

**POUR LE DÉVELOPPEMENT  
D'UNE COMPÉTENCE  
INTERCULTURELLE EN EUROPE.**

**QUELLES FORMATIONS ?**

**QUELLES SANCTIONS QUALIFIANTES ?**

*première mise en perspective*

*Rédaction finale :*    **Jacques Demorgon  
Otto Lüdemann**

*avec des contributions de :*  
**Edmond-Marc Lipiansky,  
Burkhard Müller,  
Hans Nicklas**

*Membres du groupe de recherche :*

**René Barbier**, professeur à l'Université Paris VIII

**Heinrich Dauber**, professeur à l'Université de Kassel

**Jacques Demorgon**, maître de conférences à l'Université de Reims

**Edmond-Marc Lipiansky**, maître de conférences à l'Université Paris X

**Otto Lüdemann**, professeur à la Fachhochschule Hamburg

**Burkhard Müller**, professeur à l'Université de Hildesheim

**Hans Nicklas**, professeur à l'Université de Francfort/Main

**Tom Storrie**, expert-formateur

*Traduction des textes d'Otto Lüdemann par Jean-Luc Evard*

## SOMMAIRE

	<b>Page</b>
<b>INTRODUCTION : UN POTENTIEL DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES</b>	7
<i>Jacques Demorgon</i>	
<b>I. POURQUOI DES SANCTIONS QUALIFIANTES ?</b>	17
<i>Jacques Demorgon, Hans Nicklas</i>	
1. Origines historiques et fonctions des diplômes	17
2. Quelques critiques fréquemment adressées aux diplômes	19
3. L'importance de la compétence communicationnelle dans l'apprentissage interculturel en vue d'éventuelles sanctions qualifiantes	21
4. Développement des échanges européens et modalités diverses de certification	23
<b>II. COMMENT LA DIMENSION INTERCULTURELLE A-T-ELLE ÉTÉ PRISE EN COMPTE JUSQU'ICI DANS LES CYCLES D'ÉTUDES NATIONAUX ?</b>	27
<i>Otto Lüdemann</i>	
1. Le modèle des équivalences se prête particulièrement bien à la solution du problème de la reconnaissance des diplômes pour les matières universitaires classiques	27
2. Le modèle d'intégration de la thématique de la dimension interculturelle dans les cycles d'études (premier et second cycles) et dans la formation professionnelle continue pour différentes disciplines	31
3. Le modèle du double diplôme : une perspective pour une future formation interculturelle en Europe ?	38

**III.COMMENT LA DIMENSION INTERCULTURELLE  
A-T-ELLE ÉTÉ PRISE EN COMPTE JUSQU'ICI  
DANS LES INITIATIVES ET LES PROGRAMMES  
EUROPÉENS ?** 43

*Otto Lüdemann*

- 1. Training and Mobility of Researchers (T.M.R.)** 44
- 2. L'action Jean-Monnet** 46
- 3. Erasmus/Lingua - Tempus - Sokrates** 47
- 4. Le Livre vert sur la dimension européenne du système éducatif** 49

**IV.PERSPECTIVE NATIONALE OU PERSPECTIVE  
EUROPÉENNE : LES DILEMMES DE LA PRO-  
BLÉMATIQUE IDENTITAIRE** 53

*Otto Lüdemann*

- 1. Approches visant la transmission de connaissances interdisciplinaires spécialisées** 56  
*Un exemple : le DEA d'Etudes Européennes, à Liège - Les cycles d'Etudes de communication culturelle, à Sarrebruck*
- 2. Approches sur la base de centres d'intérêt et d'objectifs socio-économiques, professionnels** 59  
*Ludwigsbourg et la synergie franco-allemande*
- 3. Approches sur la base de contraintes objectives et de centres d'intérêts sociaux** 65  
*Exemples : European Master of Environmental Management, Europäisches Forschungszentrum, ISPRA, Varèse (avec des centres de formation en Belgique, en Grèce, en Allemagne, en Italie)*
- 4. Approches sur la base d'un développement conjoint de l'identité personnelle et professionnelle** 67  
*Exemple : projet d'une option complémentaire : "Travail social et interculturalité" (FH Hamburg)*

<b>5. Les programmes et les initiatives de l'OFAJ en tant que champ d'expérimentation d'un apprentissage interculturel élargi et approfondi</b>	71
<b>V. COMMENT PASSER À DES FORMATIONS INTERCULTURELLES ÉLARGIES ET APPROFONDIES ?</b>	74
<i>Jacques Demorgon, Edmond-Marc Lipiansky, Burkhard Müller</i>	
<b>1. Dépasser le dilemme cultures nationales, culture européenne</b>	75
<b>2. Au-delà de la simple comparabilité de diplômes européens. Pour une formation à la connaissance et à la pratique des différences et des ressemblances : européennes, régionales, nationales</b>	79
<b>3. Des formations interculturelles interactives entre : individuel et social, existentiel et institutionnel, souci objectif et projet subjectif, scientifique et politique</b>	81
<b>4. Conjoindre les trois opérations : généraliser, particulariser, singulariser</b>	88
<i>a) généraliser</i>	88
<i>b) particulariser</i>	89
<i>c) généraliser et particulariser pour mieux singulariser</i>	91
<i>d) singulariser</i>	94
<b>VI. PERSPECTIVES APPLIQUÉES DES FORMATIONS À L'INTERCULTUREL : Secteurs professionnels, niveaux et modalités de formation, types de sanctions</b>	97
<i>Jacques Demorgon / Hans Nicklas</i>	
<b>1. Le développement des formations interculturelles : Des secteurs classiques aux nouveaux secteurs</b>	97
<i>a) Monolingues et plurilingues. Interlinguistique et interculturel</i>	98
<i>b) Le travail social et sociopolitique : le lien social et le devenir des identités</i>	101

<i>c) Entreprises internationales, cultures nationales et management interculturel</i>	103
<b>2. Retour au secteur de l'animation des rencontres internationales : Objectifs d'un cursus d'apprentissage interculturel et qualifications requises</b>	105
<b>CONCLUSIONS</b>	111
<i>Jacques Demorgon</i>	

**INTRODUCTION :  
UN POTENTIEL DE COMPÉTENCES  
INTERCULTURELLES.**

*Jacques Demorgon*

La mondialisation technologique et économique, les diverses tentatives de concertation politique à l'échelle de la planète constituent le nouveau cadre des activités humaines.

Sans doute, des rencontres internationales entre porteurs de cultures, à la fois semblables et différentes, ont toujours eu lieu, sous des formes pacifiques ou guerrières, élitaires ou massives. Mais, maintenant, elles se sont généralisées dans le temps et dans l'espace et, surtout, qualitativement, elles se sont beaucoup diversifiées.

En dehors de perspectives touristiques ou d'information (journalistique par exemple) susceptibles d'occuper de plus longues durées, les rencontres internationales restaient dans l'ensemble, hier encore, spécialisées, ponctuelles, de courte durée. Aujourd'hui, en raison d'une mobilité croissante -imposée, consentie ou voulue- elles sont non seulement plus fréquentes, plus diversifiées mais encore plus ouvertes, périodiquement reconduites ou momentanément prolongées. Et elles ont lieu entre personnes, groupes, organisations, institutions et nations.

Pour fonctionnelles qu'elles demeurent, elles sont aussi nécessairement confrontées à leurs réalités culturelles, semblables ou différentes. Les rencontres peuvent être plus souvent considérées comme des occasions d'un travail d'exploration et de compréhension mutuelles. Même si cela va encore à l'encontre des habitudes, des opinions, des attitudes profondément ancrées dans chaque

culture nationale. En effet, celle-ci, pour une part, n'atteint pas encore chez la plupart de ses membres, le stade d'une conscience de ses caractéristiques propres.

A partir de là, l'interculturel apparaît dans toute son ambiguïté. D'une part, il relève de données incontournables liées à la mondialisation en cours. D'autre part, il dépend de projets humains qui s'en remettent aux libertés des individus, des groupes, des institutions. En fait l'interculturel commence à peine à sortir de la zone de l'impensé de l'expérience humaine. Il est d'autant plus important d'encourager son développement partout où il se produit.

Un tel état de fait a conduit à se préoccuper des potentiels de compétences interculturelles et à envisager la possibilité de les reconnaître, de les développer à partir de cursus spécifiques. Mais ces cursus théoriques et pratiques -pour aller vers cette reconnaissance de compétences encore relativement rares- ne devraient-ils pas aussi déboucher sur des procédures certifiantes ou diplômantes ?

Mais alors, il y a nécessité de se poser les questions suivantes :

- De quel type de compétences s'agit-il ?
- Quelles devraient être les conditions à créer pour maintenir, perpétuer, développer ce potentiel interculturel dans nos sociétés ?
- Quelles formations permettront de répondre à ces exigences ? Tout en étant controversée, l'instauration de sanctions qualifiantes ne doit-elle pas être considérée, même ici, comme l'une des réponses à prendre en compte ?

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse s'est trouvé être l'une des institutions confrontées à ces problématiques. La rencontre



franco-allemande était d'abord et reste au cœur des missions de l'Office. Mais elle s'est ouverte à d'autres pays de l'Europe (1976) puis du Monde (1989). Cela conduisit à des perspectives interculturelles exigeantes.

Voici quelques-unes d'entre elles : "Reconnaître ses propres intérêts et ceux du partenaire, les comparer, en discuter librement et assumer, le cas échéant, les conflits qui peuvent résulter de cette confrontation. Cette attitude implique l'auto-critique, l'acceptation de la critique du partenaire, la reconnaissance de ses propres préjugés, de ceux de l'autre. La solidarité et la coopération s'appuient sur la prise de conscience de l'interdépendance et le sentiment de la responsabilité mutuelle." Sur ces bases, "l'Office remplit une mission d'aide, de conseil, d'incitation, de proposition, d'animation et d'expérimentation." (selon les Directives)

Mais bien entendu, un grand nombre d'institutions, à côté de l'O.F.A.J., sont désormais sollicitées concernant ce domaine des compétences interculturelles, de leur développement et de leur reconnaissance professionnelle officielle.

La question des compétences interculturelles comporte deux grandes sortes de difficultés. Voyons les premières.

Si l'interculturalité est devenue une situation de plus en plus fréquente, on ne sait pas très bien comment la prendre en compte. Pour beaucoup, le mot est déjà lui-même problématique et plus encore les réalités qu'il évoque. L'interculturalité est souvent opposée à la multiculturalité présentée, elle, comme un état de fait objectif qui ne dépasse pas les données observées. Est-ce vraiment le cas ? La multiculturalité peut-elle se développer sans entraîner de l'interculturalité ?

En fait, la difficulté provient de ce que par interculturalité on peut entendre le champ de toutes les interactions qui se manifestent entre les porteurs de diverses cultures. Définie ainsi, l'interculturalité est très vaste et très diversifiée.

Elle comporte la classique interculturalité touristique qui concerne les populations massivement en déplacement les unes chez les autres. Elle comporte une autre interculturalité économique qui se découvre, de plus en plus, dans la gestion, la production, le commerce mis en œuvre par les entreprises multinationales.

Elle comporte une interculturalité diplomatique qui se développe dans les relations internationales publiques et privées.

Elle comporte une interculturalité militaire, hier présente dans la brigade franco-allemande, aujourd'hui dans l'Euro-Corps avec bientôt plus de quatre nationalités.

Plus récemment une interculturalité caritative à la fois publique (O.N.U. par exemple) et privée (diverses O.N.G.). L'interculturalité politique et sociale a déjà été à la base de la constitution concrète de pays singuliers. Or, ces constitutions, souvent jugées auparavant comme des réussites, font aujourd'hui violemment problème. Des pays, présentés naguère comme des modèles - le Liban, Suisse du Moyen Orient - la Yougoslavie, indépendante entre l'Est et l'Ouest -, se sont tragiquement retrouvés en pleine guerre civile et même en "purification ethnique".

Dans ce même domaine, mais dans une optique qui se veut constructive, un intense travail d'ajustement interculturel est à l'œuvre à l'intérieur de l'Allemagne réunifiée. Il essaie de mettre en place les transitions et évolutions entre les cultures occidentales et les cultures des pays de l'Europe de l'Est, cultures dont les diffé-

rences ne sont pas épuisées par la seule opposition idéologique et pragmatique entre libéralisme et communisme.

L'interculturalité couvre aujourd'hui tous ces champs, de la rencontre interpersonnelle à la géopolitique internationale.

Il y a un second ordre de difficultés. L'utilisation des compétences interculturelles ne dépend pas seulement des domaines où elle s'exerce, mais encore de grandes orientations, idéologiques ou pratiques, différentes.

La première orientation, qui est peut-être la plus couramment à l'œuvre, est la perspective pragmatique qui comporte souvent une part importante d'opportunisme stratégique. On valorise une interculturalité dont le slogan pourrait être "ta différence m'enrichit", au sens de "ton argent m'intéresse". Un pas de plus, on valorise les différences pour les associer et rivaliser avec des tiers : "ta différence et ma différence peuvent nous être bénéfiques".

On a là une interculturalité structurée comme le marché par des alliances adaptatives au sein des concurrences. On est dans une perspective d'adaptation libérale. Elle invoquera une main invisible qui harmonise ressemblances et différences et pourra, par elle-même, conduire par exemple à la construction européenne ou du moins y aider...

La seconde orientation est davantage théorique. Elle vise à constituer une interculturalité idéale qui se présenterait comme une association ou plutôt une composition de valeurs en partie différentes mais complémentaires.

On pourrait y voir une perspective "œcuménique" appliquée au plan des cultures nationales dans leur développement mondial actuel et futur. On pourrait aussi penser aux rêves espérantistes. Il

s'agit là d'une nouvelle version de la raison utopique, autrefois présente chez Platon, More, Fourier, etc. Horizon rien moins qu'assuré : y croire trop facilement peut entraîner des déceptions, des retournements cyniques, des violences.

En tenant compte de ces deux orientations qui se maintiendront de toute façon, nous souhaiterions en préciser ici une troisième. Entre les stratégies immédiates, particulières, "intéressées" -qui sont parfois trop limitées à leurs opportunités du moment- et le projet utopique, idéal lointain, il y a place pour une recherche évolutive. Celle-ci s'appuiera sur les problèmes interculturels réellement rencontrés pour leur trouver des solutions si possible imaginatives et inventives, dans chaque conjoncture déterminée.

Cette double conscience -d'une part, de la multiplicité des domaines de l'interculturalité ; d'autre part, de la diversité des orientations qui s'y appliquent- permet de comprendre l'étendue et la profondeur des difficultés auxquelles sont affrontées les compétences interculturelles.

Et, en conséquence, les difficultés qu'il y a à définir des cursus propres à les développer de même qu'à établir des procédures de reconnaissance professionnelle.

L'ensemble des considérations précédentes montrent assez que nous sommes en présence d'un mélange d'interculturalités de toutes sortes. La notion dépasse largement l'international même si c'est ce secteur qui a promu la notion. Elle s'étend à bien d'autres domaines comme par exemple celui des relations des hommes et des femmes ou des relations entre les âges. On sait combien ces deux domaines, transversaux, se sont toujours croisés avec l'ensemble des autres problématiques interculturelles. Une clarification poursuivie permettrait aux échanges et aux réflexions, dans

tous ces domaines, d'aboutir à des concertations, des coopérations, plus rigoureuses, plus profondes, plus développées.

C'est particulièrement vrai dans le secteur professionnel de l'animation des rencontres internationales, dans ce "champ d'expérimentation pour un travail européen de jeunesse", dont l'Office franco-allemand se préoccupe.

Ce n'est pas là qu'un domaine à côté des autres. En effet, le champ de l'éducation des jeunes doit nécessairement se référer à l'ensemble des champs d'activités humaines. Les compétences nécessaires ici ne relèvent pas de simples perspectives de transmission ni même de mises à jour en référence aux situations actuelles, elles doivent encore comporter "la capacité de développer en commun de nouvelles formes de vie".

Dans ces conditions, on ne pourra pas se contenter ni de juxtaposer, ni d'opposer des solutions nationales à d'autres solutions nationales. Pas davantage de tourner le dos aux difficultés interculturelles d'une autre manière : celle qui consiste à produire, de façon centralisée et privée de concertation, des solutions pour conduire les nations à s'y rallier ensuite sans tenir compte de leurs spécificités marquantes.

Devant ces difficultés, ce serait encore une autre échappatoire de se contenter de poser abstraitement d'emblée une définition qualitative particulièrement exigeante de la compétence interculturelle. Cette définition associerait toutes les dimensions requises : le savoir théorique, la sensibilité existentielle, la pratique pédagogique, etc. Ce serait oublier que la position d'une telle exigence n'aurait d'impact réel que très limité ; elle demande à être préparée et réalisée par étapes.

Il faut donc éviter le double écueil : renoncer à ces exigences, vouloir d'emblée les généraliser.

Ainsi dans le domaine linguistique, il faudrait valoriser également les perspectives multilingues et monolingues. Pour éviter de recréer une élite linguistique trop à distance des populations réelles.

Par ailleurs, les chercheurs, les enseignants, les animateurs, devraient pouvoir poursuivre leur propre formation en expérimentant, en profondeur, les difficultés des situations interculturelles. C'est à partir de là qu'ils deviendront des multiplicateurs.

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse expérimente dans ce domaine depuis deux décennies. Des outils théoriques et pratiques ont été élaborés avec les nombreuses institutions partenaires. Ils concernent sans doute l'interculturalité franco-allemande. Mais de nombreux programmes de rencontres trinotionales ont permis d'explorer des situations d'interculturalité différentes.

C'est sur toutes ces questions que nous proposons une première série de contributions. Elles émanent d'un travail en cours et qui se poursuit dans ce domaine en évolution parfois brusquée. Cette soudaineté peut faire craindre le choix de solutions sommairement globalistes ou celui du maintien de perspectives ignorantes de celles d'autres nations et d'autres peuples.

Un groupe de travail, dans le contexte des recherches régulièrement conduites à l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, s'est consacré à ces questions difficiles et neuves, dans une perspective exploratoire et propositionnelle.

Nous allons donner, ci-après, un exposé limité des premières données élaborées dans ce programme de travail au sein duquel

ont pu coopérer des chercheurs, allemands, français et britanniques, de diverses formations et disciplines.

On trouvera un premier chapitre où le groupe de travail s'interroge sur la nécessité sociale de recourir aux certificats, aux diplômes pour sanctionner les formations.

Dans un second chapitre, nous explorons ce que les formations nationales ont pu mettre en place dans le domaine interculturel.

Dans un troisième chapitre, nous nous posons la même question au niveau des perspectives de formation mises en œuvre par l'Union européenne.

Un quatrième chapitre présente, trop brièvement évoquées à titre exemplaire, une variété d'autres formations existantes. Dans la suite prévue des travaux du groupe, nous pensons développer ces informations et analyses. Nous faisons appel aux responsables des formations, celles déjà évoquées et d'autres qui le seront, de façon à ce qu'ils nous communiquent, si possible, une documentation argumentée et détaillée sur celles de leurs formations qui tiennent compte des dimensions interculturelles.

Dans un cinquième chapitre nous donnons quelques pistes à prendre en considération pour des formations élargies et approfondies offrant la possibilité, pour les professionnels formés, d'une réelle autonomie dans la prise en charge des nouveaux phénomènes interculturels. Ainsi, dans le but de faciliter la compréhension entre tous ceux qui travaillent dans ce domaine, nous montrons qu'il convient de ne pas opposer mais d'articuler les trois pensées, généralisante, particularisante et singularisante.

Dans le dernier chapitre nous revenons sur quelques terrains sociaux concrets où se manifestent les nouveaux phénomènes inter-

culturels : les langues, le travail social, la coopération d'entreprise et l'animation des rencontres internationales.

Sans entrer ici dans un trop grand détail nécessairement très variable nous tentons de voir, plus particulièrement pour le dernier secteur, si des cursus de formations interculturelles et leurs garanties diplômantes peuvent être conçus, dès à présent, à partir de certaines exigences. Avec l'espoir que l'apport de nouvelles expériences, de nouvelles analyses, de nouvelles connaissances, contribuera à rendre ces formations plus fiables, plus valides, plus fécondes.



## POURQUOI DES SANCTIONS QUALIFIANTES ?

*Jacques Demorgon, Hans Nicklas*

### **1. Origines historiques et fonctions des diplômes.**

Les diplômes sont nés à la suite de la décomposition des communautés paysannes et de l'apparition de cultures citadines d'une certaine importance.

Dans des communautés où chacun connaît l'autre, il est possible de juger un être humain à ses capacités pour telle ou telle tâche en se fiant aux apparences générales, aux contacts personnels, aux résultats effectifs d'un travail.

L'attestation de qualifications ne devient nécessaire que dans des sociétés déjà importantes démographiquement. Dans celles-ci, en effet, chaque personne ignore un grand nombre de données concernant les autres. D'où ces lettres de recommandation dont la valeur tenait à la personne de celui qui les avait rédigées, c'est-à-dire à sa position sociale, à la capacité de jugement qu'on lui imputait.

Rappelons seulement que la Sorbonne, fondée au 13<sup>ème</sup> siècle, délivrait trois grades : la déterminance, le baccalauréat, et la licence.

Le remplacement des lettres de recommandation par des sanctions officielles de diverses sortes (diplômes, brevets, etc.) s'est développé en Europe au cours du XIX<sup>e</sup> siècle avec le développement, ou l'apparition, des Etats nationaux. Ils ne s'imposent réellement qu'avec la constitution de la société industrielle et bourgeoise.

