

Marc THOMAS

15, rue du Ruisseau
57070 - METZ

<http://www.mediation-interculturelle.com>

Email : marcthomas@wanadoo.fr

Nouvelles coordonnées :

Marc THOMAS
2 rue des Deux Villes
57420 SAILLY-ACHATEL

<http://www.competences-relationnelles.com>

<http://www.interstices-conseil.fr>

Mail : marcthomas@orange.fr

Mémoire de D.E.S.S. de Psychologie

« Psychologie des Actions Interculturelles »

**Acquérir une
COMPÉTENCE INTERCULTURELLE**

**des PROCESSUS
d'APPRENTISSAGES
INTERCULTURELS
au quotidien**

Directrice de mémoire : Madame Isabelle PELLÉ

Université de Nancy 2 - octobre 2000

Remerciements

Mes remerciements s'adressent à toutes celles et tous ceux dont la compétence, la collaboration ou l'amitié m'ont permis de mener à bien à la fois la rédaction de ce mémoire et les perspectives professionnelles qui en découlent :

à **Madame Isabelle PELLÉ**, chargée de cours au DESS « Psychologie des Actions Interculturelles » à l'Université de Nancy 2, Déléguée Régionale du F.A.S. Lorraine, directrice de ce mémoire, pour ses conseils éclairés et ses relectures attentives au long des diverses étapes de ce travail,

à **Monsieur Alexandre KURC**, Directeur du DESS « Psychologie des Actions interculturelles », second lecteur de ce mémoire, pour l'intérêt qu'il a toujours manifesté à l'intégration de mon expérience personnelle et professionnelle dans le cursus de la formation,

à **Monsieur Markus BRENDIEK**, professeur à l'Université de la Sarre, chargé de cours au DESS « Psychologie des Actions Interculturelles », pour sa « compétence interculturelle », déterminante dans l'évolution de ma réflexion, et pour sa cordialité,

à **Nathalie ROHR**, co-fondatrice du « Centre de Médiation Interculturelle », pour la richesse et l'exigence du travail en commun, sur les plans universitaire et professionnel, et surtout pour l'amitié sincère,

à **Judit DAUSCHER**, **Nathalie GUÉGNARD** et **Philippe PAILLOTIN**, ainsi qu'à **Jeanne KRAUS** et aux stagiaires de Berlin et de Reims que nous avons formés ensemble, et avec qui nous avons élaboré, au fil des stages, le concept de « processus d'apprentissages interculturels »,

au **Conseil d'Administration du « Centre Interculturel de Bévoye »**, et spécialement à son Président **Michel BILLON**, pour la confiance qu'il m'ont accordée en me sollicitant pour concevoir un projet et prendre la responsabilité pédagogique de sa mise en œuvre,

à **l'équipe de « Bévoye »** : Jean-François PIGNÉ, Katia GUIOSE, Èlena ALEXANDROVA, Driss HAMI, Tina WEISS, Hanna ONJUKKA, Saskia SCHNEIDER, Faruk DROVS, Anja WITTICH, Olesya NOVOSAD, sans qui la conception et la mise en œuvre de ce projet n'existeraient pas,

à **Simon RAPIN**, avec qui nous nous sommes engagés sur les chantiers européens, à son épouse **Virginie** et à leur fille **Alice** : leur maison chaleureuse a hébergé bien des partages amicaux et des heures de travail de rédaction de ce mémoire,

à **tous les collègues des étapes précédentes**, à Nancy, dans la Région Est, à Reims, en Champagne-Ardenne et à Paris, collègues d'engagement et de travail, avec lesquels j'ai partagé et nourri les convictions de toujours, sous-jacentes à tous ces travaux,

à **tous les amis et proches** qui m'ont accompagné dans la traversée des étapes et bouleversements personnels et professionnels,

à **tous les partenaires** avec qui se poursuit le travail professionnel et grâce auxquels les concepts et les réalités évoqués ici vont continuer à évoluer.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
TABLE DES MATIERES.....	3
1^{ère} PARTIE : RÉFLEXION THÉORIQUE	4
INTRODUCTION : « DES RACINES ET DES AILES »	5
I. L'EXPERIENCE INTERCULTURELLE.....	7
<i>Vitales différences, difficiles divergences.....</i>	<i>7</i>
<i>Pluriculturel, multiculturel, interculturel : définitions.....</i>	<i>8</i>
<i>L'acculturation.....</i>	<i>10</i>
<i>L'expérience interculturelle comme « synergie »</i>	<i>15</i>
II. LA COMPETENCE INTERCULTURELLE	20
<i>Une compétence</i>	<i>20</i>
<i>Une compétence d' « étrangéité ».....</i>	<i>21</i>
<i>Une compétence toujours en devenir.....</i>	<i>21</i>
<i>Une compétence exigeante personnellement.....</i>	<i>22</i>
<i>Une compétence collective</i>	<i>23</i>
<i>L'exercice de la compétence interculturelle</i>	<i>23</i>
III. L'ACQUISITION D'UNE COMPETENCE INTERCULTURELLE	27
<i>Distance culturelle et contextes asymétriques</i>	<i>27</i>
<i>L'expression des émotions ou « ressentis ».....</i>	<i>28</i>
<i>Gérer les stéréotypes et les préjugés.....</i>	<i>29</i>
<i>Les attributions socioculturelles</i>	<i>32</i>
<i>L'analyse des incidents critiques</i>	<i>33</i>
<i>Souplesse adaptative et tolérance à l'ambiguïté.....</i>	<i>35</i>
IV. LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGES INTERCULTURELS.....	36
<i>Des approches interculturelles complémentaires.....</i>	<i>37</i>
<i>Des processus</i>	<i>40</i>
<i>Des processus d'apprentissage.....</i>	<i>50</i>
CONCLUSION.....	57
POSTFACE	58
BIBLIOGRAPHIE.....	60

La 2^{ème} partie de ce mémoire décrivait la mise en application de cette compétence interculturelle dans un organisme messin en 1999-2000. La situation ayant beaucoup évolué depuis, la présentation n'en est plus pertinente aujourd'hui. Elle n'est donc pas reproduite ici.

Acquérir une COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

**des PROCESSUS
d'APPRENTISSAGES
INTERCULTURELS
au quotidien**

**1^{ère} PARTIE :
RÉFLEXION THÉORIQUE**

Je souhaite situer l'ensemble de ce travail, théorique et pratique, dans le contexte des grands enjeux de l'humanité d'aujourd'hui. Les perspectives ouvertes par ce travail ne prennent sens que si elles apportent une goutte d'eau « humanisante » à l'océan de la mondialisation, de la construction européenne, et permettent des avancées sur le sens et le choix d'un destin solidaire pour une humanité diversifiée.

Cette volonté de travailler à la construction commune d'une humanité plurielle et solidaire se traduit aujourd'hui dans la rédaction de ce mémoire et des actions et projets auxquels ils souhaite donner sens et existence. Mais cette volonté n'est pas d'aujourd'hui : elle a inspiré mes convictions et mes choix de toujours, dans tous les lieux personnels, spirituels et professionnels où ils se sont exercés. Les pages qui suivent viennent en effet d'une expérience multiforme :

- expérience personnelle, confrontée aux remaniements identitaires provoqués par les situations de la vie et les choix personnels ;
- expérience pastorale d'accompagnateur de communautés chrétiennes cherchant l'unité, non dans les principes dogmatiques, mais dans une diversité nécessaire pour que les hommes soient ensemble « image de Dieu » ;
- expérience professionnelle, partagée avec d'autres dans le cadre de la formation professionnelle par des échanges européens à visée interculturelle, spécialement dans la formation initiale ou continue de travailleurs sociaux, d'éducateurs ou d'enseignants.

Ces divers niveaux d'expérience, imbriqués les uns dans les autres, ont été relus et confrontés depuis 4 ans au travail d'équipe, nourri d'une réflexion exigeante : c'est en effet au fil de plusieurs stages bi-nationaux animés par la même équipe de formateurs français et allemands que le titre de « *Processus d'apprentissages interculturels* » s'est imposé à cette équipe et à moi-même comme le meilleur pour décrire nos objectifs. Depuis deux ans, j'ai poursuivi ma recherche en la confrontant aux acquis des travaux universitaires dans le domaine de la psychologie sociale et de la recherche interculturelle. Cette confrontation s'est faite au cours de stages de recherches avec l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse, puis dans le cadre du DESS de Psychologie des Actions Culturelles de l'Université de Nancy 2. Cette confrontation, que je souhaite poursuivre ici, m'a conduit à travailler sur « *la compétence interculturelle* » et ses conditions d'acquisition.

Tout cet itinéraire expérientiel et conceptuel, et le mémoire que je présente ici, sont maintenant destinés à fonder la pertinence d'un projet d'action en cours de réalisation : je souhaite y investir les fruits et les limites de mon expérience et des réflexions conceptuelles pour créer encore et avec d'autres, dans une dernière partie de vie professionnelle, les conditions d'une vraie coopération interculturelle dans les contextes quotidiens des hommes d'aujourd'hui.

Le projet est celui d'un collectif d'associations qui se met en place dans la Maison de Basse-Bévoïe, à Peltre, près de Metz, pour développer des actions à visée interculturelle dans trois domaines :

- les échanges européens et internationaux,
- l'intégration dans la société française multiculturelle,
- la coopération interreligieuse au service des enjeux de la société mondiale.

Ce projet, décrit dans la deuxième partie de ce mémoire, doit fonder son existence sur une analyse théorique pertinente et cohérente. Je propose donc dans les pages suivantes une réflexion théorique en quatre parties :

- définir l'expérience interculturelle ;
- décrire la compétence interculturelle;
- proposer des chemins d'acquisition de cette compétence ;
- décrire la mise en œuvre de processus d'apprentissages interculturels.

VITALES DIFFERENCES, DIFFICILES DIVERGENCES

Exister dans la différence

La différence est une condition nécessaire à l'existence. Pour devenir homme, le fœtus doit sortir, exclu d'un ventre et séparé de sa mère. Avant même la naissance, toute vie émerge d'une différenciation cellulaire ; dans le texte symbolique qui ouvre la Bible au livre des « Commencements » (ou de la Genèse), la création de toute vie est présentée comme un processus de séparation : séparation de la lumière et des ténèbres, de la terre et du ciel et de l'eau, du végétal et de l'animal, enfin de l'homme et de la femme. Cette source biblique qui m'a souvent inspiré a certes une origine religieuse ; mais le texte auquel je fais référence est cité, au-delà de toute confession religieuse, comme un texte symbolique exprimant le sens de l'homme.

Parfois l'homme rêve de retrouver son unité originelle. Dans ses relations, il cherche l'état fusionnel du sein qui l'a engendré. Rêve d'un paradis perdu, vainement recherché dans l'illusion et la négation de toute altérité.

Car si la personne humaine s'identifie toujours en référence à son groupe, elle n'existe vraiment comme personne qu'en se différenciant : son autonomie, sa liberté et sa capacité de relations sont à ce prix. Les sociétés font varier la portée de ce principe d'autonomie personnelle, selon la place que leurs cultures occupent dans l'échelle antagoniste individualisme/collectivisme. Pourtant, dans les sociétés à dimension collective où le groupe prime sur l'individu, les rôles et les statuts des personnes sont souvent très marqués : cette différenciation des statuts et des rôles est constitutive de toutes les sociétés, animale et humaine, sauf à promouvoir l'anarchie ou l'état fusionnel, au détriment du respect des personnes et de la possibilité de leurs relations.

Même si la différenciation est vécue de manière plus ou moins prononcée selon les cultures et selon les individus, le refus de la différence aliène dans la dépendance ou la conformité sociale, dans l'assimilation ou la dilution dans l'autre.

L'uniformité et l'homogénéité, le refus de l'altérité et du pluralisme aboutissent, au pire, à des conduites sectaires ou suicidaires ; souvent elles créent la tension, la discrimination, le conflit.

Toute personne humaine se construit dans la recherche d'équilibre – toujours instable – entre sa propre identité et ses relations aux autres qui la confrontent à l'altérité en termes de différences, divergences, déchirures... Cette tension peut construire ou détruire, selon les contextes et les utilisations qu'on en fait.

Exister dans la divergence

Si la différence est la loi de la vie, elle n'en est pas moins une exigence difficile. L'autre fait peur et menace, et chacun cherche des semblables pour se rassurer. Les différences sociales sont à la source de tensions et de conflits. Les diversités ethniques et culturelles conduisent à l'incompréhension, aux malentendus, à la guerre. Les processus de différenciation nécessaires à la vie et à l'identité des personnes et des groupes deviennent aussi des enjeux de pouvoir, de domination, d'écrasement, partout présents dans les sociétés multiculturelles dans lesquelles nous vivons.

Face à ces enjeux mortifères, il faut lancer le défi de relations possibles et vitales entre personnes et groupes de cultures différentes. C'est ce défi que les pages suivantes cherchent à relever. L'expérience interculturelle fait le choix, et prend les moyens, de construire dans la diversité et de considérer même les déchirures comme des ouvertures fécondes. Mais il faut d'abord définir les termes employés et envisager l'éventail des approches possibles pour construire le « vivre ensemble ».

PLURICULTUREL, MULTICULTUREL, INTERCULTUREL : DEFINITIONS

Dans le langage courant, les mots « pluriculturel » et « multiculturel » sont assez couramment employés, et dans un sens équivalent. Le mot « interculturel » est plus rare : il est souvent mal compris ou interprété dans le même sens que les deux premiers. Pourtant, ce terme « interculturel » a un sens très différent des deux autres, capital pour cette étude mais aussi pour l'avènement de relations humaines plus justes dans le cadre de la construction européenne et de la mondialisation.

Nous empruntons à Burkhard K. MULLER (1999) les définitions suivantes sur lesquelles nous appuierons notre travail ; l'auteur écrit :

« En parlant "d'interculturel", ici, ce terme indique le vécu subjectif et intersubjectif de l'étrange ; un vécu et un échange qui changent les participants et leur vision du monde, qui engendre plus qu'une juxtaposition. Le "multi" ou "pluriculturel" désigne justement qu'on entend par là ce côté à côté si possible sans heurts, ce vivre ensemble si possible sans dysfonctionnements de ressortissants de cultures différentes. » (p. 1).

Dans le même sens, les auteurs du module de formation « Apprentissage interculturel » du Projet Communautaire « Jeunesse pour l'Europe » parlent d'un « comportement d'influence interculturelle » des individus

« capables, suivant ce qu'exige la situation, de dépasser – non d'abandonner – leur propre système culturel, de l'accorder avec les autres systèmes ambiants, de telle sorte que les conflits et les désaccords ne soient plus perçus comme une menace, mais acceptés comme un défi ; qu'ils n'entravent pas la communication et l'interaction, mais leur apportent une qualité nouvelle. » (p. 25).

Il s'agit, selon Z. GUERRAOUI (1997) de

« processus paradoxaux, où fermeture et ouverture, transformation et maintien de systèmes en présence interfèrent. Une ambivalence qui se retrouve d'ailleurs, comme le souligne C. CLANET (1990) au niveau du concept "interculturel" puisque le préfixe "inter" renvoie aussi bien à la liaison, la réciprocité, l'échange qu'à la séparation, la disjonction. » (104).

Il est important de préciser tout de suite que l'expérience interculturelle ne se situe pas seulement au niveau des cultures nationales : elle concerne aussi les diversités de cultures générationnelles, sociales, professionnelles, philosophiques, religieuses, politiques, économiques, etc. Chaque personne appartient à des groupes différents et tire son identité d'appartenances culturelles multiples qui s'entrecroisent. Cet enchevêtrement traverse aussi chaque groupe et conduit à des affinités multiples entre les personnes et à des processus de groupes mouvants selon les contextes et les enjeux.

Nous qualifions donc d' « interculturelle » la démarche commune et constructive, dans un groupe hétérogène ou d'origines culturelles différentes, prenant en compte et mettant en synergie trois plans :

- l'élaboration de l'équilibre identitaire du sujet et ses aménagements successifs, provoqués par les questionnements et tensions vécus dans des contextes interculturels ;
- l'analyse des ressemblances et différences entre les personnes et les groupes en contact coopératif ou conflictuel ;

- la « méta-communication » sur les interactions (c'est-à-dire la possibilité d'analyser en commun ce qui se passe dans les situations de communication), qu'il s'agisse de gestion de malentendus et de conflits ou de création de modes de coopération.

L'objectif de cette démarche consiste à permettre la reconnaissance mutuelle, le dialogue et la rencontre , à accompagner les transformations des personnes et des groupes en situation d'acculturation, et de créer les conditions d'un agir commun.

