'ils escaladent cette dune, ils ont assimilé la réalité à leur propre imagination; cette interprétation de la réalité est devenue le cadre de leur action. Ils ne sont pas en train d'escalader une dune, mais bien l'Everest. Mais les enfants ne sont pas les seuls à assimiler. Lorsque nous voyons une personne pour la première fois, nous nous en faisons une impression sur la base de son apparence extérieure. A partir de ce peu d'informations, nous interprétons qui elle est – en faisant appel aux informations présentes dans notre cerveau, souvent stéréotypées, afin d'en «savoir» davantage sur cette personne et de décider du comportement le plus adapté.

L'autre facette du «modèle» de Demorgon et Molz est «l'accommodation». Par ce terme, ils désignent le processus selon lequel les structures du cerveau (qu'ils nomment «cognitions» ou «schémas») se modifient en fonction des informations reçues du monde extérieur. Lorsque nous rencontrons quelqu'un, nous avons tendance, dans un premier temps, à interpréter son comportement à partir de nos stéréotypes. Par la suite, nous pouvons être amenés à constater que la réalité est différente, c'est-à-dire que nos stéréotypes ou nos schémas ne correspondent pas à la réalité. C'est alors que nous les modifions.

Ceci dit, ni une accommodation extrême ni une assimilation extrême ne conviennent. En mode d'accommodation extrême, nous serions submergés par la masse d'informations venues de l'extérieur qu'il nous faudrait traiter, sur lesquelles nous devrions porter un regard nouveau et qui nous obligerait à modifier notre façon de penser. En mode d'assimilation extrême, nous serions amenés à nier la réalité et en fin de compte, nous ne pourrions pas survivre.

Comparés aux animaux, les humains sont génétiquement moins «prédéterminés», et moins «prédestinés» par la biologie. En conséquence, nombreuses sont les situations dans lesquelles



nous n'avons pas de réaction instinctive – ou biologiquement prédéterminée. Il nous faut donc développer un système qui nous fournisse des orientations et nous aide à nous adapter correctement à toutes ces situations. Ce système est ce que Demorgon et Molz appellent la culture. La fonction de l'adaptation consiste à maintenir ou à accroître la possibilité d'agir de façon appropriée dans toutes les situations envisageables. La culture est alors la structure qui nous fournit les orientations nécessaires (il faut comprendre cela en tant que structures du cerveau qui sont les bases des processus d'assimilation et d'accommodation); c'est en fait le prolongement de la nature biologique. La culture existe précisément du fait de la nécessité de trouver des orientations dans les situations qui ne sont pas prédéterminées biologiquement.

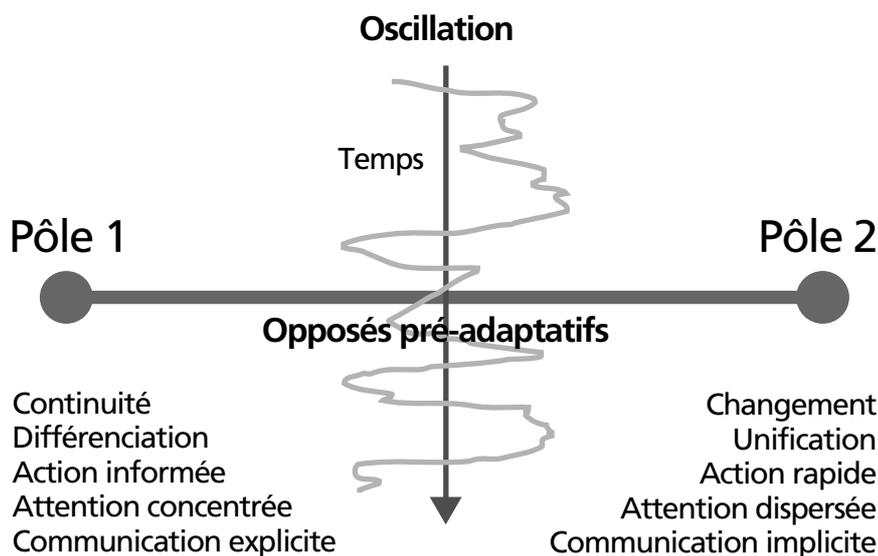
Si l'adaptation consiste à trouver des orientations, elle opère dans un contexte d'opposition entre assimilation et accommodation. D'un côté, nous avons besoin de développer des structures stables et des modèles comportementaux généralisables et applicables dans toutes sortes de situations dans la mesure où nous ne pouvons repartir de zéro à chaque fois (avec un cerveau vide). Dans ce mode d'assimilation, la culture est une sorte de logiciel mental, comme l'a suggéré Hofstede, qui nous permet de traiter toutes les informations accessibles dans le monde extérieur.

