



IDEFI DEFI Diversités

Formation en ligne POMI



Conception et rédaction : Mélanie LE FORESTIER

Ceci est un document de travail.

Module 1 : L'interculturalité en contexte ingénieur

Ce module a pour objectif de permettre aux apprenants de développer une démarche interculturelle qui réponde aux différentes **situations et enjeux interculturels** rencontrés dans le cadre d'expériences professionnelles.

Dans ce premier module introductif, nous vous présenterons plus en détail les différents **enjeux interculturels** que vous pourrez rencontrer dans le cadre de votre formation et dans vos futures expériences professionnelles. Nous reviendrons aussi sur la notion d'interculturalité centrale dans ce cours et sur les spécificités d'une **démarche interculturelle** en contexte ingénieur.

1. Pourquoi parler d'interculturalité en formation d'ingénieur ?

1.1. Contexte d'internationalisation

Les ingénieurs, comme tant d'autres professionnels, sont amenés à travailler dans un contexte de mondialisation et d'échanges économiques accrus entre les pays. Cela se répercute sur le marché de l'emploi qui s'est à son tour internationalisé, mais aussi sur la

demande croissante de la part des recruteurs pour des profils multiculturels ayant des compétences interculturelles en plus de compétences professionnelles.

Mais l'interculturalité ne se réduit pas uniquement au contexte international et aux relations entre personnes de nationalités différentes. Même si vous êtes amenés à travailler pour une entreprise implantée dans votre région ou votre pays d'origine, il y a de fortes chances pour que vous travailliez malgré tout dans un environnement multiculturel, de par les profils diversifiés de vos collègues ou de vos interlocuteurs quotidiens – collaborateurs, prestataires, ou clients.

L'enseignement supérieur est également concerné par ce processus d'internationalisation, et les établissements, dont votre école, ont intégré dans leur fonctionnement cette dimension internationale, autant dans l'enseignement, que dans la recherche ou les services administratifs. Plusieurs travaux de recherche ont ainsi mis en évidence que ce qu'on appelle l'internationalisation de l'enseignement supérieur est un phénomène qui s'inscrit dans les processus de mondialisation des marchés à la fois comme réponse, mais aussi comme actrice de cette mondialisation en formant des étudiants capables de travailler dans des environnements multiculturels.

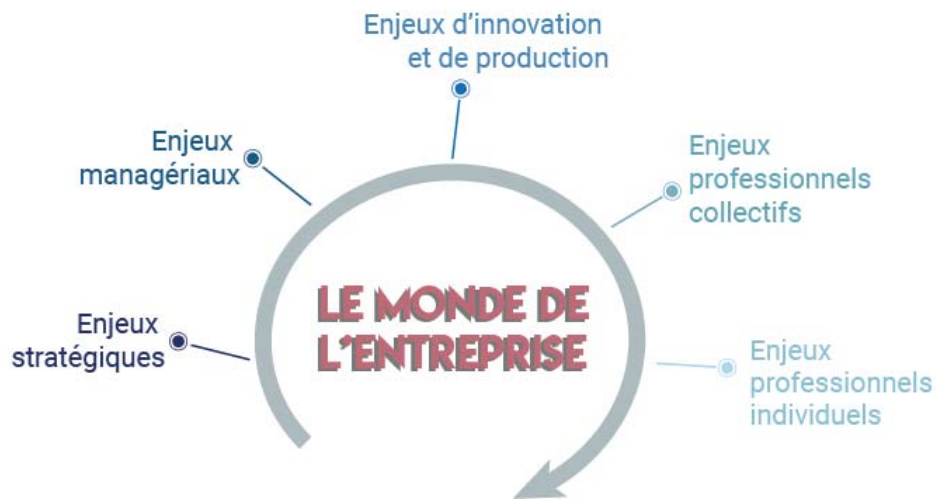
Ce contexte d'internationalisation pose des enjeux spécifiques au milieu professionnel comme aux établissements de l'enseignement supérieur. Et c'est ce que nous allons découvrir dès à présent.

1.2. Les enjeux interculturels en contexte professionnel

Dans ce contexte d'internationalisation, les organisations professionnelles sont concernées par divers enjeux interculturels à tous les niveaux de leurs activités.

De manière générale, un enjeu se définit comme ce qui peut être gagné ou perdu dans une situation donnée. Un enjeu interculturel désigne donc le fait que dans une situation concrète, la réussite ou l'échec d'une action ou d'un projet dépend, en grande partie, d'une dynamique interculturelle entre les personnes ou les groupes impliqués dans la réalisation de cette action ou de ce projet.

L'interculturalité traverse plusieurs enjeux inhérents aux organisations, et concerne l'ensemble du personnel. Nous vous présentons ci-dessous les principales situations interculturelles en fonction de **cinq grandes familles** d'enjeux professionnels.