L'ACCULTURATION

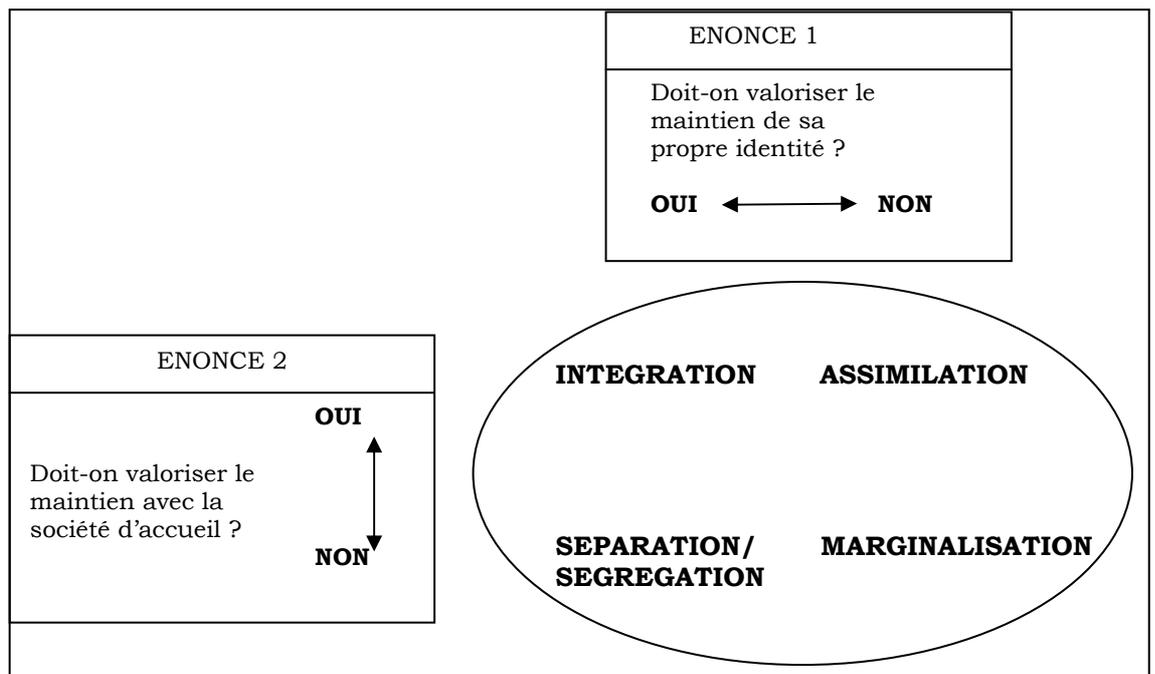
L'acculturation selon J.W. BERRY

Nous parlons d' « expérience » interculturelle car la dimension interculturelle est toujours vécue dans une expérience relationnelle ou sociale d'acculturation. J.W. BERRY et C. SABATIER (1994) définissent l'acculturation *comme « un changement dans la culture qui résulte du contact entre deux groupes culturels autonomes et distincts »* (p. 275). Cette acculturation se traduit par des stratégies différentes selon l'importance donnée par les groupes, dans des contextes précis, à « *conserver son identité et ses caractéristiques culturelles* » d'une part, et à « *établir et maintenir des relations avec d'autres groupes* » d'autre part (id, p. 276). Ces stratégies sont soit des stratégies de groupes (« communautés » migrantes, entreprises nationales, groupes d'échanges internationaux...), soit des stratégies individuelles (singularisation d'un individu par rapport à son propre groupe, approches individuelles de la culture de l'autre...).

Lorsqu'il s'agit de stratégies individuelles très marquées, l'acculturation se traduit par une tension identitaire : l'individu est à la fois à distance de son groupe d'origine dans lequel il ne se reconnaît plus complètement et à distance du groupe d'accueil auquel il n'appartiendra jamais totalement. Cette tension identitaire, qui est le propre même de l'identité, peut conduire à un double enracinement culturel et devenir source de dynamisme interculturel : Z GUERRAOUI (1997) écrit que « *c'est dans ce paradoxe, rester le même tout en devenant autre, que réside la véritable adaptation* » (109). Mais cette adaptation ne se fait pas sans difficultés personnelles et relationnelles ; elle peut aussi conduire à de profonds déséquilibres personnels ou sociaux. C'est pourquoi l'individu doit pouvoir trouver des lieux

neutres et des personnes médiatrices qui accompagnent sa démarche et en favorisent la relecture.

En fonction des paramètres d'acculturation qu'il développe, J. BERRY (1999) étudie les démarches migratoires. Nous aurons à élargir cette étude à d'autres contextes interculturels, tels que les échanges internationaux volontaires et temporaires et le management interculturel. L'auteur repère quatre stratégies d'acculturation décrites dans le tableau suivant (p. 179) :



- la « séparation » ou « ségrégation » est une stratégie de repli identitaire et de refus d'ouverture à la culture de l'autre ;
- la « marginalisation » ou « exclusion » est une stratégie de perte identitaire liée au refus ou à l'impossibilité d'ouverture à la culture de l'autre, ou encore au rejet par l'autre culturel ;
- l'assimilation est une stratégie de perte identitaire liée à un détournement de sa propre culture et à une ouverture totale, volontaire ou forcée à la culture de l'autre ;
- l'intégration est une stratégie de négociation entre la préservation des repères identitaires d'origine et l'accueil des repères identitaires de l'autre culturel. J.W. BERRY (1999) précise que « *il va de soi que l'intégration ne peut être effective que dans des sociétés explicitement multiculturelles où certaines conditions psychologiques préalables sont déjà remplies.* » (p. 180).

En contexte migratoire, ces diverses stratégies d'acculturation concernent de façon réciproque les membres de la culture d'accueil et ceux de la culture migrante : en effet les politiques migratoires de la culture d'accueil et les moyens de

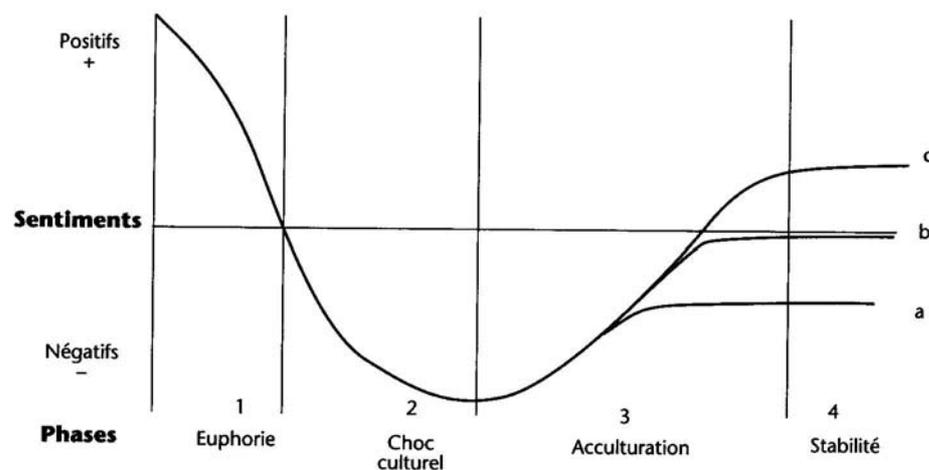
domination éventuellement employés vont influencer sur les désirs et la volonté des personnes migrantes ; de même les stratégies d'acculturation choisies par les groupes migrants vont influencer et modifier la culture d'accueil. Et surtout, l'intégration ne sera possible que si les uns et les autres acceptent que la rencontre les modifie. J.W. BERRY (1999) écrit que :

« la conclusion sans doute la plus importante est que l'acculturation implique un accommodement mutuel. (...) La gestion du pluralisme dépend à la fois de son acceptation et du désir mutuel de changer. (...) La diversité culturelle accroît la capacité d'adaptation de la société. » (p. 191-192).

Z. GUERRAOU (1997) précise que *« cet aménagement ne se fait pas sans souffrance, sans oscillations, sans ratés, sans heurts, sans conflits intra et interpersonnels »* (106). La prise en compte de cette gestation douloureuse, individuelle et sociale, devrait conduire à faire le deuil d'une société rêvée et fusionnelle ou tous vivraient en harmonie, ce rêve conduisant à la discrimination de ceux qui semblent en empêcher la réalisation. C'est dans l'acceptation et l'accompagnement de cette gestation que les politiques d'intégration et le travail social trouvent leur sens et les moyens de leur dynamisme.

La courbe d'acculturation selon G. HOFSTEDE

G. HOFSTEDE (1994) décrit les étapes successives des processus d'acculturation. Nous reproduisons ci-dessous la « courbe d'acculturation » qu'il propose dans son ouvrage ; elle a une forme de « U » très suggestive. Nous nous appuyerons sur son analyse dans les paragraphes suivants.



*La courbe d'acculturation (HOFSTEDE, p. 267)
Une étape transculturelle : l'euphorie de la découverte*

La constatation de la différence culturelle conduit à une recherche de soi et de l'autre : en comparant les cultures ou les comportements, des différences objectives

sont nommées et des dimensions universelles sont recherchées. Cette recherche objective qui se base sur des constatations ne suscite pas par elle-même de processus interactifs de rencontre. L'identité personnelle et la gestion relationnelle ne sont pas en danger parce que la démarche, envisageant les différences comme des objets extérieurs, ne les met pas en cause. Cette démarche est qualifiée de « transculturelle » parce qu'elle nomme les différences seulement dans le but de valoriser les points communs, voire de préserver l'unanimité. Comme le rappellent D. ANZIEU et JY. MARTIN, cette attitude concerne tous les groupes restreints et s'explique facilement par le fait que, à premier regard, « *l'efficacité dans un groupe requiert une certaine homogénéité des membres (...): l'homogénéité du niveau de culture et des cadres de référence mentaux (...); l'homogénéité de l'équilibre psychique. (...) S. Moscovici (1979) a récemment fait remarquer l'importance de l'homogénéité des systèmes de valeurs personnels.* » (p. 208). Cette attitude « objective » se manifeste souvent au début d'une rencontre interculturelle, dans une période que G. HOFSTEDÉ appelle « euphorie » de la découverte : le groupe se contente de comparer les différences dans un côté à côté sans heurts, ou justifie par la tolérance l'évitement des chocs et des conflits.

Trois étapes vers l'interculturel : choc, acculturation, stabilité

« Choc culturel » et « stress acculturatif »

Une attitude de « co-construction » - c'est-à-dire de construction commune, de création d'identités et de relations nouvelles par la mise en synergie d'univers culturels différents - commence réellement quand l'euphorie est passée ; s'ensuit alors une période que G. HOFSTEDÉ appelle « *chocs culturels* » : les différences culturelles provoquent des incapacités à comprendre les comportements de l'autre et leurs significations ; le simple côté à côté ou la seule comparaison des différences ne sont plus possibles parce que ces différences atteignent les protagonistes dans leurs propres références et sont perçues comme des menaces. De ce fait, surgissent le malaise et l'insécurité au plan personnel, les tensions, les conflits, voire l'hostilité au plan relationnel.

A cette notion de « choc culturel » qu'il trouve trop exclusivement liée à des « *expériences et à des conséquences néfastes* », J.W. BERRY (1999) préfère substituer celle de « *stress acculturatif* », car il s'agit bien d'un stress du même type que les autres stress, mais dont « *la source (...) n'est pas culturelle mais bien interculturelle et réside dans le processus d'acculturation.* » (p. 181). De plus, le mot « choc » évoque la confrontation ponctuelle à un événement extérieur, alors que le

mot « stress » évoque le « fil rouge » et durable des répercussions internes de ces divers évènements sur l'identité de la personne.

L'acculturation

La troisième phase de la rencontre, que G. HOFSTEDE nomme justement « *acculturation* », est une phase d'adaptation, qui doit restaurer la confiance en soi et la relation à l'autre. Ceci est rendu possible par la prise en compte de l'émotion et des « ressentis », par la gestion des tensions et conflits générés par les malaises identitaires et les malentendus ; elle débouche sur une relativisation de mes propres référents culturels et sur la recherche d'explications aux comportements de l'autre. Mais nous détaillerons cela plus loin.

J.W. BERRY (1999) évoque plusieurs manières d'assumer et de faire face à la situation : il s'agit de la notion de « *coping* » axée soit « *sur le problème (tenter de changer ou de résoudre le problème)* », soit « *sur les émotions (tenter de maîtriser les émotions)* », soit encore « *sur l'évitement* » (p. 186).

Cette étape centrale permet au processus de devenir interculturel. B.K. MULLER (1999) écrit :

« L'expérience interculturelle, c'est pour moi, ici, dans un premier temps et de façon très générale, d'être surpris par quelque chose non intégrable dans l'horizon existant ainsi que l'élaboration réussie de ces expériences. » (p. 5).

La stabilité

Une acculturation réussie permet la compréhension et la rencontre ; la personne ou le groupe entre alors dans une quatrième phase que G. HOFSTEDE appelle la phase de « *stabilité* ». Il s'agit d'un sentiment de tranquillité très différent d'une illusion groupale : il ne nie pas les divergences ni les sentiments négatifs vis-à-vis de l'autre, mais s'appuie sur la confiance en soi et la reconnaissance de l'autre en tant qu'autre ; c'est pourquoi il peut aboutir à des possibilités nouvelles de communication et de coopération.

Ce détour par la courbe d'acculturation de Gert HOFSTEDE décrit les étapes successives de l'acculturation. C'est une clef de lecture pour expliciter d'abord les phénomènes migratoires et pour évaluer les démarches d'intégration. Cette courbe d'acculturation permet aussi d'expliquer les réactions des personnes et des groupes dans toute rencontre internationale, spécialement dans la confrontation au choc

culturel, de gérer le stress qu'il engendre, et d'analyser les stratégies qui en découlent.

L'EXPERIENCE INTERCULTURELLE COMME « SYNERGIE »

Dans le cadre de cette étude, il faut pourtant aller plus loin pour décrire l'expérience interculturelle comme processus personnel de transformation par la confrontation à l'autre. Dans cette perspective, le concept de « *synergie interculturelle* » comme cinquième palier de « *la reconstruction de l'autre culturel* » proposé par M. BREDENDIEK (1999) nous paraît éclairant.

Pour mieux percevoir la signification de ce concept de « synergie interculturelle », il faut faire le détour par la vision de l'homme qui sous-tend ce concept.

Une conception de l'homme

L'école de Sarrebruck (B. KREWER, M. BREDENDIEK ; cf. M. BREDENDIEK, 2000, p. 12) développe sa conception des relations interculturelles à travers une vision constructiviste de l'être humain co-créateur de son propre contexte d'action. La personne n'est jamais isolée de ce contexte ; elle est en interaction avec son environnement social et en référence permanente aux systèmes culturels canalisés et transmis par l'éducation et les institutions. De ce fait, l'homme est perçu comme « *centre d'action et de communication ("agency")* » ; il a la capacité de reconstruire les systèmes de règles d'actions et de communication et les diverses façons de se constituer comme personne (« *personhood* ») de soi et de l'autre culturel.

La « reconstruction de l'autre culturel » en cinq paliers

C'est dans cette optique que M. BREDENDIEK propose cinq paliers pour aboutir, dans la reconstruction de l'autre culturel, à la « *synergie interculturelle* » .

Sa proposition tient compte des recherches sur le développement de l'enfant et sur la nature des échanges interculturels. Trois de ces paliers sont décrits par des antagonismes : le travail d'élaboration consistera donc aussi, sur chaque palier, à situer les comportements de soi et de l'autre sur les échelles de ces antagonismes.

Enfin, à chaque palier correspond une forme d'attribution, c'est-à-dire d'explication du comportement de l'autre.

Nous reproduisons ici le tableau proposé par M. BREDENDIEK, car il nous apparaît comme une clef de lecture précieuse pour l'analyse de l'expérience interculturelle, permettant de découvrir sur quel pallier se situe telle expérience, telle réaction, tel mode de relation. Nous accompagnons ce tableau de résumés des commentaires de l'auteur, comme outil d'analyse, d'interprétation et de gestion de la différence socioculturelle, à la disposition de responsables de formations et de rencontres interculturelles.

Tab1 : Modèle de développement de la reconstruction de l'autre culturel

notion de l'autre « agency »	paliers de développement et pôles antagonistes (assimilation vs. accomodation, généralisation vs. diversification)	mode(s) d'attribution constitutif(s) du palier	niveau de résolution du conflit
I. non-perception de l'autre « agency »	Egocentrisme socioculturel	-	(le conflit n'est pas perçu)
II. catégorisation socioculturelle de l'autre « agency » et sociaculturation	Ethnocentrisme ↔ ↔ ↔ Ethnorelativisme	attribution interculturelle externe (niveau simple)	assimilation de ses propres standards vs accomodation aux autres standards
III. personnalisation de l'autre « agency »	Minimilisation ↔ ↔ ↔ Multiplisme transpersonnelle ↔ ↔ ↔ personnel	attribution (inter-) personnelle interne	rétablissement de la relation interpersonnelle
IV. re-culturation personnelle de l'autre « agency »	Universalisme ↔ ↔ ↔ Particularisme	attributions interculturelle <u>et</u> (inter-)personnelle, externe et interne (niveau complexe)	adaptation au modèle de personhood universel VS. le modèle de personhood de l'autre culture spécifique
V. production des nouveaux modèles d' « agency » interculturels	Synergie interculturelle	attributions interculturelle, interpersonnelle contextualisées (niveau complexe)	création consensuelle et dialogue de l'interculturalité

- « *Egocentrisme* » : l'autre n'existe pas pour lui-même, mais comme la projection de mes propres besoins et états d'âme.
- « *Ethnocentrisme / Ethnorelativisme* » : l'autre est perçu, non comme individu mais comme membre d'un groupe culturel stéréotypé (le mien ou un autre). Le comportement de l'individu s'explique par son appartenance culturelle, avec deux extrêmes :
 - l'ethnocentrisme juge tout en fonction des critères et valeurs de mon propre groupe (le conflit ne se résoudra donc qu'en assimilation) ;

- l'ethnorelativisme juge tout en fonction des diversités culturelles : les différences individuelles n'y ont pas de place (le conflit se résoudra par accommodation permanente aux divers standards).
- « *Minimisation transpersonnelle / Multiplicisme personnel* » : l'autre est conçu comme un individu différencié et son comportement s'explique de façon interne par sa personnalité, sans avoir réfléchi l'imbrication entre système culturel et personnalité, d'où deux formes extrêmes d'explication du comportement :
 - la minimisation transpersonnelle partant du principe que tout homme est homme et ressemble à un autre homme : c'est une perspective transculturelle ;
 - le multiplicisme personnel partant du principe que chaque personne est unique et différente de toutes les autres, et que le comportement de chacun s'explique par sa biographie singulière.