Mais, ainsi que le soulignent Demorgon et Molz, si la culture n'était qu'un logiciel mental programmé dans le cerveau des humains dès leur plus jeune âge, alors nous ne pourrions nous adapter à de nouvelles circonstances et modifier nos orientations en conséquence. Les humains ont besoin de la capacité d'accommodation pour changer leurs orientations et leurs cadres de référence et ainsi assurer leur survie.

Aussi, le comportement adopté dans toute situation est-il presque toujours un mélange entre la répétition d'un ensemble d'actes appris, appropriés et culturellement orientés d'une part, et l'ajustement prudent à la situation donnée d'autre part.

Dans une telle situation, nous disposons dès le départ d'une palette d'options comportementales qui se situent entre deux pôles opposés: nous pouvons agir rapidement, mais sans informations approfondies; ou être informés, mais agir plus lentement. Nous pouvons nous concentrer sur un aspect de la situation, ou disperser notre attention sur tout ce qui se passe autour de nous. Nous pouvons communiquer explicitement (avec des explications très précises), ou implicitement (avec beaucoup de symboles). Si nous comprenons qu'une situation nous offre des centaines de ce type de possibilités entre deux extrêmes, nous devons en permanence décider laquelle choisir (voir fig. 3).

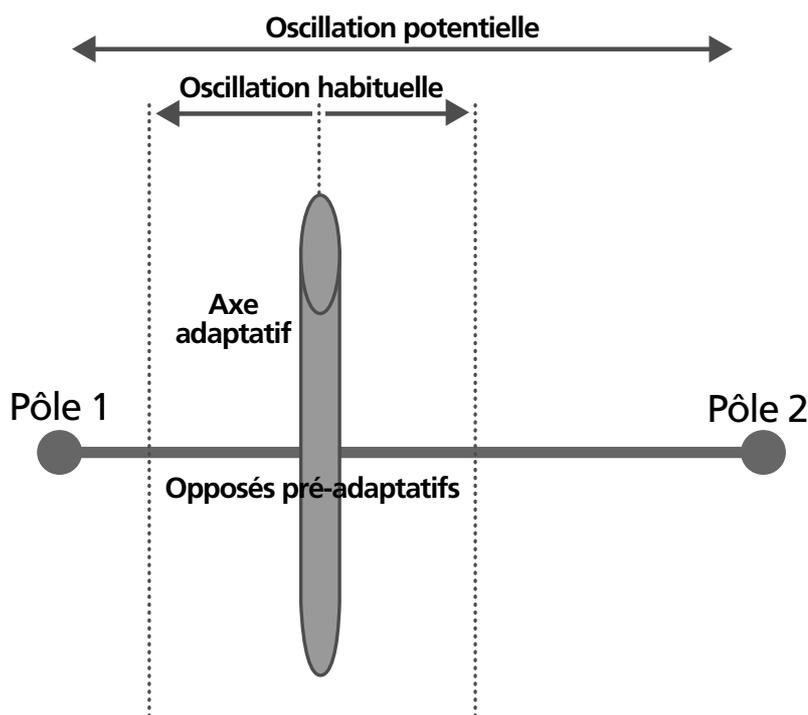
Fig. 3 : Opposés pré-adaptatifs choisis et oscillation



Source : p.54, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen : Hogrefe. Chapitre par J. Demorgon et M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'. Version adaptée.



Fig. 4



Source : p.55, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns* Gottingen :Hogrefe. Chapitre par J. Demorgon et M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'.