Cette évolution s'accomplit avec la "juridification" ("Verrechtlichung" chez Habermas) des relations humaines et la naissance des bureaucraties qui prennent en charge des tâches qui étaient avant de la compétence des souverains.

Ces diplômes et brevets présupposaient une formation soumise à des règles et à un examen devant une Commission indépendante. Comme l'a souligné Max Weber, il y avait là un progrès sensible par rapport à l'arbitraire de la lettre de recommandation qui pouvait être donnée mais également refusée. On rend ainsi plus difficile l'exercice du népotisme, du patronage ou de la vente des charges.

Auparavant, les places de fonctionnaires, par exemple, étaient données à des parents ou à des amis. Elles constituaient des récompenses, des rentes. Ou, quand elles représentaient un déclassement, elles étaient le signe d'une relégation. Le recours à des diplômes a eu pour effet de mettre, du moins tendanciellement, un terme à ces pratiques féodales.

Professionnalisation et juridification sont des préalables pour le bon fonctionnement des sociétés de masse modernes. Lorsque je tombe malade dans une ville étrangère, je peux sonner à une porte où se trouve une plaque annonçant : X, Docteur en médecine. Je suis alors certain que celui qui se trouve derrière cette porte a obtenu son diplôme final, son titre de Docteur à l'Université. Je ne peux pas savoir s'il est bon médecin mais je sais au moins qu'il est médecin et non charlatan.

Ce processus de professionnalisation et de juridification a connu de nombreuses étapes. Elles ont été plus précoces en ce qui concerne les métiers manuels et les apprentissages techniques. Elles étaient autrefois prises en charge par des "corporations". On re-

trouve plus tard les restes de cette voie dans "les compagnons du devoir", "les compagnons du Tour de France".

On ne se souvient plus que dans la première moitié du vingtième siècle en France, le certificat d'études primaires avait l'importance sociale qu'aura plus tard le baccalauréat qui fut précédé par le brevet. Toute une série d'activités présupposant des études universitaires furent aussi soumises à ce processus. Les matières classiques s'imposèrent d'abord. Mais ensuite suivirent des activités plus délicates à sanctionner par exemple dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie (le conseil en éducation, la thérapie pour enfants et pour couples, etc.). Dernière ramification encore plus curieuse : il existe en République fédérale des Cabinets de Philosophes diplômés pour proposer des conseils philosophiques en matière de conduite de vie.

## **2. Quelques critiques fréquemment adressées aux diplômés.**

Les diplômés ont des fonctions multiples. Ils jouent le rôle de rites de passage. Passage d'un âge à un autre ; passage d'une couche socio-économique à une autre ; passage de l'ignorance à des savoirs et des pratiques reconnus.

Du côté des enseignants, ils conduisent assez généralement à un effort de recension du savoir national et international concernant la question qui fait l'objet du diplôme.

Du point de vue social, les diplômés ont quelques inconvénients assez graves. Tout d'abord, ils fonctionnent essentiellement comme des contrôles. Or, le contrôle ne peut jamais porter que sur des dimensions bien définies. Celles-ci ne représentant qu'une part limitée de la personne, le reste de la personne est susceptible

de modifier le résultat contrôlé dans la suite des événements. D'où une fiabilité assez relative des diplômes.

De ce fait, le diplôme rétrécit le champ considéré en référant ce champ à ses seules caractéristiques prises en compte dans le dispositif de contrôle. Ce dispositif peut ainsi conduire à éliminer des personnes compétentes parce qu'elles ne le sont pas sur les caractéristiques contrôlées. Et, inversement, à choisir des personnes dont la compétence se limite strictement, au registre des caractéristiques contrôlées.

Ensuite, le diplôme une fois obtenu, est souvent considéré comme représentatif de la compétence complète alors qu'il ne l'est jamais. En effet, "la carte n'est pas le territoire". Les études ne sont pas l'activité sociale à laquelle elles conduisent. La satisfaction des enseignants ne correspond pas à celle des futurs responsables des jeunes diplômés. Ces vérités sont connues et il est inutile de les développer.

Enfin, on connaît bien aussi, depuis les travaux d'une discipline déjà ancienne mais toujours sans effet pratique, "la docimologie", le caractère de subjectivité des notations. On sait, qu'en raison de leurs situations différentes, les candidats ne peuvent jamais être mis sur un pied d'égalité. On sait encore que si la mémoire n'est pas l'intelligence, elle en tient souvent lieu.

Toutes ces critiques peuvent et même doivent être légitimement faites. En effet, elles conduisent à rechercher une amélioration de ces modalités de contrôle que sont les diplômes. Cette amélioration est certes difficile dans la mesure où elle doit résoudre certaines contradictions.

Par exemple, le contrôle devrait porter sur toutes les perspectives d'une formation. Les unes sont d'ordre théorique, les autres relè-

vent d'une pratique de terrain. D'autres encore de capacités d'imagination et de création. Mais en même temps les modalités de contrôle ne peuvent être excessivement multipliées.

Des choix difficiles doivent donc être faits au plus juste dans une relation à chaque domaine de formation, aux personnes formées et aux publics auprès desquels elles exerceront leurs activités professionnelles.

### **3. L'importance de la compétence communicationnelle dans l'apprentissage interculturel en vue d'éventuelles sanctions qualifiantes.**

Nous avons vu précédemment comment le modèle de professionnalisation et de juridification s'était diffusé de façon rapide et toujours plus vaste. Ce modèle apparaît comme profondément lié à l'agir bureaucratique que Max Weber avait caractérisé à partir des valeurs de constance, régularité et récurrence. Si nous nous appuyons sur la distinction faite par J. Habermas entre deux types fondamentaux de l'agir humain : l'agir instrumental et l'agir communicationnel, l'agir professionnalisé est du côté de l'agir instrumental.

De manière "idéaltypique" (idealtypisch), l'agir communicationnel désigne des situations telles que l'entretien, les interactions dans lesquelles des individus s'accordent entre eux pour s'entendre sur un état de faits. Par contre, l'agir instrumental vise de façon fonctionnelle des buts bien précis. Dans la réalité, les deux formes se recourent.

Au cours des dernières décennies, le modèle de l'agir instrumental s'est étendu toujours plus à des domaines qui ressortissaient originellement de l'agir communicationnel.

Cela vaut avant tout pour les domaines de la pédagogie et de la psychologie qui sont de plus en plus couverts par un réseau de structures professionnalisées et juridiquement codifiées.

Pourtant les tâches qui doivent être résolues dans ces secteurs ne correspondent pas aux critères weberiens de l'agir bureaucratique. Elles ne sont que peu récurrentes, peu régulières, peu constantes. Tout échec scolaire, toute crise dans un couple constituent toujours, au moins pour une part, des faits marqués par l'unicité, par la singularité des personnes et de leurs liens relationnels. On peut néanmoins les traiter de façon partielle et partiale comme des faits comparables, sous tel ou tel angle. Mais alors on ne les considère pas comme la totalité unique et singulière qu'ils sont. On est donc en présence d'une contradiction. Celle-ci a été souvent thématisée. La critique la plus vive a été apportée par Illich. Il oppose deux formes de l'agir pédagogique. Il utilise, pour la première -celle de l'institution scolaire traditionnelle qui aboutit à un contrôle rigoureux des savoirs et des pratiques- l'image de l'entonnoir (agir instrumental), pour la seconde, il utilise l'image du réseau de communication constitué de structures relationnelles qui permettent à tout un chacun de se développer en apprenant et en contribuant à ce que les autres apprennent.

L'apprentissage interculturel fait partie d'un domaine dans lequel l'agir communicationnel est ou devrait être au moins prédominant. Cependant la tendance à la professionnalisation, à la juridification, ne peut manquer de venir s'y appliquer. Il y a une évolution globale dans ce sens. La compétence des animateurs, des enseignants, des formateurs et responsables institutionnels, des chercheurs, doit être acquise. Il apparaît souhaitable de ne pas organiser de programmes de rencontres internationales (échanges de jeunes ou d'adultes, par exemple) sans pouvoir s'appuyer sur telles compétences professionnelles. Mais, réserve nécessaire dans le

domaine qui nous occupe, de nombreuses autres compétences, plus personnelles, sont indispensables. Nous sommes loin de pouvoir toujours les traiter de façon objective dans le champ du contrôle social.

#### **4. Développement des échanges européens et modalités diverses de certification.**

La question générale de la certification rebondit actuellement parce que dans le cadre d'un devenir européen, il est apparu intéressant d'offrir aux jeunes en formation la possibilité d'acquérir des titres leur permettant d'exercer dans plusieurs pays européens. Mais, bien évidemment, sur la base de qualifications comparables et d'ailleurs toujours en partie mixtes.

Comme nous venons de le voir, en raison de caractéristiques propres aux professions d'animation des rencontres internationales, les certifications s'y rapportant doivent avoir leurs spécificités propres.

Mais elles doivent encore pouvoir se situer par rapport aux diverses modalités générales de certification actuellement en cours et qui varient largement selon les pays.

Cette question de la certification dans le cadre de l'Europe est parvenue au niveau de grands magazines d'opinion. L'Express y a consacré un dossier. Par ailleurs, les institutions spécialisées, comme, par exemple, l'Onisep, mettent régulièrement à jour un dossier spécial "Etudier en Europe". Et divers éditeurs consacrent des ouvrages aux "Formations internationales".

Tout récemment en France, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche s'est intéressé à la question. Une étude a

été entreprise sous la responsabilité de B. Girod de l'Ain. Les éléments et conclusions viennent d'en être réunis dans un document très détaillé, comportant de nombreux témoignages de responsables de plusieurs pays européens. Le rapport est intitulé "Comment va-t-on diplômer les étudiants en Europe ? Certification modulaire ou générale".

L'auteur étudie les différentes modalités de certification. En particulier, il distingue un modèle dit "de certification générale", qu'il estime en grand péril, et "un modèle additionniste", en vogue.

Dans le modèle de la certification générale, on a une variante allemande qui privilégie la certification générale finale. Sa caractéristique est la tendance à repousser la passation des épreuves au long du cursus. Mais, de ce fait, sur la base d'une volonté de permettre à l'étudiant la gestion de ses motivations, de ses choix de contenus et de sa maturation propre, les années d'étude s'allongent. Cet allongement fait problème aux pouvoirs publics dans une période de dépenses liées à l'unification.

Dans ce modèle qui privilégie la certification générale, la variante anglaise est dite de certification générale cumulative. Elle représente un compromis entre le désir des enseignants de privilégier une certification finale et celui des consommateurs et du gouvernement qui souhaitent un élargissement des contenus et la "modularisation". Sa caractéristique la plus originale est un indice de vélocité, de vitesse de sortie. Au delà des trois années prescrites, les mentions honorables n'ont plus cours.

On a enfin le modèle américain dit "additionniste", celui des "crédits" qui fut inventé pour favoriser un retour de clientèle au "collège". Mais l'accès aux "études graduées" est soumis à des concours d'entrée et à un examen général de fin de première année.



De plus l'accès aux professions réglementées (avocats, médecins, enseignants) dépend des corporations elles-mêmes.

La France après 1968 s'est rallié au modèle additionniste avec les "unités de valeur". Elle l'a même largement étendu, dépassant le modèle original. Le résultat comporte un réel morcellement des études qui fait que l'étudiant peut perdre le sens de la direction finale et celui de la cohérence d'ensemble.

Comme l'auteur le remarque, les modèles penchent, les uns vers une formation faite de parties diverses, plus manipulables pour un comptage de résultats dispersés sur plusieurs pays ; les autres, pour une formation plus unifiée.

Mais comment ne pas chercher à réunir les deux avantages. C'est ce que tentent d'obtenir les certifications modulaires, à condition de ne pas coller le mot module sur le mot unité de valeur. C'est à dire, en entendant, par modules, des sous-ensembles réunissant, effectivement de façon obligatoire, plusieurs unités de valeurs.

Dans ce premier chapitre nous avons souligné successivement quatre perspectives :

- 1) La question de la certification devait, même de façon minimale, être mise en perspective historique. Elle a en effet connu des réponses très variables au cours du temps. Les valeurs d'égalité de tous en présence de l'évaluation ont entraîné des soucis d'objectivité et des pratiques d'anonymat. Du coup des valeurs de dépendance et d'engagement relationnel ont été modifiées.
- 2) Concernant la certification, il existe des points de vue différents les uns critiques, les autres favorables. Mais pour traiter correctement une question aussi complexe, il serait indispen-

sable de diversifier les réponses à cette question en fonction des disciplines et des professions, des âges et du moment du cursus, indépendamment des modalités spécifiques propres aux différentes cultures nationales.

- 3) Des certifications pour des professions d'animation des rencontres internationales devront tenir compte des profondes spécificités de ces professions.
- 4) Elles devront aussi se situer par rapport aux diverses modalités générales qui ont cours : certifications additionnelles, cumulatives, modulaires, périodiques ou/et finales ?

La documentation et les analyses qui vont suivre permettront d'éclairer mieux les réponses que le groupe d'études sera amené à donner, immédiatement ou à relativement court terme.

## II

**COMMENT LA DIMENSION INTERCULTURELLE  
A-T-ELLE ÉTÉ PRISE EN COMPTE JUSQU'ICI  
DANS LES CYCLES D'ÉTUDES NATIONAUX ?**

*Otto Lüdemann*

**1. Le modèle des équivalences se prête particulièrement bien  
à la solution du problème de la reconnaissance des di-  
plômes pour les matières universitaires classiques**

Dans le domaine de l'éducation interculturelle, il n'y a pas encore, à notre connaissance, de formation que couronnerait un diplôme validé à l'échelle nationale. Par contre, la dimension interculturelle trouve souvent place dans divers types de formation, implicitement ou à titre complémentaire. Il est donc bon de se demander, tout d'abord, comment les cycles d'études existants dans le système éducatif et relativement proches de la problématique interculturelle ont répondu au défi de l'ouverture internationale et interculturelle. Même si, ce faisant, ce n'est pas encore l'interculturalité au sens visé dans la présente étude qui est thématifiée\*, il s'agit là néanmoins d'une démarche nécessaire pour une première approche et mise au point.

Sous cet angle, le couple *Erziehungswissenschaft* / sciences de l'éducation, en Allemagne et en France, est un cas de figure particulièrement propice. Ces matières ont repris l'héritage de la pédagogie (*Pädagogik*), c'est-à-dire de disciplines solidement installées dans le patrimoine culturel des deux pays. Traditionnelle-

---

\* Le "sens visé" ne sera pas définitivement arrêté dans cette étude, mais le lecteur trouvera les éléments d'une problématique permettant de créer un cadre de référence et invitant au dialogue.

ment, les sciences pédagogiques étaient rattachées aux chaires de philosophie, ou aux "Facultés de lettres". En Allemagne, suivant l'exemple et sous l'influence des Etats-Unis, les courants empiriques des sciences sociales se sont rapidement imposés après la Seconde Guerre mondiale. Entre autres conséquences, une nouvelle discipline se mit en place, la *Erziehungswissenschaft* (Sciences de l'éducation), relevant désormais essentiellement des sciences humaines et sociales. En France, en revanche, il fallut attendre jusqu'en 1968 pour qu'un processus comparable mène à la création d'une série "d'instituts" ou de "départements de Sciences de l'éducation". Cela dit, de par la forte diversité des situations historiques et des motifs politiques à la base dans l'un et l'autre cas, le rôle et le label des deux disciplines ont différé d'un pays à l'autre, parfois même à l'intérieur du même pays. Dans cette mesure, on ne s'étonnera pas que, comme les institutions qui les représentent, ces disciplines soient traversées par de nombreuses contradictions. Ce qui, fondamentalement, ne les voue guère à établir des relations sur le plan international, en vue d'une reconnaissance mutuelle ou d'une harmonisation des contenus de leur enseignement. De ce fait, les stratégies internationales se limitent le plus souvent à des contacts personnels entre enseignants.

Un autre exemple, proche et pourtant, dans une certaine perspective, bien différent, est celui de la formation des "travailleurs sociaux" / "éducateurs spécialisés" (*Sozialarbeiter / Sozialpädagogen*) dans les deux pays. Dans ce cas aussi, il y a eu au cours de l'histoire seulement peu de contacts, et par là même, peu d'influences réciproques. Il n'empêche que la similitude des problèmes sociaux dans les sociétés industrielles a manifestement déclenché des réactions analogues : celles-ci ont inspiré des pratiques professionnelles voisines ; pour ce qui est de la préparation au métier, elles ont aussi mené, dans l'ensemble, à des contenus et à des méthodes comparables. Qu'il y aille des problèmes du chô-

mage, de la toxicomanie, de la délinquance ou de la xénophobie, les causes sont pour l'essentiel les mêmes dans tous les pays occidentaux, les ressources et le savoir dont on dispose pour aborder ces problèmes ont des points communs - même si les prémisses culturelles et institutionnelles présentent des différences considérables.

Le savoir pratique spécifique au travail social dépend relativement moins de l'héritage culturel de chaque pays, il a plutôt à répondre à des défis actuels et à venir. De ce fait, il devrait en principe aussi se prêter davantage à une harmonisation dans le cadre d'une coopération internationale. C'est dans le détail, toutefois, que se révèlent les difficultés. Même de simples nuances dans la manière qu'a chacun de comprendre son métier peuvent se révéler comme autant de barrières infranchissables, en particulier lorsqu'elles se rattachent en profondeur à des différences culturelles dont souvent les personnes concernées ne sont pas conscientes. On part de l'idée, par exemple, qu'un *Gemeinwesenarbeiter* allemand, un *community worker* britannique et un "animateur de quartier" français sont confrontés, dans leur pratique quotidienne, à des problèmes sociaux relativement comparables. Il arrive pourtant que, abstraction faite des difficultés de compréhension dues à la différence de langue, ces collègues passent des heures et des jours à controverser l'idée qu'ils se font de leur métier - sans jamais parvenir à une conclusion. Assurément, d'un point de vue interculturel, cette difficulté pourrait justement constituer tout l'intérêt et l'attrait d'une rencontre ; d'un autre côté, c'est bien ce point de vue qui ne va pas de soi.

Situé, certes, sur un autre plan, un obstacle plus sérieux à la réalisation de rencontres et de contacts internationaux dans ce domaine, est la dépendance des institutions vis-à-vis des systèmes nationaux respectifs d'éducation et de formation. En France et en Allemagne, la formation des travailleurs sociaux (*Sozialarbeiter*)

est confiée à des institutions de niveau extrêmement différent, ce qui complique la coopération. Les différences entre standards scientifiques, les écarts en termes de prestige social ou de politique de la formation sont autant d'entraves quand il s'agit simplement de s'asseoir à une table pour communiquer, et cela malgré l'intérêt évident de tout un chacun pour un abord en commun des problèmes de leurs disciplines respectives.

Malgré toutes ces difficultés, la Communauté Européenne - devenue entre-temps "l'Union"- a adopté une décision sage, adaptée à la situation, en proposant des solutions souples et ouvertes au problème des équivalences.

L'idée d'un modèle unitaire de formation et de diplômes européens a été définitivement rejetée. Au lieu de quoi, c'est aux institutions disposées à coopérer avec des partenaires d'autres pays de l'Union qu'a été confiée la responsabilité de définir la qualification requise et le niveau de formation universitaire et professionnelle.

Cette option n'est pas restée, et de loin, un simple "tigre de papier", elle a même conduit, entre autres, à la constitution du programme Erasmus dont un des principes fondamentaux est représenté par les équivalences. De nombreux réseaux de coopération inter-universitaires Erasmus témoignent aujourd'hui de l'accueil positif réservé à cette évolution.

Que, pour l'essentiel, le principe de l'équivalence en matière d'accès aux carrières connaisse aujourd'hui en Europe une application satisfaisante, on le doit aussi à une directive européenne. Deux raisons à cette réussite : d'une part, dans tous les Etats-membres, une durée minimale de formation a été prescrite cas par cas, d'autre part, et sous cette condition, le principe même de l'équivalence des formations a été reconnu, certaines mesures d'adaptation

indispensables étant laissées à l'appréciation des autorités et institutions responsables dans chaque pays. De fait, qui pourrait juger de ces questions de manière plus compétente que ceux qui, de par leur expérience professionnelle, sont responsables de la qualité et du niveau de la formation dans leur propre pays !

Autant il y a lieu de se féliciter de ces évolutions, autant il convient de noter que l'expérience interculturelle d'un étudiant n'est pas une garantie pour la compréhension approfondie et interactive de sa propre culture et de la culture étrangère. Cela vaut, même si l'expérience s'étale sur une période relativement longue et même si, par le jeu des équivalences, elle débouche sur une reconnaissance de diplôme. Des possibilités d'expériences universitaires et professionnelles équivalentes dans un autre pays sont des préalables de poids, mais ne garantissent pas, en soi, l'acquisition d'expériences et de compétences interculturelles au sens où nous l'entendons ici.