Dans les deux cas, le conflit se résout par le rétablissement de la relation interpersonnelle.

- « *Universalisme / Particularisme* » : ici, la personne et son contexte culturel sont imbriqués ; l'autre est perçu comme personne au cœur d'un système socioculturel de règles et d'actions. La personnalité est le résultat d'une socialisation culturelle. Le comportement ne peut plus s'expliquer par une attribution simple interne (personnalité) ou externe (situations et contexte), mais par une attribution complexe prenant en compte le cadre de référence culturelle, sous deux formes extrêmes :
 - l'universalisme : les différences individuelles sont des variations d'une nature humaine universelle ; chaque personne est donc confrontée aux mêmes exigences de base. Le conflit, qui est bien interculturel, se règle alors en cherchant à s'appropriier ces exigences de base pour se reconnaître de la même nature humaine ; avec le risque de confondre la dimension proprement interculturelle avec la dimension transculturelle.
 - le particularisme où la spécificité de l'autre tient à son ancrage dans un univers culturel particulier. Le décodage culturel permet une reconstruction de l'autre comme centre d'action et de communication mais l'importance du particularisme ne permet pas forcément la construction commune interculturelle. La résolution du conflit interculturel peut amplifier les explications ethniques sans laisser place aux concepts de base de l'unité humaine.

- « *La Synergie interculturelle* » : vu l'importance de ce palier pour notre propre recherche, nous reproduisons ici l'intégralité du commentaire de M. BREDENDIEK :

« Sur le dernier palier, l'autre est reconstruit comme producteur et créateur de son environnement culturel. La culture est conceptualisée comme système de règles qui est le résultat de l'interaction et de la négociation interhumaine. L'autre n'est plus le simple produit de sa culture, mais il est le co-constructeur des systèmes de règles culturels qui proviennent d'une négociation consensuelle sur les modèles divergents d'action sociale et instrumentale. Désormais ces nouveaux systèmes de règles organisent et préstructurent les contextes de communication et coopération interculturelle.

Les formes de différenciation personnelle comme la provenance culturelle ou l'appartenance socioculturelle sont conceptualisées comme une construction pour s'identifier ou pour prendre ses distances vis-à-vis d'autrui ; ainsi, la culture devient moyen d'identification et de différenciation et perd son statut ontologique de l'être humain. Ainsi, en revanche, la capacité de créer de nouveaux systèmes d'action interculturels promeut la possibilité d'identification sociale et le développement de nouvelles identités interculturelles partagées. (p. 17).

Cette synergie interculturelle est l'objectif à atteindre par l'acteur interculturel. Mais, comme la plus haute marche d'un podium, elle exige le passage plus ou moins rapide par les autres paliers que M. BREDENDIEK décrit.

Notre hypothèse est que l'on n'atteint pas une fois pour toutes le palier supérieur, mais que chaque échange interculturel fait passer les protagonistes alternativement d'un palier à l'autre. Dans cette perspective, la compétence interculturelle - que nous développerons plus loin - consiste à maîtriser les modes d'attribution de la synergie interculturelle pour pouvoir identifier les paliers sur lesquels se situent les diverses situations de l'échange et les moyens disponibles de progression vers les paliers supérieurs.

L'acculturation : du choc à la chance

Relue dans cette perspective, l'acculturation prend une dimension nouvelle : la synergie interculturelle ne supprime pas le choc culturel ; mais aux chocs elle fait correspondre autant de chances que M. BREDENDIEK et B. KREWER (1999) soulignent dans le tableau suivant (p. 215) :

**Figure 1: Acculturation comme choc et chance
(perspectives subjective et intersubjective)**

	Aspects	Acculturation comme <i>CHOC</i>	Acculturation comme <i>CHANCE</i>
S U B J E C T I V E	ASPECT COGNITIF DE SOI	<ul style="list-style-type: none"> • perte de la capacité d'intégrer de nouvelles expériences de soi • perte de se reconnaître soi-même 	<ul style="list-style-type: none"> • chance de construire un nouveau concept de soi intégrant d'anciennes expériences à des expériences interculturelles
	ASPECT AFFECTIF DE SOI	<ul style="list-style-type: none"> • perte d'une auto-représentation positive • perte d'un soi idéal accepté et valorisé par l'environnement social 	<ul style="list-style-type: none"> • chance de construire de nouveaux schémas d'estime de soi et de soi-idéal
	ASPECT CONATIF DE SOI	<ul style="list-style-type: none"> • perte de la capacité de contrôler ses actions • perte de compétence d'action pratique • perte de confiance de soi 	<ul style="list-style-type: none"> • chance de construire une conception de capacité d'action plus complexe • chance de compléter sa compétence d'action pratique
	CONCEPTS / SYSTÈMES DE CONNAISSANCES	<ul style="list-style-type: none"> • détachement d'anciens concepts de connaissances • perte d'orientation dans le nouvel environnement matériel 	<ul style="list-style-type: none"> • chance d'intégrer et de construire de nouveaux concepts de connaissances plus complexes
I N T E R S U B J E C T I V E	COMMUNICATION, COMPRÉHENSION, COOPÉRATION.	<ul style="list-style-type: none"> • détachement d'anciennes normes partagées organisant la communication, la compréhension et la coopération. • autrui semble être incontrôlable et incompréhensible 	<ul style="list-style-type: none"> • chance de construire et même de créer de nouvelles normes sociales et schémas d'interprétation • chance de créer de nouveaux modèles de personnes (<i>personhood</i>) intégrant des aspects interculturels
	INTÉGRATION SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> • perte d'appartenance sociale • perte des possibilités d'identification positive • problème d'identification culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> • chance de co-construire de nouvelles possibilités d'appartenance et d'intégration sociales positives dépassant les identifications culturelles en faveur de celles qui sont vraiment interculturelles

En lisant ce tableau et particulièrement les items qui décrivent l'acculturation comme chance, nous voyons déjà se dessiner les contours de ce que nous allons appeler la « compétence interculturelle » dans les pages suivantes.

Cette compétence interculturelle consiste bien à saisir les chances de toutes les expériences interculturelles et des passages qu'elles provoquent. ; à la fin de ce travail, nous emploierons aussi le mot de « processus » pour décrire cette expérience. Il s'agit bien en effet de processus, de traversées qui font passer de la certitude à la remise en cause identitaire pour permettre l'ouverture à l'autre et la coopération. Sans ces traversées qui transforment tous les protagonistes, l'interrogation identitaire conduit à l'enfermement de la ségrégation ou à la négation de l'autre qu'est l'assimilation. Il s'agit bien de traverser les chocs et les conflits, sans évitement, et de passer d'un pallier à l'autre pour déboucher sur la synergie : celle-ci est une chance nouvelle de communication et de coopération créatrices.

Notre objectif est bien clarifié : il s'agit de développer une compétence, des conditions et des moyens qui permettent de passer du choc à la chance de l'acculturation, en vue de développer progressivement une expérience de synergie interculturelle. La compétence interculturelle que nous allons décrire se présente comme un pont, et celui qui l'exerce comme un passeur...

UNE COMPÉTENCE

La compétence interculturelle n'est pas une compétence en-soi, isolée des autres compétences et modes de communication du champ social. A. FLYE SAINTE MARIE (1997) situe la compétence interculturelle au sein de

« compétences sociales et relationnelles de base (...) qui sont, par exemple, les capacités à établir et maintenir des relations, à communiquer (c'est-à-dire à la fois écouter et s'exprimer), à comprendre la pensée de l'autre et partager l'émotion qu'il ressent (faculté d'empathie), à inter-agir (capacité de coopération), à agir sur l'autre sans le contraindre (assertivité)... Toutes capacités qui supposent probablement d'être étayées par des capacités d'ordre cognitif utiles à tout acteur social pour orienter ses actions : les capacités d'analyse, de mise en relation des faits entre eux, de "mobilité mentale", d'approche comparative, de décentration cognitive, de relativisation. » (p. 54).

Ayant ainsi situé la compétence interculturelle dans l'ensemble du champ social, l'auteur donne une définition de la spécificité de la compétence interculturelle à laquelle nous souscrivons totalement :

« La compétence interculturelle peut être définie comme cette capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. » (p. 55).

Nous parlons bien d'une compétence (au singulier) et non de compétences (au pluriel) : il ne s'agit pas d'abord de l'acquisition de techniques et de connaissances, car le savoir-faire ne peut suffire à passer du côté à côté multiculturel à la coopération interculturelle. Nous parlons d'un « savoir-être », d'une compétence de la personne, fondée sur des expériences vécues et analysées dans des contextes interculturels, et sur la prise en compte des répercussions identitaires de ces

expériences. Il s'agit bien de la capacité à passer de la peur de l'altérité – qui a des racines profondes dans notre inconscient – à l'ouverture, pour enrichir par l'autre et avec lui mon propre développement et celui de la société « plurielle » que nous constituons ensemble.

UNE COMPÉTENCE D' « ÉTRANGÉITE »

Ce passage ne signifie pourtant pas que je puisse pleinement intégrer l'étrangeté de l'autre : il s'agirait d'une nouvelle illusion fusionnelle ou anthropophagique. B. MULLER (1999) parle d'une « *compétence à l'étrangéité* » ou « *compétence à vivre l'étrangeté* », la définissant comme :

« capacités de maîtrise de l'étrange, de pouvoir le "situer" dans l'ordre de son propre système de coordonnées, d'accorder "l'inter" à sa propre longueur d'onde lorsqu'il s'agit en réalité, de surmonter ce seuil d'angoisse, de payer ce prix de supporter l'angoisse liée à laisser d'abord exister à côté de soi ce qui est "non unitaire" et étranger pour pouvoir le découvrir ensuite comme une source potentielle d'enrichissement. » (p. 9).

L'autre reste inexorablement celui que je ne comprendrai jamais pleinement, celui qui reste étrange et étranger, et dont l'étrangeté me garde à distance, parfois jusqu'à l'exclusion. La compétence interculturelle consiste aussi dans l'acceptation de cette « incommunicabilité » et de cette exclusion, sans que ma propre identité, toujours en attente de reconnaissance, en soit dévalorisée ou menacée.

L'étrangéité est appliquée ici à tous les niveaux de différences interpersonnelles et inter-groupes, y compris à ces niveaux personnels intérieurs où chacun se découvre parfois étranger à lui-même.

La compétence interculturelle dont nous allons parler ici s'inscrit au cœur de cette compétence globale à l'étrangéité : elle en est une dimension spécifique, appliquée aux différences culturelles. Il ne faut jamais l'isoler des autres, car les différences culturelles sont aussi des différences qui s'expriment dans des relations interpersonnelles et sociales. Situés comme expérience personnelle vécue au sein de groupes pluriculturels, les processus d'apprentissages interculturels que nous évoquerons plus loin ont pour objectif de développer chez les personnes cette compétence interculturelle.

UNE COMPÉTENCE TOUJOURS EN DEVENIR

La rencontre avec l'autre produit nécessairement des effets que B.K MULLER rappelle : soit elle développe un « *mécanisme de défense* » ; soit elle devient un « *découpage en rondelles de l'expérience d'étrangeté* » en restant à une pure observation dans une dimension transculturelle ; soit elle est « *un processus ouvert de réflexion et de découverte avec une issue incertaine* » (p. 10) : seule cette dernière étape permet d'entrer dans une expérience interculturelle et d'en acquérir la compétence, progressivement et de manière toujours inachevée.

Cette compétence interculturelle ne s'acquiert qu'en s'exerçant. Plus même, elle ne se conserve qu'en s'exerçant dans des situations interculturelles. Ainsi, elle permet d'accompagner des personnes ou groupes d'origines culturelles différentes qui sont confrontés à la nécessité d'une acculturation, en contexte migratoire par exemple, ou qui choisissent d'entrer dans des processus d'apprentissages interculturels en vue d'acquérir eux-mêmes une compétence interculturelle dans leur vie quotidienne et professionnelle.

UNE COMPÉTENCE EXIGEANTE PERSONNELLEMENT

La compétence interculturelle de l'accompagnateur de telles démarches suppose aussi le recul nécessaire par rapport à lui-même et au groupe qu'il accompagne. D'une certaine manière, il doit être dans une position de « tiers » non impliqué pour mieux percevoir les conflits naissants ou latents. Cette position de neutralité est valable pour tous les accompagnateurs de groupe dans la mesure où ils choisissent de privilégier l'interactivité du groupe plutôt que la conduite autoritaire.

Dans un contexte interculturel, la situation est plus délicate encore car l'accompagnateur ne peut pas et ne doit pas être neutre par rapport à ses référents culturels. En ce sens, il est reconnu comme membre de son groupe culturel et pas des autres, et sa neutralité est ambiguë. Ceci justifie la nécessité d'un travail préalable sur sa propre identité, et l'intérêt d'une équipe d'accompagnement elle-même interculturelle, s'appliquant à elle-même les règles de la communication interculturelle.

De ce fait, l'accompagnateur exerçant la compétence interculturelle se trouve devant trois exigences :

- en premier lieu, il doit prendre les moyens de poursuivre, ici et ailleurs, un travail personnel de gestion identitaire (dimensions subjectives) et d'analyse de

ses réactions dans la rencontre de l'autre (dimensions intersubjectives) : le dépassement de l'angoisse inconsciente comme l'acceptation de l'étrangeté de l'autre ne sont jamais acquis une fois pour toutes.

- en second lieu, l'accompagnateur exerçant cette compétence interculturelle doit être capable de distanciation, se rappelant qu'il est lui-même pré-structuré par son environnement, son éducation, son histoire et son univers culturel : ceci influe nécessairement sur sa manière d'aborder les personnes et les situations ; même engagé dans une coopération interculturelle, l'ethnocentrisme latent n'est jamais définitivement vaincu, le travail de deuil des prétentions universalistes de tout individu n'est jamais achevé.
- en troisième lieu, la compétence interculturelle s'affine par la confrontation entre les expériences de rencontre (les miennes et celles de ceux que j'accompagne) et une réflexion théorique nourrie des recherches académiques en ce domaine.

UNE COMPÉTENCE COLLECTIVE

C'est pourquoi la compétence interculturelle ne peut être exercée par une personne seule. C'est toujours la communication et la coopération qui sont interculturelles, y compris dans la compétence, et il serait aberrant de penser qu'on peut communiquer et coopérer tout seul. Donc, si la compétence interculturelle ne s'acquiert que dans des expériences interculturelles, elle ne peut s'exercer qu'à travers ces mêmes expériences vécues avec d'autres culturellement différents. Les équipes d'animation de rencontres internationales apprennent sur le terrain que la qualité interculturelle des échanges dépend en grande partie de l'exigence et de la qualité de négociation interculturelle des animateurs entre eux.

Il faut ajouter aussi, avec A. FLYE SAINTE MARIE (1997, p.62) que la compétence interculturelle, dans sa dimension collective, concerne non seulement les personnes, mais aussi les structures sociales et professionnelles : les modes de fonctionnement et d'organisation peuvent favoriser ou empêcher l'exercice des interactions. Dans une perspective interculturelle, les choix structurels devraient favoriser tout autant les processus de cohésion sociale et de stabilité que de différenciation et d'accueil de la complexité.

L'EXERCICE DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Il est bien clair dans les lignes précédentes que cette compétence interculturelle est une attitude et un comportement que l'on ne peut disséquer en tranches : elle consiste en une capacité d'ajustement à l'autre en restant soi, de

créativité interculturelle dans la communication et la coopération, d'accompagnement des démarches d'acculturation dans un sens intégratif et des processus d'apprentissages interculturels.

Sans donc faire une liste d'aptitudes, on peut cependant ouvrir quelques pistes et modes d'application de cette compétence. A. FLYE SAINTE MARIE (1997) parle de la compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention sociale et éducative. Son propos est ciblé sur les interventions sociales dans les contextes de l'immigration en France, mais il garde sa pertinence, avec quelques différences d'accents, dans le domaine des échanges interculturels internationaux.

En rappelant, comme nous l'avons dit plus haut, que la compétence interculturelle s'inscrit dans un ensemble de compétences sociales et relationnelles de base, A. FLYE SAINTE MARIE définit l'exercice de la compétence interculturelle (p. 55) en terme de « *savoir-penser* » et de « *savoir-agir* ». Ce savoir-penser regroupe un certain nombre de savoirs théoriques :

- repérage des « *processus socio-cognitifs de catégorisation* » qui donnent naissance aux stéréotypes et aux préjugés ;
- maîtrise des concepts de culture et d'identité qui permettent d'accompagner les stratégies de « *remaniement culturel et de repositionnement identitaire* » ;
- étude comparative des valeurs fondatrices des différentes cultures (règles, valeurs, codes...) ;
- compréhension des réalités socio-économiques et politiques des relations internationales.