On peut représenter ces opposés comme deux pôles sur une ligne (voir schéma 4). La ligne complète schématise l'ensemble du potentiel comportemental. L'orientation culturelle, selon Demorgon et Molz, consiste à réduire le potentiel signifié par cette ligne à un rayon d'action plus restreint. Imaginez que les points sur la ligne soient numérotés de 1 à 10 (1 et 10 se situant aux deux extrêmes). L'orientation culturelle va alors situer le comportement approprié au point 3 par exemple. En tant qu'êtres culturels, nous allons considérer ce point comme référence, et choisir le comportement le plus adapté à la situation autour de ce point. Dans l'exemple ici illustré, nous dirions que, généralement, nous optons pour des solutions entre les points 2 et 4.

Appliquons ce principe à la communication, par exemple. Vous venez d'un endroit où les individus communiquent de façon très implicite (en évitant les longues explications et en se référant très implicitement au contexte, c'est-à-dire à «ce que tout le monde sait»). La communication généralement jugée appropriée, «normale», est très implicite. Vous vous servez alors de ce point de

départ pour développer un registre courant. En d'autres termes, vous allez communiquer un peu plus ou un peu moins implicitement selon les situations, mais jamais de façon très explicite. Ce n'est qu'en apprenant, en expérimentant des situations auxquelles votre registre de comportements ne convenait pas, que vous allez l'élargir et développer le potentiel pour communiquer de manière explicite – même si cela continue à vous sembler bizarre.

La culture concerne l'élaboration de décisions appropriées entre deux extrêmes en mode d'adaptation. Une orientation culturelle indique de manière abstraite ce qui, pour un groupe s'est avéré être un comportement adapté dans le passé. Des variations autour de cette orientation, autour de ce qui est considéré approprié, vont être tolérées: il s'agit de déviations «normales», d'adaptations normales aux situations. Tout comportement se situant hors de ce rayon est jugé dérangement, mauvais, anormal.

Les cultures peuvent changer: lorsque le champ autour d'une certaine orientation se développe dans une direction, lorsque le comportement des



individus qui forment cette culture tend systématiquement vers un côté, alors l'orientation originale va progressivement évoluer dans ce sens.

La culture, selon ce concept, est indépendante de la nation. Elle concerne essentiellement l'orientation de groupes d'individus. Par exemple, l'orientation est donnée par la famille, les amis, la langue, le lieu de vie et votre entourage affectif et professionnel. Sur la base de tous ces éléments, on peut identifier des groupes qui partagent certaines orientations ou cultures. Selon le contexte, les individus vont avoir des normes différentes et des rayons d'action différents autour de ces normes. Par exemple, vous pouvez communiquer plus ou moins explicitement dans votre travail et plus ou moins implicitement au sein de votre famille. Mais, s'il existe un terrain commun entre le travail et la famille, vos deux rayons d'action vont alors être très proches, voire empiéter largement l'un sur l'autre.

Dans l'apprentissage interculturel, les individus prennent conscience de leur orientation culturelle lorsqu'ils se trouvent confrontés à des normes différentes. Parce qu'ils doivent vivre avec deux types d'orientations, les individus vont alors élargir la gamme de leurs comportements et leurs habitudes de manière à englober les deux orientations culturelles. Selon les situations, ils vont alors disposer de davantage d'options. En principe, plus large est cette gamme, plus nombreuses sont les possibilités d'accommodation et d'adaptation du comportement au monde extérieur. Mais, parallèlement, plus large est cette gamme, plus grande est l'insécurité: des options plus nombreuses créent des situations moins stables.

Les médiateurs culturels peuvent précisément être des personnes ayant développé une gamme de comportements englobant les normes culturelles des deux parties ce qui leur permet de trouver un «point de rencontre» entre les comportements jugés respectivement appropriés.