1.2.1. Enjeux stratégiques

À l'échelle des entreprises et des organisations, on peut tout d'abord repérer l'émergence d'enjeux interculturels qui s'inscrivent, comme nous l'avons vu, dans un contexte économique fortement mondialisé, marqué par une intense concurrence. Ces enjeux sont **stratégiques** en ce qu'ils sont liés à des activités économiques concrètes, et des contextes socioculturels diversifiés. Cela se traduit par une réduction des distances spatiales, physiques ou virtuelles, facilitée par le développement des technologies numériques et la croissance des moyens de transport. Et cela a entraîné l'intensification des flux de mobilité des personnes et des produits marchands à l'échelle planétaire. De même, ces phénomènes ont contribué à l'extension de la présence des entreprises au-delà des frontières nationales, à travers les processus d'acquisition, de fusion, d'alliances, mais aussi avec le développement de filiales dans plusieurs pays à travers le monde. Une très grande majorité des entreprises et organisations, des petites et moyennes entreprises implantées uniquement sur un territoire local, aux groupes multinationaux, sont concernés par l'intensification des partenariats économiques à l'échelle mondiale, que ce soit pour assurer leur production avec l'achat et l'importation de matières premières ou de pièces détachées par exemple, ou que ce soit pour fabriquer et vendre des produits adaptés aux demandes et aux besoins des

pays et des populations locales. Il est donc primordial, pour les entreprises et les organisations, de tenir compte de cet environnement traversé par de multiples réseaux et dynamiques interculturelles, pour viser la performance et la compétitivité. Ces enjeux stratégiques sont étroitement articulés à un deuxième niveau d'enjeux, toujours à l'échelle des organisations et des réseaux, où l'on retrouve à la fois des **enjeux managériaux**, et des **enjeux d'innovation et de production**.

1.2.2. Enjeux managériaux

Autrefois éloignées géographiquement, de plus en plus de personnes sont désormais amenées à travailler avec une plus grande diversité de personnes, aux spécificités culturelles et individuelles variées. L'interculturalité est donc également liée à des **enjeux managériaux**. Il s'agit, pour les entreprises, de prendre en compte cette diversité sociale et culturelle croissante dans la composition des équipes. Cela se retrouve dans le développement d'un management interculturel, qui vise à intégrer les dynamiques interculturelles dans les pratiques de gestion. Sa mission est de répondre aux objectifs de l'entreprise en trouvant un équilibre dans les pratiques professionnelles, entre standardisation et diversité, et de prendre en considération l'interculturel sous de multiples aspects sociaux, administratifs, ou encore juridiques. Ces enjeux managériaux concernent non seulement les politiques de recrutement et de gestion de la diversité, visant à être plus inclusif en luttant contre les discriminations, mais aussi la gestion des conflits entre collègues, équipes ou encore entre collaborateurs et partenaires. Ils contribuent tout autant à assurer une cohésion interne et un sentiment d'appartenance à une entreprise ou à une organisation, mais la dimension interculturelle met aussi en évidence que la culture d'entreprise, avec son ensemble de références, de valeurs, et de normes partagées dans l'entreprise, sont souvent l'objet d'interrogation, de délibération, voire de remise en question, car elle se retrouve à la croisée d'habitudes et d'identités individuelles et professionnelles qui peuvent parfois être contradictoires.

1.2.3. Enjeux d'innovation et de production

Du côté des **enjeux de production et d'innovation**, la prise en compte de l'interculturalité participe pleinement aux objectifs d'efficacité et de performance. Si elle est principalement traitée à partir des situations d'interactions, directes ou indirectes, entre plusieurs

personnes considérées comme étant de cultures différentes, il est nécessaire de prendre en considération un autre aspect, important notamment pour les ingénieurs. Elle constitue aussi un aspect essentiel du processus de conception et de fabrication d'un produit ou de réalisation d'un projet. On retrouve plus précisément une démarche interculturelle dans le processus d'adaptation d'un produit ou d'un projet selon un contexte et un public cible, mais aussi dans la volonté par exemple de proposer un produit accessible, durable et performant.

Cette approche repose sur l'idée que ces activités de conception et de production, tout comme la réalisation de tout projet d'ingénierie, sont *situés*, c'est-à-dire contextualisés dans le temps et l'espace, et selon des enjeux économiques, politiques, sociaux, historiques et culturels spécifiques. En ce sens, une démarche interculturelle comprend aussi une dimension éthique. L'histoire globale des techniques l'illustre bien, et cela ne va pas à l'encontre d'une recherche d'unité ou de standardisation. De ce fait, les enjeux interculturels concernent tous les secteurs d'activité des entreprises et des organisations, de la recherche et développement, au marketing et à la commercialisation, en passant par la conception et la production des produits.

À un troisième et dernier niveau, plus microsocial cette fois-ci, ces précédents enjeux stratégiques, d'innovation et de production impactent des enjeux professionnels, à la fois collectifs et individuels.