## **2. Le modèle d'intégration de la thématique de la dimension interculturelle dans les cycles d'études (premier et second cycles) et dans la formation professionnelle continue pour différentes disciplines**

Les remarques qui précèdent pousseront peut-être le lecteur à se demander si le système des équivalences ne serait pas tout de même le type de formation interculturelle européenne le plus approprié, en supposant que les différents pays de l'Union assurent des formations analogues, centrées exclusivement ou pour l'essentiel sur la problématique interculturelle ; or, manifestement, ceci n'est pas le cas. En fait, en général, la dimension interculturelle est liée à des domaines et à des problèmes spécifiques pour lesquels des cursus sont d'ores et déjà prévus. Traditionnellement, il s'agit, d'une part, de la formation d'enseignants en langues étran-

gères, d'autre part, du secteur des disciplines linguistiques appliquées, liées à des études interdisciplinaires sur l'histoire et la civilisation d'un pays.

Sous l'enseignement de "Cycles d'études en communication interculturelle" (*Studiengänge Interkulturelle Kommunikation*), l'Université de la Sarre à Sarrebruck -que sa situation en région frontalière franco-allemande prédestine à ce type d'activités- a mis au point un ensemble de modules de formation particulièrement diversifié et adapté aux différents besoins. Plus précisément, la présentation de ces cycles est formulée comme suit :

"Insérés prioritairement dans les études romanes, les cycles d'études 'Communication interculturelle' préparent, à travers un programme d'enseignement théorique et d'orientation pratique, à une meilleure compréhension des particularités économiques, sociales, culturelles et mentales de la France, et visent à promouvoir les compétences interculturelles dans les relations franco-allemandes. Ils mettent particulièrement l'accent sur les possibilités de transfert des connaissances et des compétences acquises dans le domaine de l'histoire de la civilisation et de l'interculturalité dans l'univers francophone."

Au total, les possibilités offertes aux étudiants comprennent :

- un *cycle d'études complémentaire* de quatre semestres, "Etudes françaises interdisciplinaires et communication interculturelle", cycle qui présuppose comme condition d'accès un diplôme de faculté ou de formation professionnelle supérieure (Fachhochschule) et que couronne à son tour un diplôme ;
- un *programme d'études de formation continue* à deux composantes, "Communication et média, analyse comparée des cas al-



lemand et français" et "Management interculturel" (également centré sur une analyse comparée des sociétés allemande et française) ;

- un *cycle de maîtrise*, "Théorie de la culture française et de la communication interculturelle".

Connaissances transmises :

- une *compétence linguistique et communicationnelle à orientation professionnelle* ;
- une *compétence en matière de civilisation (études françaises interdisciplinaires)* ;
- une *compétence interculturelle*.

Un stage pratique et des études à l'étranger doivent faire partie intégrante des cycles universitaires *Communication interculturelle*<sup>1</sup>.

Outre les départements universitaires de linguistique, de langue et de civilisation, on compte aussi d'autres lieux destinés à faire connaître des aspects et des thèmes spécifiquement culturels et lesquels se prêtent à la thématization de la dimension interculturelle. Sans prétendre être exhaustif, citons ici quelques exemples :

Non seulement il est dans l'intérêt du tourisme international de créer des conditions optimales pour l'apprentissage des langues étrangères dans le pays de la langue-cible, mais encore ce même tourisme ne saurait se passer, quant à la formation de ses person-

---

<sup>1</sup> "Les cycles d'études de Communication interculturelle", brochure d'information de l'Université de la Sarre, Sarrebruck, chaire de sciences de la littérature romane et de communication interculturelle, 1994.

nels, de la bonne connaissance, acquise sur place, de la culture quotidienne des pays d'accueil. Il en est de même pour la formation de journalistes et de spécialistes des médias, mais aussi, et toujours plus, dans le domaine de la gestion, du commerce et du marketing. Cette observation est tout aussi valable pour l'ingénierie, car les macroprojets techniques et les chantiers d'échelle planétaire, telle l'infrastructure informatique du globe, la prévention climatologique et la lutte pour la protection de l'environnement réclament de plus en plus des hommes et des femmes qui soient des experts dans leur domaine, et qui de plus sachent relever les défis de la communication et de la coopération interculturelles.

Les stratégies dont la formule "le management interculturel" résume au mieux l'orientation générale sont représentatives de l'ensemble de ce domaine. Outre les grandes écoles, institutions typiquement françaises, ainsi que des établissements analogues en Allemagne et dans d'autres pays européens, on compte des institutions, des associations et des consortiums indépendants des universités et qui se consacrent de plus en plus au management interculturel. Citons ici, entre autres, le *Deutsch-Französisches Institut* de la Robert-Bosch-Stiftung, à Ludwigsbourg, qui propose des formations de ce type, en coopération avec des partenaires allemands et français. Une documentation détaillée est disponible<sup>2</sup>. Depuis longtemps les économistes se sont avisés que les problèmes de communication interculturelle provoquent des effets négatifs sur le fonctionnement des relations internationales des entreprises, et par là-même sur leur chiffre d'affaires. Il n'est donc pas étonnant de voir se développer des initiatives privées (conseil et training en management) en matière de communication interculturelle, source d'activités lucratives dans ce domaine. Comme nous le montrerons plus loin, c'est bien là qu'on trouve les straté-

---

<sup>2</sup> H. G. Arzt (ouv. coll.) : "Qualifikation für internationale Zusammenarbeit : Konsequenzen für die deutsch-französische Ausbildung an Grandes Ecoles und Universitäten", in : *Neue Ludwigsburger Beiträge*, Ludwigsbourg, mai 1993.

gies les mieux élaborées concernant l'analyse et la maîtrise des problèmes interculturels, certes, sous l'angle limité du fonctionnement bien rodé à donner aux relations d'affaires et du profit qu'on peut en attendre.

De par l'intérêt de la société dans son ensemble, le domaine du management environnemental représente un champ d'action qui relève partiellement de ce contexte, mais qui est également spécifique et interdisciplinaire. A l'Université de Trèves (associée à de nombreux partenaires européens), un cycle d'études complémentaires particulier relève ce défi, éminemment d'actualité. Il s'agit du diplôme *European Master in Environmental Management*<sup>3</sup>.

"L'objectif de ce cycle d'études complémentaires d'un an est de fournir des connaissances et des perspectives débordant le savoir du spécialiste, dans le secteur du management environnemental, de l'étude des causes politiques, sociales, économiques et culturelles de la destruction de l'environnement, des stratégies permettant d'éviter ou de réparer les dégâts infligés à l'environnement grâce aux méthodes d'un management stratégique adéquat -et en tenant compte des conditions juridiques fixées par l'Union Européenne et ses Etats-membres pour de meilleures conditions de vie et d'environnement en Europe."

Comme cette description le souligne, la transmission de stratégies globales, basées sur un plan technique et juridique, prend le pas, dans un cycle d'études de ce genre, sur l'importance à accorder à un savoir-faire interculturel personnel. Il n'empêche que, même pour de telles études, la dimension interculturelle ne manquera pas d'être constamment présente car la notion de "management environnemental" présuppose, par la force des choses, que l'on se confronte au comportement humain à l'origine des problèmes

---

<sup>3</sup> Brochure d'information de l'Université de Trèves : *European Master in Environmental Management*, octobre 1994-octobre 1995.

d'environnement, comportement, en partie du moins, culturellement déterminé ; inversement, l'analyse des comportements culturels devrait aussi contribuer à la solution de ces problèmes.

Comme nous l'avons déjà suggéré, pour diverses raisons, le domaine d'intervention du travailleur social et de l'éducateur spécialisé présente quant à lui des affinités particulières avec les problèmes de l'interculturalité. Deux champs de la pratique où les problèmes interculturels ont une signification primordiale peuvent clairement l'illustrer :

- le domaine du travail social interculturel avec des travailleurs migrants, des émigrés des pays de l'Est et des réfugiés ;
- le domaine des échanges et rencontres internationaux et interculturels.

Dans tous les Etats industriels européens, la pratique du travail social exige que l'on s'affronte aux implications et aux conséquences durables des vastes flux d'immigrés et de réfugiés politiques de ces dernières décennies. La plupart des institutions sociales ne sont pas préparées à prendre en compte les problèmes spécifiques, problèmes à dominante le plus souvent culturelle, de concitoyens d'origine étrangère ou de membres de minorités ethniques ; elles sont encore moins préparées à utiliser la question des différences culturelles comme ressource et élément constructif. Dans ce contexte, on notera à titre d'indice significatif un sondage mené par la "Fachhochschule" de Cologne au cours de l'année 1994, sondage portant sur "l'ouverture interculturelle des départements *Sozialwesen*" (Carrières sociales) dans la République fédérale<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Bilan du sondage "Interkulturelle Öffnung der Fachbereiche Sozialwesen in der Bundesrepublik" (Pr. Dr. G. Storz, Fachhochschule de Cologne, Département Sozialwesen, Cologne, 1994).

Soumis à discussion au cours de la rencontre qui fit suite au sondage, les résultats de ce travail montrent que, d'une part, de tous côtés, on perçoit le besoin d'une telle ouverture et que quantité d'initiatives tentent d'y répondre ; que, d'autre part, les paramètres régionaux, locaux et institutionnels du traitement du problème sont très divers. A tout cela s'ajoute une incertitude théorique quant à la question de savoir ce que signifient les notions "d'ouverture interculturelle" ou également de "compétence interculturelle". Sur ces entrefaites, dans le cadre de l'assemblée plénière de la "Journée d'études des départements 'Travail social'" (3-5 mai 1995, Magdebourg), cette enquête a mené à la constitution d'un groupe de travail permanent "Travail social interculturel". Les tâches essentielles en sont la promotion et l'extension des propositions faites à trois niveaux : - enseignement théorique, développement de cursus d'études - recherche et développement - coopération avec les gens du métier.

Mentionnons dans ce contexte le programme d'études conçu par le département *Sozialpädagogik* de la *Fachhochschule Koblenz*, en coopération avec l'Université de Mayence et avec un large partenariat d'institutions européennes. Dans le domaine du travail social, c'est sans doute le modèle d'ouverture interculturelle le plus ambitieux qu'on ait connu à cette date et aussi celui qui ait donné lieu à un maximum de résultats concrets. La coordination du réseau relève de l'Association universitaire ECCE (= European Center for Community Education). On propose un certificat complémentaire au niveau des études initiales en *Sozialpädagogik* (EUROPE-ACCESS) et une option approfondie en vue d'une spécialisation (EUROPE-COMES)<sup>5</sup>. Entretemps EUROPE-ACCESS peut aussi être choisi au niveau de la formation continue.

---

<sup>5</sup> Brochures d'information du ECCE de Coblenz.

Ces certificats se composent d'attestations de présence à une série d'enseignements comprenant différentes options. On peut les obtenir successivement, en les cumulant, et aussi, en partie, dans le cadre de séjours d'études et de stages pratiques dans une des nombreuses universités européennes associées, ainsi que dans le cadre de séminaires bi- ou multilatéraux organisés à cet effet et portant sur des questions européennes ou interculturelles dans le domaine du travail social.

Au Département *Sozialpädagogik* de la *Fachhochschule Hamburg*, l'examen complémentaire de spécialité "*Europäische Interkulturelle Studien*" (= *Etudes Interculturelles Européennes*) se présente comme une approche analogue, même si elle est plus restreinte pour le moment. Dans le cadre d'une Chaire Européenne Jean-Monnet, et après un séjour d'études ou d'un stage dans une université européenne associée (un semestre au moins) les étudiants ont la possibilité de consacrer, soit leur mémoire de diplôme, soit un travail complémentaire à une thématique interculturelle. Sur cette base, ils peuvent obtenir ensuite le certificat complémentaire "*Europäische Interkulturelle Studien*". Actuellement en discussion dans le cadre d'une réforme du cursus, un projet vise à faire valider à l'avenir le stage pratique dans un des pays-partenaires, et cela, en coopération avec les universités associées, tant sous l'angle de la pratique professionnelle que sous celui de la thématique interculturelle. (voir plus loin chapitre IV. 4.)

### **3. Le modèle du double diplôme : une perspective pour une future formation interculturelle en Europe ?**

Outre les nombreuses variantes d'intégration de la formation interculturelle dans les cycles d'études existants (certificat complémentaire, études complémentaires, programmes de formation pro-

fessionnelle continue), il existe depuis quelque temps une forme approfondie de la coopération internationale et inter-institutionnelle : le double diplôme. Celui-ci doit son existence, entre autres, à l'instauration du programme Erasmus et de son corollaire franco-allemand, le Collège Universitaire Franco-Allemand (CUFA).

L'idée consiste à harmoniser, au niveau des contenus, certains cycles d'études similaires dans différents pays et à le faire de telle manière qu'il soit possible de décerner aux candidats ayant étudié à l'université-partenaire, outre la simple équivalence des études, le titre même du diplôme de l'université-partenaire. Alors que le programme Erasmus tient ce modèle pour souhaitable sans y voir un préalable absolument indispensable à l'attribution de subventions, le CUFA a fait du double diplôme l'objectif explicite de sa stratégie. Autrement dit, à partir d'une phase de démarrage limitée dans le temps, la politique d'aide ne sera prolongée que si l'objectif de l'institution d'un double diplôme est atteint.

Rien d'étonnant à ce que, jusqu'à présent, ce soient des universités abritant des départements de mathématiques, de sciences naturelles, des départements techniques -ou encore dans certains cas de sciences économiques- qui aient institué des doubles diplômes ou s'y efforcent encore. De fait, les connaissances de base en sciences naturelles et l'infrastructure technique des sociétés industrielles occidentales ont imposé depuis longtemps une harmonisation très avancée des programmes d'études de ces disciplines. Si l'on rencontre des difficultés, elles sont plutôt de nature institutionnelle ou organisationnelle -difficultés surmontables donc, pour autant que la volonté politique s'y prête. Comme on l'a vu ci-dessus dans le cadre de la réglementation des équivalences, les disciplines marquées par des contenus spécifiquement sociaux ou historico-culturels ont du mal, et cela est explicable, à harmoniser leurs contenus. Les difficultés sont encore plus grandes quand il

s'agit d'harmoniser les structures institutionnelles et les méthodes d'approche organisationnelle, car les traces de l'Histoire et de la culture se font surtout sentir sur ce point.

Quant à savoir si le modèle du double diplôme peut ouvrir une solide perspective à une future formation interculturelle européenne, la question reste liée à de nombreuses incertitudes, d'autant que, pour le moment, il est difficile de déterminer quelles institutions pourraient entrer en partenariat pour un tel diplôme. D'un autre côté, il convient de souligner que, contrairement à toutes les autres disciplines spécialisées, la formation interculturelle n'a un intérêt que fort limité à harmoniser les programmes d'études, puisque, pour des parties essentielles, elle dépend précisément de l'expérience approfondie des différences culturelles comme d'une ressource de formation. Il faudrait donc rendre ces ressources accessibles dans un cadre institutionnel approprié. Cela présuppose :

1. que se regroupent certaines institutions de formation similaires, qui disposent déjà d'une méthode d'approche interculturelle ;
2. que ces institutions ne se donnent pas -ou pas seulement- comme objectif stratégique un double diplôme dans telle ou telle matière, mais un double diplôme interculturel ;
3. que le cadre institutionnel de ce double diplôme ne soit pas fixé une fois pour toutes par mesures administratives, mais reste en permanence l'objet d'un processus de négociation dans le cadre de la coopération.

Ce sont, certes, des exigences fortes, mais tout de même réalistes, à condition qu'il existe la volonté politique d'y répondre.



Juste avant de clore la rédaction de la présente brochure, des informations complémentaires nous parviennent concernant la mise en place d'un double diplôme pour le cursus EUROPE COMES au département *Sozialpädagogik* de la *Fachhochschule Koblenz*. Il en résulte que cette initiative tente d'être à la hauteur des exigences en question. La présentation sommaire du cursus qui suit permettra d'en juger.

Nouveau cursus :

"European Community Education Studies" (EUROPE COMES)

Le cursus intégré "European Community Education Studies" comprendra huit semestres (dont deux sous forme de stages pratiques).

La répartition sur le premier et le deuxième cycle suivra les directives officielles concernant les cursus *Sozialwesen an Fachhochschulen (Situation 1994)* :

Le premier cycle "European Community Education Studies", de quatre semestres, présentera de fortes analogies avec le cursus "*Sozialpädagogik*" mais comportera des enseignements obligatoires en langues étrangères et en méthodologie de recherche : approches empiriques / études statistiques.

On renoncera, en contrepartie, au stage pratique)

Dans le cadre du deuxième cycle "European Community Education Studies", (également de quatre semestres), il est prévu un séjour dans une institution partenaire ( c'est-à-dire un semestre d'études théoriques plus un semestre de stage pratique, le contrôle continu sera assuré par l'institution partenaire).

Les enseignements qui regroupent les étudiants de différents secteurs d'intervention seront centrés sur une thématique européenne, "l'étude de projet" (Projektstudium) aura comme centre d'intérêt "European Community Education". Les enseignements obliga-

toires en langues étrangères et en méthodologie de recherche seront poursuivies (On renoncera, comme au premier cycle, au stage).

Le mémoire de diplôme peut aussi être rédigé en concertation avec l'institution partenaire.

A titre de certificat de fin d'études les étudiants ayant satisfait aux exigences de contrôle obtiennent le si nommé "double diplôme" (c'est-à-dire, en dehors du diplôme de la *Fachhochschule*, le diplôme équivalent de l'institution partenaire (Bachelor's / Master's Degree)).

**III****COMMENT LA DIMENSION INTERCULTURELLE  
A-T-ELLE ÉTÉ PRISE EN COMPTE JUSQU'ICI  
DANS LES INITIATIVES  
ET DANS LES PROGRAMMES EUROPÉENS ?**

*Otto Lüdemann*

*"Si c'était à refaire, je commencerais par l'éducation"*

Jean Monnet

En admettant que Jean Monnet ait réellement prononcé cette phrase et qu'il se soit référé en l'occurrence à l'œuvre d'unification européenne à laquelle il a si fortement donné son empreinte : quelle portée convient-il alors de reconnaître au terme "éducation" ? Cette phrase est-elle encore d'actualité ? Si oui, comment faudrait-il la comprendre aujourd'hui ?

Il est sans doute plus facile de cerner une réponse possible à ces questions ardues en imaginant ce que Jean Monnet ne voulait certainement pas dire. On admettra alors que, pour lui, l'éducation au service de l'Europe ne pouvait sûrement pas signifier : "Communiquer aux Européens un sentiment d'identité européenne", au sens où, dans les époques antérieures, les Etats-nations s'appliquaient à donner à leurs citoyens un sentiment d'identité nationale, lien inconditionnel au point d'exiger d'un chacun comme devoir patriotique le sacrifice de sa vie pour la survie de la nation.

Or, quelle signification alternative adéquate donner à une éducation européenne, sinon celle de permettre aux Européens de mieux percevoir, et leurs points communs et leurs différences, et d'en tirer les conséquences qui s'imposent ? Si tel devait être le

but, jadis aussi bien qu'aujourd'hui, quelles pouvaient et peuvent encore en être les implications ? A ce propos, soulignons qu'en approfondissant les contacts avec autrui, il s'agit aussi -et on l'oublie souvent- de commencer par se percevoir soi-même comme un étranger en puissance pour l'autre -voire même pour soi-même. C'est à partir de là seulement que se fera jour une perspective réellement "inter-culturelle". La nommer également "européenne" ne serait pas une contradiction, car elle correspondrait à la tradition humaniste européenne dans laquelle s'inscrivait aussi Jean Monnet.

Qu'en est-il de tels objectifs et de telles perspectives dans le débat politique actuel ? Dans quelle mesure des critères aussi exigeants se reflètent-ils dans les initiatives et les programmes européens actuels ? Pour illustrer ces questions, qu'on nous permette de soumettre à cette question-test quelques-uns des programmes européens visant l'aide à la recherche et à la formation.

### **1. Training and Mobility of Researchers (T.M.R.)**

Le programme T.M.R. est partie intégrante du "Fourth Framework Programme for Research and Technology Development" instauré le 26 avril 1994 et couvre la période 1994-1998. Il fait suite, pour l'essentiel, au programme "Human Capital and Mobility" (H.C.M.). La modification de l'appellation obéit sans doute à plusieurs raisons ; elle semble en tout cas annoncer un certain changement de conception, en l'occurrence l'abandon de formes de soutien référés unilatéralement à des critères de croissance économique ; on s'appliquera, par contre, à prendre en compte, au même titre, la qualité de la vie, la protection de l'environnement et d'autres objectifs encore d'intérêt collectif. On lit sous la plume de la Commission Européenne "[...] les activités du Quatrième Programme d'encadrement ont pour objectif d'améliorer la compétiti-

tivité de l'industrie européenne et la qualité de la vie et se destinent à fournir les bases scientifiques et techniques nécessaires à l'aide au développement, à la protection de l'environnement et autres politiques communautaires [...]."<sup>6</sup>

On notera, en outre, la référence explicite : "quant aux secteurs de recherche couverts par le programme, il n'y aura plus de cahiers des charges ni de priorités à court terme fixés d'avance, de manière à ne plus entraver les chercheurs, lors de la conception de leurs projets, dans leur créativité et leur potentiel innovateur. Ce sont la qualité scientifique et l'intérêt de la collectivité qui doivent être les critères déterminants dans l'évaluation et le choix des projets."<sup>7</sup>

Les "nouveaux accents" dans la politique scientifique de l'Union Européenne sont significatifs car, jusqu'à présent, s'agissant de l'aide à la recherche, les demandes émanant des sciences sociales et humaines ne furent prises en compte que si elles s'engageaient à contribuer à améliorer la compétitivité de l'Europe. Dans cette mesure, les projets de recherche ou les réseaux qui se donnaient pour objectif l'analyse critique et l'amélioration des paramètres de la communication interculturelle n'avaient, au moment de la sélection, que des chances limitées de l'emporter. Ceci pourrait changer au cas où les nouveaux principes seraient réellement mis en pratique.