Les théories développées par Demorgon et Molz au sujet de la culture ont eu beaucoup de partisans, parce qu'elles combinaient plusieurs types d'approches et de modèles au sujet de la culture. D'un autre côté, ce modèle reste purement théorique et se prête très peu à une recherche empirique. Est-il possible de vérifier si leur modèle reflète la réalité? Quoi qu'il en soit, le meilleur test consiste à évaluer l'efficacité du modèle s'agissant de nous aider à comprendre et à interpréter les rencontres interculturelles.

Pertinence pour le travail de jeunesse

Le «modèle» de Demorgon et Molz permet de mieux comprendre la nécessité et la fonction de la culture. De plus, celui-ci rapporte la culture, en tant que concept, aux groupes d'individus à tous les niveaux et non pas aux seules nations.

Dans le travail de jeunesse, ce modèle, du fait de sa complexité, répond aux exigences des questions complexes qui sont posées, et ouvre une nouvelle voie de réflexion.

D'un point de vue pratique, le modèle permet de comprendre en quoi consiste l'apprentissage interculturel: apprendre à se connaître, à étendre ses propres possibilités d'action et sa marge de manœuvre dans diverses situations. Il met clairement l'apprentissage en lien avec l'expérience et souligne d'autre part que cet apprentissage est une véritable gageure puisque connecté à l'un des besoins fondamentaux de l'existence humaine: l'orientation.

2.5 A propos de l'apprentissage interculturel

Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Milton J. Bennett

Bennett (1993) définit la sensibilité interculturelle en termes de phases du développement personnel. Son modèle de développement pose pour principe un continuum de sophistication croissante dans la façon de gérer les différences culturelles partant de l'ethnocentrisme en passant par des phases de plus grande reconnaissance et d'acceptation de la différence que Bennett appelle «l'ethnorelativisme».

Le principal concept sous-jacent du modèle de Bennett est ce qu'il appelle la «différenciation», c'est-à-dire la façon dont l'individu développe la capacité de reconnaître la différence et de vivre avec. La «différenciation» fait alors référence à deux principes: premièrement, les individus voient une seule et même chose différemment et, deuxièmement «les cultures se différencient les unes des autres par la façon dont elles maintiennent des modes de différenciation ou des visions du monde différentes». Ce deuxième aspect fait référence au fait que, selon Bennett, les cultures apportent des indications sur la façon d'interpréter la réalité et de percevoir le monde qui nous entoure. Cette interprétation de la réalité, ou vision du monde, diffère d'une culture à l'autre. Développer une sensibilité interculturelle signifie par essence apprendre à reconnaître et à gérer les différences fondamentales concernant la perception du monde par les cultures.



Fig. 5: Un modèle de développement de la sensibilité interculturelle

Les phases ethnocentriques

Les phases ethnorelatives

1. Dénégation

Isolation
Séparation

4. Acceptation

Respect de la différence
comportementale
Respect pour le différence
des valeurs

2. Défense

Dénigrement
Supériorité
Revirement

5. Adaptation

Empathie
Pluralisme

3. Minimisation

Universalisme physique
Universalisme transcendant

6. Intégration

Evaluation contextuelle
Marginalité constructive

Source: extrait de p. 29, Paige, R. Michael (ed) (1993) Education for the intercultural experience, Yarmouth: Intercultural Press, chapitre par Milton J. Bennett 'Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity'.



Les phases ethnocentriques

Bennett conçoit l'ethnocentrisme comme une phase dans laquelle l'individu suppose que sa vision du monde est le centre même de la réalité. La **dénégation** est le fondement d'une vision du monde ethnocentrique: l'individu refuse l'existence de différences et d'autres visions du monde. Cette dénégation peut être due à l'isolement: dans ce cas, il est peu probable voire même tout à fait improbable d'être confronté à la différence et d'en faire l'expérience. Elle peut aussi être due à la séparation, situation dans laquelle la différence est volontairement mise à l'écart et où un individu, ou un groupe, construit intentionnellement des barrières entre lui et les personnes «différentes», afin de ne pas être confronté à la différence. En conséquence, la séparation, parce qu'elle exige au moins un temps la reconnaissance de la différence, est en cela une sorte de développement par rapport à l'isolement. La ségrégation raciale, encore pratiquée dans le monde, est un exemple de cette phase de séparation.