Le « *savoir-agir* » est d'abord, pour A. FLYE SAINTE MARIE, une « *capacité à méta-communiquer* » comme l'appelle WATZLAWICK (1979, p. 74) : il s'agit d'avoir la capacité de briser le cercle vicieux des malentendus en prenant le recul nécessaire pour parler et communiquer sur la situation de communication elle-même. Ce savoir-agir consiste donc principalement à « *repérer le poids des écarts (d'ordre social ou culturel)* » dans les tensions ou malentendus « *et à gérer ces situations de tension – inter-individuelles ou inter-groupes – par une démarche systématique d'explicitation de ces écarts* » (p. 57). L'auteur rappelle que « *ces écarts existent toujours, même entre natifs d'un même territoire..., et existeront probablement de plus en plus fréquemment dans le contexte d'identités de plus en plus "multi-référentielles"* » (p.57).

Pendant son cours de décembre 1999 au DESS de Psychologie des Actions Interculturelles à l'Université de Nancy 2, M. BREDENDIEK a présenté l'exercice de la compétence interculturelle par un tableau que nous reproduisons ici :

<i>Aspects</i>	Compétence spécifique par rapport à une culture	Compétence socio-culturelle générale	Compétence et expertise professionnelle
<i>cognition</i>	Connaissances de l'autre pays et des différences culturelles	Multiperspectivité Compétence communicative	Expertise professionnelle
<i>affection</i>	Affinité culturelle ; Apprécier l'autre	Capacité d'empathie Tolérance d'ambiguïté	Tolérance pour des techniques alternatives
<i>action</i>	Attribution isomorphe ; Disposer des comportements adéquats	Maintenance de la capacité d'action Flexibilité stratégique	efficacité d'action

Les colonnes de ce tableau montrent trois domaines de compétence : un premier ciblé sur la compréhension d'une culture particulière ; le second concerne la capacité d'appréhender et de conduire des processus interculturels ; le troisième touche à l'expérience professionnelle maîtrisée dans un secteur donné. Les lignes décrivent les divers niveaux de l'expérience humaine que ces trois domaines de compétences prennent en compte : des connaissances générales et conceptuelles, des affects et des sentiments, des actes et des comportements.

Ainsi, la « *compétence spécifique par rapport à une culture* » consiste à connaître l'autre et sa culture d'origine dans son histoire, sa géographie, les réalités socio-économiques et politiques locales et mondiales dans lesquelles il est inséré, etc., mais aussi dans sa différence de valeurs, de significations, de codes, etc. Cette connaissance n'est pas le tout de la compétence spécifique à cette culture car elle reste descriptive et extérieure ; est compétente la personne capable de se décentrer de ses propres référents pour entrer en affinité avec une autre culture et ses représentants, et pour apprécier l'altérité dans les relations. Ainsi, dans l'action, cette personne saura attribuer aux valeurs et comportements de l'autre la même signification que l'autre lui-même y attribue (attribution isomorphe) et disposera des comportements adéquats pour interagir.

La « *compétence socioculturelle générale* » est une manière de se situer de façon ajustée et active dans les processus interculturels. Cette compétence se nourrit de la réflexion sur les concepts de culture et d'identité. Ceci permet une démarche cognitive de prise en compte des diverses représentations culturelles de la réalité, d'interrogation des stéréotypes et préjugés qui en découlent, et d'attention aux règles de la communication entre les personnes et dans les groupes. Cette démarche cognitive serait insuffisante sans une attitude d'empathie qui permet de comprendre de l'intérieur et d'accompagner les stratégies personnelles et collectives de remaniement culturel et de repositionnement identitaires qui se jouent dans les relations. Ceci suppose aussi une écoute et une distanciation de ses propres émotions pour être capable de maintenir le dialogue même dans des conditions difficiles et pour percevoir et articuler des interprétations contradictoires par rapport à la réalité, et des attentes réciproques divergentes par rapport à la communication (tolérance d'ambiguïté). Ceci se traduit par une flexibilité stratégique dans l'action, qui sait à la fois s'adapter à l'autre et rester conforme à ses propres choix.

La « *compétence et l'expertise professionnelle* » s'exercent dans le concret de la situation qui suppose des connaissances et apprentissages professionnels spécifiques (techniques, communicationnels, etc.) adaptés aux contextes d'exercice. Les situations interculturelles dans le travail conduisent pourtant à faire l'expérience que mes propres qualifications ne sont pas universelles et que d'autres techniques peuvent être utilisées pour réaliser la même tâche. L'action visera ici l'efficacité, c'est-à-dire la réalisation des objectifs fixés. Mais cette efficacité supposera aussi la synergie entre qualifications diverses, l'adaptation au contexte, la coordination avec les techniques alternatives : l'efficacité d'action sera donc le fruit d'un travail d'équipe souvent interdisciplinaire.

Nous venons de décrire à grand trait la compétence interculturelle. Il reste maintenant à expliciter les moyens et méthodes à mettre en œuvre pour l'acquérir. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

III. L'ACQUISITION D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Nous allons développer ci-dessous un certain nombre de stratégies et de moyens permettant d'acquérir une compétence interculturelle en vue de l'exercer dans tous les contextes sociaux ayant à gérer des différences d'origines culturelles : stages rassemblant des participants volontaires d'origines différentes, quartiers urbains multiculturels, entreprises internationales, etc.

Tous ces éléments ne sont pas applicables indifféremment. Pourtant, nous pensons qu'ils fournissent des moyens de réflexion et des outils que les acteurs sociaux sauront adapter à des choix politiques et stratégiques et à des actions de proximité dans des contextes multiculturels aussi différents que les relations internationales, les politiques d'intégration, le management interculturel, etc. Nous pensons de plus que ces acteurs sociaux seront d'autant plus efficaces dans leur tâche qu'ils auront été formés. Les méthodes proposées ici peuvent contribuer à cette formation nécessaire et permettre l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Les éléments décrits ci-dessous ne sont pas exhaustifs et n'épuisent pas les dimensions à aborder pour acquérir une compétence interculturelle. Ils sont des éléments essentiels que nul ne peut ignorer.

DISTANCE CULTURELLE ET CONTEXTES ASYMETRIQUES

En fonction des contextes et des circonstances extérieures, les individus et les groupes culturels sont toujours dans des positions asymétriques qui révèlent une plus ou moins grande distance culturelle, par exemple :

- tous n'ont pas les mêmes connaissances de la langue de l'autre ;
- les repères culturels facilitent plus ou moins ce type d'échanges ;
- tous ne sont pas au même niveau de formation ;
- les relations à l'autorité, donc les relations stagiaires-formateurs, ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre ;
- les accueillis sont en situation d'étrangers dans un pays où vivent les accueillants ;
- l'implication dans la préparation du stage peut être très différente ;
- etc.

Pendant l'échange, il est nécessaire à la démarche interculturelle de pouvoir nommer ces asymétries et d'analyser leurs conséquences dans la rencontre. De plus, chaque groupe culturel doit trouver les moyens de prendre de la distance par rapport à ses propres repères : il ne s'agit pas d'y renoncer, ce qui consisterait à perdre son identité, mais de renoncer à les considérer comme universels ou meilleurs que les autres. Il s'agit donc de passer de l'ethnocentrisme à l'allocentrisme dans une attitude de décentration et d'accueil de perspectives nouvelles, de schémas d'explications différents. Sinon les positions asymétriques des groupes risquent d'engendrer des processus de domination ou d'exclusion. L'apprentissage de la décentration, l'attention aux processus de domination ou d'exclusion, et l'analyse de ces phénomènes souvent à l'origine de conflits ou d'incidents critiques, font partie de la dimension interculturelle de la rencontre.

L'EXPRESSION DES EMOTIONS OU « RESSENTIS »

Dans la rencontre, des différences objectives vont encore être pointées, mais l'interrogation part des malaises personnels et des tensions relationnelles : ce sont les personnes qui sont en cause, dans leur identité comme dans leurs relations. C'est pourquoi aucun travail d'analyse objectif ne pourra commencer sans que les personnes aient pu exprimer la manière dont elles vivent et ressentent le « stress acculturatif » qu'elles traversent. Il s'agit de permettre une expression verbale ou non verbale des émotions pour les maîtriser, car l'expression permet une distanciation. Les obstacles et les incompréhensions sont nommés ; une place est faite aux émotions suscitées par le sentiment d'être mis en danger ou attaqué personnellement ou collectivement ; la violence, et les conduites de fuite ou d'agression qu'elle engendre, sont « symbolisées » par des expressions verbales ou non verbales libres et canalisées.

Les lignes précédentes sont écrites au sein d'un contexte culturel d'Europe occidentale qui permet une certaine forme d'expression orale et publique des émotions. D'autres contextes culturels ne le permettent pas, ou du moins pas de la même manière. En Centrafrique, j'ai vu des expressions émotionnelles beaucoup plus extériorisées. Dans certains pays d'Asie au contraire, l'impassibilité est la règle. Il faut bien sûr tenir compte de ces différences culturelles qui touchent à des manières différentes d'exprimer les émotions et de contrôler l'incertitude. Une conception typiquement européenne du travail sur les ressentis ne peut être érigée en principe universel. Mais quelles que soient ses formes d'expression, cette dimension émotionnelle devra être prise en compte et son implication dans la

communication devra être traitée de manière adaptée aux personnes et à leurs univers culturels.

Une condition est indispensable pour que cette expression des ressentis rende possible la décentration souhaitée : il s'agit de créer les conditions adéquates, en terme de négociation et de médiation, afin qu'aucun des partenaires ne perde la face, que les référents identitaires de chacun soient, sinon compris, du moins entendus de l'autre et pris en compte par lui, et que l'intégrité personnelle soit préservée. Cette négociation confronte les différences et prend en compte les conflits qu'elles engendrent.

GERER LES STEREOTYPES ET LES PREJUGES

Toute personne est pré-structurée par son origine culturelle, son éducation, ses connaissances, son expérience... Cette pré-structuration ou cadre de référence est comme une paire de lunettes toujours déformantes à travers lesquelles les réalités qui se présentent à lui sont regardées, sélectionnées et classées. Ce processus de classement a été développé par H. TAJFEL (1972) sous le nom de « *catégorisation* ».

Selon A. FLYE SAINTE MARIE (1997, p. 56) la catégorisation sociale opère dans un double sens :

- « celui d'une simplification du réel par une polarisation de l'attention sur tel ou tel indice parmi ceux qui apparaissent dans la réalité observée et réalisation d'un tel classement à partir de cette sélection réductrice (effet de stéréotypie) » ;
- « celui d'une généralisation appliquée aux éléments du réel
 - par l'attribution des mêmes caractéristiques à tous les éléments regroupés, par le jeu de l'effet de stéréotypie, dans une même catégorie sur tel ou tel critère (effet d'assimilation) ;
 - par l'attribution aux éléments d'une même catégorie sur un certain critère des mêmes caractéristiques globales, renforcement simultané des facteurs de différenciation par rapport à d'autres catégories (effet de contraste).

A. FLYE SAINTE MARIE affirme que personne n'échappe « à ces processus de catégorisation faisant partie des processus cognitifs ordinaires » ; mais elle rappelle qu'une initiation à ces mécanismes doit permettre aux professionnels « d'en diminuer les effets pervers dans les relations inter-individuelles ou inter-groupales » et d'analyser les stéréotypes, les préjugés et jugements de valeur ainsi engendrés.

Les stéréotypes sont des opinions que les personnes ou les groupes sociaux portent les uns sur les autres et qui consistent à voir tous les membres d'un groupe, sans distinction de la singularité des personnes, à travers des caractéristiques générales, simplificatrices, répétitives et donc proches de la caricature.

Selon A. FLYE SAINTE MARIE (1997) les préjugés sont des attitudes qui s'appuient sur des

« représentations généralisantes forgées a priori, sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; ils vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de "jugement de valeur" » (57).

L'aspect destructeur des stéréotypes et des préjugés vient non pas de leur nature, mais de l'utilisation qu'on en fait. D'abord, on risque de les accumuler : un stéréotype n'est jamais isolé : comme dans une armée, ils marchent à plusieurs ! De plus, leur utilisation consciente et volontaire dans un contexte d'opposition, de domination ou de dépendance, en fait autant d'armes qui dévalorisent, manipulent et enferment. Ils suscitent discrimination, racisme et conflits ethniques.

Mais stéréotypes et préjugés sont inévitables. D'abord parce qu'ils sont utiles, permettant de vivre et de se situer dans la complexité. Dans le contexte habituel de relations humaines qui ne sont pas volontairement conflictuelles, ils sont une activité normale de l'être humain naturellement ethnocentrique dans sa fonction cognitive. En effet l'homme n'accède à la réalité, des choses et des autres, qu'à travers des représentations marquées par ses propres références culturelles. Confronté à des représentations différentes des siennes, l'homme et son groupe commencent souvent par se sentir menacés dans leur intégrité et se défendent contre la peur de la différence et de l'abandon des normes en « catégorisant » l'autre de manière hâtive, générale et négative. Ce processus d'identification est un passage obligé. On peut même dire, avec l'historien Robert KRANCK que le stéréotype est « *un début de connaissance de l'autre. (...) L'ignorance de l'autre n'est-elle pas pire que le stéréotype ?* » (cité par N. WEIL, 1999).

Dans un document remis à l'occasion de son cours au DESS de Psychologie des Actions Interculturelles de Nancy 2 en décembre 1999, M. BREDENDIEK décrit les fonctions principales des stéréotypes : « *fonction d'orientation* » face à l'incertitude engendrée par la nouveauté, « *fonction d'explication* » face à l'inconnu et

à l'incompréhension d'un comportement étrange, « *fonction d'identification* » permettant de se reconnaître soi-même en se distanciant de l'autre. Permettant ainsi de commencer à gérer l'agressivité née de l'insécurité devant l'inconnu, les stéréotypes sont bien une étape de la relation à l'autre. Il faudra bien sûr dépasser cette étape pour parvenir à l'échange.

Le dépassement des stéréotypes commence par leur explicitation qui permet de pointer les peurs qui leur ont donné naissance. Ceci permet un élargissement du regard de diverses manières décrites par A. FLYE SAINTE MARIE (1997, 58-59) : d'abord, l'autre et son groupe ne se réduisent pas aux stéréotypes que « les autres » en ont ; il ont d'autres caractéristiques non prises en compte dans les représentations caricaturales. L'autre ne se réduit pas non plus aux caractéristiques collectives : continuer à le confondre avec son groupe consisterait à nier son identité de personne singulière. Ainsi, les relations de groupe à groupe doivent faire place aux relations interpersonnelles pour permettre la prise de conscience de l'identité personnelle.

Le dépassement des stéréotypes passe aussi par le refus de confondre la nature de la personne et un comportement que je ne comprends pas, et par la capacité d'envisager l'évolution et la transformation de la personne et de son groupe, sans les figer dans des caractéristiques pétrifiées. Il s'agit ici de prendre en compte les incompréhensions et les émotions qu'elles déclenchent, mais en débusquant ce qui peut s'y glisser comme jugement de valeur.

Dans les photocopiés remis à l'occasion de son cours cité ci-dessus, M. BREDENDIEK évoque aussi, dans le même ordre d'idées, la nécessité d'élargir son regard pour « *apercevoir mieux la complexité socioculturelle* ». Dans ce contexte, il ajoute que les difficultés ne viennent pas seulement des incompréhensions, mais aussi d'une « *responsabilité mutuelle* », « *résultat commun de l'interaction* » : c'est un point à valoriser dans les questions posées par l'intégration où les membres majoritaires de la société d'accueil oublient trop souvent de s'interroger sur leurs propres attitudes et sur les difficultés nées, non de l'autre, mais de nous-mêmes et du contact entre l'autre et nous. De même, dans des échanges interculturels, comme dans toute situation de groupe, ce n'est pas toujours en travaillant sur les représentations de l'autre que l'on avancera, mais en « *méta-communicant* » sur les interactions elles-mêmes. Enfin, l'auteur rappelle que les similitudes sont à explorer autant que les différences, pour « *développer une base d'identification commune : "...Nous..."* » et ainsi « *construire un nouvel "in-group", une nouvelle identité basée sur l'expérience de la coopération* ».

M. BREDENDIEK montre aussi comment le dépassement des stéréotypes et préjugés ne se réduit pas à un travail sur les représentations de l'autre. Il consiste aussi en un travail sur soi-même et sur les représentations stéréotypées de son propre groupe ; il propose ainsi, pour « *une gestion efficace des stéréotypes et préjugés* », de s'interroger dans le même mouvement sur : « *quelles attitudes positives et négatives est-ce que je m'attribue ? ...j'attribue à l'autre ? ...l'autre m'attribue ?* ». Il ajoute des interrogations sur « *les attitudes de moi (que) je voudrais souligner à l'étranger* » ou qui, au contraire « *me gênent* » et à travers lesquelles « *je ne veux pas être reconnu à l'étranger* ».

Une place importante est faite dans ces propositions aux aspect positifs : ceci permet déjà de dépasser les stéréotypes, qui ne sélectionnent si souvent que les dimensions négatives ! De plus, l'auteur propose de gérer les stéréotypes en acceptant de s'interroger sur les « auto-représentations » de la personne et de son groupe et en accueillant les représentations que l'autre a de moi, dans le même mouvement où j'exprime les représentations que j'ai de lui. Enfin, M. BREDENDIEK invite à s'interroger sur ma propre transformation par le regard de l'autre en me demandant « *quelles attitudes attribuées par l'autre est-ce que je peux accepter pour des raisons stratégiques* ». Entrer dans un tel « dialogue » sur les stéréotypes réciproques est une manière de les nommer de manière acceptable, efficace et dynamisante en vue d'un dépassement et d'une rencontre véritablement interculturelle.