Il convient de rester quelque peu sceptique, car, jusqu'à présent, la problématique de l'interculturalité, telle qu'on l'entend ici, ne semblait même pas avoir été envisagée à Bruxelles. D'un autre côté, l'objectif pratique du programme T.M.R., à savoir "la forma-

---

<sup>6</sup> European Commission : *Research Networks, Training and Mobility of Researchers 1994-1998, Information Package Edition 1994-1995*, p. 9.

<sup>7</sup> *Id.*, p. 9.

tion et la mobilité des chercheurs", semble inviter explicitement à des investigations sur le problème de la communication interculturelle. De fait, il pourrait en résulter un "métaprogramme" de recherche interculturelle au service des chercheurs dans leurs relations internes, entre chercheurs et commanditaires ou également entre chercheurs et praticiens. Si un tel projet voyait le jour, les expériences accumulées grâce aux programmes de formation-recherche de l'OFAJ sur la communication interculturelle connaîtraient sans doute un regain d'intérêt et pourraient être mis au service d'un approfondissement de ces problématiques.

## **2. L'Action Jean-Monnet**

L'Action Jean-Monnet a été lancée en 1990 par la Commission Européenne, sur proposition d'un comité de spécialistes et de la Conférence des recteurs et présidents d'universités. Moyennant la création de "Chaires Européennes", comme on les nomme, l'objectif consista à renforcer la dimension européenne dans la recherche et dans l'enseignement au sein des universités. "Chaire Européenne" : certes, l'imposant label ne cachait rien d'autre qu'un soutien financier limité en temps et en volume, destiné aux universités qui, pour leur part, se déclaraient prêtes à poursuivre pendant au moins quatre années les mesures d'abord subventionnées par Bruxelles. Quant aux universités en question, c'était un premier pas important permettant d'aborder la thématique européenne. Pour la première fois, on mettait l'accent sur les sciences sociales et humaines jusqu'alors plutôt délaissées, et plus particulièrement sur l'histoire, le droit, les sciences sociales et politiques.

Dans ce contexte, il peut être intéressant de signaler que, par-delà les disciplines mentionnées, une chaire européenne interdisciplinaire, "Études Interculturelles Européennes", a été créée à la *Fachhochschule Hamburg*.

Mais c'est surtout pour une autre raison que l'Action Jean-Monnet représente une contribution importante et constructive à l'aventure intellectuelle et politique que représente le projet -si controversé- de l'unification européenne. Grâce à cette initiative, des lieux d'enseignement et de recherche, ainsi que des forums de discussion dans les universités, ont seulement fait apparaître toute la diversité et la dynamique interculturelles, autant de l'idée que de la réalité de l'Europe.

### **3. Erasmus / Lingua - Tempus - Socrates**

Le programme Erasmus (déjà évoqué ci-dessus) est opérationnel depuis 1987 ; il est essentiellement destiné à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants au sein des universités européennes, ceci grâce à la mise en place de réseaux de coopération universitaire. Depuis 1990, il est lié au programme Lingua qui a pour finalité le perfectionnement des compétences en matière des langues étrangères. Depuis 1995, Erasmus et Lingua font partie intégrante d'un nouveau projet encore plus vaste, nommé Socrates. Fondé sur les directives du Traité de Maastricht ayant trait à la mission éducative de l'Union Européenne -directives larges et souples, mais liées au principe de subsidiarité-, le programme Socrates inclut également les systèmes d'enseignement secondaire ; par ailleurs, il poursuit les programmes actuellement en cours dans le domaine universitaire, tout en visant leur extension et leur approfondissement. On évoquera, en outre, le programme Tempus, destiné à la collaboration de l'Union Européenne avec l'Europe centrale et orientale. Dès l'ouverture des frontières de ces pays, le programme Tempus s'est efforcé d'étendre à ce nouveau champ les expériences accumulées avec Erasmus et Lingua ou de les adapter aux besoins et conditions spécifiques qui s'y faisaient jour.

Tous les programmes cités ci-dessus passent, en général, pour être des réussites de la politique d'éducation européenne -non seulement de l'avis des responsables, mais aussi aux yeux de l'opinion publique. Cette image positive est justifiée par les réseaux universitaires, nés grâce aux moyens investis, par la dynamique de relations productives ainsi déclenchée ainsi que par le nombre considérable d'individus mobilisés.

Toutefois, compte tenu de ce que nous avons déjà dit des autres programmes, il n'est pas sûr que les relations interculturelles, au sens où nous l'entendons ici, s'en trouvent réellement favorisées et approfondies.

Certes, dans les directives des susdits programmes, on retrouve bien souvent la formule de "l'introduction de la dimension européenne" comme étant l'un des critères essentiels qui président au choix des programmes et à leur évaluation. Ceci dit, lorsqu'il s'agit de programmes qui se donnent explicitement pour objectif l'approfondissement des relations interculturelles, il arrive même qu'on leur conteste la dimension européenne. L'argumentation est la suivante : "l'interculturalité" ferait plutôt induire des relations bilatérales, tandis que la dimension européenne présupposerait le traitement d'aspects d'intégration collective. D'où le paradoxe selon lequel ceux qui affichent simplement l'intention de *parler* de thèmes incluant la dimension européenne ou encore l'intention de *parler* de problèmes relatifs à la coopération à plusieurs, peuvent compter sur une aide financière tandis que repartent les mains vides ceux qui se donnent pour tâche, de loin plus compliquée, de *vivre* réellement cette communauté et cette coopération, fût-ce seulement de manière exemplaire et à un niveau bilatéral.

Il y a, certes, des exceptions à ces tendances restrictives ; il pourrait aussi être prématuré de vouloir apprécier dès aujourd'hui les



effets réels de l'indéniable mobilisation de nombre d'Européens. Néanmoins, dans le cadre d'Erasmus, de Lingua et de Tempus, il se confirme ce qui s'était déjà avéré pour les programmes évoqués plus haut : d'un côté, le caractère urgent des problèmes interculturels se trouve confirmé, de l'autre, l'idée de l'interculturalité, au sens "radical" d'un défi qui consiste à "approfondir la compréhension de soi et d'autrui en tant qu'étrangers" ne semble qu'à peine retenir l'attention des initiateurs et des gestionnaires des programmes européens.

#### **4. Le Livre vert sur la dimension européenne du système éducatif**

La remarque critique qui précède requiert un complément et un correctif, la raison en étant la publication, en septembre 1993, du "Livre Vert sur la dimension européenne du système éducatif". Sur la base du Traité de Maastricht, et en particulier en ce qui concerne le principe de subsidiarité qui y est arrêté, les recommandations de cette publication servent de lignes directrices aux nouveaux programmes dans le domaine de l'éducation. Ces recommandations introduisent quelques nouveaux aspects dans le débat sur les objectifs. Le second alinéa du préambule cite l'article 126 § 1 du Traité sur l'Union Européenne, où il est stipulé : "[La Communauté] contribue au développement d'un système d'éducation de haut niveau en favorisant la coopération entre les Etats-membres et, si nécessaire, en soutenant et en complétant l'activité des Etats-membres dans le strict respect de leur responsabilité quant aux contenus de l'enseignement, aux cadres institutionnels du système éducatif, et à la diversité de leurs cultures et de leurs langues."

Plus avant dans le préambule, à l'alinéa 5, on lit à propos du "développement d'une citoyenneté européenne" qu'elle est supposée

être "la plus-value attendue des actions communautaires dans le secteur éducatif".<sup>8</sup>

Dans le système de l'économie de marché les "plus-values" résultent des processus d'échange basés sur le travail des hommes et des femmes. Cette idée s'impose comme évidente dans la mesure où la valeur du travail et la valeur des produits du travail sont déterminées à l'aide des mêmes références, en l'occurrence de la monnaie en vigueur. Par contre, le concept "plus-value", concept emprunté à l'économie, pose problème quand il est abusivement transféré au niveau des valeurs idéelles.

Ainsi l'affirmation selon laquelle "des actions communautaires" - quels qu'en soient le contenu et le sens- produisent des plus-values idéelles, est un langage métaphorique qui relève de la pure spéculation : édulcoration idéologique d'un système qui cherche à se légitimer autrement que par ses seuls aspects fonctionnels. En effet, on comprend qu'il soit parfois difficile d'admettre que le système soit basé sur le seul jeu des intérêts particuliers, tantôt complémentaires, tantôt concurrentiels.

C'est sur cet arrière-plan qu'il faudra lire les passages suivants : "L'attention et le respect qu'on doit aux identités et aux différences ethniques de même que la lutte contre toutes sortes de chauvinisme et de xénophobie doivent faire partie intégrante de l'action éducative", et plus loin : "Les systèmes éducatifs ont pour tâche non seulement de garantir la transmission de la culture, ils doivent aussi enseigner à la jeunesse la démocratie, encourager la lutte contre l'inégalité, développer la tolérance, le respect de la diversité et le sens de la citoyenneté. A ce propos, un cadre de

---

<sup>8</sup> *Livre Vert sur la dimension européenne du système éducatif*, Documents de l'Office des publications des Communautés Européennes, n° catalogue CB-CO-93-505-DE-C, ISBN 92-77-59587-6, p. 3.

référence européen ne se substitue pas à d'autres références, il les complète et enrichit."

Ces déclarations de bonnes intentions pédagogiques laissent le lecteur sur sa faim quant à la question de savoir comment atteindre ces objectifs ambitieux ; par ailleurs, la phrase citée en dernier lieu pourrait même s'interpréter comme invitation à maintenir le statu quo !

On peut donc se demander, si les auteurs du Livre Vert ont bien compris que nous nous trouvons en face d'un processus de réelle rupture historique : d'un côté, il faut assurer l'adaptation à des conditions nouvelles, de l'autre côté, c'est la continuité de valeurs, de finalités humaines et culturelles millénaires, qui est en jeu. Les hommes et les femmes se demandent quelles sont leurs appartenances profondes et en même temps quelles orientations nouvelles se présentent à eux. Dans cette situation, des appels bien intentionnés destinés aux institutions ne représentent guère d'intérêt.

Les institutions européennes sont prises dans ce processus historique, au même titre d'ailleurs que les institutions de formation universitaire et professionnelle. Il en résulte, d'un côté, des contraintes auxquelles nul ne saurait se soustraire ; d'un autre côté, il existe des possibilités de distanciation et de réflexion critique par rapport à ce processus et de ce fait la chance de peser sur lui dans une certaine mesure.

Ainsi le "Livre Vert sur la dimension européenne dans les systèmes de formation" était censé fournir des orientations concernant les structures en place, voire ouvrir des perspectives pour y apporter des changements dans un sens souhaité. Des approches de formation interculturelle auraient pu y trouver leur place. Malheureusement il n'en est rien.

En dehors des directives officielles, ce sont les institutions et approches pédagogiques réellement existantes qui déterminent les chances pour un approfondissement critique des problématiques d'identité sociale et culturelle ; elles sont aussi les bases d'éventuelles formations interculturelles.

C'est pourquoi nous présenterons par la suite, à l'aide d'exemples concrets, une série d'approches de formation interculturelle d'ores et déjà institutionnalisées. Toutefois, auparavant, il importe de voir si, face au dilemme entre orientation nationale et orientation européenne, il existe des approches alternatives de la problématique identitaire et quels en sont les fondements.

## IV

**ORIENTATION NATIONALE OU ORIENTATION EUROPÉENNE :****Les dilemmes de la problématique identitaire**

*Otto Lüdemann*

En déclarant que le cadre de référence européen ne doit pas se "substituer" à la citoyenneté nationale, mais qu'il la "complète et l'enrichit", le "Livre Vert sur la dimension européenne du système éducatif" fait apparaître à quel point, dans la conception de Bruxelles, la problématique identitaire se trouve abusivement simplifiée. En effet, on peut avoir l'impression qu'il s'agit simplement de savoir, comment justifier de façon rationnelle le choix pour ou contre une appartenance, pour ou contre une référence supplémentaire !

La notion "d'identité", sous sa forme la plus courante et la plus familière, comprend, certes, l'idée d'appartenance à un groupe, à une communauté, à une institution ou également, de manière plus vaste, à un Etat ou à une religion. Les termes "carte d'identité", en français, et "identity-card", en anglais, par exemple, montrent à l'évidence que l'idée d'appartenance est perçue comme étant à l'origine de l'identité nationale. On ne peut pas non plus nier le fait que, dans la vie des personnes, des groupes et des institutions, de telles "appartenances" assurent une fonction essentielle de stabilisation, facteur de continuité et de sens.

Toutefois, à ce propos, le risque de simplification abusive apparaît, lorsque l'on se demande si la somme de toutes les appartenances empiriquement repérables d'une personne définit "l'iden-

tité" de celle-ci. Une telle idée pourrait, certes, conforter des bureaucrates qui prennent leurs souhaits pour la réalité ; elle est, toutefois, contredite par l'expérience vécue réelle des êtres humains, par leur besoin de vivre leur identité à part entière, en tant que personnes. De fait, l'identité personnelle, et à plus forte raison l'identité culturelle, échappent à l'emprise des décisions administratives, ne peuvent se fabriquer, ni s'anéantir à volonté.

L'appartenance à un groupe ou à une institution constituent l'aspect objectif, extérieurement repérable de l'identité d'une personne, mais celle-ci comporte toujours aussi une expérience subjective, inclut des visées identificatoires.

Sous cet angle, l'idée d'une "double appartenance", et à sa propre nation et à l'Europe, apparaît à son tour comme une hypothèse quelque peu artificielle ; comme un éventuel sujet de discussion intéressant entre intellectuels, certes ; mais il reste à savoir si la grande majorité des Européens peut s'y reconnaître. Pour cette majorité, faute de fondement historique réellement ressenti, la notion d'identité européenne aurait seulement un sens à condition de la percevoir en tant que "problème" ou en tant que "tâche", reliés aux relations sociales et aux intérêts économiques de la vie de tous les jours. A partir de là, des questions nouvelles apparaîtraient : Pour tout un chacun, il s'agirait alors moins de savoir : o ù est sa place, à q u o i appartenir ? mais plutôt : comment résoudre s o n problème, comment identifier s a tâche ?.<sup>10</sup>

Dans cette perspective, il s'agirait donc moins, pour tout un chacun, de trancher entre ses appartenances à telle ou telle institution, à tel ou tel groupe, mais entre ce qui "m'appartient" en propre (au sens de ce qui est mon problème, ma tâche) et ce que j'ai reconnu

---

<sup>10</sup> Sur ce point, cf. l'analyse de Klaus Mollenhauer, in : *Vergessene Zusammenhänge. Über das Verhältnis von Kultur und Erziehung*, Ed. Juventa, Weinheim & Munich, 4<sup>e</sup> éd., 1994, chap. "Zum Schluß : Schwierigkeiten mit Identität", pp. 158-159.

et établi comme m'étant étranger (au sens de "ce qui ne me concerne pas", ou de "ce qui me paraît aberrant").

"Ce qui m'appartient en propre", "ce qui m'est étranger" : ces concepts (en allemand : *das Eigene und das Fremde*) ne relèvent de prime abord d'aucun jugement de valeur, moral ou autre. Ce que quelqu'un détermine comme lui étant "propre" peut avoir une grande valeur morale ou être moralement abject, être d'ordre constructif ou destructeur, partir d'une conviction personnelle ou avoir été imposé de l'extérieur ; on peut l'avoir repris à son compte par hasard, on peut l'avoir développé soi-même, il peut être perçu comme authentique, il peut aussi être enraciné dans une existence aliénée ou aliénante -en définitive, la seule question qui compte est d'abord de savoir si, oui ou non, le "Je" s'y identifie.

Dans un second temps, une appréciation plus différenciée s'impose :

- soit je relie mon identité, exclusivement ou principalement, à des biens matériels, à ma réussite professionnelle ou à mon statut social ;
- soit c'est surtout un engagement scientifique ou professionnel pour une cause particulière ou générale qui compte à mes yeux ;
- soit, en fin de compte, ce qui m'importe, c'est de trouver un équilibre entre mes engagements d'ordre personnel, socio-professionnel, culturel et aussi politique.

Les exemples qui suivent -approches de formation ou de formation continue- répondent à leur tour, chacun à sa manière et à son niveau, à de pareils défis et projets identitaires. Dans la mesure où ces approches comprennent une finalité de formation intercultu-

relle, celle-ci sera à son tour différenciée selon les niveaux et les exigences spécifiques de chacun d'eux.

### **1. Approches visant la transmission de connaissances interdisciplinaires spécialisées.**

*Deux exemples : le DEA "Études Européennes", à Liège -*

*Les cycles d'Études : "Communication interculturelle", à Sarrebruck*

Dans le domaine universitaire, il existe des tentatives visant à thématiser explicitement la "culture et l'identité européenne". Pour ce faire on a recours, soit aux expériences de valeurs communes et d'un passé commun, soit en s'appuyant sur des approches interdisciplinaires.

En voici un premier exemple : le cycle d'études approfondies "DEA en Etudes Européennes" de "l'Institut de Recherche sur les Sociétés Européennes (I.R.S.E.)", cycle proposé à l'Université de Liège. La présentation du programme du cycle d'études résume bien ces orientations :

"L'I.R.S.E. offre une formation au niveau d'un diplôme postgradué en se fixant pour objectif précis de faire connaître aux étudiants de toutes les disciplines l'ensemble de la culture européenne."<sup>11</sup>

Un programme d'études cumulant des apports de diverses langues et disciplines doit permettre de réaliser cet objectif. Selon les compétences des enseignants, la langue de travail est tantôt l'anglais, tantôt le français.

---

<sup>11</sup> Diplôme d'études approfondies en études européennes, Université de Liège, Organisation des études.



Si judicieux et nécessaire que puisse paraître un tel projet, sa prétention de faire connaître aux étudiants "l'ensemble de la culture européenne" paraît pour le moins problématique ; à moins qu'on n'envisage, d'emblée, la culture européenne comme une "culture-patchwork". De fait, le programme d'études de l'I.R.S.E., relevant, pour sa majeure partie, d'apports des sciences économiques, sociales, juridiques et politiques, constitue une sorte de puzzle dont on cherche en vain le plan dans la brochure de présentation -en supposant qu'il y en ait un. Les différents apports se situent à un haut niveau, mais il ne semble pas qu'on ait prévu un lieu où la dynamique interculturelle, qui les soutient, puisse être thématisée et débattue. Les concepteurs semblent plutôt espérer que les étudiants, par leur propre initiative, finiront par se faire une certaine idée de la culture européenne, et cela à partir de la juxtaposition d'apports culturels différents, de pays différents et en deux langues différentes. Il n'empêche qu'en définitive, on a du mal à imaginer à quoi ressemble une telle "culture".

Il en va tout autrement quant à la manière d'aborder la thématique "Identité culturelle et rencontre interculturelle" dans le cadre du cycle d'études déjà évoqué "Communication interculturelle" à l'Université de Sarrebruck. Au premier plan figure le développement d'une "compétence linguistique et communicationnelle orientant vers une activité professionnelle", ainsi que des "connaissances d'histoire de la civilisation" (axée en l'occurrence sur la France). Le troisième axe est nommé "compétence interculturelle", qualification obtenue "dans les domaines de l'analyse comparée des mentalités, de l'histoire comparée des cultures, de la théorie de la culture et de l'analyse comparée des médias (presse, radio, média à écran). On doit ainsi acquérir la capacité de saisir et d'analyser, du point de vue du comparatiste, des phénomènes culturels et, au plan des mentalités, des modes de comportement et de perception essentiels si l'on veut comprendre l'agir économique mais aussi politique et social. Un stage pratique et un sé-

jour d'études à l'étranger font partie intégrante des cycles d'études "Communication interculturelle."<sup>12</sup>

Il semble donc bien que cette approche prenne au sérieux l'idée de rencontre interactive entre positions culturellement différentes (ou même opposées), idée contenue dans le concept même de l'interculturel. L'approche insiste également sur le principe d'interdisciplinarité. Il importe que les différences entre disciplines et celles entre cultures sont expérimentées et analysées dans le cadre d'une pratique professionnelle réfléchie. Il ne s'agit donc plus *seulement* d'une compréhension scientifique-académique de problèmes interculturels, il s'agit plutôt, de traduire cette compréhension en un savoir-faire pratique. Par ailleurs, l'expérience montre que l'exigence d'un stage pratique et d'un séjour d'études à l'étranger offrent la chance de s'interroger sur sa propre problématique identitaire.

Pour autant qu'on puisse en juger d'après la documentation, on repère les limites de cette approche dans le fait que des séjours d'études et des stages pratiques à l'étranger soient exigés des étudiants sans qu'ils soient réalisés dans le cadre d'un partenariat institutionnel avec un système d'échanges : l'initiative en est laissée aux étudiants. La formation a donc lieu surtout dans le cadre de structures institutionnelles nationales : les études théoriques principalement en Allemagne et le stage pratique en France. On peut alors se demander si l'objectif visé d'un savoir-faire interculturel peut être atteint dans ces conditions. Dans quelle mesure l'institution peut-elle garantir l'analyse critique des expériences interculturelles ? Les enseignants et les responsables de la formation, répondent-ils à leur tour aux exigences d'un savoir faire in-

---

<sup>12</sup> "Cycles d'études Communication interculturelle", brochure d'information de l'Université de la Sarre, Sarrebruck, chaire de philologie romane et de communication interculturelle, 1994

terculturel dans l'exercice de leurs fonctions ainsi que sur le plan de l'indispensable adaptation des structures institutionnelles ?