Les membres de groupes opprimés n'expérimentent généralement pas cette phase de dénégation. Il est en effet difficile de dénier la différence, lorsque c'est votre différence ou votre vision du monde différente qui sont déniées.

En deuxième phase, Bennett décrit la **défense**. La différence culturelle peut être ressentie comme une menace, parce qu'elle offre une alternative à notre vision de la réalité et ce faisant, à notre identité. Dans la phase de défense, par conséquent, la différence est perçue, mais combattue.

La stratégie la plus courante pour lutter contre la différence est le dénigrement, qui consiste à porter un jugement négatif sur toute vision du monde dissemblable. Les stéréotypes et dans leur forme extrême, le racisme, sont des exemples de stratégies de dénigrement. L'autre facette du dénigrement est la supériorité, qui consiste à mettre l'accent sur les aspects positifs de sa propre culture et à accorder peu ou pas d'intérêt à la culture de l'autre, de cette façon implicitement dépréciée. On observe parfois une troisième stratégie pour se protéger de la menace que représente la différence, que Bennett appelle le «revirement». L'individu va alors valoriser la culture de l'autre et dénigrer ses propres antécédents culturels. Cette stratégie, qui à première vue peut apparaître comme une preuve de «sensibilité interculturelle», n'est en fait que le remplacement du centre de son ethnocentrisme (nos propres antécédents culturels) par un autre.

La dernière phase de l'ethnocentrisme est celle que Bennett appelle la **minimisation**. La différence est reconnue et n'est plus combattue au moyen de stratégies de dénigrement ou de supériorité,

mais on en minimise la signification. Les similitudes culturelles sont mises en avant comme l'emportant de loin sur les différences, ce qui revient à banaliser la différence. Bennett souligne que beaucoup d'organisations voient dans ce qu'il appelle la minimisation le stade ultime du développement interculturel, et s'attachent à développer un monde de valeurs partagées et de points communs. Ces points communs sont construits sur la base de l'universalisme physique, c'est-à-dire sur les similitudes biologiques entre les humains. Nous devons tous manger, digérer et mourir. Considérer que la culture n'est qu'une sorte de prolongement de la biologie revient à en minimiser la signification.

Les phases ethnorelatives

«Un des fondements de l'ethnorelativisme réside dans l'hypothèse selon laquelle les cultures ne peuvent être comprises que comparativement les unes aux autres, et qu'un comportement particulier ne peut être compris que dans son contexte culturel.» Dans les phases ethnorelatives, la différence n'est plus perçue comme une menace mais comme un défi. L'individu tente alors de développer de nouvelles catégories pour comprendre, au lieu de préserver les catégories existantes.

L'ethnorelativisme commence avec l'**acceptation** de la différence culturelle. Premièrement, il s'agit d'accepter que les comportements verbaux et non-verbaux varient d'une culture à l'autre et que toutes ces variantes méritent le respect. Deuxièmement, cette acceptation va s'élargir pour englober les visions du monde et les valeurs sous-jacentes de l'autre culture. Cette deuxième phase implique la connaissance de ses propres valeurs et la perception de celles-ci comme étant déterminée par la culture. Les valeurs sont comprises en tant que processus, en tant qu'outils pour organiser le monde, plutôt que comme quelque chose que l'on «possède». Même les valeurs qui motivent le dénigrement d'un groupe particulier peuvent être considérées comme ayant une fonction dans l'organisation du monde ce qui n'exclut pas que l'on puisse avoir une opinion au sujet de cette valeur.

La phase suivante, l'**adaptation**, se développe à partir de l'acceptation des différences. L'adaptation contraste avec l'assimilation, cette dernière consistant à adopter d'autres valeurs, visions du monde et comportements en renonçant à sa propre identité. L'adaptation, elle, est un processus d'addition. L'individu apprend un nouveau comportement convenant à une autre vision du monde et l'ajoute à son répertoire comportemental personnel, de nouveaux styles de communication prenant alors le dessus. Ici, la culture doit être perçue en tant que processus qui se développe et fluctue et non pas en tant que donnée statique.