Pour conclure sur ce thème, nous dirons avec Jacques LEVINE, que dépasser les stéréotypes, c'est « *accéder à une regard qui saurait "désencombrer, individuer, futuriser* » (cité par A. FLYE SAINTE MARIE, 1997, 59).

LES ATTRIBUTIONS SOCIOCULTURELLES

L'expression des ressentis permet la distanciation nécessaire pour comprendre l'autre et ses comportements par la mise en œuvre d'attributions socioculturelles. J.C. DESCHAMPS et J.L. BEAUVOIS (1994) décrivent ainsi cette phase : « *les individus vont au-delà des données de la situation pour l'expliquer, pour la comprendre et pour y adapter leur comportement. Ils cherchent à donner un sens aux évènements, aux conduites, aux interactions.* » (p. 101). Cette recherche de sens s'effectue entre deux pôles : le pôle d' « *internalité* » où les individus attribuent à la personne elle-même la responsabilité de ses actes, et le pôle d' « *externalité* » où ils

attribuent la responsabilité à des éléments extérieurs. L'équilibre vient de la prise en compte de ces deux pôles, le déséquilibre vient de la tendance généralisée à en privilégier un seul.

Ces attributions internes et externes sont très subjectives, selon que la recherche d'explication s'applique à mon propre comportement (auto-attribution) ou au comportement de l'autre (hétéro-attribution). Il s'agit ici d'une « *attribution ethnocentrique* » que TAYLOR et JAGGI (1974) définissent ainsi : quand une action perçue négativement est accomplie par un autre culturel, elle est attribuée à lui-même (interne) et à ses dispositions personnelles ; la même action négative, accomplie par un membre de mon groupe culturel est attribuée à la situation et au contexte (externe). C'est une attribution simple, rapportée à un seul regard sur une seule situation.

Le travail d'explicitation et d'analyse cherche à dépasser les stéréotypes et les préjugés qui sont à la base des attributions pour entrer dans la dynamique interculturelle de l'« *attribution isomorphe* », telle que l'a définie TRIANDIS (1975) : il s'agit de la capacité à expliquer le comportement de l'autre de la même manière que les membres de son propre groupe culturel l'expliquent. Comme le souligne M. BREDENDIEK (2000, p. 11), cette attribution isomorphe est une « *attribution complexe* ». Elle se réalise en effet dans une réflexion commune et interculturelle, et elle cherche à comprendre les comportements de la personne, dans le réseau synergique de ses dimensions et de leurs attributions : les dispositions et le mode de relations de la personne (attribution interne), le contexte et la situation concrète (attribution externe), la diversité sociale (attribution intergroupe) et la diversité culturelle (attribution interculturelle).

Passer de l'attribution ethnocentrique à l'attribution isomorphe est un objectif central des processus d'apprentissages interculturels. Savoir le faire relève d'une compétence interculturelle.

L'ANALYSE DES INCIDENTS CRITIQUES

L'attribution isomorphe est une des clefs essentielles du travail de la gestion des malentendus ou analyse des incidents critiques. Je désigne ici par « incident critique » ce qui se produit dans une relation interculturelle entre des individus ou des groupes lorsque survient une incompréhension, une tension, un conflit ou un sentiment d'hostilité. L'apprentissage interculturel, bien loin d'éviter ou de

minimiser ces difficultés et leurs conséquences, cherche à les analyser pour permettre le passage vers une compréhension et une collaboration nouvelles.

L'analyse des incidents critiques est donc au cœur des processus d'apprentissages interculturels. Il s'agit d'abord de permettre à ces incidents critiques d'exister et de trouver les moyens adaptés, selon les contextes, pour les analyser, voire les canaliser. Ce processus suit plusieurs étapes.

La première étape consiste à savoir de quoi on parle, donc de nommer l'objet d'incompréhension, de malaise ou de conflit, de le reformuler pour évoquer les diverses représentations que les personnes ont de ce qui s'est passé. Le constat de la diversité des représentations permettra déjà une première mise à distance et l'approche du vécu réel. Dans cette étape, on tentera de distinguer l'explication de ce qui s'est passé d'une part, et les interprétations diverses que chacun peut en faire d'autre part.

Sans en faire une règle absolue, nous pensons que ce premier temps de l'analyse de l'incident critique peut être facilité par un travail en plusieurs petits groupes. Il faudra décider, en fonction du contexte et des référents culturels en présence, du type de groupe propice à l'échange : groupe pluriculturel, sous-groupes par nationalité ou par affinités, etc. L'objectif de ces sous-groupes est de permettre une expression personnelle plus libre pour parvenir à une distanciation des répercussions émotionnelles de l'incident. Cette liberté d'expression peut être facilitée par une relative homogénéité du sous-groupe : il s'agit de dire les tensions et les malentendus, mais aussi les réactions émotives ou agressives qu'ils provoquent. La mise en commun des sous-groupes qui suivra et la confrontation des représentations de l'événement et des interprétations faciliteront dans un deuxième temps la décentration de chacun et la recherche d'attribution isomorphe.

Cette étape conduira à identifier, au-delà de la situation elle-même, les repères, codes et valeurs culturels ou sociaux qui sont en jeu dans cette situation et à repérer comment ils sont à l'origine des ressemblances et des différentes explications et interprétations de la situation.

L'incident critique ainsi analysé fait donc place aux trois niveaux d'analyse : le questionnement identitaire, le repérage et l'acceptation des différences, la gestion des conflits par l'analyse des écarts sociaux ou culturels qui les ont engendrés. De ce fait, l'analyse débouchera sur une co-construction reconnaissant et acceptant ces différences, voire certaines incompréhensions irréductibles avec l'autre, mais

donnant des solutions nouvelles de communication et d'actions plus interculturelles appelées dans les pages précédentes « *synergie interculturelle* ».

Pour être complet, il faut ajouter que la cohérence de la démarche interculturelle vient de la gestion successive d'incidents critiques de diverses natures, nécessitant à chaque fois de trouver des moyens nouveaux et adaptés à la situation et au contexte particuliers. Il s'agit bien d'une compétence interculturelle à mettre en œuvre dans des situations diverses et qui garantit à la rencontre d'être un processus suivi et durable d'apprentissages interculturels.

SOUPLESSE ADAPTATIVE ET TOLERANCE A L'AMBIGUÏTE

Le tableau de M. BREDENDIEK décrivant les aspects de la compétence interculturelle (cf. ci-dessus, p. 27 ) associe la compétence culturelle à la souplesse adaptative exprimée par des mots tels que :

- « *multiperspectivité* » : diversité de points de vue et d'hypothèses de travail ;
- « *empathie* » : capacité à ressentir ce que l'autre ressent et à intégrer ses attentes ;
- « *flexibilité stratégique* » : capacité d'adaptation souple aux attentes de l'autre sans renier ce que je suis ;
- « *tolérance pour des techniques alternatives* » : acceptation de méthodes de travail différentes selon les situations mais aussi selon les cultures ;
- et aussi « *tolérance d'ambiguïté* » que nous souhaitons développer ici davantage.

La « *tolérance à l'ambiguïté* » part de la constatation de divergences, d'attentes contradictoires qui ne peuvent s'harmoniser. Au lieu de conduire au conflit ou au blocage, la « *tolérance à l'ambiguïté* » permet de nommer l'absence de consensus, d'accepter la frustration personnelle et de poursuivre une coopération. J.M. BERGERET, N. MEISCH et H. OTTEN (199?) écrivent :

- « Selon Otten et Sternecker la tolérance à l'ambiguïté est nécessaire :
- pour accepter les éléments insécurisants,
 - pour éviter de vouloir terminer unilatéralement les conflits,
 - pour être à même de reprendre de nouvelles idées par l'acceptation de l'altérité culturelle et de l'égalité des créations culturelles différentes,
 - pour rester disponible à rechercher de nouveaux points d'interprétation communs,
 - pour ainsi rendre possible tout changement de comportement et toute action solidaire,
 - pour développer sa propre "identité du moi ". (p. 40).

En conclusion de cette réflexion sur l'acquisition d'une compétence interculturelle, nous ne prétendons pas avoir fait le tour des diverses stratégies permettant d'acquérir et d'exercer la compétence interculturelle sur tous les terrains où elle doit s'exercer. En particulier, nous avons fait peu de place ici aux dimensions économiques et commerciales des relations internationales et interculturelles. Des développements seraient nécessaires en terme de management interculturel et de dimension interculturelle de la mondialisation. De même, les dimensions politiques sont ici peu présentes ; elles ont pourtant une importance considérable dans les relations entre les Etats ou les ethnies et dans la prise en compte des identités culturelles dans les guerres ou les négociations internationales. Le travail de réflexion reste donc ouvert et à confronter à d'autres expériences et à d'autres recherches.

Les domaines que nous avons abordés sont eux-mêmes marqués d'une expérience personnelle limitée, située dans des contextes sociaux et culturels spécifiques. Ils sont influencés aussi par les choix personnels et les convictions de leur auteur pour qui la dimension éthique de la construction de l'homme et de l'humanité a toujours été privilégiée. La promotion de toute personne humaine dans ce qu'elle a d'unique et la reconnaissance des identités culturelles différentes a toujours prévalu pour moi sur les dimensions économiques et politiques. Je sais pourtant que les grands enjeux du sens de l'homme et de la réussite de l'humanité se jouent aussi dans ces dimensions économiques et politiques, mais j'avoue mon incompetence sur ce sujet.

Jadis, je parlais de respect des différences : en rester là conduisait à la coexistence si possible pacifique... Aujourd'hui, par les expériences vécues et confrontées à la recherche théorique, je parle de mise en synergie des différences : il s'agit de créer des identités et des relations nouvelles grâce aux interactions. C'est bien l'enjeu des projets et des échanges décrits dans la deuxième partie de ce travail. Avant de les exposer, il reste à préciser pourquoi je les regroupe sous l'appellation de « processus d'apprentissages interculturels. »

IV. Les PROCESSUS D'APPRENTISSAGES INTERCULTURELS

Les actions présentées dans la deuxième partie de ce mémoire son pensées globalement comme « *processus d'apprentissages interculturels* », en vue du

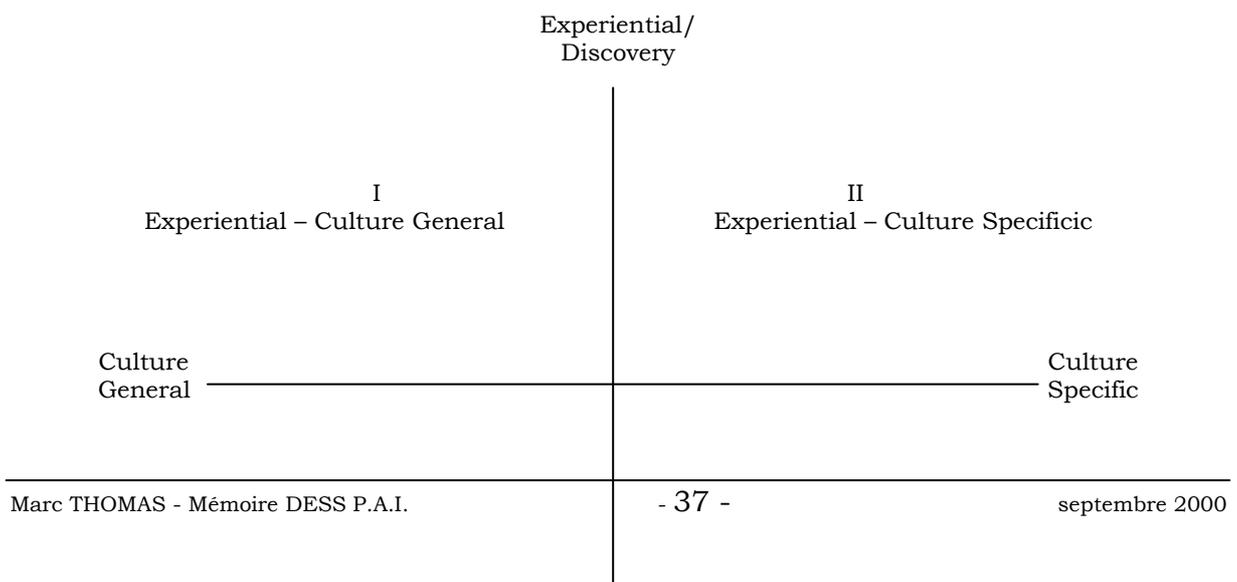
développement d'une compétence interculturelle. Avant de développer cette partie pratique, nous souhaitons ici préciser quelques choix pédagogiques qui permettent de qualifier ces actions et ces formations comme des apprentissages et des expériences interculturelles, telles que nous les avons définies dans les pages précédentes.

DES APPROCHES INTERCULTURELLES COMPLEMENTAIRES

L'expérience interculturelle se vit, comme nous l'avons dit, dans des situations différentes : échanges commerciaux, vie sociale, migration, conflits ethniques, relations internationales, tourisme, formations interculturelles, etc. Ces situations sont très différentes. Leurs objectifs ont une influence sur le sens même du mot « interculturel » : la rigueur et la rentabilité nécessaire d'objectifs commerciaux, la convivialité et la gratuité d'échanges entre jeunes, la violence et l'horreur des conflits ethniques – par exemple – changent le langage sur l'altérité et sur les interactions et touchent au sens de la dimension interculturelle. Sans aller jusqu'aux extrêmes, il est évident que diverses approches sont possibles, même s'il faudra ensuite montrer que certaines sont plus légitimes et pertinentes que d'autres.

L'approche de John BERRY

L'ouvrage de J. BERRY, Y.H. PORTINGA, M. SEGALL et P. DASEN (1992) propose le tableau suivant – qu'ils empruntent à GUDIKUNST & HAMMER (1983) - pour situer diverses approches complémentaires de la pédagogie des rencontres interculturelles :



Didactic/
Expository

Figure 14-1. A classification scheme for training techniques (Gudykunst & Hammer, 1983)

Ce tableau développe deux axes : celui de l'apprentissage expérientiel et de l'apprentissage didactique ou théorique d'une part, et celui des cultures en général et d'une culture spécifique d'autre part.

La mise en relation des divers pôles de ces deux axes situe plusieurs formes d'expériences interculturelles :

- La découverte expérientielle des autres cultures par un groupe mono-culturel : il s'agit par exemple d'exercices de développement personnel conduisant à une prise de conscience sur les cultures en général et, par des jeux de simulation, sur les contacts entre les cultures.
- Les contacts réels entre personnes ou groupes de cultures différentes, surtout dans des contextes conflictuels : l'objectif du travail consiste à analyser les incidents critiques vécus dans l'inter-groupe et à chercher des solutions de communication et de coopération.
- L'enseignement académique sur les cultures en général et sur les relations interculturelles, tel qu'il peut se passer dans des contextes scolaires et universitaires.
- L'enseignement académique sur les spécificités des diverses civilisations, l'apprentissage théorique du décodage culturel, l'enseignement linguistique notamment.

Ces diverses approches sont complémentaires et nécessaires l'une à l'autre. Dans les démarches pédagogiques proposées plus loin, nous choisirons de nous situer plutôt dans le secteur II parce qu'il est le seul à mettre en présence des personnes d'origines culturelles différentes et à travailler sur les interactions ; de ce fait, il est le plus apte à permettre d'expérimenter toutes les dimensions de l'échange interculturel. Ce choix n'élimine pas les autres dimensions : elles seront utilisées comme des passages obligés venant nourrir l'échange et permettant de prendre des distances pour mieux se situer.

Le choix de l'expérimentation dans la réalité de la rencontre interculturelle ne se contente pas de nommer les différences, mais il prend en compte les différends. Il ne permet pas une étude interculturelle feutrée, à l'abri des confrontations, mais il met en danger l'identité personnelle confrontée à l'altérité. Dans le type de groupe constitué, il ne s'agit pas de garder à tout prix la bonne entente, mais de travailler sur les écarts, les incompréhensions, les tensions et les conflits nécessairement engendrés par des repères culturels, des valeurs et des codes différents. Dans ce type d'expérience, la reconnaissance des ressemblances, la synergie des différences et l'analyse des différends ont pour but de faciliter l'établissement de véritables interactions, elles-mêmes génératrices de solutions nouvelles pour permettre la communication et la coopération.