## **2. Approches sur la base d'objectifs socio-professionnels, voire d'intérêts socio-économiques,**

*Exemples : entraînement de managers européens dans des Grandes Ecoles françaises et dans des universités allemandes.  
- "Coaching" privé : La Synergie Franco-Allemande"*

l'Institut franco-allemand de Ludwisbourg", déjà évoqué précédemment, est depuis des années pionnier dans la formation internationale et interculturelle de futurs cadres d'entreprises. Traditionnellement, ses programmes sont élaborés grâce à une coopération étroite entre Grandes Ecoles françaises et universités allemandes.

On lit dans un document concernant ce travail :

"Jusqu'à présent, la compétence interculturelle ou la *capacité d'affirmer son identité et de communiquer dans un contexte international* ont été généralement acquises sur le tas ('*on the job*') et plus loin : "Depuis quelques années, dans l'économie et au niveau des stratégies de formation professionnelle, on a tendance à s'intéresser moins à la question de savoir comment gérer les crises et plus à celle de savoir comment les prévenir."<sup>13</sup>

Hans-Georg Arzt, coordinateur de cette documentation, souligne : "D'un côté, l'économie a commencé à préciser en quantité et en qualité ses besoins en personnel mobilisable à l'échelle euro-

---

<sup>13</sup> Hans-Georg Arzt (ouv. coll.) : "Qualifikation für internationale Zusammenarbeit : Konsequenzen für die deutsch-französische Ausbildung an Grandes Ecoles und Universitäten", in : *Neue Ludwisburger Beiträge*, vol. 2, Ludwisbourg, 1993, p. 8.

péenne ou mondiale et à introduire avec force des stratégies et des concepts qui tiennent compte des fluctuations du personnel sur le plan international..."

De l'autre côté, environ 30 programmes de la Communauté Européenne touchant aux domaines éducatifs et de la formation, la mise en place, à travers toute l'Europe, de cursus internationaux ou intégrés dans les universités, sont autant d'indices de nouvelles méthodes d'approche et du succès rencontré par les politiques de formation internationales."<sup>14</sup>

La présentation succincte du programme de l'Institut de Ludwigsbourg montre clairement que les organisateurs prennent le défi interculturel au sérieux en y adaptant les structures de leurs programmes :

"L'objectif de ces séminaires d'une semaine est d'une part -dans la tradition des séminaires classiques de connaissance de la civilisation- de familiariser les participants avec les bases et avec les développements actuels de la politique, de l'économie, de la société et de la culture en Allemagne et en France. D'autre part, les participants doivent pouvoir disposer d'un forum où ils peuvent prendre conscience d'aspects souvent ignorés de leur propre culture ; on y essaie, par ailleurs, de les encourager à se confronter à la culture étrangère et à mieux l'accepter. Les séminaires sont conçus de manière à équilibrer les apports cognitifs et affectifs. Les contenus du programme, la diversité des formes de travail, la richesse du programme culturel, l'organisation souple, le suivi individuel et l'hébergement des participants dans des familles sont autant d'éléments complémentaires, constitutifs d'une conception cohérente réfléchie."<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> *Id.*, p. 8.

<sup>15</sup> *Id.*, p. 11.

Dans une société que ses valeurs et ses modes de comportement orientent vers le marché, il n'est pas surprenant qu'on attribue une grande importance à la formation des cadres d'entreprises et des spécialistes du marketing. L'idée qu'on se fait à Ludwigsbourg du "niveau de qualification requis par la coopération internationale" confirme cette appréciation.

Par ailleurs, les initiatives et les offres de formation continue du secteur privé en matière d'entraînement "d'euromanagers" s'avèrent aussi performantes que les réalisations de Ludwigsbourg.

Dans nos sociétés occidentales -et ceci vaut de plus en plus aussi pour le reste de la planète-, la réussite appartient à celui qui est d'abord capable d'identifier un problème réel pour y apporter ensuite une solution optimale.

Dans cette optique, le besoin en formation internationale et inter-culturelle fait figure de créneau sur le marché ; c'est un défi qui stimule l'imagination des promoteurs de formation du secteur privé ; il s'agit de cerner ce créneau et d'y répondre par une offre de formation profitable.

C'est dans cette perspective que se situe, par exemple, le "Centre de Synergie Franco-Allemande", initiative dans le domaine du conseil en entreprises. Depuis des années il s'est spécialisé dans les difficultés auxquelles se heurtent les entreprises allemandes et françaises quand elles tissent des liens de coopération. Dans ce contexte, les différences et les contradictions culturelles s'avèrent souvent comme étant des obstacles à la bonne compréhension mutuelle, et de ce fait à la réalisation d'affaires lucratives. Rien d'étonnant à ce phénomène ! Dans la brochure qui présente le Centre de Synergie Franco-Allemande les auteurs vous expliquent que l'idée même qu'on se fait de la réussite dans la vie semble controversée par les deux cultures ; du côté français on trouve :

"Le succès fut toujours un enfant de l'audace" (Crébillon) ; du côté allemand, par contre :

"*Geduld in allen Dingen führt immer zum Gelingen*" ("En toutes choses la patience mène toujours au succès" / proverbe).

Les auteurs ne s'en tiennent pas à des citations littéraires ; ils énumèrent sept principes qu'Allemands et Français devraient prendre à cœur s'ils veulent réellement travailler ensemble. Il s'agit de règles de conduite ayant fait leur preuve. Les Français comme les Allemands sont invités à laisser au vestiaire leur vision des choses et leur mode de comportement ; dès lors il s'agit de se percevoir soi-même dans une perspective souvent opposée à celle qui vous est familière, manière de bien faire ressortir les différences culturelles.

Voici les principes dont doivent tenir compte les Allemands et les Français quand ils coopèrent :

1. Si tu veux qu'on te fasse confiance -  
ouvre-toi à autrui / *prouve d'abord que tu le mérites*
2. Lorsque tu communique -  
argumente par rapport à la personne / *utilise des arguments "objectifs"*
3. Si tu veux motiver ton partenaire-  
prends-soin de lancer un défi / *démontre au lieu de séduire*
4. Lorsque tu conçois un projet -  
organise le tout autour d'un "champion" / *tiens compte de l'esprit d'équipe à l'allemande*

5. Lorsque tu établis un plan -  
sois aussi flexible que possible / *sois le plus exhaustif possible*

6. Si tu veux vendre -  
montre-toi le plus original possible /  
*démontre l'utilité de l'objet à vendre*

7. Avant d'exprimer ta nouvelle idée -  
risque un saut dans l'inconnu / *pense en termes de faisabilité*<sup>16</sup>

A leur manière, les euromanagers aimeraient souligner que, conformément à l'objectif affiché, "l'identité européenne" sera non seulement fondée sur *l'appartenance à une union monétaire réellement existante*, mais qu'elle demandera aussi *de faire preuve de dynamisme en se tournant vers l'avenir*. Pour chaque entreprise, l'argent dans le bas de laine (peu importe s'il s'agit de Marks, de Francs ou d'Ecus) est d'aussi mauvais conseil que le maintien rigide de tout schéma de pensée et de comportement étriqué (qu'il soit d'ordre régional, national, ou même européen).

Les conditions d'urgence et de compréhension rapide dans lesquelles les Euromanagers opèrent ne leur laissent que le temps d'apprendre à composer -le mieux, ou le moins mal possible- avec l'autre culture ; pas celui de la comprendre dans ses profondeurs historiques et stratégiques ; pas non plus celui d'apprendre, à partir des exigences renouvelées des situations, comment coopérer en inventant des adaptations culturelles nouvelles.

On notera que l'élément moteur de cette dynamique n'est pas tel ou tel cadre d'orientation global. Par "réalisme", on suppose dans ces milieux d'euromanagers, que jusqu'à présent personne n'a disposé de rien de tel ni n'en disposera dans un avenir proche. On

---

<sup>16</sup> La synergie Franco-Allemande, brochure d'information programmatique - jaquette

visée, donc plutôt une flexibilité et une capacité d'adaptation poussées à la perfection. L'euromanager parfait -ou son équivalent planétaire- se présente donc avec nombre d'atouts voisins de ceux du "caméléon socio-culturel". Sa compétence interculturelle tient moins à quelque enracinement dans une culture inaliénable qui lui serait propre que dans ses qualités de virtuose, jouant sur le registre des relations humaines. Quant à l'étranger comme partenaire, il l'imagine toujours orienté par les besoins du marché.

La question à laquelle les "euromanagers" généralement ne répondent pas, est la suivante : à terme, l'image qu'ils se font de l'être humain et qui se reflète dans ces orientations, peut-elle être considérée comme base solide et porteuse d'avenir pour la société toute entière ? A première vue, il n'y a pas lieu de s'inquiéter, car l'image en question est précisément celle qui semble déjà dominante et opératoire dans notre société-marketing. De fait, ce sont surtout et seulement les médecins, les psychologues, les thérapeutes, les pédagogues ou les éducateurs spécialisés qui se posent ce type de questions ; eux, sont confrontés quotidiennement aux conséquences de cette idée de l'être humain sur les équilibres identitaires à long terme des personnes.

Or, aussi longtemps que la souffrance, qui en résulte, ne provoque pas de dysfonctionnements du système tout entier, il y a peu d'espoir que les mentalités changent.



### **3. Approche sur la base de contraintes objectives et d'intérêts sociaux en commun**

*Exemple : European Master of Environmental Management, Centre de Recherche ISPRA, Varese (avec des centres de formation en Belgique, en Grèce, en Allemagne, en Italie)*

Des conséquences dysfonctionnelles, parfois dramatiques et spectaculaires pour la société toute entière, sont plus facilement repérables dans d'autres domaines ; les menaces qui pèsent sur l'environnement en sont certainement l'exemple le plus frappant et qui exige des solutions urgentes ; d'ailleurs elles ne respectent nullement les frontières nationales. Il n'est donc pas surprenant qu'il existe désormais, au niveau international, des initiatives pour préparer des personnes à une prise en charge professionnelle des problèmes de l'environnement. Le cycle d'études complémentaire "Management de l'environnement européen" (European Master Programm in Environmental Management) en est un exemple ; L'association universitaire européenne qui en assure la coordination a son secrétariat à Varèse, en Italie. Elle dispose d'un important réseau international, si bien que la formation est proposée dans quatre centres différents en Europe (à Arlon, en Belgique / à Athènes, en Grèce / à Trêves, en Allemagne et à Turin, en Italie).

Après s'être acquittés de modules de formation centrés sur les matières techniques et scientifiques spécialisées, on demande aux étudiants la réalisation d'un projet de recherche appliquée ; le succès obtenu à la soutenance de ce travail décidera de l'obtention du titre universitaire de "Master of Environmental Management".

Les conditions préalables à l'inscription sont les suivantes : outre un cursus universitaire complet, connaître au moins une autre langue de travail de l'Union Européenne et accepter de changer d'université au moins une fois au cours de ses études. De cette manière, une dimension internationale est ancrée dans la structure

même du cycle. Une autre question est de savoir, dans quelle mesure cette dimension interculturelle est thématifiée dans le cadre du programme d'études. De fait, elle semble présente plutôt de manière indirecte, en filigrane. Un regard critique sur le programme conclura que malgré le remarquable réseau international qui le soutient, le cycle d'études ne semble pas mettre ce potentiel à profit ; il pourrait pourtant permettre de sensibiliser les participants au problème des perceptions différentes de l'environnement en fonction de leurs cultures respectives.

On peut sans doute attribuer cette carence à l'orientation fortement technique et scientifique de l'ensemble de la démarche, mais, en tout état de cause, il y a là un problème et une lacune à combler.

En fait, à quoi bon toute une haute compétence technico-scientifique concernant les problèmes écologiques si on ne se pose pas en même temps la question de savoir comment seront accueillies les solutions proposées dans un contexte socioculturel donné.

Certes, dans ce contexte, et en raison de la priorité accordée au domaine technico-scientifique, la dimension de l'interculturel a d'emblée une autre place et signification que, par exemple, dans le domaine de l'économie et du management. Les intérêts particuliers qu'il s'agit de prendre en compte ici sont toujours surdéterminés par d'autres intérêts d'ordre social ou culturel ; ils ne coïncident donc pas avec les intérêts individuels des personnes concernées. Il n'empêche qu'il s'agit -ici aussi- de développer des programmes qui ne s'arrêtent pas aux frontières nationales. Par ailleurs, il arrive qu'on doit appliquer des stratégies de changement, le cas échéant contre des résistances politiques qui s'expliquent seulement à partir du contexte socio-culturel donné. On sait, en effet, pourtant que la considération accordée à l'écologie

n'est pas la même ni quantitativement ni qualitativement dans les différents pays européens. Et cela pour des raisons qui tiennent à la culture nationale profonde de chacun d'eux. Toutefois, il faut aussi penser à des exploitations destructrices de ressources qui dépassent les cultures et les populations.

Le problème tient à ce qu'il existe souvent un intérêt à obtenir des financements européens, mais qu'on ne ressent guère la nécessité d'introduire des thèmes si spécifiques, telle la dimension interculturelle, encore moins si, ni les promoteurs des programmes, ni les décideurs des subventions ne le réclament. Comme on l'a déjà montré dans un chapitre précédent, on ne pourra être sûr que les gestionnaires des programmes européens se préoccupent de cette problématique.

#### **4. Approche sur la base d'un développement conjoint de l'identité personnelle et professionnelle.**

*Exemple : Projet d'option complémentaire : "Travail Social et Interculturalité" (Fachhochschule Hamburg, Fachbereich Sozialpädagogik)*

Il s'avère que la difficulté majeure pour introduire une formation interculturelle consiste à créer des conditions favorables à un équilibre entre ce qui appartient au sujet, lui est personnel et ce qui ne lui appartient pas, lui est étranger ; mais aussi, d'un point de vue plus objectif, entre ce qui est, pour une personne donnée, de l'ordre individuel et ce qui est de l'ordre collectif (social ou culturel).

Par ailleurs, cet équilibre devra être ancré dans les conditions institutionnelles de telle sorte que les objectifs de formation visés s'en trouvent réellement renforcés ; du moins, il faut qu'il n'y ait

pas de contradiction involontaire entre ces objectifs et l'idée de la personne humaine que les institutions véhiculent.

Les exemples de formation interculturelle évoqués jusqu'à présent ne sont guère, ou seulement partiellement, à la hauteur de telles exigences. La raison en est qu'en général des contraintes et aussi des intérêts particuliers d'ordre disciplinaire, économique ou politique s'opposent à une visée réellement innovatrice.

Certes, l'exemple qui suit n'est pas non plus exempt de contradictions entre contraintes institutionnelles et intérêts particuliers. Nombre de raisons laissent même supposer que les institutions sociales tendent à produire des résistances particulièrement tenaces à toute innovation en profondeur. D'un autre côté, indéniablement, un cursus de formation aux carrières sociales offre des chances privilégiées pour poursuivre conjointement des objectifs de formation professionnelle et de formation interculturelle. On peut même soutenir l'idée que ces objectifs se confondent, du moins sur le plan du développement personnel des intéressés. A ce titre on peut évoquer les objectifs suivants :

- développer une conception théoriquement fondée de la condition humaine, sous ses aspects individuels et collectifs ;
- apprendre à analyser les conditions politiques, juridiques, institutionnelles, organisationnelles et personnelles des relations sociales et culturelles ;
- développer l'empathie et les compétences communicatives appropriées aux relations à soi-même et à autrui, assumer distance et proximité dans ses relations ;

- acquérir des capacités organisationnelles et méthodologiques nécessaires à la planification et à la réalisation de mesures et d'initiatives sociales et pédagogiques.

L'expérience montre, qu'en règle générale, la sensibilisation interculturelle au cours d'un séjour à l'étranger facilite et renforce l'acquisition de ces compétences. Toutefois, l'acquisition de compétences interculturelles ne saurait être considérée comme effet "automatique" d'un séjour à l'étranger. Il importe, au contraire, d'insérer l'expérience interculturelle dans un processus de réflexion à la fois préparatoire, d'accompagnement et d'évaluation. Par ailleurs, au delà de la réflexion académique, la sensibilisation interculturelle devrait être associée à une expérience professionnelle.

Ce sont précisément ces critères qui ont servi de fil conducteur pour élaborer une option complémentaire : "Soziale Arbeit Interculturell" ("Travail Social et Interculturalité"), projet à l'étude suite à une réforme des études au département "Sozialpädagogik" de la "Fachhochschule Hamburg". Le projet peut s'appuyer sur nombre d'expériences menées au cours des dernières années dans le domaine des échanges interculturels.

Le projet prévoit que tous les étudiants candidats à un stage pratique dans le cadre des partenariats Erasmus-Socrates devront choisir la nouvelle option complémentaire. La réalisation du projet exige pour le moins le maintien du statu quo quant aux conditions et ressources institutionnelles, c'est-à-dire :

- les conditions requises pour développer et approfondir la coopération internationale et interculturelle dans le cadre, et même au delà, du réseau Erasmus actuel ;

- l'amélioration des conditions de "suivi" des stages pratiques dans les institutions partenaires ;
- l'accueil et l'orientation des étudiants ainsi que la coordination des aspects pratiques et organisationnels de la coopération ;
- la proposition d'enseignements et de projets spécifiques permettant d'approfondir l'expérience interculturelle ; cette dernière proposition comprend :
  - a) la participation de tous les étudiants impliqués dans les échanges à un séminaire annuel commun ;

Ce stage et séminaire a pour fonction, et la préparation des candidats à un futur séjour à l'étranger, et l'approfondissement de l'expérience des "anciens". Par ailleurs, les étudiants étrangers présents à Hambourg seront invités à y participer. En plus des échanges et rencontres personnelles le séminaire offrira aux participants l'occasion d'approfondir la signification que revêt la dimension interculturelle dans leur propre biographie, que ce soit à titre de projet futur ou à titre d'expérience actuelle ou passée ; le questionnement s'inscrit donc dans une quête supposée d'identité personnelle, professionnelle et culturelle.

- b) la réalisation d'un projet de pratique innovatrice incluant une dimension interculturelle par rapport à l'orientation de la pratique sociale choisie. Ce projet fournira, dans un contexte professionnel, le cadre et l'occasion pour tester et approfondir ses propres expériences et prises de conscience interculturelles.
- c) l'approfondissement théorique des expériences interculturelles dans le cadre d'un mémoire de diplôme (ou, au choix, à l'aide d'un travail écrit supplémentaire). Ce travail s'appuiera sur les

expériences interculturelles de l'auteur en les référant à des approches théoriques existantes.

Seuls les candidats ayant réalisé le stage pratique à l'étranger et ayant répondu à ces trois exigences obtiendront leur diplôme de "Sozialpädagoge", assorti d'un certificat complémentaire intitulé : "Etudes Interculturelles Européennes".

L'option proposée, ayant été accueillie favorablement par les partenaires, est conçue comme première étape d'un processus de coopération institutionnelle susceptible de développements ultérieurs ; par exemple sous la forme d'élaboration en commun de modules de formation faisant partie des cursus respectifs dans les différentes institutions. Toutefois, comme tout progrès dans le champ complexe de la coopération internationale et interculturelle, ces développements demandent encore du temps et ne se réaliseront que progressivement.

##### **5. Les programmes et les initiatives de l'OFAJ en tant que champ d'expérimentation d'un apprentissage interculturel élargi et approfondi**

Selon ses directives "l'Office franco-allemand pour la Jeunesse offre un champ d'expérimentation pour un travail européen de jeunesse". Cette déclaration -qui reste valable et d'actualité- demande à être précisée dans le sens que ce champ devrait permettre un apprentissage interculturel élargi et approfondi.

En effet, les programmes et les initiatives de l'Office offrent des conditions très favorables à des tentatives exemplaires pour répondre à cette exigence :

- la coopération de partenaires français et allemands dans ce cadre touche très largement tous les secteurs sociaux dans les do-

maines d'intervention tels que les villes jumelées, les échanges scolaires et universitaires, les relations de partenariat entre les associations, les clubs, les groupes d'initiatives et autres organisateurs réalisant des rencontres et des projets ;

- depuis de nombreuses années déjà ces programmes sont ouverts à d'autres partenaires dans le cadre européen et des autres pays du monde ;
- en dehors des problèmes et des difficultés spécifiques liés à leur organisation, le caractère de ces rencontres -souvent hors du contexte de la vie quotidienne- offre aussi un potentiel d'apprentissages ouverts et favorables à une évolution relativement indépendante des intérêts institutionnels ou corporatistes ou encore d'autres intérêts particuliers ;
- cette ouverture permet aussi de saisir -au-delà des appartenances nationales- d'autres différenciations, par exemple régionales, locales, institutionnelles ou des appartenances de classe, de milieu, d'âge, de sexe comme autant d'opportunités "d'un apprentissage interculturel" dans un sens élargi et approfondi ;
- de plus, aussi bien le cadre des rencontres que les motivations des participants permettent de traiter les problématiques identitaires, au-delà des aspects objectifs, également en regardant leurs aspects subjectifs ;
- finalement soulignons l'existence de nombre de travaux concernant les conditions de réalisation et la pédagogie de ces rencontres ;
- en particulier, cette étude est à considérer comme étroitement liée à l'autre étude, entreprise parallèlement, sur le sujet de "l'évaluation des rencontres internationales..." L'interrogation



suivante, empruntée à cette étude, en exprime peut-être au mieux le centre d'intérêt : "Comment est-il possible d'évaluer si les critères d'évaluation ne peuvent être donnés d'avance, mais sont multiples, controversés, complexes, pas encore spécifiés et si, dans le meilleur des cas, ils peuvent être explicités en fin d'évaluation, mais certainement pas au départ de celle-ci ?"<sup>17</sup>

Chacune de ces deux études conduit, dans leur perspective spécifique, à des interrogations qui demandent à être approfondies :

Quelles sont les visées pédagogiques et de politique éducative à développer dans un contexte d'européanisation et de mondialisation ?