Une dimension centrale de l'adaptation est l'empathie, c'est-à-dire la capacité d'expérimenter une situation différente de celles impliquées par nos propres antécédents culturels. Elle consiste à tenter de comprendre l'autre en adoptant sa perspective.

Dans la phase de pluralisme, l'empathie s'élargit, de sorte que l'individu peut compter sur plusieurs cadres de référence distincts ou sur des cadres culturels multiples. Le développement de ces cadres exige généralement de vivre dans un contexte culturel différent pendant un temps suffisamment long. La différence est alors perçue en tant que partie du moi normal, l'individu l'ayant assimilée dans deux ou plusieurs cadres culturels différents.

L'intégration est le nom que Bennett donne à sa dernière série de phases. Tandis que dans la phase d'adaptation, plusieurs cadres de référence coexistent au sein d'un même individu, la phase d'intégration se caractérise par une tentative pour intégrer ces divers cadres dans un cadre qui n'est ni le rétablissement d'une culture, ni le simple confort que procurerait la coexistence pacifique de différentes visions du monde. L'intégration exige une redéfinition permanente de notre propre identité en termes d'expériences vécues. Elle peut conduire un individu à ne plus appartenir à aucune culture, mais à être toujours un étranger intégré.

La première phase de l'intégration, l'évaluation contextuelle, concerne la capacité à évaluer différentes situations et visions du monde à partir d'un ou plusieurs cadres de référence culturels. Dans toutes les autres phases, l'évaluation culturelle a été systématiquement évitée, afin de dépasser une approche ethnocentrique. Dans la phase de l'évaluation contextuelle, les individus sont capables de passer d'un contexte culturel à un autre, selon les circonstances. Le jugement porté est d'une relative bonté. Bennett donne ici l'exemple d'un choix interculturel: «Est-il bien de parler directement d'une faute commise par vous ou quelqu'un d'autre? Dans la majorité des contextes américains, c'est une bonne chose. Dans la plupart des contextes japonais, c'est l'inverse. Néanmoins, il peut être bon dans certains cas d'employer un style américain au Japon, et vice-versa. La capacité à employer les deux styles est un aspect de l'adaptation. La considération éthique du contexte donné dans la prise d'une décision fait partie de l'intégration».

La phase finale, la marginalité constructive, est décrite par Bennett comme une sorte d'aboutissement, mais non comme la fin de l'apprentissage. Elle implique un état de totale réflexion sur soi-même, le fait de n'appartenir à aucune culture et d'être un étranger. Parvenir à ce stade, d'autre

part, permet une réelle médiation interculturelle, la capacité de fonctionner au sein de différentes visions du monde.

Le modèle de Bennett s'est révélé un point de départ intéressant pour la conception de formations et d'orientations axées sur le développement de la sensibilité interculturelle. Il signale l'importance de la différence dans l'apprentissage interculturel, ainsi que quelques-unes des stratégies (inefficaces) pour gérer la différence.

Bennett suggère que l'apprentissage interculturel est un processus caractérisé par une progression permanente (avec la possibilité d'aller et de retours) et qu'il est possible de mesurer le stade atteint par un individu en termes de sensibilité interculturelle. On pourrait pourtant se demander si le processus d'apprentissage interculturel va systématiquement suivre exactement cette séquence, chacune des étapes étant la condition nécessaire à la suivante. Mais, si on interprète ce modèle moins en termes de stades successifs et davantage en termes de stratégies pour gérer la différence, appliquées selon les circonstances et les capacités, alors on peut en déduire des obstacles majeurs et des méthodes utiles concernant l'apprentissage interculturel.

Pertinence pour le travail de jeunesse

Les différentes phases décrites par Bennett forment un cadre de référence utile pour considérer les groupes et offrent des contenus et des méthodes de formation qui se prêtent parfaitement au développement de la sensibilité interculturelle. Est-il nécessaire de faire prendre conscience des différences, ou est-il préférable de se concentrer sur l'acceptation de ces différences? L'idée de développement fournit une approche très pratique des points sur lesquels travailler. Bennett suggère lui-même des conséquences sur la formation dans les diverses phases.