En psychologie : des perspectives méthodologiques différentes

La recherche en psychologie appliquée aux relations entre les groupes sociaux d'origines culturelles différentes a aussi emprunté plusieurs chemins. B KREWER et G. JAHODA (1993) distinguent trois approches distinctes quant à leurs objectifs et à leurs pédagogies :

- La **psychologie transculturelle**, dans la perspective universaliste de la Cross-Cultural Psychology, compare les différences et ressemblances du développement psychique dans des milieux culturels divers, et cherche à y repérer des invariants universels de la construction de la personne. L'objectif principal d'une rencontre dans cet esprit consistera en un travail de comparaison des diverses cultures en présence dans l'objectif de valoriser ce qui leur est commun.
- La **psychologie culturelle** : dans cette perspective, le développement psychique de la personne n'est pas séparable de son contexte culturel. L'orientation principale est, selon G. ZERRAOUI, « *la production (construction) et l'acquisition (reconstruction) des systèmes socioculturels de communication et d'action sur le plan subjectif et intersubjectif* » (104). L'objectif d'une rencontre vécue dans cet esprit sera de repérer les particularités, de les relativiser les unes par rapport aux autres et d'apprendre à déchiffrer les différents codes culturels.
- La **psychologie interculturelle** travaille d'abord sur les interactions, c'est-à-dire sur tout ce qui se produit quand des personnes et des groupes de cultures différentes entrent en contact. L'objectif de rencontres dans cette perspective consiste, selon M. BREDENDIEK (2000) dans « *la création consensuelle de l'interculturalité, c'est-à-dire de nouveaux systèmes de règles, de symboles et*

d'identification qui proviennent de la communication et coopération interculturelle ».

Nous situerons nos propositions pédagogiques dans la perspective de la psychologie interculturelle. En effet, dans cette perspective, « *l'autre culturel (est) acteur et créateur interactif de l'interculturalité, c'est-à-dire producteur de nouveaux systèmes d'action et de communication interculturels* » (M. BREDENDIEK, 2000, p. 4)

Nous n'ignorons pas les autres dimensions de l'approche interculturelle : il est clair tout au long de ce travail qu'il faut faire appel à elles nécessairement. Nous privilégions simplement cette démarche parce qu'elle se situe d'emblée dans la recherche créative et interactive de coopérations nouvelles, fondées sur les similitudes, sans éviter les différences et les « négociations » qu'elles engendrent. Elle nous apparaît comme la plus pertinente pour rendre compte de notre expérience et pour valider nos projets. Et surtout, elle est celle qui permet le mieux une construction commune, porteuse d'avenir et de sens critique dans les contextes de la construction européenne et de la mondialisation.

DES PROCESSUS

Singularité, différences, divergences

Nous avons évoqué le mot processus à la fin du chapitre sur l'expérience interculturelle, lorsque nous présentions l'acculturation comme passage du choc à la chance. Les passages et les traversées que nous évoquions alors correspondent au concept de processus que nous employons ici.

Ce mot est toujours utilisé au pluriel car le passage et les transformations qu'il entraîne ne se réalisent que dans un faisceau de processus liés à la diversité des situations et des états de conscience. Le mot processus est proche du mot « démarches » : il évoque des mises en route, des dynamiques, des déplacements qui concernent tout autant les personnes que les groupes. En effet, dans la confrontation à l'étrange ou à l'étranger, les repères culturels de mon groupe d'appartenance ne suffisent jamais à expliquer les réactions et comportements de personnes ayant d'autres repères culturels. Pour que des personnes se comprennent, elles vont devoir se reconnaître comme des personnes différentes interprétant différemment leurs comportements (gestion identitaire), insérées dans

des contextes culturels étrangers les uns aux autres (gestion des différences) ; elles vont devoir aussi affronter les incompréhensions et conflits émanant de cette situation (gestion des malentendus). Ainsi s'enclenchent les processus dont nous parlons.

Processus de décentration personnelle

L'expérience interculturelle dans un contexte social ne peut donc pas faire l'impasse sur un travail personnel de gestion identitaire. Ce terme de « gestion identitaire » recouvre à la fois la prise de conscience de mon identité singulière et les interrogations, mises en cause et transformations qui l'atteignent dans la relation à l'autre. Ce travail commence inconsciemment aux premières heures de la vie lorsque l'enfant sort du ventre maternel : il découvre un monde à la fois étrange et étranger auquel il va tenter de s'acclimater par la mise en œuvre de différentes stratégies pré-structurées par son environnement. Ainsi, chacun élabore un équilibre plus ou moins instable entre sa personnalité singulière, sa propre histoire confrontée à « de l'autre » que lui, et les repères culturels de son groupe d'appartenance.

Cet équilibre identitaire n'est jamais statique : il est l'équilibre d'un homme en marche se déséquilibrant sans cesse d'un pied sur l'autre pour pouvoir avancer. Il s'agit de « rester soi-même en changeant » dans la relation à l'autre. Chacun établit ses propres liens entre les différents aspects et cherche sa propre cohérence ou l'équilibre instable mais dynamique entre ses incohérences.

A ce niveau de la co-construction de soi, l'apprentissage cherche l'équilibre instable que nous évoquons ci-dessus entre deux mouvements antagonistes :

- *l'assimilation* : à partir de mes propres représentations, j'aborde l'inconnu en cherchant à y reconnaître ce que je connais déjà ;
- *l'accommodation* : à partir de la constatation de l'incapacité de mes représentations ou compétences précédentes à prendre en compte la situation nouvelle, j'accepte la décentration et les changements nécessaires pour m'adapter à la nouveauté. B. KREWER (1999) écrit :

« Comme dimension sous-jacente de ces vécus de l'altérité, un processus de base de la création identitaire se révèle à travers la dialectique entre des démarches assimilatrices et des démarches accommodatives. Les premières visent à créer une conception de l'autre conforme à, et justifiant notre propre identité déjà existante ("démarche protectionniste"), alors que les deuxièmes

visent à utiliser l'autre comme chance pour des projets identitaires encore non réalisés ou achevés ("démarche projective") » (p. 99)

Cette recherche identitaire n'est pas spécifique aux échanges interculturels ou à la migration. Même en restant chez lui, tout individu cherche son identité dans un environnement qui lui propose des appartenances multiples, chacune ayant ses repères, ses codes et ses valeurs. M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1999) écrit :

« Penser le lien civique en fonction de la pluralité des allégeances et non plus sur le seul mode de l'unicité et de l'exclusion. L'identité européenne n'exclut pas l'identité nationale, de même que cette dernière n'évacue pas non plus l'identité régionale ou toute autre forme d'affirmation identitaire. Additive et non plus soustractive ou antagoniste, susceptible d'évolution permanente en fonction de l'histoire collective et individuelle, multiréférentielle et à "géométrie variable", l'identité se pense en terme de pluralité, de complexité, de négociation, de stratégie. » (p. 179-180).

Cet aspect « multiréférentiel » qui fait de l'homme un carrefour plutôt qu'une route droite est à la fois un défi et une chance : défi pour trouver son identité parmi toutes les sollicitations disponibles ; chance parce que l'homme, multiple et interculturel dans son identité elle-même, possède en lui les ressources nécessaires pour se situer dans l'interculturalité du monde.

Les apprentissages interculturels choisis ou nécessités par les circonstances de la vie sont donc une nouvelle étape des processus d'acculturation comme choc et chance ; chaque personne apprend par l'expérience comment s'acclimater et trouver son équilibre dans un monde à la fois disponible, étrange et étranger. L'individu affronte de manière expérientielle des questions qui touchent :

- le désir : y a-t-il « de l'autre » possible dans mon univers personnel, ou l'autre est-il assimilé à mon propre désir ?
- la menace : « l'autre » étant parfois ressenti comme menaçant, quelles sont mes réactions face à la mise en danger ?
- la coopération : « l'autre » peut-il permettre mon propre développement ?
Pouvons-nous ensemble devenir créateurs ?

Il est bien évident que ces questions ne sont pas abordées sur le seul plan théorique. Elles émergent au contraire de la rencontre qui modifie l'équilibre personnel que nous évoquons plus haut, en révélant les fragilités, en provoquant des instabilités, voire des malaises personnels qu'il va falloir à nouveau travailler et analyser. Toute rencontre véritablement interculturelle conduit inmanquablement à aller plus avant dans ces processus d'identification et de transformation identitaire.

Une véritable expérience interculturelle consiste non seulement à chercher une « symphonie des dissonances », mais aussi à créer les conditions permettant de ne pas éviter ces questionnements personnels, sans perdre la face. Ainsi pourront s'engager des processus de décentration, au rythme de chacun, selon son histoire et ses besoins.

Les stratégies d'acculturation développées par J.W. BERRY sont ici éclairantes (cf. le premier chapitre de cette partie). L'auteur ayant développé sa théorie dans le contexte des migrations, on pourrait penser que cela n'a rien à voir dans la situation d'un échange interculturel avec des personnes volontaires et motivées : celles-ci devraient choisir d'emblée l'attitude d'intégration qui permet de garder son identité personnelle tout en cherchant l'ouverture à la culture de l'autre, pour trouver des solutions nouvelles de communication et de coopération. C'est en effet pour cela qu'elles sont venues participer à de tels échanges ou formations.

L'expérience de ces échanges conduit pourtant à une autre constatation : le volontariat n'empêche pas des attitudes de repli ou de ségrégation, d'exclusion ou de marginalisation, de recherche fusionnelle d'un groupe sécurisant qui, si l'on n'y prend garde, conduit à l'assimilation. En effet, non seulement le volontariat n'évite pas les difficultés de la rencontre de l'autre, mais il peut même les renforcer : une démarche qui se veut d'emblée co-constructive peut devenir culpabilisante ou conflictuelle quand elle confronte les personnes à leurs propres limites ou à leurs échecs, à leurs résistances ou aux raideurs de l'autre. Devant les attitudes d'évitement ou de fuites qui ne manquent jamais d'émerger, seules la négociation interculturelle et l'analyse des incidents critiques permettent de poursuivre les processus et d'acquérir une compétence interculturelle : un nouvel équilibre de l'identité personnelle se crée au sein même de la relation mouvante et « transformante » avec l'autre culturel.

Des processus relationnels

Dès que des personnes sont ensemble dans un même lieu, des processus de communication et de relations s'enclenchent. Même dans un seul univers culturel, chaque personne est unique, avec son propre système de valeurs modelé par sa personnalité, son histoire et son contexte. Toute communication ou relation a une autre personne confronte à la différence, pour l'accepter, la rejeter ou l'ignorer.

La relation entre des personnes d'origines culturelles différentes ajoute une dimension supplémentaire à cette confrontation des différences : chaque personne est en effet porteuse d'un système de significations et de codes communs à son propre groupe et ignoré du groupe de l'autre. C'est donc non seulement les différences actuelles et conscientes qu'il va falloir confronter, mais aussi les différences, souvent inconscientes, de références qui permettent d'expliquer culturellement une attitude ou un comportement.

Les relations interpersonnelles de coopération nécessitent la reconnaissance et l'acceptation de la différence de l'autre. Nous n'entendons pas ici par acceptation une attitude passive qui ferait supporter le côté à côté avec l'autre, car il ne s'agit pas encore d'une relation. Nous entendons par acceptation cette attitude active qui permet la rencontre et l'échange par le dialogue. D. ANZIEU et J.Y MARTIN (1997) rappellent que ce mot « *dialoguer* » a souvent été galvaudé et réduit à « *discuter, débattre, disputer, conférer, palabrer ou négocier : il s'agit là d'un véritable détournement de sens* ». Et les auteurs précisent :

« *Le préfixe dia signifie "à travers" ; il évoque la porosité, la perméabilité (cf. diapositive). Dialoguer équivaut donc à "être perméable au discours et/ou à la pensée de l'interlocuteur". (...)*

En fait, vouloir dialoguer, c'est accepter de part et d'autre de se fonder sur une vérité commune ; cela postule une éthique et des dispositions mentales bien particulières. Mais, se comporter ainsi, c'est courir le risque d'avoir à reconsidérer nos propres options, d'ébranler nos propres certitudes, de remettre en cause notre propre système de valeur. En un mot, c'est être vulnérable » (281).

Les auteurs rappellent que ce dialogue, qu'ils qualifient d' « *empathie réciproque* », conduit non seulement à la connaissance de l'autre, mais aussi, dans la même démarche, à la connaissance de soi et à la connaissance d'une vérité commune.

Cette vérité est une vérité plurielle. Elle n'est pas l'expression de ce qui est commun aux deux partenaires du dialogue, mais elle inclut tout le travail de reconnaissance des différences mutuelles, les ressources qu'elles comportent pour la transformation de chacun et les irréductibilités et incompréhensions qui confirment l'altérité et le refus de la fusion.

Ce dialogue aboutit à une nouvelle forme de consensus, comme le définit J. MULLER (1965), « *lorsque le groupe ne tombe pas dans un accord facile, mais vit une entente péniblement engendrée. Le consensus (...) est un consentement composé d'acceptation active de soi et d'autrui, et des relations soi-autrui* ».

Ici, J. MULLER parle du groupe et nous oriente vers l'étape suivante où les règles et les exigences de ce vrai dialogue vont être appliquées aux groupes de travail.

Des processus de groupe

La plupart des exigences de groupes de travail interculturels sont semblables aux exigences qui marquent tous les groupes de travail. Nous parlons ici de « *groupes restreints* », au sens où D. ANZIEU Et J.Y MARTIN (1997) emploient ce terme, c'est à dire « *de 6 à 13 personnes (...) pourvus généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques ; ils sont partiellement ou totalement consacrés à la réunion-discussion* » (44).

Dans la diversité de ces groupes restreints (groupes familiaux, groupes de tâches, groupes d'intérêt commun, etc.), nous nous intéressons ici spécialement au « *groupe de diagnostic* » appelé aussi « *T-groupe* » comme « *Training-group* » par les disciples de LEWIN, inventeurs du concept (1947). En effet, les variables majorées dans ces groupes, telles que D. ANZIEU Et J.Y MARTIN (1997) les décrivent, correspondent aux objectifs d'un travail interculturel ; ces variables sont :

- *l'absence de liens antérieurs entre les participants (...)* ;
- *la diversité des participants (...)* ;
- *un nombre optimal de participants, entre huit et douze environ (...)* ;
- *l'obligation d'échanges verbaux et la liberté complète de ces échanges ;*
- *un nombre relativement élevé de réunions consécutives* » (148-149).

Nous parlons de groupe, mais au départ, il ne s'agit pas de groupe : il s'agit de personnes rassemblées dans un même contexte. C'est l'établissement de relations et la définition d'objectifs plus ou moins communs qui vont permettre à ces personnes de devenir un groupe. Le type de groupe sera différent suivant les objectifs fixés : un groupe d'action (par exemple une équipe de sport ou une entreprise de production) développera des activités ayant pour but de produire, et cela marquera le type de relations et l'esprit du groupe : il s'agira d'être les meilleurs dans la compétition et la concurrence !

Par contre, un groupe cherchant le développement personnel et relationnel de ses membres choisira des activités créatives et développera un type de relations et un esprit de groupe marqués par le désir de se comprendre, à travers l'échange

verbal et émotionnel. Selon Max PAGES (1963), l'évolution des défenses d'un tel groupe de diagnostic est le suivant :

- *refus quasi total d'exprimer des sentiments ;*
- *expression symbolique de sentiments (de plus en plus abondante) ;*
- *analyse de la vie de groupe ;*
- *expérience des sentiments vécus dans l'instant ;*
- *expérience de "solitude partagée", puis du deuil.*

Nous retrouvons ici les processus habituels de groupes de travail à visée interculturelle. Une fois de plus, ils ressemblent aux processus généraux des groupes. Pourtant, en raison des systèmes de valeurs, des codes et des significations culturellement différents et de la volonté de valoriser ces différences, les objectifs et les méthodes donnent une place importante à l'expression des ressentis, pour pouvoir nommer et analyser les malentendus et progresser dans la coopération.

Un groupe, quel qu'il soit, ne progresse en effet que dans le diagnostic et l'analyse en commun des malentendus et des conflits. Sinon, le groupe éclate. En effet, la diversité des personnes et l'hétérogénéité des groupes génèrent des tensions. Ces tensions peuvent avoir trait au travail lui-même, à ses concepts et à ses méthodes, ou aux relations interpersonnelles et émotionnelles des participants. Les tensions peuvent être source de dynamisme et de créativité pour le groupe, obligé de trouver des solutions nouvelles pour poursuivre le travail en commun. Elles peuvent aussi devenir causes de malentendus et de dissensions : elles risquent alors d'être paralysantes ou destructrices pour le groupe, surtout lorsqu'elles restent implicites et latentes et donc d'autant plus difficiles à traiter.

Ce n'est pas le lieu ici de développer les stratégies et méthodes de résolutions de conflits. Il suffit de signaler ici, avec D. ANZIEU et J.Y. MARTIN (1997) l'importance de l'autorégulation du groupe et de ses possibilités d'expression :

« Cette autorégulation doit alors porter non seulement sur ce qui concerne l'accomplissement de la tâche proprement dite, mais aussi sur les attitudes, les perceptions, les motivations individuelles et groupales ; sans oublier évidemment les communications dont l'efficacité doit être sans cesse améliorées. » (266).

Les auteurs ajoutent que cette autorégulation conduit à un nouveau consensus, lui même producteur d' *« un changement stable des normes d'un groupe »* (266). Dans un contexte interculturel, cette transformation des personnes et des groupes plus ou moins homogènes, sans confusion ni perte d'identité, est la nature même de l'acculturation et la condition d'une création véritablement interculturelle.

Il ne faut pourtant pas confondre cette transformation avec « l'illusion groupale » qui est un risque majeur des groupes axés sur une dynamique relationnelle. D. ANZIEU et J.Y. MARTIN (1997) notent :

« Dans ces groupes de commémoration (...) on observe le plus souvent les effets de l'illusion groupale, avec prédominance de relations affectives qui ne sont pas toujours superficielles. De toutes manières, les mécanismes d'entretien y sont prédominants. (...) Ces comportements correspondent, sinon à un certain état d'immaturité, du moins à un état de régression volontaire vers le "bon vieux temps" du collègue, de la caserne, etc. ; on peut identifier là un mécanisme de défense contre l'angoisse de mort. » (297-298).