Quelles sont les pratiques possibles ? Quelles sont les limites de ce travail ?

Ces questions guideront les réflexions développées dans le chapitre suivant concernant des apprentissages interculturels élargis et approfondis.

---

<sup>17</sup> Burkhard K. Müller : "Evaluation des rencontres internationales ; première mise en perspective des problèmes des méthodes d'évaluation dans le domaine des apprentissages interculturels", avec des contributions de J. Demorgon et H. Nicklas, DFJW / OFAJ, Textes de travail, N° 12, 1995.

## COMMENT PASSER À DES FORMATIONS INTERCULTURELLES ÉLARGIES ET APPROFONDIES ?

*Jacques Demorgon - Edmond-Marc Lipiansky - Burkhard Müller.*

Nous venons d'évoquer tout un ensemble de formations interculturelles. Plusieurs déjà mettent en œuvre des réflexions sur leurs pratiques sinon des recherches plus systématiques sur les objectifs et les moyens des apprentissages interculturels. Le groupe de travail voudrait accompagner et prolonger ces tentatives d'élargissement et d'approfondissement. L'élargissement peut résulter du développement de la mondialisation en cours. Il impliquera de nombreux secteurs, éducatif, économique, diplomatique, militaire, où se manifestent de plus en plus des situations interculturelles.

L'approfondissement ne sera obtenu qu'en traversant d'abord certains groupes de difficultés fondamentales que nous avons commencé à rencontrer.

- 1) Tout d'abord, il faut dépasser le dilemme : cultures nationales, culture européenne.
- 2) Ensuite, il faut souligner que des formations interculturelles approfondies ne sauraient être constituées comme un simple corps de connaissances et de pratiques apprises. Elles mettront nécessairement en jeu des projets à la fois existentiels et institutionnels. Elles associeront souci de la connaissance objective et désir d'engagement subjectif.

- 3) Elles relieront l'ensemble des niveaux de l'individuel et du social, à travers les problèmes et les phénomènes identitaires. Elles traiteront des relations interrégionales dans l'ensemble national et des relations internationales dans les ensembles continentaux. Elles feront donc travailler l'espace entre le scientifique et le politique.
- 4) Enfin, ces formations interculturelles élargies doivent être en mesure de continuer à se renouveler, à s'approfondir, en s'appuyant sur de nouvelles orientations de recherche mettant en œuvre une épistémologie plus rigoureuse et plus féconde. Ces formations et leurs recherches devront en effet articuler, équilibrer la prise en compte des ressemblances et des différences dans la comparaison interculturelle. Elles y parviendront par une association constante des trois opérations fondamentales de la pensée : généraliser, particulariser, singulariser. Cette association sera mise en œuvre pour comprendre la genèse culturelle comme système en devenir toujours en partie problématique. Et cela, en premier lieu, entre les possibilités humaines fondamentales, adaptatives ou non, et les orientations culturelles qui donnent déjà des réponses, mais plus ou moins satisfaisantes. D'où des dynamiques diversement poursuivies entre le passé et le présent, entre les secteurs des activités humaines, entre les niveaux de l'organisation sociale et les multiples stratégies qu'ils impliquent.

### **1. Dépasser le dilemme cultures nationales, culture européenne.**

Comme toujours, lorsque les situations sont complexes, ce sont les solutions de facilité qui se présentent d'abord.

C'est ainsi que l'on a vu s'affirmer une tendance à vouloir que le développement d'une culture européenne puisse effacer la multiplicité des problèmes résultant des différences régionales et nationales. Cette tendance a suscité des réserves et même des hostilités profondes. L'eupéanisation a été vue tantôt comme idéalisation utopique, tantôt comme uniformisation technocratique.

Dans les deux cas, c'était faire bon marché des adhésions populaires à des identités régionales et nationales. Celles-ci se sont présentées comme des références fondamentales qui ne pouvaient pas facilement donner lieu à des harmonisations secondaires.

La troisième solution s'est alors un peu mécaniquement imposée comme une sorte de collage juxtaposant les positions précédentes. A côté des références culturelles régionales et nationales réactualisées, on maintient systématiquement une référence à une culture européenne supposée présente et active.

Le groupe de recherche et de réflexion a trouvé souhaitable de prendre position contre de telles simplifications et généralisations. Il faut dépasser l'opposition cultures nationales, culture européenne, et le faire autrement qu'à travers la mécanique de la juxtaposition.

Une quatrième voie plus féconde est heureusement à l'œuvre mais de façon encore trop marginale. Elle cherche à permettre, par de multiples canaux et dans de multiples situations, un développement de contacts et d'échanges approfondis et prolongés. Elle cherche à favoriser par là des possibilités d'évolutions et d'innovations culturelles. Ces évolutions ne sont ni le calque d'un nouveau modèle culturel européen ni le décalque des cultures nationales.

Dans cette optique, le groupe s'est interrogé sur la mise en place d'un diplôme européen spécialement adapté aux programmes in-

ternationaux d'échanges de jeunes. Cette mise en place peut sembler réalisable car les organisateurs de tels programmes n'ont pas à se battre avec une tradition semblable à celle (importance propre et autonomie relative) dont disposent d'autres institutions éducatives comme les universités. Mais ces organisateurs dépendent, au plan financier, des programmes décidés par les instances publiques et communautaires. Ils sont de ce fait tributaires des institutions qui travaillent en faveur d'une intégration européenne, intégration qui, on le sait -quand on parle du déficit démocratique- est trop unilatéralement pilotée du haut de la pyramide des décideurs. Ainsi les moyens financiers européens pourraient conduire à imposer des règlements pour un diplôme commun en triomphant de dimensions précieuses, d'origines nationales, régionales, institutionnelles, professionnelles.

On peut en effet s'interroger sur l'utilité d'une homogénéisation. On peut trouver au moins trois raisons d'être réservé à l'égard de cette volonté de régulation par le haut au détriment d'un développement, à la base, d'évolutions et de modèles pluralistes dans ces formations d'animateurs de programmes internationaux de rencontres.

- a) Les expériences pratiques recueillies au cours de ces programmes, depuis une vingtaine d'années, montrent que le travail dans ce domaine est plus efficace lorsque l'identité et le profil professionnel des animateurs sont marqués par leur culture nationale respective que lorsqu'ils le sont par l'idée d'une intégration européenne dont la conception déjà serait jugée acquise. Les meilleurs animateurs, ici, ne sont pas de simples aiguilleurs de la communication mais des individus curieux, eux aussi, de sonder les spécificités, voire les limites de leur culture face à celles des autres cultures.

- b) Une centralisation, par exemple supranationale, des formations pourrait certes contribuer à harmoniser (homogénéiser) et à canaliser la diversité des organisations et des formes données aux programmes des rencontres. Mais on risquerait ainsi de réduire le nombre des médiateurs culturels qualifiés. On peut supposer que les personnes et les formes particulières et/ou inhabituelles de conduite -ne s'accordant pas avec certains critères établis dans l'abstraction d'une conception centralisatrice- seraient vite éliminées. Alors que les autres s'adaptent encore davantage aux directives officielles. Il en irait de même pour les contenus des programmes. Ceux-ci devraient se soumettre à des obstacles nouveaux pour être reconnus comme projets dignes d'une subvention. Un tel processus risquerait de se solder par une formalisation des contenus et par un écart grandissant entre les objectifs visés et la vie des populations.
- c) On pourrait dire en faveur d'une régulation centralisée de la formation des animateurs par un système de diplômes européens qu'elle pourrait être un pas important vers une professionnalisation de l'encadrement des rencontres internationales. Mais cela pourrait conduire à constituer une classe de spécialistes. Diverses institutions du secteur éducatif et du secteur de la formation pourraient ainsi renvoyer l'échange international aux spécialistes réputés compétents.

Dès lors, ces institutions (écoles, universités, établissements de formation des adultes, de formation professionnelle, associations d'éducation populaire...) pourraient se dispenser de chercher à intégrer, dans tous leurs secteurs d'activités, la dimension européenne et interculturelle. Elles se dispenseraient de créer les qualifications, les formes d'échanges nécessaires pour réaliser cette intégration. Elles pourraient se contenter de maintenir un vague contact avec ce secteur spécialisé de la rencontre internationale.

**2. Au-delà de la simple comparabilité de diplômes européens.  
Pour une formation à la connaissance et à la pratique des  
différences et des ressemblances : européennes, régionales,  
nationales.**

Le groupe de recherche et de réflexion pose qu'en ce qui concerne l'ensemble des secteurs éducatifs et de formation, une régulation centralisée des formations et de leurs sanctions ne sera pas en mesure de faire avancer l'eupéanisation au sens souhaitable précisé ci-dessus.

Seuls l'incitation, le soutien et la multiplicité des contacts, des échanges et des accords intersectoriels, à tous les niveaux, peuvent permettre d'atteindre ce but. Cependant de grands efforts restent à faire pour améliorer la qualification des personnels affectés au travail interculturel. Mais ces efforts devront être accomplis en respectant toutes les dynamiques spécifiques qui partent des bases culturelles régionales et nationales, en direction des nouvelles évolutions européennes.

Les formations, ici, devront être conçues comme des processus interactifs et non comme des impositions exclusives : que ce soit celles des particularités nationales ou celles d'une prétendue généralité européenne.

En ce sens, il est indispensable de poser et de résoudre le problème de la comparabilité dans une perspective dynamique et non pas statique et mécanique. Seule, nous le verrons ci-dessous, la formation à la connaissance et à la pratique des différences et des ressemblances européennes, régionales, nationales, peut nous permettre d'y parvenir.

En considérant la situation européenne, en tant que réalité historique et culturelle, on peut dire que l'Europe, comme le monde dans son ensemble, sont constitués par une diversité de peuples qui cohabitent et communiquent dans son espace, même s'ils le font plus ou moins facilement selon les lieux et les époques. Malgré tous les conflits historiques résultant de cette diversité, l'histoire européenne est aussi, à certaines époques et pour certaines composantes, marquée par l'échange productif et l'estime réciproque entre nations en partie différentes par leur culture.

Les diplômes européens devraient pouvoir contribuer à valoriser ces différences et ressemblances européennes, régionales et nationales, tout en prenant acte du nouvel horizon d'un vivre ensemble profondément interdépendant.

Cette problématique en appelle une autre : Il s'agirait en effet de savoir si l'europanisation des diplômes se fait essentiellement en faveur d'une plus grande égalité des chances ou si l'on souhaite seulement donner aux professionnels la possibilité de s'installer dans le pays européen de leur choix ?

En revanche, tout cela se présente sous un tout autre angle dès lors qu'on souhaite un rapprochement à grande échelle des individus dans la considération, au besoin évolutive, des différences culturelles des groupes et des sociétés. Dans ce cas, le problème-clé reste bien celui du traitement cultivé des dynamiques régionales, nationales, européennes des différences et des ressemblances. En comprenant bien par là que les divergences stratégiques d'intérêt et de conception en font pleinement partie.



### **3. Des formations interculturelles interactives entre : individuel et social, existentiel et institutionnel, souci objectif et projet subjectif, scientifique et politique.**

Des formations interculturelles approfondies ne peuvent se dispenser d'aborder la difficile question du rôle que les connaissances concernant les cultures peuvent avoir sur les conduites interculturelles effectives.

Dans la phase actuelle de mondialisation, la connaissance des cultures se développe. Mais une amélioration quantitative ne saurait suffire. C'est la forme même de cette connaissance qui peut désormais changer et cela en trois sens au moins.

D'abord, les cultures ne sont plus connues, comme souvent autrefois, seulement par des personnes spécialisées, à travers des études monographiques. Aujourd'hui les cultures sont référées constamment les unes aux autres.

Ensuite, elles ne sont plus connues comme de simples productions du passé mais tout autant comme productions actuelles.

Enfin, de ce fait, elles sont connues comme affrontées à des situations souvent difficiles qui peuvent être résolues ou non et de façon plus ou moins adaptée ou inadaptée, voire tragique. En ce sens, les cultures sont des systèmes de stratégies liés aux différents secteurs : religieux, politique, économique, et aux différents niveaux sociaux.

Une culture est de façon permanente en jeu dans ses acculturations, ses déculturations, ses reculturations. Elle est en jeu à tous les niveaux où elle est produite à travers des individus, des groupes, des institutions : de l'intrapersonnel à l'international. En passant par l'intergroupal, l'interinstitutionnel, l'interrégional.

On comprend que dans cette optique les formations interculturelles approfondies doivent conjindre et non pas opposer deux sortes de capacités.

D'une part des capacités de distanciation indispensables à la constitution d'une certaine ampleur et d'une certaine objectivité dans l'observation et l'analyse.

D'autre part, des capacités d'implication qui sont indispensables à la prise en compte de la profonde dimension subjective des faits culturels et interculturels.

Délaisser l'une de ces deux perspectives reviendrait à mutiler ces formations de façon considérable. En effet, c'est leur conjonction qui est formatrice. Cette distanciation et cette implication sont à conjindre à tous les niveaux qui vont de l'individuel au social et que nous avons rappelés. Des formations à l'interculturel, approfondies, doivent ainsi développer une distanciation qui s'enracine dans l'esprit scientifique et une implication qui va de l'existentiel personnel au géopolitique.

A cet égard, il est important de repartir d'un certain nombre de rencontres internationales exploratoires et expérimentales qui se sont développées avec le concours de l'OFAJ, depuis une vingtaine d'années.

Quand on évoque les missions de cette institution, on pense presque exclusivement à des rencontres de jeunes Français et Allemands occupés par les apprentissages linguistiques, les échanges scolaires et professionnels, les jeux, le sport, la connaissance de l'autre pays et leurs liens amicaux.

Dans la réalité, les missions de l'institution se développent à de multiples niveaux : le niveau des groupes de jeunes, celui des équipes d'animation, celui des institutions partenaires. Celui des références régionales et nationales.

En ce sens, les missions de l'institution représentent une sorte de laboratoire particulier de ce qui se passe actuellement en Europe, d'une façon assez généralisée. En effet, on se rencontre actuellement en Europe entre personnes appartenant à des pays et à des cultures différentes. Cela est quotidien. Pour des négociations politiques, diplomatiques, industrielles, commerciales ou scientifiques, philosophiques, religieuses, esthétiques.

Mais ces rencontres ont presque toujours des buts contraignants et précis qui ne laissent que peu de temps pour une rencontre plus approfondie des personnes à travers leurs spécificités culturelles régionales et nationales.

C'est seulement s'il y a des difficultés que l'on devient plus attentif. Et, généralement pour les attribuer à des caractéristiques seulement personnelles. Peu de chances dans ces conditions de parvenir à travailler avec les différences culturelles comme avec des ressources.

Certaines rencontres, soutenues par l'OFAJ, ont pu, dans des conditions spécifiques, permettre des ouvertures sur le côté existentiel de l'expérience interculturelle, c'est-à-dire en particulier sur le passage du choc et de l'incompréhension à la constitution d'un lien interpersonnel de réciprocité réflexive et pratique.

Il y a là un champ expérimental à partir duquel des données ont été collectées. Ces données sont largement susceptibles d'anticiper nombre de problèmes qui se produisent déjà dans le vaste

champ des rencontres de toute sorte. Jusqu'ici, ces problèmes, on les écarte faute de pouvoir mieux les traiter.

Mais tout ceci étant dit, et pour capitale et inaliénable que soit cette dimension d'épreuve interpersonnelle, elle ne saurait bien évidemment tenir lieu de l'ensemble des problèmes interculturels ni de l'ensemble des terrains où ils se manifestent.

Le niveau interpersonnel est de toute façon conduit à se référer aux niveaux plus englobants, institutionnels et nationaux.

Les événements géopolitiques, par exemple : l'effondrement de l'ex-U.R.S.S., la guerre du Golfe, les immigrations, l'effondrement de l'ex-Yougoslavie, sont des références obligées et des références qui peuvent être effectuées différemment.

Par exemple, pour des Allemands et des Français, les immigrations prioritairement considérées ne sont pas les mêmes.

Dans diverses actions internationales, les participations militaires allemandes et françaises ne sont pas non plus les mêmes.

On n'aurait garde ici d'oublier que l'Office franco-allemand pour la Jeunesse est une institution qui doit peut-être une part de sa naissance à l'échec d'une tentative en 1962 de constituer la C.E.D. (Communauté Européenne de Défense) et cela à presque vingt ans de la fin de la deuxième guerre mondiale.

Les différentes missions de l'institution peuvent apparaître dans leurs réalisations pratiques comme se situant aux niveaux interpersonnel et intergroupal. Au plan des objectifs fondateurs, ces missions restent bien de réparation du passé et de promotion d'un autre avenir dans l'ordre géo-politique, européen et mondial.

C'est en ce sens que ces missions sont exemplaires pour la mise en place de formations interculturelles approfondies.

De telles formations doivent lier l'existentiel de la rencontre qui commence à quelques-uns et la politique qui concerne des millions d'hommes. Quels sont les chemins de l'une à l'autre ? Quels moyens sont déjà disponibles ou devront être créés pour que ces questions ne soient pas absentes des éventuels cursus de formations interculturelles ?

Pour résumer et concrétiser tout cela, on peut répertorier plusieurs objectifs qui devraient être, implicitement ou explicitement, présents dans les actions de formation. Les voici :

- 1) une visée pragmatique d'adaptation à des contextes étrangers grâce à l'acquisition de compétences et de savoirs nouveaux élaborés à travers l'expérience de la rencontre ou du séjour dans un autre pays. Cette visée correspond à l'existence de besoins et de demandes sociales entraînées par la multiplication des échanges, l'essor du tourisme, le commerce international, l'immigration, etc. ;
- 2) une visée éthique tendant à une tolérance et à une compréhension de la différence, à une lutte contre les diverses manifestations de discrimination, de xénophobie et de racisme ;
- 3) une visée esthétique d'enrichissement de nos références artistiques, d'accès à d'autres œuvres de civilisation : littératures, musiques, arts plastiques, danses, cuisines, etc. ;
- 4) une visée psychosociologique correspondant à une réflexion et à une expérience personnelle concernant le rapport à l'identité culturelle et l'implication de chacun dans cette identité. La re-

lation à d'autres identités peut amener une meilleure connaissance et compréhension de soi et de l'autre ;

- 5) une visée anthropologique de connaissance des cultures comme systèmes complexes, évolutifs et changeants, d'habitudes, d'opinions, de valeurs, de créations partagées par des personnes qui s'en trouvent assez profondément liées et identifiées ensemble ;
- 6) une visée de critique, politique, sociale, économique prenant en compte les phénomènes d'aliénation et de déracinement des êtres humains, les phénomènes occasionnés par la mobilité accrue, la technicité et la bureaucratisation dans nos sociétés ;
- 7) une visée politique de rapprochement entre les peuples, de promotion d'un esprit de coopération, de traitement des conflits afin d'éviter les violences et les guerres et de parvenir à construire un ordre européen et mondial plus juste, plus solidaire, plus démocratique ;
- 8) une visée prospective tournée vers la constitution d'un monde où les réalités opposées ne sont pas systématiquement prises comme bases de camps en lutte entre eux, mais comme bases d'une explication, d'une compréhension, d'une recherche de solutions.

L'apparence positive ou négative des réalités opposées fait alors l'objet d'une problématisation. Celle-ci suspend moins les stratégies rivales qu'elle ne contribue à les informer d'une complexité difficile à percevoir sur le moment même.

Ces objectifs (et il y en aurait certainement d'autres à envisager) peuvent se conjuguer, mais il est important, dans une démarche d'analyse de les distinguer.

Dans les actions de formation, ces objectifs restent souvent implicites et confondus et il importe de les mettre en évidence pour dégager deux fonctionnements interculturels essentiels : celui des stratégies et celui des disciplines. Ainsi, le social et le politique ont des visées d'efficacité à court terme qui ne sont souvent pas compatibles avec les exigences de l'éthique qui sont à la fois immédiates et comme quasi-intemporelles ; ou avec les exigences du prophétique qui se veut à très long terme. Ainsi, les préoccupations de connaissance et de scientificité ne s'accordent pas non plus facilement avec les préoccupations de l'action qu'elle soit plus éthique ou plus politique.

Il y a là une interculturalité stratégique au niveau des options des acteurs sociaux. Comme il y a, au plan de la culture réfléchie, une interculturalité des disciplines.