Dans une manifestation internationale de jeunesse, le processus décrit par Bennett se produit sous une forme très condensée. Son modèle aide à étudier et à comprendre ce qui se passe et comment le gérer.

Enfin, ce modèle de développement suggère clairement la finalité du travail sur l'apprentissage interculturel: parvenir à un stade où la différence est jugée normale, intégrée dans l'identité de l'individu et où il est possible de se référer à plusieurs cadres culturels.

2.6 Synthèse

Suite à l'examen de plusieurs conceptions des notions d'apprentissage, de culture et d'expériences



interculturelles, il devrait être clair que l'apprentissage interculturel est un processus. Ce processus exige de se connaître et de connaître ses origines, avant de pouvoir comprendre les autres.

C'est une véritable gageure, dans la mesure où sont impliquées dans ce processus des idées très profondément ancrées sur le bien et le mal, sur ce qui structure le monde et notre vie. Dans l'apprentissage interculturel, ce que nous trouvons normal et jugeons nécessaire de maintenir est remis en question. L'apprentissage interculturel est

une remise en question de notre propre identité, mais cela peut aussi devenir un mode de vie et un moyen d'enrichir sa propre identité, ainsi que l'a souligné Bennett.

Bennett a aussi donné à son modèle une dimension plus politique: si l'apprentissage interculturel est un processus individuel, il importe néanmoins d'apprendre à vivre ensemble dans un monde de différences. L'apprentissage interculturel vu sous cet angle est le point de départ d'une coexistence pacifique.



2.7 A propos d'éducation interculturelle...

Bien que ce T-Kit soit axé sur l'apprentissage interculturel hors du contexte scolaire, ce chapitre entend rendre hommage au rôle essentiel et reconnu que joue l'école dans le développement de sociétés interculturelles. Indéniablement, l'expérience des enseignants nous livre maints enseignements.

Autrefois, l'éducation était assurée sur des bases sociales égalitaires, «une école pour tous», promouvant la justice pour réduire les différences et visant l'intégration sociale. De nos jours, la question majeure qui se pose à notre société est de savoir comment gérer la différence. Comment reconnaître et valoriser les différences tout en promouvant l'intégration culturelle authentique et le plein épanouissement de nos étudiants, d'abord à l'école puis dans la société?

Les principes interculturels sont axés sur l'ouverture aux autres, le respect actif des différences, la compréhension mutuelle, la tolérance active, la reconnaissance des cultures présentes, la promotion de l'égalité des chances, la lutte contre la discrimination. La communication entre des identités culturelles dissemblables peut sembler paradoxale, dans la mesure où elle exige la reconnaissance de l'autre en tant qu'égal et différent à la fois. Dans ce contexte, selon Ouellet (1991), l'éducation interculturelle peut être conçue dans le but de promouvoir et de développer:

- une meilleure compréhension des cultures dans les sociétés modernes;
- une capacité de communication renforcée entre les membres de différentes cultures;
- une plus grande flexibilité dans le contexte de diversité culturelle qui caractérise la société;
- une plus grande capacité de participation à l'interaction sociale et la reconnaissance du patrimoine commun de l'humanité.

Le principal objectif de l'éducation interculturelle est de promouvoir et de développer les capacités d'interaction et de communication entre les élèves et le monde qui les entoure. Pour optimiser les effets de cette éducation, selon Guerra (1993), nous devrions veiller à ce que :

- le pluralisme soit une composante de l'éducation donnée à tous les élèves (qu'ils appartiennent ou non à des groupes minoritaires);
- les minorités ne soient pas obligées de renoncer à leurs références culturelles;
- la valeur égale de toutes les cultures soit reconnue;
- des mécanismes de soutien soient mis en place afin de garantir des taux de réussite égaux pour les enfants des minorités et des majorités.

Néanmoins, dans l'élaboration d'approches éducatives interculturelles, le risque de partialité, consciente ou inconsciente, n'est pas exclu. Ladmiral et Lipiansky (1989) ont donc indiqué aux enseignants deux «pièges» à éviter:

- 1) réduire la réalité culturelle des élèves à des généralisations rapides;
- 2) interpréter systématiquement tous les conflits dans une perspective culturelle en négligeant les facteurs psychologiques et sociologiques qui influent sur les comportements.