Ces risques fusionnels qui sont ceux de tout groupe accentuant l'aspect relationnel sont particulièrement présents dans un contexte interculturel. En effet, les différences culturelles amplifient le sentiment de menace et d'insécurité ou les conduites d'évitement qu'elle engendrent. C'est pourquoi le travail interculturel veillera à pointer ces risques fusionnels, à en permettre l'analyse et à développer des objectifs créatifs de coopération. Ainsi, comme l'exprime M. PAGES (1963) :

« C'est au moment où ils auront pris pleinement conscience de l'irréductibilité de leurs différences, de leur impossibilité à communiquer d'une manière totalement satisfaisante, du caractère contingent de leurs liens (qui peuvent être limités et interrompus pour une infinité de causes et de toutes façons par la mort), c'est à ce moment que les membres du groupe font l'expérience d'un lien qui survit à toutes ces expériences négatives et les englobe sans les nier » (cité par D. ANZIEU et J.Y. MARTIN, 1997, p.293).

Des processus de groupes interculturels

Dans un échange interculturel tel que ceux que nous proposons, plusieurs groupes restreints vont vivre ensemble la rencontre et l'échange : il s'agit la plupart du temps de deux, trois ou quatre groupes ayant chacun une certaine homogénéité : culturelle, nationale, sociale, générationnelle, professionnelle, économique, politique, religieuse, etc. La mise en présence de ces groupes différents complexifie à la fois les relations interpersonnelles et la notion de groupe elle-même.

En effet, les différents groupes vont devoir trouver les chemins du dialogue, en prenant les moyens de dépasser la peur qui cantonne entre semblables ou l'illusion qui nie les différences. Ces moyens seront : des méthodes de travail de groupe (que nous décrirons ci-dessous), le vécu commun du groupe dans les temps conviviaux, les relations interpersonnelles, etc. Ainsi, progressivement, les différents groupes restreints homogènes feront l'apprentissage du dialogue et de l'empathie réciproque, de la connaissance mutuelle, de l'analyse des malentendus et des conflits et de la transformation de chacun qui conduit à l'invention des moyens de coopération.

Ceci dit, dans une rencontre de groupes pluriculturels, les différences et les malentendus ne se manifestent pas seulement entre les groupes homogènes, mais aussi au sein de chacun de ces groupes eux-mêmes traversés par les diversités identitaires et collectives. Les processus de groupes sont donc mouvants : les personnes reconnaissent alternativement des similitudes et des ressemblances avec des personnes ou groupes différents, des groupes de pairs se font et se défont au gré des identités partagées ou rejetées, des contextes et des situations affrontées ou évitées, des moyens d'expression employés, des incompréhensions ressenties, etc.

Ces appartenances culturelles multiples s'entrecroisent entre les groupes, entre les personnes, à l'intérieur de chaque personne et le travail interculturel se réalise au sein de cette complexité : il ne cherche pas à simplifier la complexité, mais à l'utiliser comme dynamisme créateur, par l'explicitation et la mise en synergie de ces enchevêtrements.

C'est pourquoi une rencontre interculturelle nécessite du temps et des moyens pour permettre à cette complexité d'être expérimentée pour elle-même, reconnue et acceptée pour pouvoir devenir féconde. Ce temps est d'autant plus nécessaire que la mouvance des groupes accompagne toujours le questionnement sur l'équilibre identitaire des individus. Ainsi, le temps d'expérimentation et les moyens d'analyse rendent possible le surgissement, souvent imprévisible, de transformations des personnes et des groupes : il peuvent alors créer ensemble des modèles nouveaux de définition identitaire, de communication et de coopération de groupe, véritablement interculturels.

Des processus cohérents

Dans une rencontre interculturelle, la cohérence du programme et l'harmonisation des objectifs sont des conditions nécessaires pour la validité des processus interculturels. En effet, l'équilibre personnel est mis en cause et les groupes sont des systèmes complexes. Nous employons ici le mot « *système* » dans le cadre du concept de l'approche systémique et nous le définissons, avec J. de ROSNAY (1975) comme « *un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but* » (cité par D. ANZIEU et J.Y. MARTIN, 1997, 161).

Si le programme d'un échange interculturel est incohérent et si les objectifs des divers partenaires ne sont pas harmonisés, les activités seront seulement

juxtaposées. Il sera alors bien difficile d'accompagner les processus qui se déclencheront avec la compétence interculturelle nécessaire, puisque les buts ne seront pas identiques. Les tensions personnelles, interpersonnelles ou intergroupes seront telles que les participants prendront des attitudes de fuite ou développeront des tensions maximales qui mettront en danger la poursuite du programme.

Bien entendu, la cohérence idéale n'existe pas : dans tout travail commun – et encore plus dans une équipe interculturelle – les objectifs des uns et des autres ne sont jamais exactement semblables. Heureusement, car l'homogénéité est toujours réductrice (au plus petit commun dénominateur) ou suspecte (les dérives de la pensée unique). Mais le constat des différences d'objectifs reste insuffisant et maintient dans une attitude transculturelle.

Un travail est nécessaire pour gérer les écarts qui demeurent et envisager la complémentarité des objectifs. Ce travail nécessite de nombreux échanges et ne peut guère se passer de rencontres préalables à l'échange, surtout lors d'un premier partenariat. La préparation fait partie du processus et revêt toutes les dimensions d'un apprentissage interculturel. En effet, le travail interculturel comporte des explicitations et la prise en compte de différences qui peuvent être source d'enrichissements ou de tensions. Le vrai dialogue tel que défini plus haut nécessite du temps et des moyens pour prendre le chemin d'une « *empathie réciproque* » jamais réalisée, sans cesse approchée, et pour rechercher, sans ignorer les irréductibilités, des perspectives nouvelles et une construction commune souvent différente des objectifs premiers de chacun. Dans cette élaboration exigeante surgit la cohérence.

La synergie des objectifs permet de nommer à l'avance le type d'échange interculturel que l'on choisit de mettre en place, ainsi que les moyens et conditions pour y parvenir. Seule cette synergie permet de jalonner l'itinéraire et de laisser surgir l'imprévu qui suscite toujours des évolutions et des transformations. Ainsi les participants pourront nommer, accepter ou refuser ces transformations et évolutions et entrer ainsi dans un véritable processus de coopération interculturelle. La cohérence du programme évite le simple côte à côte des activités et permet l'établissement d'une dynamisation réciproque entre l'expérience, l'analyse et la réflexion, entre les temps de travail et de convivialité : une communication et une coopération véritablement interculturelles s'établissent dans ces passages de l'un à l'autre.

Dans un autre contexte qui est celui des politiques d'intégration et de leurs mises en œuvre, on pourrait interroger de la même manière la cohérence des objectifs et la synergie des différents partenaires dans les interventions sur la réalité sociale multiculturelle : les violences, discriminations ou replis identitaires constatés n'ont pas pour seuls responsables leurs acteurs, mais aussi la difficulté de s'écouter, de se comprendre, et de tenir ensemble des attentes et des objectifs souvent diamétralement opposés. Cette absence de tolérance à l'ambiguïté et de volonté commune rend aléatoire le consensus nécessaire pour élaborer des politiques cohérentes et des actions concertées. C'est ici l'occasion de répéter que les processus déclenchés par les expériences interculturelles concernent tous les protagonistes de ces échanges, même dans des situations asymétriques où les uns et les autres ont des statuts et des rôles différents.

Ces processus dans lesquels entrent tous ceux qui acceptent la confrontation d'une expérience interculturelle sont des processus d'évolutions et de transformations personnelles et sociales. En ce sens, ils se développent dans des contextes d'apprentissages dont les méthodologies et les pédagogies ne sont pas neutres : elles influent en effet sur les processus eux-mêmes et sur la qualité des expériences interculturelles. C'est pourquoi nous nous penchons maintenant sur la nature de ces apprentissages et les choix pédagogiques qu'ils proposent.

DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Dès le sein maternel

Dans les processus interculturels comme dans toutes les dimensions vitales essentielles, les premiers mois de la vie ont une importance capitale. Nous l'avons déjà évoqué rapidement dans les pages précédentes, mais il faut y revenir ici plus en détail. Car dès la sortie du ventre maternel, l'enfant est confronté à l'étrangeté du monde. L'ethnopsychanalyste Mario ERDHEIM (1992) traduit par B. MULLER (1999, p.7) écrit :

« L'image de ce qui est étrange se produit très tôt dans le sujet, pratiquement en même temps avec l'image de ce qui est le plus familier : la mère. Dans sa forme la plus primitive, l'autre/l'étrange est la non-mère ; l'absence menaçante de la mère fait monter les angoisses. L'angoisse restera toujours plus ou moins associée à l'autre/l'étranger. » (1992, p. 21).

De même, les travaux de WINNICOTT ont montré que le petit enfant apprend douloureusement à se distinguer d'un environnement favorable qu'il croyait identique à son propre moi. Cet apprentissage nécessite de dépasser le désir de

détruire tout ce qui n'est pas moi ou la peur d'être détruit par cette altérité. En acceptant que « tout n'est pas moi » et que « de l'autre » existe sans être forcément menaçant, l'enfant peut reconnaître l'étrangeté de son environnement et se situer de manière ajustée dans un monde qui, pour une part, lui reste étranger. « Cette expérience constitue, plus spécialement, la base de toute capacité à l'apprentissage interculturel » écrit B.K. MULLER (1999). Et celui-ci poursuit : l'apprentissage interculturel « reste toujours lié à la maîtrise de l'angoisse de l'étranger premier » (p. 8) et « l'élément central de cet apprentissage (est) ce pas en direction du seuil de l'angoisse à partir duquel un nouvel étranger peut être accepté comme étranger et devenir partie intégrante d'une nouvelle vision du monde. » (p. 10-11).

Trois concepts d'apprentissage

J.C. DESCHAMPS et J.L. BEAUVOIS (1994) rappellent que les pédagogues se réfèrent à différents concepts d'apprentissage que l'on peut classer en trois grandes catégories :

- « *l'impression* » ou *le renforcement* : il s'agit de la transmission de connaissances à un élève qui ne sait pas par un « maître » qui sait : « *la fonction de renforcement des stimulations dans (cette) théorie de l'apprentissage faisait de l'homme, selon la formule de Moscovici (1972) une "machine à répondre" passivement à des stimuli.* » (p. 98).
- « *le modelage* », terme qui évoque à la fois le modèle à reproduire et la forme à donner : celui qui apprend doit imiter et reproduire des façons de faire reconnues comme pertinentes et efficaces par un « formateur » qui s'adresse à des stagiaires qu'il doit « former » (au sens de donner forme).
- « *la construction* » : l'apprenant, canalisé par un « accompagnateur », se transforme lui-même en produisant les savoirs et compétences dont il a besoin. Selon J.C. DESCHAMPS et J.L. BEAUVOIS, « *pour les tenants du courant cognitiviste, le sujet n'est pas passif mais organisateur ; il est envisagé beaucoup plus comme une "machine à inférer", à produire du sens.* » (p. 98).

Ces trois modèles d'apprentissages sont nécessaires et complémentaires. Par exemple, qui veut être musicien doit être informé sur la gamme des notes et leurs modulations (modèle 1), s'entraîner à faire des gammes (modèle 2) et interpréter de manière personnelle une œuvre en repérant ses difficultés (modèle 3).

La notion d'apprentissage est fréquemment évoquée en terme de ponts à établir entre savoir, savoir-faire et savoir-être ou, en termes plus psychologiques, entre cognition, compétences et qualités.

M. MOLZ (1999), dans un document privé, renvoie à D. KOLB (1984) qui développe une théorie de l' « *apprentissage par l'expérience* ». Dans cette théorie, l'apprentissage est un cercle passant par plusieurs phases : « *expérimentation, observation, problématisation, conceptualisation* », cette dernière conduisant à une nouvelle expérimentation et ainsi de suite. M. MOLZ précise qu'il faut parcourir tout le cercle et poursuivre encore la démarche comme dans une spirale pour qu'il y ait apprentissage. Cette spirale oscille entre les deux antagonismes concret-abstrait et actif-réflexif.

Le modèle d'apprentissage co-constructiviste

Une pédagogie privilégiée

Dans sa pratique, chaque pédagogue privilégie l'un ou l'autre des trois modèles cités plus haut, en fonction du contexte dans lequel il se situe, de ses objectifs et de sa propre expérience. Le modèle d'apprentissage que nous privilégions dans ces processus d'apprentissages interculturels est un modèle constructiviste.

En effet, ce modèle est centré sur l'apprenant, acteur de sa formation et producteur de son propre développement : le savoir n'est plus à transmettre, mais à acquérir en fonction d'une part de la personne de l'apprenant et de ses représentations, et d'autre part du chemin à parcourir vers l'objectif fixé ; le formateur n'est plus un maître ou un « conducteur », mais un accompagnateur. Ce modèle, qui peut prendre diverses formes, permet non seulement l'autonomie et l'initiative personnelles, mais aussi la création avec d'autres, ces deux aspects étant indispensables à l'expérience interculturelle qui veut développer une compétence interculturelle. B. KREWER (1999) décrit ce modèle à partir de « *l'idée constructiviste de l'homme capable de créer ses propres structures d'action et de communication sur la base de ses expériences canalisées par ses prédispositions biologiques ainsi que par ses contextes culturels de vie.* » (p. 101). Dans une dimension interculturelle, ce modèle de construction est nécessairement une construction commune, une « co-construction ».

Bien entendu, ce choix lui-même est culturel, marqué par la culture occidentale et par certaines conceptions de la personne et de la pédagogie active auxquelles nous adhérons. Nous sommes conscients qu'il existe d'autres modèles, dans notre propre culture et plus encore dans des mondes culturels différents. C'est pourquoi nous rappelons ici ce que nous affirmions plus haut : la compétence interculturelle est une compétence exercée de manière collective ; dans l'expérience interculturelle, nos choix seront toujours à adapter dans la négociation avec l'autre pour permettre la rencontre.

Des méthodes de travail diversifiées

Cette pédagogie interactive au service de la communication interculturelle ne peut pas se contenter de réflexions ni de confrontations théoriques : le travail sur soi, l'approche de l'autre et l'analyse théorique qui s'y rapporte sont les principaux éléments d'une même dynamique ; celle-ci permet d'enclencher ces processus interculturels et de favoriser le passage par ses diverses étapes : échange, explicitation, gestion des conflits, analyse des incidents critiques, conceptualisation, reconstruction commune (ou co-construction).

Des méthodes de travail diversifiées favorisent ces processus, par exemple :

- la réflexion personnelle, l'échange en petits groupes, le débat en grand groupe ;
- les groupes mélangés et les groupes nationaux (ou linguistiques) ;
- la mise en situation et réflexion théorique ;
- le verbal et le non verbal ;
- la parole, l'écriture, le visuel, le gestuel ;
- les temps de travail et les moments de convivialité ;
- etc.

Ces méthodes de travail sont à la disposition de tous, et pas seulement des groupes interculturels. C'est leur utilisation qui sera différente dans des contextes interculturels : elle sera en effet transformée par les questions de compréhension linguistique ou d'habitudes culturelles de tel ou tel type de méthode. En effet, les différentes cultures donnent des places et des fonctions différentes à la parole, à l'utilisation du corps, à l'expression des émotions, à la manifestation de la convivialité, aux rôles et fonctions dans le groupe, etc. C'est dans le choix des méthodes et dans la manière de les appliquer que se situent les enjeux interculturels. C'est aussi dans l'acceptation progressive d'une méthode culturellement inhabituelle que se mesure l'acculturation et la transformation

interculturelle. Quant à la dynamique du processus, elle est créée par l'alternance et la synergie de ces diverses méthodes de travail.

Des méthodes favorisant la créativité

Les méthodes de travail qui conviennent aux groupes à visée interculturelle sont des méthodes favorisant la créativité, c'est-à-dire, selon D. ANZIEU et J.Y. MARTIN (1997), cette « *aptitude particulière de l'esprit qui lui permet de réaliser soit des découvertes, (...), soit des inventions (...). Elle s'oppose à la productivité. (267).* Elle propose la construction, la déconstruction et la reconstruction.

Il s'agit, selon MOSCOVICI, cité par les auteurs précédents, d'une « créativité expressive ou artistique : c'est l'élaboration des représentations et des significations qui tendent à traduire une vision "interne" des sujets et des groupes ». Ses expériences ont montré qu'en ce qui concerne la créativité expressive « l'acceptation des thèmes et des figures dépend beaucoup plus des rapports interpersonnels dans le groupe que du matériel lui-même » (cité p. 268).