Bien des discours sur l'interculturel sont volontiers normatifs, énonçant "ce qu'il faudrait faire" plutôt que décrivant "ce qui est". Une tension existe certes entre les faits interculturels et les idéaux d'interculturalité. Les premiers composent un univers d'une diversification extrême puisqu'ils peuvent aller des coopérations multiples au génocide. Les seconds peuvent au contraire se présenter comme relativement simplistes, énonçant de grandes valeurs générales, sans indiquer dans le détail la manière de les réaliser. C'est seulement si cette tension est prise en compte qu'elle peut conduire les idéaux interculturels à la mise en œuvre de dispositifs de dynamisation des coopérations et des inventions interculturelles.

#### **4. Conjoindre les trois opérations : généraliser, particulariser, singulariser.**

La quantité et la profondeur des diversités culturelles sont telles que la perspective de l'interculturalité peut apparaître comme une tâche infinie, comme une tâche impossible, comme un mensonge à soi-même et aux autres, comme un leurre et une tromperie. Ou encore comme un simple effet de mode qui pourrait bien cacher, sous un prétendu intérêt pour les cultures, la réduction effective des diversités culturelles par des forces et des pouvoirs économiques, culturels et politiques dominants.

Mais en même temps, peut-on abandonner tout effort pour penser et vivre l'interculturalité dans un monde, où de toute façon, les situations de pluriculturalité se multiplient et sont en question ?

Pour que ces questions difficiles puissent ne pas être éludées, dans la perspective de formations interculturelles approfondies, nous allons rencontrer un impératif. Il importe de conjoindre les trois opérations fondamentales : généraliser, particulariser, singulariser.

*a) généraliser* : établir des caractéristiques communes de domaines par ailleurs différents, autorisant, de ce fait, des adaptations semblables.

La généralisation est une opération inévitable dans le processus adaptatif de la vie et de la pensée humaines. Mais la généralisation peut être tout aussi bien porteuse de vérités que porteuse d'erreurs.

Elle ne détient pas en elle-même son propre critère de vérité. Celui-ci se trouve dans les réussites adaptatives ou les échecs adaptatifs qu'elle entraîne. Cette adaptation se poursuivant sans cesse,



la généralisation est conduite à se reprendre aussi sans cesse et à chercher son amélioration. Le devenir des religions, des philosophies et des sciences le montre bien.

Dans le domaine de formations interculturelles approfondies, il importe donc d'apprendre quand et comment il faut plus ou moins généraliser ou non. Le primat de la généralisation nourrit les sentiments unanimistes. "Nous sommes tous des frères (de malheur ou de bonheur)", "Nous sommes tous semblables (ou nous allons le devenir)" ! Et, sur ces nobles sentiments, on finit par appuyer des contraintes à le devenir.

On peut donc aisément abuser de la généralisation. Mais toutefois nous ne reprocherons pas à Norbert Elias de publier un ouvrage sous le titre "Les Allemands". Cela ne nous empêchera pas de savoir qu'à un moindre niveau de généralisation, nous pourrions dire "les Bavarois".

Cela consiste à dire qu'il faut trouver des niveaux bien différents de généralisation en fonction des domaines et des situations. Je pourrai dire des "lévriers" mais aussi des "chiens" mais encore des "carnivores", parler de niveaux de généralisation c'est donc en même temps sous-entendre des niveaux de particularisation.

**b) *particulariser*** : établir les différenciations requises par les adaptations les plus ajustées, les plus affinées.

La particularisation est aussi une opération inévitable dans le processus adaptatif de la vie et de la pensée humaine. Elle est requise chaque fois que nous devons affiner ce processus adaptatif. Le primat de la particularisation nous plonge dans un univers où la différence entre en dérive sans fin et nous laisse dans un morcellement extrême : différences nationales, régionales, groupales, sexuelles, personnelles, innées ou acquises, se traversent et se

cumulent. Rien ne peut ressembler à quoi que ce soit d'autre : la base minimale de ressemblance nécessaire pour échanger fait dès lors défaut. La communication, la compréhension deviennent impossibles.

Les difficultés de la particularisation tiennent à ce que son mouvement peut se développer sans limite. On trouvera toujours une particularité supplémentaire. Deux feuilles d'un même arbre pourront être considérées comme encore très différentes. Telles parties de leurs dentelures le seront aussi. C'est sur la base de ce mouvement que, dans le domaine des différences culturelles, les objections pourront toujours être faites, indéfiniment, contre toute généralisation.

Ce mouvement de la pensée est tout à fait légitime. Mais pas plus que le mouvement inverse. Nous pouvons particulariser, nous pouvons généraliser.

Mais quel est alors l'intérêt de ces mouvements en sens inverse ? Il est de nous appuyer sur eux pour parvenir au meilleur ajustement possible requis par l'articulation de nos projets aux situations réelles. Nous devons ainsi produire des compositions différentes de généralisation et de particularisation pour nous adapter au mieux. Mais si les situations et les projets des uns sont très différents des situations et des projets des autres, les uns et les autres ne constitueront pas leur pensée et leur action aux mêmes niveaux de généralisation et de particularisation.

Sur cette base, les malentendus, les polémiques, les conflits pourront se développer.

Chacun, de son point de vue, pourra légitimement dénoncer, par exemple, des généralisations abusives qui rapprochent des êtres ou des objets trop différents, trop éloignés. A l'opposé, chacun

pourra tout aussi bien dénoncer celui qui particularise : "il ne voit pas plus loin que le bout de son nez", "il coupe les cheveux en quatre", "il cherche la petite bête".

*c) Généraliser et particulariser pour mieux singulariser.*

On aura donc bien compris que, dans ce domaine des cultures, nous sommes affrontés à la nécessité d'établir des niveaux différents et des dosages différents de généralisation et de particularisation.

L'un d'eux est particulièrement important. Il consiste à établir quelles ont été les grandes compositions culturelles historiques que l'humanité a pu produire dans son développement concret.

De multiples conditions géographiques, relativement constantes (le relief) ou plus changeantes (les périodes chaudes ou glacières), ont accompagné l'expansion des hommes à la surface de la terre. Elles ont conduit à un certain isolement des sociétés humaines les unes à l'égard des autres. En répondant à des conditions différentes de situation et d'évolution, les cultures se sont ainsi assez profondément diversifiées.

Mais elles le font aussi, de toute façon, à partir des conditions internes. En effet, la reproduction sexuée est à elle seule déjà productrice de différence et la reproduction sociale aussi. Et cela à l'intérieur d'une même société.

C'est plus vrai encore dans nos sociétés informationnelles. Elles sont prises dans un cycle d'accélération de la production mutuelle d'aspects homogènes (dans les modes de vie communs) et d'aspects hétérogènes (dans les modes d'accès à l'information et au savoir). Tout cela produit en leur sein des différences profondes individuelles et collectives : mais surtout, à partir de là des

écarts différentiels considérables avec nombre d'autres sociétés qui demeurent, elles, plus "traditionnelles".

Une option étroitement évolutionniste n'ordonne ces différences que selon des perspectives de progrès. Une option plus compréhensive peut nous montrer que ces grandes compositions culturelles ont toutes élaboré des systèmes de valeurs, de connaissances et de conduites qui ne se sont pas purement et simplement succédés mais qui sont entrés entre eux dans des relations complexes d'associations ou d'oppositions, d'accommodations et d'assimilations. C'est ce qui rend notre société actuelle si complexe.

Plusieurs auteurs s'accordent à distinguer, très globalement, au moins trois grandes compositions culturelles historiques.

D'abord les cultures communautaires qui convenaient à des micro-sociétés constamment affrontées à leurs environnements proches, même si ceux-ci pouvaient changer du fait de leur nomadisme. Elles emportaient avec elles l'ensemble de leurs références fondamentales constituées comme un corps sacré de mythes et de rites, de règles et d'interdits.

Ensuite, des cultures qui convenaient à des macro-sociétés qui se sont formées en réunissant, sous un même pouvoir, un certain nombre de tribus et de micro-sociétés avec leur territoire. Selon les circonstances ce sont diverses sortes d'empire ou de royaume qui se sont constituées. Du fait de leur étendue, considérée à cette époque, elles ne pouvaient trouver leur unité que dans la personne unique d'un souverain : Grand Prêtre, Roi, Empereur.

Ces vastes unifications, fragiles, momentanées, cherchaient à se constituer aussi mentalement, spirituellement, à travers de

grandes unifications religieuses conduisant des hiérarchies des polythéismes aux unifications des monothéismes.

Enfin, selon divers historiens et sociologues (F. Braudel, I. Wallerstein) des cultures marchandes-nationales, de diverses sortes aussi, se sont constituées, inaugurant l'ère du capitalisme et du primat de l'économique. Elles ont tissé des liens commerciaux, plus analytiques que synthétiques, plus abstraits que concrets, plus généraux que particuliers.

Ces cultures sont parvenues à un seuil supérieur de pouvoir d'expansion et de domination (séductrices ou non) à partir de leurs caractéristiques globales et particulières, sans cependant pouvoir effacer des dimensions historiques antérieures qu'elles vont exploiter autrement. Elles transformeront les énergies et les structures des micro-états communautaires en énergies et structures de communautés urbaines marchandes, de villes franches commerciales. Elles transformeront les cultures "royales" et "impériales" vouées aux conquêtes territoriales en nations vouées aux rivalités économiques. Elles engendreront nos cultures industrielles, techno-scientifiques puis informationnelles actuelles.

Les compositions culturelles antérieures, communautaires, royales ou impériales, ont résisté, en effet, et résistent partiellement encore à ces nouvelles compositions culturelles marchandes. Elles ont contribué à la genèse variée, laborieuse, conflictuelle de ces ensembles mixtes et souvent différents, finalement nommés "nations".

Cette distinction entre trois grandes compositions culturelles peut constituer un champ de recherches susceptibles d'éclairer en profondeur la complexité des cultures nationales actuelles.

*d) singulariser* : découvrir chaque culture nationale comme système complexe évolutif.

La singularisation représente une opération plus complexe que la généralisation et la particularisation. Elle les conjoint. Malheureusement elle est souvent confondue avec la particularisation.

La différence est pourtant considérable, particulier, on est à part. Singulier on est original mais sur le fond de références communes.

Dans le domaine des cultures la confusion est tout aussi fréquente. Tel trait culturel peut être particulier mais une culture dans son ensemble est toujours singulière. Cela tient à ce qu'elle n'a pu se constituer que par un long travail reprenant des réponses antérieures sous la contrainte de situations nouvelles.

Elle n'a pu se constituer qu'en croisant un très grand nombre de réponses dans différents secteurs (religieux, politique, économique, familial, technique, etc).

Et qui plus est, elle les a croisés entre eux mais en les reliant aussi aux différents niveaux, de l'intersociétal à l'intrapersonnel, en passant par l'interpersonnel, l'intergroupal, l'interinstitutionnel, l'interrégional et l'intranational.

Rien de plus simple que de dire qu'il n'y a pas "les" Allemands mais "des" Allemands puis de continuer : il n'y a pas "les" Bavarois mais "des" Bavarois, il n'y a pas "les" Munichois mais "des" Munichois. On pourra toujours continuer ainsi. En croisant toutes les différences d'âge, de sexe, de milieu socio-économique, d'éducation, d'instruction, de profession, il sera facile d'atteindre cet individu unique qui comme ensemble, comme totalité ne res-

semble à aucun autre : l'individu singulier, la personne. C'est vrai au plan individuel mais ça l'est aussi au plan collectif.

Ainsi, les cultures sont singulières dans la mesure où chacune a constitué une totalisation originelle tant par rapport à l'agencement des différents domaines, religieux, politique, économique, que par rapport aux liens qu'entretiennent les différents niveaux sociaux, tout cela à travers une histoire elle-même déjà singulière. Une culture en tant qu'elle est une totalisation singulière est irréductible aux autres. Mais toutes ont aussi entre elles des différences et des ressemblances qui relèvent de caractéristiques générales ou particulières.

Prenons l'exemple des cultures allemande et française pour mieux montrer ce que nous voulons dire ici.

L'une et l'autre cultures vont relever de grandes problématiques communes, par exemple elles ne pourront exister sans une certaine fermeture, une certaine unité. Mais à l'inverse, elles ne pourront exister sans une certaine ouverture, une certaine diversité.

Mais elles vont justement au cours de l'histoire, se constituer comme cultures qui ne vont pas doser unité et diversité de la même façon.

L'Allemagne se constituera sur la base d'un primat accordé à la diversité. Dès l'Empire romain, en un en deça et un au delà du "limes". Dès la Chrétienté entre des pays christianisés et d'autres non.

Les micro-sociétés communautaires resteront plus longtemps actives et entraîneront l'Allemagne vers un morcellement politique. En partie contrebalancée par le Saint-Empire romain germanique, cette diversité politique résistera (les premiers protestants ce sont

les Princes contre l'Empereur) et se renforcera en inventant le protestantisme, une religion plus diversifiée que le catholicisme.

Mais trop de facteurs de diversification pourraient être mortels. La culture allemande va développer des correctifs : l'unité linguistique, l'art du consensus, des systèmes philosophiques comme le système hégélien capable d'unifier un maximum de diversités opposées.

Du côté de la culture française des excès d'unification et de centralisation qui s'imposeront, auront leur correctif dans une forte culture d'opposition populaire que l'on ne retrouve évidemment pas en Allemagne où elle aurait aggravé la situation de forte diversification.

Nous ne pouvons développer ici ce sujet. Nous voulions juste indiquer les perspectives dans lesquelles un travail sur les singularités culturelles devrait nous entraîner, corrigeant ainsi les énoncés généralisant et les constats particularisant.



## VI

**PERSPECTIVES APPLIQUÉES  
DES FORMATIONS À L'INTERCULTUREL :  
Secteurs professionnels, niveaux et modalités de formation,  
types de sanctions.**

*Jacques Demorgon, Hans Nicklas*

**1. Le développement des formations interculturelles :  
Des secteurs classiques aux nouveaux secteurs.**

Sur la base des perspectives fondamentales développées ci-dessus, nous devons maintenant faire retour vers les différents secteurs de la vie sociale qui requièrent des formations interculturelles spécifiques.

Mis à part le secteur de l'animation des rencontres internationales dont nous traitons de façon plus développée ci-après, trois grands secteurs ou domaines ont été évoqués par le groupe de travail. D'abord le secteur des langues. Ensuite celui du travail social et sociopolitique. Enfin le secteur économique des entreprises internationales. Quelques exemples de formation dans ces secteurs ont été précédemment donnés.

Il conviendrait d'aborder aussi les très importants secteurs scientifique, technologique, médiatique, artistique sans oublier le secteur de la diplomatie et le secteur militaire nouvellement réorienté vers des systèmes de défense intégrant plusieurs nationalités.

Dans chacun de ces secteurs, il est crucial de tenir compte des interactions entre tous leurs niveaux : De l'intrapersonnel et de l'interpersonnel à l'international en passant par le groupal, l'institutionnel, le régional, le national.

Ces conditions de structuration des secteurs, objets des formations interculturelles spécifiques, une fois reconnues, permettront de définir les modalités pédagogiques appropriées, les moyens de contrôle adaptés, les variétés de diplômes représentatifs.

***a) Monolingues et plurilingues. Interlinguistique et interculturel.***

Trois problèmes sont ici posés et trop souvent mal résolus.

On a été jusqu'à présenter les monolingues comme des nouveaux barbares. Une fois de plus, on oublie ici la nécessité de promouvoir une pensée de la contradiction. Commencer à opposer une "élite" plurilingue à une "barbarie" monolingue, c'est trancher sommairement du bien et du mal. Comment l'enrichissement plurilingue aurait-il son plein sens s'il tournait le dos aux possibilités de l'approfondissement monolingue ?

C'est faire bon marché du côté maternel de la langue. Des études rigoureuses ont montré que le plurilingue garde cependant une langue prioritaire.

C'est faire bon marché de l'irréalisme que représente la généralisation de la solution multilingue.

Au lieu de promouvoir un enrichissement interlinguistique et interculturel, on met en place ainsi une nouvelle exclusion. On ridiculise, culpabilise les monolingues sans souci de la grande diversité de leurs situations. Ce n'est certainement pas le meilleur moyen de leur permettre leur propre évolution vers le plurilinguisme. On marque les individus au lieu de reconnaître que nos sociétés ne peuvent pas encore faire face au coût d'une véritable éducation plurilingue.

Le second problème tient à ce que les langues sont encore trop souvent enseignées et pratiquées dans la perspective classique du dictionnaire. Cette perspective suppose que la traductibilité est toujours possible. L'obtention à tout prix de cette traductibilité conduit à refuser l'intraduisible. Inévitable dilemme d'un choc des cultures et des langues, rencontré aussi dans la présente traduction.

Dans ces conditions, l'interlinguistique tourne le dos à l'interculturel. C'est en effet au cœur des difficultés de traduction que les cultures peuvent rencontrer leurs différences.

Il faudrait donc ouvrir l'enseignement des langues sur les profondes significations culturelles de leurs résistances à la traductibilité, résistances qui varient selon la langue affrontée.

Le troisième problème vient de ce que l'apprentissage diplômant des langues se caractérise encore par une réelle insuffisance d'épaisseur historique.

Ainsi, par exemple, la formation des enseignants de langues vivantes comprend des cours de "culture et civilisation" (du pays de la langue étudiée). Souvent ces cours représentent encore la transmission de savoirs tout faits, sans tenir compte du fait que l'enseignant aussi bien que les élèves sont eux-mêmes des ressortissants d'une culture particulière. Et qu'ils sont ainsi culturellement conduits à apprendre à travers leurs modes perceptifs propres. A moins de décisions spécifiques volontaires d'ouverture, d'attention, de réflexion approfondie, de pratique soutenue de l'échange, souvent peu faciles à effectuer et peu assurées de réussir.

On peut donc estimer qu'il faut nécessairement apprendre en même temps quelque chose sur sa propre culture. Même si on le fait plutôt à partir de supports se référant à la culture étrangère, mais il faut s'en servir dans une nouvelle perspective, celle du miroir dans lequel on (re)découvre ce qu'on connaissait d'une façon souvent irréfléchie et par là privée d'une véritable représentation.

Par ailleurs, très peu d'efforts sont faits pour enseigner le culturel profond qui émane des spécificités de la phonétique, de la phonématique, de la sémantique, de la grammaire et de la stylistique d'une langue.

Ce n'est pas seulement un déficit pédagogique. C'est bien plus grave, c'est la pauvreté même des savoirs qui est en cause dans ces domaines.

Ce sont donc de nouveaux champs de recherche qui doivent déjà s'ouvrir avant que les enseignements puissent être eux-mêmes ici réorientés.

Dans la même perspective on peut se demander si on a déjà pensé, au plan des programmes d'échange d'assistants de langues vivantes, à mettre à profit le séjour de longue durée dans un lycée du pays partenaire pour approfondir l'expérience interculturelle. En fait, il serait naïf de croire que cela se produira de toute façon par la seule vertu de la présence prolongée des assistants dans le pays.

D'un autre côté, il suffira peut-être de peu de choses pour enclencher un processus dans ce sens. L'élargissement des échanges scolaires et des échanges pédagogiques, prévu sur une grande échelle par le nouveau programme bruxellois "Europe à l'École", pourrait ici ouvrir des perspectives prometteuses.



***b) Le travail social et sociopolitique : le lien social et le devenir des identités.***

Le secteur du travail social qui concernait d'abord le problème des intégrations insuffisantes de certaines couches sociales défavorisées s'est largement ouvert sur les problèmes de l'interculturalité. En effet, la crise économique mondiale et les crises politiques associées ont entraîné de nombreux phénomènes migratoires. Et cela dans les deux directions Sud/Nord et Est/Ouest.

Les couches sociales défavorisées et mal intégrées sont devenues à la fois plus nombreuses et plus diversifiées quant à leur appartenance nationale et culturelle.

La position classique du problème en termes d'intégration sociale, politique, économique s'est trouvée confrontée à un nouveau défi : celui d'une intégration-assimilation culturelle qui devenait de plus en plus impossible et d'ailleurs de moins en moins souhaitée.

Dès lors, un intense travail interculturel est devenu nécessaire pour éviter les deux extrêmes opposés de l'assimilation réductrice et du ghetto isolationniste.

Ce travail interculturel suppose non seulement des éclairages profonds sur les différentes cultures en présence mais encore un sens du rythme des évolutions possibles.

Le point le plus difficile de ce travail interculturel est la prise en considération des différents secteurs sociétaux (hiérarchies de structures et de fonctions d'organisation acquises et en genèse pour une société : le religieux, le juridique, le politique, le défensif, l'informationnel).

Et, en même temps il faut poser la prise en considération de leurs relations aux dynamiques existentielles et relationnelles des différents niveaux sociaux.

La personne, le groupe familial et le groupe amical, le groupe de proximité locale, les institutions responsables au plan local ou au plan général, la politique régionale et la politique nationale en ce domaine, tous ces niveaux sont à prendre en compte ensemble.

Les déficits identitaires de base, les plus graves, les déstabilisations et les perturbations qui s'ajoutent à des déficits secondaires, les uns et les autres profondément liés aux misères économiques, sont à l'origine des anomies, des flambées de violence, des délinquances, des somatisations, des toxicomanies. On a toujours ainsi, en même temps, des racines individuelles, collectives, culturelles. Il y a un fonctionnement social global et des conduites individuelles qu'il entraîne mais qui le produisent aussi.

Le travail de construction identitaire personnelle est inséparable de la mise en œuvre de divers liens sociaux. Ce travail aujourd'hui est devenu intersociétal et interculturel.