Abdallah-Preteceille y ajoute un troisième piège: tenter de résoudre les difficultés exclusivement par la connaissance rationnelle de l'autre.

Les enseignants ne doivent pas oublier que l'éducation est une activité extrêmement exigeante, non seulement eu égard aux élèves, mais également compte tenu de l'environnement et même de la personnalité des enseignants. Les enseignants doivent analyser leurs propres identités culturelles et leurs personnalités de manière à en faire bénéficier leurs propres pratiques pédagogiques. Hoopes (cité par Ouellet, 1991) conseille ainsi que les enseignants développent leurs capacités d'analyse des modes de perception et de communication et améliorent leur capacité d'écoute (à mon avis, une écoute «active»





serait encore plus efficace). De plus, il est fondamental que l'enseignant soit conscient de sa propre culture et appréhende les mécanismes de ses propres préjugés, de ses croyances, de ses principes moraux et de ses valeurs.

L'éducation interculturelle place l'autre au cœur des relations. Elle encourage une remise en question permanente des préjugés et de ce que nous considérons comme admis, ainsi qu'une ouverture constante vis-à-vis de l'inconnu et de l'incompris. Dans un processus d'interaction et de découverte mutuelle, tout être humain peut se réaliser – personnellement, socialement et globalement. La relation éducative vise à aider l'élève à prendre des responsabilités dans le but de lui permettre d'être acteur dans la société.

Traduire en textes de loi nos visions de l'ensemble des actions que devraient mener les écoles pour promouvoir l'éducation interculturelle dans telle ou telle nation ou région ne suffit pas. Aujourd'hui, il est urgent que ces visions soient **véritablement** concrétisées, promues et développées par le biais d'initiatives de formation des enseignants et, éventuellement, dans la perspective de promouvoir un changement dans la façon de penser de la population en général. Cela ne peut attendre plus longtemps. Sinon, quelles seront les personnes en mesure de nous aider à nous épanouir? «Eduquer c'est aider à apprendre à être», comme nous le rappelle le politicien français Edgar Faure (1908-1988). Et quels sont nos points de référence, à nous les enseignants qui sommes aussi en devenir? Il faut que davantage de travaux de recherche soient menés par les professeurs eux-mêmes. En exagérant un peu, l'avenir est entre les mains des enseignants et il est urgent d'introduire des changements!

La double fonction de l'éducation, à savoir l'enseignement et la formation, doit garantir l'épanouissement optimal de chacun des élèves, en veillant à ce que leurs cultures soient transmises dans un esprit d'ouverture aux autres. Plusieurs réformes du système éducatif prônent l'utilisation d'une méthode d'enseignement inductive, axée sur les centres d'intérêt de l'élève. Ici, il nous faut voir de quelle façon l'expérience directe peut servir à accroître le respect de la différence et la sensibilité interculturelle. Alors, l'enseignant, en tant qu'acteur de premier plan du changement, devrait proposer des expériences et des opportunités d'apprentissage qui promeuvent et acceptent toutes les cultures dans un esprit de démocratie. L'éducation interculturelle doit être l'objectif de toutes les écoles d'aujourd'hui ! Si l'on ne marche pas dans ce sens, on risque de créer une uniformité appauvrie, basée sur la ségrégation et l'élitisme!

Si nos efforts éducatifs parviennent à montrer les individus dans toutes leurs différences et leurs similitudes culturelles, prouvant le droit des cultures à se développer, alors nous favoriserons une plus active participation au sein de la société. Nous travaillerons dans un système d'enseignement opposé à la division et favorable à une nouvelle conscience d'une société ouverte au respect entre les individus. L'éducation interculturelle doit s'imposer à l'école et dans la société, horizontalement et verticalement, si nous voulons œuvrer pour l'épanouissement de tout être humain. Et, qui sait, nous assisterons peut-être à l'avènement d'une éducation transculturelle?