Certaines méthodes de créativité sont centrées sur l'objet à créer. Dans les apprentissages interculturels, on choisit plutôt des méthodes de créativité centrées sur « *le mode d'approche, le plus souvent pragmatique et intuitif* » (269). A. KAUFMANN, M. FUSTIER et A. DREVET, A., (1970) en ont énoncé les principes suivants qu'il nous semble bon de retenir ici dans la perspective qui est la nôtre :

1. *On peut reproduire volontairement le processus de la découverte ;*
2. *Le processus de la découverte est le même dans toutes les disciplines ;*
3. *La découverte se fait dans l'inconscient ;*
4. *Il faut, pour accéder à l'inconscient, libérer l'esprit de ses inhibitions ;*
5. *La découverte suppose un climat de détente, de plaisir, de passion ;*
6. *Les découvertes ne sont pas faites par des experts ;*
7. *L'appel au merveilleux facilite la découverte ;*
8. *La découverte naît de la "bisociation" (intersection inopinée de deux univers mentaux, considérés a priori comme disjoints) ;*
9. *Le groupe pluridisciplinaire est l'unité opératoire de recherche.*

Ces principes et méthodes d'activités créatives sont particulièrement adaptés à un travail interculturel dans la mesure où les différences culturelles laissent ouvertes le champ des significations et des valeurs et où la compréhension mutuelle et la coopération sont à créer, à découvrir, à inventer dans le cadre du groupe et des relations interpersonnelles. Il suffit d'ajouter une nouvelle fois qu'il faudra aussi tenir compte ici des différences culturelles face à la créativité et à la prise d'initiatives elles-mêmes.

Apprendre par la confrontation à l'obstacle et à l'incompréhension

Le modèle d'apprentissage co-constructiviste privilégie les apprentissages comme processus de transformation des personnes, tant des apprenants que des pédagogues : les « matières » ne sont plus des imprimés à apprendre par cœur, mais elles sont des ressources ou des outils au service de la créativité de chacun. En s'appliquant surtout à prendre en compte les nouveautés, les obstacles et les déstabilisations provoqués dans cette transformation, ce modèle permet aux apprenants et aux pédagogues de construire ensemble (« co-construire ») les savoirs et compétences nécessaires pour dépasser les obstacles, corriger les erreurs et trouver des solutions nouvelles pour la négociation interculturelle.

J.-P. MARTIN et E. SAVARY (1996) écrivent : « *La connaissance se construit en transformant des représentations* » (p. 110). En effet, la confrontation à l'obstacle ou à la nouveauté incomprise interroge la personne : les représentations de la réalité issues de son expérience singulière sont mises en question ; elle peut alors chercher des représentations plus ajustées et des solutions nouvelles pour garder une maîtrise sur le vécu.

Les lignes précédentes sont écrites dans un contexte pédagogique d'apprentissage. Comme nous l'avons pointé dans les précédents chapitres, cela s'applique pleinement à la démarche d'acculturation et à la rencontre interculturelle quand elle confrontée au « *stress acculturatif* ». Dans cette dimension, la gestion des conflits et l'analyse des incidents critiques nécessite et facilite la décentration personnelle et l'expérience interculturelle. « *Apprendre, c'est transformer ses représentations, en construire de nouvelles qui permettront de lire l'environnement et d'agir sur lui* » (id., p. 111).

Cette forme d'apprentissage transforme l'apprenant : il passe du déséquilibre engendré par la nouveauté ou l'obstacle à un nouvel équilibre où sa compréhension et ses capacités d'action sont améliorées. La pédagogie piagétienne a montré que ce processus de transformation et de création d'un nouvel équilibre part toujours du besoin du sujet déséquilibré par la négociation avec la réalité qu'il affronte.

Dans la même conception pédagogique, TÖRBIORN (1982) cité par M. BREDENDIEK (2000) situe l'acquisition de la compétence interculturelle à partir de l'expérience du même déséquilibre : pour entrer en relation avec un univers culturel

différent, l'individu doit adopter un comportement nouveau qui ne trouve pas son sens dans ses propres référents identitaires et culturels. Il s'agit de rétablir l'équilibre interne en ajustant à la fois le cadre de référence subjectif et le comportement intersubjectif.

Dans cette conception de l'apprentissage, il s'agit toujours de faire des liens entre les divers aspects du réel et de maîtriser les diverses phases d'apprentissages, tant sur le plan de la co-construction de soi que de la co-construction de groupe.

Apprendre ensemble par l'expérience analysée et « théorisée », chercher et créer ensemble des solutions nouvelles de communication et de coopération : tels sont les objectifs des processus d'apprentissages interculturels. Il reste maintenant à en montrer les mises en œuvre.

Conclusion

Dans la première partie de ce mémoire, nous venons de décrire l'expérience interculturelle et les processus d'acculturation. Parce qu'elle promeut la synergie de toutes les différences, cette dynamique interculturelle permet aux personnes et aux groupes de créer des conditions nouvelles pour construire leur identité, pour communiquer avec « l'étrangeté » qui les entoure, et pour « interagir » ou mettre en œuvre des coopérations.

Cette expérience interculturelle nécessite et favorise à la fois l'acquisition d'une compétence interculturelle. La compétence interculturelle est la capacité d'une personne à vivre, analyser et comprendre les interactions - dans lesquelles elle se situe ou elle intervient - entre personnes et groupes de cultures différentes, que ces cultures soient nationales, sociales, professionnelles, générationnelles ou autres.

Cette compétence s'acquiert par l'expérimentation et la réflexion : il s'agit d'entrer dans des « processus d'apprentissages interculturels » qui mettent en jeu toutes les dimensions identitaires et relationnelles de la personne et de son ou ses groupes d'appartenances. Cette expérimentation est sans cesse confrontée à la recherche théorique dans ce domaine.

Dans une deuxième partie, ce travail va décrire la synergie qui se développe à « Bévoys », près de Metz, à l'initiative de son auteur et d'associations à visée interculturelle : il expose comment ces associations, sur des terrains divers (l'Europe, l'intégration en Lorraine, le dialogue interreligieux) proposent des échanges, des formations et des colloques ayant tous pour but de permettre l'acquisition de la compétence interculturelle.

Cette 2^{ème} partie décrit une situation de 1999-2000 qui a évolué et dont la présentation n'est plus pertinente aujourd'hui. Elle n'est donc pas reproduite ici.

POSTFACE

Alors que s'achève ce travail, je ne résiste pas au plaisir de reproduire ici un texte écrit en 1998, bien avant que je n'envisage de suivre en DESS en Psychologie des Actions Interculturelles, et encore moins de rédiger un mémoire abordant la question de la compétence interculturelle. Et pourtant, ce texte, relu aujourd'hui dans un nouveau contexte, se révèle à moi comme portant en germe « expérimental » certains des éléments essentiels pointés dans les réflexions théoriques ci-dessus.

Et puis surtout... ce texte évoque mon expérience centrafricaine, en 1966-1968... Expérience fondatrice de la dimension interculturelle (à l'époque, ce mot m'aurait paru barbare !) qui a guidé toutes les époques de ma vie personnelle et professionnelle.

« Initiation... »

Reims, le 27 juillet 1998

Avant d'être apprentissage, l'interculturel s'est présenté à moi comme un « choc » : arrivé en Centrafrique à l'âge de 19 ans pour effectuer le Service National dans la Coopération, je suis passé du jour au lendemain de la vie citadine française à la forêt centrafricaine. Ne comprenant pas (encore) la langue locale, ce sont des images qui m'ont « frappé » : des enfants presque sans vêtements, courant pieds nus... des femmes travaillant les champs leur bébé dans le dos... de longs palabres entre hommes... le poison d'épreuve utilisé pour démasquer un coupable... Autant d'exemples, parmi d'autres, qui me choquaient, interprétés dans ma culture d'étudiant français.

Il m'a fallu un peu de temps pour découvrir que l'absence de vêtements ne s'explique pas d'abord par la misère... que les enfants ne savent plus courir quand ils mettent des chaussures... que la femme est féconde dans sa chair autant que dans l'ensemencement des champs de la famille... que le temps de la parole crée le lien social indispensable à la vie... que la vérité peut être aussi ce qui maintient l'harmonie...

Découvrant cela petit à petit dans les comportements plus que dans les mots, ce sont mes propres points de repères qui étaient mis en cause. Je ne savais pas encore où je me trouvais. Je ne savais plus d'où je venais, sinon dans l'ébranlement de toutes les « vérités » que je croyais universelles.

Dans ces déplacements générateurs d'insécurité s'inscrivaient progressivement des processus d'apprentissages qui n'ont pris forme que lorsque l'échange verbal devint possible. Il y eut d'abord ceux qui parlaient ma langue et venaient chez moi pour « m'expliquer » ; nous restions alors dans une logique européenne qu'ils avaient apprise et dans laquelle ils cherchaient à me rejoindre. Il y eut ensuite ceux qui découvraient mes premiers essais de parler leur langue et

m'invitèrent chez eux pour partager leur repas, me faisant entrer ainsi dans leur univers. Ils ont été pour moi des « passeurs » : ne sachant ni lire ni écrire, leur philosophie de la vie, tout en me restant étrangère et bien souvent étrange, me devint accessible. C'est un « bon sens », une « sagesse » manifestant une cohérence toute autre que la mienne qui me firent découvrir la relativité de ma propre cohérence.

Cette expérience ne relate qu'une relation binationale. Pourtant, je me trouvais en Centrafrique avec un autre groupe de français qui me parut bien vite aussi étranger à moi-même que les centrafricains eux-mêmes : la plupart d'entre eux étaient en effet situés dans une relation de supériorité hiérarchique ou morale due à de nombreux facteurs : l'histoire coloniale encore récente de nos deux pays, la différence de couleur de peau créant une distinction sociale de fait, la solidarité des expatriés qui vivaient souvent entre eux, la différence de ressources, l'autorité morale de missionnaires d'une religion perçue comme venant du pays colonisateur, etc. ; il faudrait ajouter à cette liste le tempérament autoritaire de certains d'entre eux. Ce groupe de français m'a très vite déstabilisé, tout autant que ces centrafricains étranges ; mais ces derniers me fascinaient, alors que mes compatriotes me laissaient souvent amer par un comportement en tout point marqué de pouvoir.

Quelle que soit l'amertume voire la honte que ma « tribu » engendrait en moi, j'y restais enraciné inéluctablement, et pour les « autochtones », je restais non moins inéluctablement un « autre » : j'entends encore l'un d'eux, me considérant comme son frère après deux années d'échanges très fréquents et profonds avec lui et sa famille, me disant : « Toi, tu es blanc, et tu ne comprendras jamais. »

Notre échange ne pouvait s'enraciner que dans la reconnaissance et l'acceptation de cette incompréhension ; ainsi l'interculturalité de notre communication devenait possible. Mais elle ne restait possible que dans mon consentement à appartenir à ma propre tribu, quand bien même je ne me reconnaissais pas en elle.

Je restais donc un blanc, pétri de culture cartésienne, marqué de l'histoire coloniale de mon pays. Cela se traduisait chez moi, non par une volonté de pouvoir, mais par un instinct de pitié... Ce n'était probablement pas plus ajusté ! Mais cela laissait place au regard du cœur peu à peu transformé par la découverte de la « sagesse » locale. La pitié laissait place à l'altérité.

Je découvris ainsi que l'apprentissage interculturel auquel j'étais conduit - par la rencontre et par mon tempérament - me situait dans une sorte d'entre-deux : d'une part, mon comportement et mes ressentis ne pouvaient pas être ceux d'un centrafricain. D'autre part, je ne me reconnaissais pas dans le comportement et les ressentis de mes congénères. L'inconfort de cette altérité m'est apparu comme condition de l'échange : il s'agit de sortir de soi, sans pouvoir vraiment entrer « chez » l'autre ; cela crée une distance, une tension et une frustration incontournables pour que chacun reste « l'autre » à la rencontre de « l'autre »...

Cette expérience a profondément marqué toutes mes rencontres et tous les échanges auxquels j'ai participé depuis 30 ans. C'était une expérience « initiatique ».

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999 : Quelle éducation ? Quelle citoyenneté ? Pour quelle Europe ? in *Ville-Ecole-Intégration* 118 : La citoyenneté : Héritage ou invention ? Centre de Ressources VEI, Montrouge.

ANZIEU, D., et MARTIN, J.Y., 1968 : *La dynamique des groupes restreints*. PUF. Le Psychologue. Paris. 11^{ème} éd. 1997.

BERGERET, J.M., MEISCH, N., OTTEN, H., 1997 : *Projet communautaire d'élaboration de modules de Formation d'animateurs. B: Module de formation « Apprentissage interculturel »* (élaboré dans le cadre de l'Action IV des Actions prioritaires dans le domaine de la jeunesse). Service National de la Jeunesse. Agence Nationale du Programme « Jeunesse pour l'Europe. Luxembourg.

BERRY, J.W., 1999 : Acculturation et adaptation, in M.A. HILY et M.L. LEFEBVRE (dir) : *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificités des pratiques*. L'Harmattan. Paris.

BERRY, J.W., 1989 : Acculturation et adaptation psychologique, in J. RETSCHITZKY, M. BOSSEIL-LAGOS, P. DASEN (dir) : *La recherche interculturelle*. L'Harmattan. Paris.

BERRY, J.W., PORTINGA, Y.H., SEGALL, M., DASEN, P., 1992 : *Cross Cultural Psychology. Research and applications*. Cambridge University Press. New-York. Spécialement le Chapitre 14 : Communication and training.

BERRY, J.W. et SABATIER, C., 1994 : Immigration et acculturation, in R.Y. BOURHIS et J.P. LEYENS (dir) : *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Mardaga. Liège.

BREDENDIEK, M. et al. (2000). Interkulturelle Kommunikation und Management. dans: A.W. SCHEER & A. KÖPPEN (eds) *Consulting*. Pringer. Berlin.

BREDENDIEK, M., 2000 : Le développement de la reconstruction de l'autre culturel. Vers la réflexion anthropologique de l'autrui dans l'interculturel, in M. BREDENDIEK et B. KREWER : *La dynamique de la reconstruction de l'autre culturel dans les situations de coopération interculturelle*. Université de la Sarre. A paraître. Citations à partir d'un photocopié.

BREDENDIEK, M., 1997 : *Akkulturation und Identitätsmanagement*. Mémoire de diplôme. Saarbrücken. Universität des Saarlandes.

BREDENDIEK, M. et KREWER, B., 1999 : Processus d'acculturation : le cas des étudiants étrangers, in M.A. HILY et M.L. LEFEBVRE (dir) : *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificités des pratiques*. L'Harmattan. Paris.

CAMILLIERI, C. et COHEN-EMERIQUE, M., dir., 1989 : *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. L'Harmattan. Paris.

CLANET, C., 1990 : *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*. PUM. Toulouse.

- DEMORGON, J., 1996 : *Complexité des cultures et de l'interculturel* Anthropol. Paris.
- DESCHAMPS, J.C. et BEAUVOIS, J.L., 1994 : Attributions intergroupes, in R.Y. BOURHIS et J.P. LEYENS (dir) : *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Mardaga. Liège.
- ERDHEIM, M., 1992 : Fremdsein – Kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: *Kursbuch* 107, 19-34, Frankfurt/Main.
- FLYE SAINTE MARIE, A., 1997 : La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale. *Les cahiers de l'Actif*, 250/251, I, 43-63.
- FONDS D'ACTION SOCIALE, 1999 : *Référentiel de formation et référentiel de compétences*. F.A.S., Direction Formation Emploi. Polycopié.
- GUERRAOUI, Z., 1997 : Situation interculturelle et dynamique identitaire. *Les cahiers de l'Actif*, 250/251, II, 103-113. *Les cahiers de l'Actif*, 20/251,
- HOFSTEDE, G., 1994 : *Vivre dans un monde multiculturel*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- KAUFMANN, A., FUSTIER, M., DREVET, A., 1970 : *L'inventique*. Entreprise Moderne d'Édition. Paris.
- KOLB, D., 1984 : *Experiential learning*
- KREWER, B., 1999 : La construction de l'autre culturel du point de vue de la psychologie, in M.A. HILY et M.L. LEFEBVRE (dir) : *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificités des pratiques*. L'Harmattan. Paris.
- B KREWER et G. JAHODA (1993) : Psychologie et culture : vers une solution du « Babel » ? in *International journal of psychology*
- MARTIN, J.-P. et SAVARY, E., 1996 : *Formateur d'adultes. Se professionnaliser au quotidien*. Chronique sociale. Lyon. 1996.
- MULLER, B.K., 1999 : *L'apprentissage interculturel et la multiculturalité*. Polycopié non publié traduit de l'allemand : *Interkulturelles Lernen und Multikulturalität*, Institut für Sozialpädagogik der Universität Hildesheim.
- MULLER, J., 1965 : *Dépendance et formation*. Thèse ronéotée. Faculté de Lettres et Sciences humaines. Strasbourg.
- PAGES, M., 1963 : Note sur la vie affective des groupes. *Bulletin de psychologie*. 16, 6-7, 327-335.
- TAJFEL, H., 1972 : La catégorisation sociale, in C. MOSCOVICI : *Introduction à la psychologie sociale*. Larousse. Paris. 272-302.
- TAYLOR, D.M. et JAGGI, V., 1974 : Ethnocentrisme and causal attribution in a South Indian context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 162-171
- TORBIÖRN, I., 1982 : *Living abroad : Personal adjustment and personal policy in the overseas setting*. Wiley. New York.
- TRIANDIS, H.C., 1975 : Culture training. Cognitive complexity and interpersonal attitudes, in : R.W. BRISLIN, S. BOCHNER et W. LONNER (Eds) : *Cross-cultural perspectives on learning*. Pergamon. New York.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D., 1979 : *Une logique de la communication*. Point Seuil. Paris.

WEIL, N., 1999 : Du bon usage des stéréotypes européens. *Le Monde*. Paris. 14 déc. 1999.