Plusieurs sociétés et plusieurs cultures s'y trouvent affrontées ou associées. Et cela demande de nouvelles compétences peu communes. Non seulement elles ne font l'objet d'aucun enseignement mais elles ne sont même pas encore proposées parce qu'elles ne sont pas encore définies.

Partout où les circonstances historiques opposent violemment les unes aux autres des identités religieuses et politiques, un travail de réparation est à mettre en place, dès la cessation des violences extrêmes. Là où les violences sont encore provisoirement contenues, ce travail doit être de prévention.

Toutes ces tâches sont nouvelles et les professions qu'elles appellent n'existent pas. Des spontanéités personnelles et des politiques institutionnelles, plus ou moins improvisées en fonction des circonstances, les remplacent pour l'instant.

*c) Entreprises internationales, cultures nationales et management interculturel.*

L'ordre culturel marchand et techno-scientifique, à dominante économique, qui étend sa puissance actuelle sur la planète est, sans doute, autant que le politique, mais différemment, aux prises avec l'interculturalité mondiale et les transculturalités qu'elle peut engendrer.

Dans ce secteur économique, le développement de la mondialisation a multiplié, pour les entreprises, des problèmes posés par les cultures nationales.

Devant ce surcroît de diversité culturelle internationale de leurs personnels et de leurs partenaires d'une part, des publics commercialement approchés d'autre part, les entreprises ont d'abord souhaité sauver leur cohérence.

Elles ont pensé pouvoir y parvenir en se référant à leur culture propre, leur "culture d'entreprise", ce qui représentait une perspective en un sens "idéologique" mais qui résultait quand même de spécificités tout à fait réelles : de métier, de produit, d'organisation managériale.

Mais cette unité fédératrice supérieure de l'entreprise a souvent montré son insuffisance à prendre en compte les fortes diversités internes et externes liées aux cultures nationales.



Au cœur de la décennie quatre-vingt, plusieurs ouvrages américains qui sont devenus des best-sellers ont abordé ce problème.

L'échec partiel de ces tentatives de constituer les cultures d'entreprises qui dispenseraient de traiter des différences liées aux cultures nationales, a fini par rendre une partie des conseillers et des payeurs plus prudents.

On commence à savoir, dans le domaine économique, que les caractéristiques nationales ont de bons coefficients de résistance même si elles peuvent aussi évoluer voire disparaître et plus souvent se transformer.

Sur les bases de ces expériences américaines et européennes des années quatre-vingt, et même parfois bien avant comme par exemple dans le cas de E.T. Hall, la prise en compte des cultures nationales va se redévelopper et s'approfondir.

E.T. Hall, par exemple, avait en fait commencé par former des diplomates aux situations interculturelles et ne s'est intéressé qu'après aux entreprises internationales.

Actuellement tout un cursus d'études se met en place dans les Ecoles de commerce et dans les Ecoles d'ingénieurs "européens". Ce cursus d'étude a maintenant ses classiques. Les ouvrages sur les différences culturelles dans le management du néerlandais G. Hofstede étudient le personnel d'I.B.M. dans une cinquantaine de filiales nationales différentes. "La logique de l'honneur" du Français d'Iribarne compare sur des bases très concrètes les Américains, les Français et les Néerlandais. Tous ces travaux sont maintenant connus et repris au plan des ouvrages scolaires. D. Xardel et F. Gauthey ont écrit un "Que sais-je ?" sur "Le management interculturel". La revue "Intercultures" consacre trois numéros aux problèmes de "L'expatriation". J.P. Gruère, de

l'Ecole de Commerce de Paris, établit une typologie des expatriés. Et le journal "Le Monde" leur a consacré plusieurs reportages.

Les diplômés qui intègrent la dimension cognitive de l'interculturalité existent donc déjà dans le domaine économique. Le problème qui se pose est plutôt celui des qualités et des finalités plus ouvertes ou plus refermées de ces enseignements.

En publiant deux tomes intitulés "Commerce entre cultures", J.C. Usunier tente de "contenir" le problème à l'aide de la belle ambiguïté de son titre.

## **2. Retour au secteur de l'animation des rencontres internationales : Objectifs d'un cursus d'apprentissage interculturel et qualifications requises.**

Le groupe s'est plus particulièrement attaché à proposer des objectifs et des étapes d'un cursus d'apprentissage interculturel pour l'animation des rencontres internationales.

Il s'est situé dans la perspective du désir souvent souligné par nombre d'associations de ne pas se trouver mises devant le fait accompli de formations et de sanctions arrêtées.

En effet celles-ci, quelles que soient leurs qualités de conception et leurs prudences d'exécution, ne sauraient être d'avance adaptées à des situations, complexes et changeantes qui demandent des ajustements spécifiques et rapides.

Les associations ne souhaitent surtout pas se trouver en présence d'un système de formations et de sanctions qui leur dicterait leurs conduites en ce domaine. Ou, plus grave encore, offrirait une base permettant à des organismes responsables, étatiques ou autres, de

les juger, peut-être de les sanctionner médiatiquement, voire financièrement.

Mais elles sont tout aussi conscientes que ces craintes ne doivent pas fonder une absence de propositions dans ce domaine. Il doit être possible de s'appuyer sur plusieurs constats fondamentaux suffisamment acquis au cours des expériences de rencontre et d'échange interculturels. Essayons au moins.

Dans une première phase, c'est le système de normes et de valeurs de notre propre culture qui s'impose. Ceci apparaît clairement dans le fait que de nombreux peuples ne s'appliquent qu'à eux mêmes la désignation "d'êtres humains".

On peut rapprocher cette phase de la notion hégélienne du "pour soi" : Lorsque je dis, je suis pour moi : je ne suis pas seulement, je nie en moi tout ce qui est autre, je l'exclus de moi.

Dans une seconde phase, l'étranger est perçu en tant que tel, mais cette perception est effectuée à partir de notre propre système de valeurs et de normes. C'est la phase durant laquelle l'étranger apparaît "exotique".

La troisième phase est définie par une capacité à réintroduire un rapport entre normes et valeurs étrangères et normes et valeurs propres. Cette capacité est souvent énoncée comme auto-référentialité. Nous n'agissons plus dans l'inconscience des normes et des valeurs qui inspirent notre action. Nous savons que ce sont les nôtres et que celles d'autrui peuvent n'être pas les mêmes.

Goethe déjà le signalait à travers l'exemple du domaine linguistique lorsqu'il écrivait : "Qui ne connaît de langue étrangère ignore tout de la sienne propre". Il voulait simplement dire que c'était la comparaison entre deux langues qui permettait de pren-

dre conscience du fonctionnement de toute langue en général et donc de la sienne propre. Différences ou ressemblances entre des langues ou entre des cultures se découvrent ensemble. C'est l'enrichissement multi-dimensionnel qui doit être l'objectif de l'apprentissage interculturel. Cela ne signifie donc en aucun cas un nivellement ou bien un escamotage de l'étranger. Seule la perception de l'étranger en tant qu'étranger est en mesure de mettre en marche ce processus d'apprentissage.

Le sociologue américain, C. Wright Mills souligne ici l'intérêt d'un concept précieux : celui d'imagination. Il comprend par là une pensée flexible, capable de changer de point de vue, de se voir soi-même avec les yeux d'autrui et de prendre conscience de sa propre position dans la société, avec les autres et à travers eux.

Il n'est pas possible d'acquérir cette imagination créatrice, novatrice, de manière instrumentale, au moyen d'un simple enseignement. Cette dimension d'une compétence européenne ne peut relever d'un pur examen traditionnel, sous forme "d'interrogations". Elle ne peut se former et se représenter que dans le cadre d'un agir interculturel, dans des projets interculturels, réalisés en situation problématisée de rencontre, de travail en commun, de coopération. De ce fait une vérification de compétence ici ne peut se faire que dans un contexte d'action.

Les remarques précédentes conduisent à préciser les perspectives de formation et de contrôle, en particulier dans le domaine de l'animation des rencontres internationales. Les examens, quels qu'ils soient dans leurs particularités, pourraient au moins prendre en compte trois perspectives :

- l'une théorique, afin de contrôler les connaissances linguistiques et de civilisation ;

- l'autre, pratique, destinée à faire apparaître la capacité d'action interculturelle, en termes de communication, de relation, de coopération ;
- la troisième, à la charnière des deux précédentes, comme capacité d'autoréférentialité culturelle : accès au moins réflexif, sinon critique, à ses propres références culturelles.

Ces remarques peuvent se développer sur plusieurs points :

- 1) Comment problématiser, dans le cadre d'une formation d'animateurs, la contradiction entre professionnalisation, d'une part, et objectifs d'un apprentissage interculturel approfondi, d'autre part ?
- 2) Dans cette perspective, quels que soient les domaines, on pourrait distinguer deux dimensions complémentaires : des compétences "externes", plus instrumentales, et des compétences "internes", plus communicationnelles.
- 3) Pour ce qui concerne les premières, on peut commencer à les préciser ainsi :
  - connaissances techniques et organisationnelles concernant les échanges ;
  - connaissances en matière de langues étrangères :
  - "dans le domaine de la civilisation,
  - "en matière de méthodes pédagogiques,
  - "en matière de dynamique de groupe.
- 4) En ce qui concerne les secondes, on pourrait retenir :
  - distance vis-à-vis du rôle joué personnellement ;

- compétences permettant de "suspendre" et, le cas échéant, de passer outre aux impératifs de ses propres normes culturelles afin de pouvoir choisir, nier, modifier et intégrer certaines attentes ;
  - empathie : facultés cognitives et affectives permettant d'anticiper et de prendre en compte les attentes du partenaire ;
  - capacité de tolérer les ambivalences des normes culturelles et de s'accommoder de leurs divergences et incompatibilités ;
  - ici il convient de distinguer entre : tolérer les ambivalences (sur le plan affectif) et tolérer les ambiguïtés (sur le plan cognitif) ;
  - capacité autoréférentielle de représentation de son identité :
    - capacité de présenter ses attentes et ses propres besoins issus de sa norme culturelle et de formuler ainsi son identité culturelle ;
    - capacité de voir, volontairement ses propres normes culturelles comme quelque chose de relatif et de les comparer à des normes étrangères au cours de la rencontre interculturelle ;
    - capacité d'être, au moins, attentif aux jeux des projections réciproques, aux phénomènes de transferts affectifs, cognitifs, imaginatifs, pratiques, dans les relations interpersonnelles, intergroupales, etc...
- 5) Cette division, en deux perspectives, des compétences, les unes, d'ordre plus instrumental, plus cognitif, les autres, d'ordre plus communicationnel, plus psychologique, devra être, par la

suite, dépassée. Cela au bénéfice d'une interaction entre les deux perspectives, au bénéfice d'une relation de solidarité profonde comme celle que nous avons déjà souhaitée voir à l'œuvre entre l'interlinguistique et l'interculturel.

- 6) Il faudra également y associer les approches sectorielles et dimensionnelles. Il ne faudrait pas partir d'un corpus de savoir abstrait ou pratique à transmettre. Il faudrait tenir compte des particularités et des singularités stratégiques, antérieures ou actuelles présentes dans les différents secteurs des activités humaines. Comme aussi à tous les niveaux de l'organisation sociale : de l'interpersonnel au groupal, à l'institutionnel, au régional, au national et à l'international.

## CONCLUSIONS

*J. Demorgon*

Les possibilités et les difficultés des rencontres internationales et interculturelles de jeunes, spécialisées ou non, commencent à être découvertes et comprises. Il en va d'ailleurs de même pour les rencontres d'adultes qu'il s'agisse d'échanges professionnels ou de loisirs. Ces possibilités et ces difficultés sont explorées concrètement à partir des éclairages donnés, constitués, renouvelés par un double corps, de savoirs et de pratiques de terrain.

Ces remarques commanderaient donc plutôt de concevoir ici des formations fondamentales et approfondies. Celles-ci, sans dédaigner les informations ponctuelles multiples, linguistiques, documentaires, n'en feraient pas des substituts fétichistes à la pratique réfléchie d'un engagement personnel et institutionnel ouvrant sur une capacité de problématisation et d'inventions interculturelles.

Concernant la question des "compétences interculturelles" les attestations, certificats, diplômes, quelles que soient leurs formes et quels que soient leurs secteurs d'application, devraient en tout cas éviter de se constituer en diplôme européen unique. Ils ne devraient pas être davantage conçus comme fondamentalement différents pour chaque pays et rendus ensuite artificiellement équivalents.

La conception et la gestion de ces attestations, certificats ou diplômes ne peuvent pas se prévaloir de l'unique autorité des institutions nationales. Il n'est pas davantage souhaitable que ce soin puisse être confié aux seules institutions internationales.



En effet, si elles peuvent être utilement consultées, leurs objectifs sont souvent très spécifiques. Les relations internationales qui s'y déroulent sont fortement marquées par des soucis de représentation nationale, dus aux nécessaires prudenances à l'égard des réactions identitaires des pays, des peuples et de leurs représentants. Elles sont de ce fait souvent très prudentes et, réservées à l'égard des problématiques conflictuelles réelles qu'elles essaient plus d'éviter que de comprendre et de traiter.

Nous pensons que les institutions, nécessairement, à bien des égards, mixtes, ayant en charge la conception et la gestion de ces diplômes devraient, de toute façon, inventer des solutions mesurées aux difficultés spécifiques de ce nouveau champ pédagogique. Une des perspectives de ces solutions nouvelles consisterait à refuser en même temps des pressions uniformisantes mais aussi les ségrégations isolationnistes en faisant primer les dynamiques de coopération et les relations évolutives.

Quels que soient les domaines d'activités internationaux où se fait sentir actuellement, par exemple en Europe, la nécessité d'acquiescer et de développer des compétences interculturelles, un diplôme unique, produit de fusion ou de juxtaposition des savoirs et pratiques culturelles de deux ou plusieurs cultures différentes, ne paraît donc pas une bonne solution.

En effet, la grande diversité des cultures européennes, celle des cultures non européennes avec lesquelles elles sont cependant en contact étroit -à l'intérieur de leur propre territoire et dans leurs relations extérieures- tout cela constitue un vaste horizon de diversités et de complexités qu'il convient de ne pas réduire.

Une formation approfondie dans ce domaine ne peut pas être constituée par une perspective de compilation, fut-elle érudite ; pas davantage par une simple perspective de comparaison.

Elle devrait être une formation conduisant à prendre d'abord acte de cette complexité, à poser les problèmes à partir d'elle. Et cela, en tenant compte des résistances des cultures mais aussi des changements culturels, en découvrant des chemins de recherche et d'action, en inventant des associations et des combinaisons de méthodes généralisantes, particularisantes, singularisantes, pour mieux produire les relativisations et les articulations nécessaires.

On peut donc apporter ici quelques premières conclusions concrètes d'orientation :

- 1) les attestations, certificats ou diplômes remis à l'issue d'études et de formations intégrant les problématiques interculturelles devraient rester prioritairement pris en charge par chaque pays et chaque secteur spécialisé ;
- 2) par contre, chaque fois que les domaines d'application s'y prêtent, une certaine mise en cohérence devrait être effectuée avec les attestations, certificats ou diplômes des partenaires des autres nations ;
- 3) par ailleurs, les formations reçues devraient clairement signifier leur dimension expérimentale ;
- 4) cette dimension s'inscrirait en relation aux processus historiques d'élaboration, de construction d'un devenir interculturel, par exemple européen, qui demeure largement indéterminé et tributaire des aléas, externes ou internes, des entreprises humaines ;
- 5) ces conditions d'inachèvement devraient ouvrir sur une indispensable formation continue pour tous ceux que leur vie professionnelle conduit à l'accompagnement informé et formateur des devenirs interculturels d'individus et de groupes.

Pour tenir compte de la nécessité, dans un domaine aussi neuf, de rester ouvert aux nouvelles approches, il faudrait constituer des réseaux permanents d'expérimentation et de renouvellement des conceptions, des méthodes, des pratiques.

Ce sont de tels réseaux, sectoriels et intersectoriels, intra et internationaux, qui permettraient de faire progresser la conception et la mise en œuvre des formations et de leurs garanties au moyen de processus adaptatifs, de régulations et d'ajustements réciproques.

Dans cette perspective, le mieux serait sans doute de prendre en compte ensemble, aussi souvent que possible, trois nations. Cela permettrait de se prémunir par rapport aux effets de dominance, de miroir, de complaisance ou de blocage fréquents dans les relations bilatérales exclusives. Des observations ou des études faites sur certains organismes plus bilatéraux, en particulier franco-allemands : l'OFAJ, le C.U.F.A. (Collège Universitaire Franco-Allemand), la Brigade franco-allemande, soulignent clairement la nécessité de cette prudence, souvent trop peu pratiquée jusqu'ici. Aujourd'hui, le Corps européen comporte déjà des représentants de quatre nationalités.

Les responsables de ces réseaux trinationaux constitueraient des groupes, par ailleurs interdisciplinaires. Un échange et une synthèse périodiques seraient effectués sur les différentes propositions retenues par les groupes de travail des divers pays associés.

Les remarques précédentes positionnent les groupes concepteurs comme des groupes d'apprentissage procédant à des ajustements en fonction des recherches et des pratiques. Il en irait nécessairement de même des enseignants et des formateurs appartenant à tel secteur spécialisé ou à celui, plus généraliste, des échanges internationaux de jeunes. Ils se situeront eux aussi dans cette perspec-

tive ouverte, évolutive. Ils le feront à partir des terrains réels sur lesquels ils seront engagés : interculturalités nationales, guettées par les égo-socio-ethnocentrismes, interculturalités socio-économiques, interculturalités d'âge et de sexe et disciplinaires. Toutes ces interculturalités seraient à considérer comme liées entre elles et avec les interculturalités nationales.

En dehors de telles perspectives, toute formation à l'interculturel risquerait d'être faite de recettes pédagogiques bien limitées et de savoirs abstraits peu opérants. On aurait les moyens d'une sélection des personnes plus facile que valide, entraînant un exercice professionnel superficiel. A la longue, cela aurait des conséquences très négatives si les faiblesses d'une telle formation devaient être pérennisées, institutionnalisées sur une large échelle : d'un côté renationalisations, crispations identitaires réactionnelles ; de l'autre, production d'idéalismes et d'angélismes annonciateurs de désillusions et de cynismes.

Il conviendrait cependant de souligner que, dans l'état actuel de limitation et de relatif morcellement des recherches interculturelles, nous commençons seulement à être en mesure de définir un cadre suffisamment assuré pour un positionnement articulé et dynamique des problèmes interculturels. Mais cette tâche devrait se poursuivre : nous n'en n'avons donné ici que les premières pistes.

Et c'est pourquoi sans doute certains -non plus ceux qui ont des craintes mais ceux qui regardent les urgences- pourront trouver cette première étude trop critique et trop peu engagée dans la dynamique propositionnelle. Il faut cependant se rendre compte que nous sommes ici en présence d'importants blocages et déficits. Des propositions qui n'en tiendraient pas compte seraient vite réduites à peu de choses.

Précisons donc encore quelques points difficiles sur lesquels le groupe travaille pour une seconde étude plus directement propositionnelle.

- 1) Beaucoup de personnes opposent les conduites culturelles hier engendrées aux conduites stratégiques actuelles au lieu d'essayer de comprendre leur lien. Du coup les cultures sont prises comme des obstacles à la liberté humaine alors qu'elles en sont également les sources.
- 2) On pousse les conduites culturelles vers leurs racines passées alors qu'elles tendent aussi vers des objectifs futurs.
- 3) On souligne les différences entre cultures au lieu de savoir articuler ressemblances et différences.

Ce sont nos conceptions du culturel qui sont à redéfinir. Si nous voulons éviter les polémiques répétitives qui entravent nos efforts pour constituer des formations exigeantes dans ce domaine.

- 4) Nous savons constater les caractéristiques des cultures, généralement au plan des conduites des individus, mais nous sommes pris dans la difficulté d'estimer précisément leur portée présente et leur probabilité de maintien, de transformation ou de disparition. A quoi bon traiter d'une caractéristique culturelle qui va disparaître demain ? Et là encore nous échangeons stérilement nos désaccords.
- 5) C'est que nous ne sommes qu'à peine en mesure de relier ces conduites culturelles individuelles aux genèses historiques des sociétés dans lesquelles ces conduites se sont engendrées, développées, renforcées ou modifiées.

La génétique rétrospective des cultures est une discipline encore naissante. Elle demande une nouvelle relecture de l'histoire qui est juste commencée.

- 6) Enfin, si nous avançons dans cet effort de comprendre les orientations culturelles des peuples et les conduites culturelles des personnes qui les composent, c'est en fonction d'une volonté et d'une possibilité de mettre en oeuvre de façon plus heureuse des coopérations effectives. Et c'est même généralement par là que nous commençons directement sur le terrain de la politique, de l'économie, de l'éducation. Nous n'imaginons quand même pas que cela va se faire facilement. Nous entrons dans la génétique prospective des cultures, à laquelle chacun contribue pour sa part en fonction des stratégies individuelles ou collectives qui sont les siennes. Il y a là matière à concevoir et à mettre en oeuvre les moyens de citoyennetés nouvelles.

Mais nous nous arrêtons. Nous voulions seulement à l'issue de ce premier travail prendre la mesure des difficultés réelles. Non pour se décourager mais pour contenir les impatiences et solliciter les concours. Car la tâche nouvelle devra être poursuivie au delà de nos efforts et de nos résultats, actuels et futurs.