1.2.4. Enjeux professionnels collectifs et individuels

Les situations professionnelles principalement traversées par des enjeux interculturels sont, comme nous l'avons déjà vu, les situations managériales d'entreprise, mais aussi la gestion d'équipes multiculturelles, les situations de collaboration, de coopération et de négociation inter-équipes au sein d'un même groupe, avec des partenaires économiques, ou encore avec des fournisseurs ou des clients. À un niveau individuel, nous pouvons citer différents types possibles de mobilité internationale, allant de l'expatriation dans un autre pays jusqu'aux déplacements professionnels ponctuels, en passant par les missions temporaires de plusieurs semaines ou mois.

Dans ces différents contextes, on trouve essentiellement des enjeux sociaux et communicationnels visant à assurer la réussite du travail collectif et des collaborations entre

professionnels aux profils et aux compétences variées, mais complémentaires. La démarche interculturelle repose aussi sur la nécessité d'une réflexion analytique et décentrée afin que la compréhension et la communication soit mutuellement partagée. Dans ce cours, nous nous intéresserons plus particulièrement au développement d'une démarche interculturelle par rapport aux enjeux professionnels individuels, mais il est utile de garder ce schéma en mémoire car ces enjeux individuels sont fondamentalement pris dans un plus large réseau d'enjeux interculturels.

1.2.5. Synthèse et conclusion

Pour résumer, nous pouvons repérer deux grandes familles d'enjeux interculturels pour les ingénieurs, dans un contexte professionnel. La première regroupe l'ensemble des situations d'interactions sociales, et concerne avant tout des enjeux communicationnels. La seconde porte plus spécifiquement sur les actions, de conception, mais aussi de réalisation d'un produit ou d'un projet, à travers des objectifs de contextualisation et d'adaptation ainsi que des enjeux éthiques. Pour répondre à ces différents enjeux, les formations interculturelles se sont multipliées depuis plusieurs décennies, au travers de formations proposées par des organisations privées, ou par l'intégration de cette thématique dans les formations d'ingénieur. Le contexte de l'enseignement supérieur se présente comme un endroit propice pour enseigner et accompagner les étudiants dans le développement d'une démarche interculturelle. Les étudiants peuvent en effet faire l'expérience de différentes situations interculturelles tout au long de leur parcours de formation.

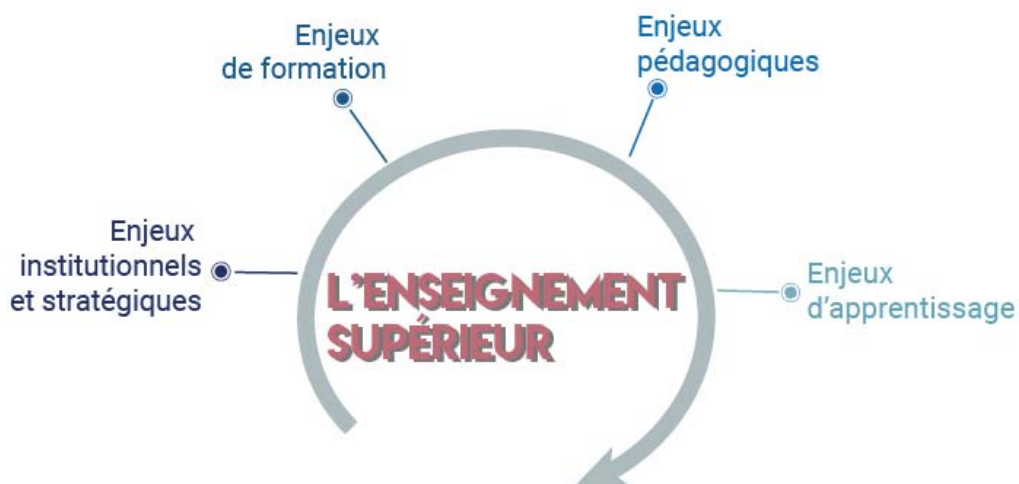
Ressources bibliographiques :

Guénette, Alex M., Mutabazi, Evalde, von Ocerbeck, Saskia, Pierre, Philippe (dir.) (2014). *Management interculturel, altérités et identités*. Paris : L'Harmattan.

Edgerton, David, *Quoi de neuf ? Du rôle des techniques dans l'histoire globale*, 2013, Éditions du Seuil.

1.3. Les enjeux interculturels en formation d'ingénieur

Pour répondre à ces différents enjeux en contexte professionnel, les formations interculturelles se sont multipliées depuis plusieurs décennies, au travers de formations proposées par des organisations privées, ou par l'intégration de cette thématique dans les formations d'ingénieur. Le contexte de l'enseignement supérieur se présente comme un endroit propice pour enseigner et accompagner les étudiants dans le développement d'une démarche interculturelle. Les étudiants peuvent, en effet, faire l'expérience de différentes situations interculturelles tout au long de leur parcours de formation. Comme pour le contexte professionnel, l'enseignement supérieur, et les formations d'ingénieur, sont concernés par **quatre principaux niveaux** d'enjeux interculturels.



1.3.1. Enjeux stratégiques et institutionnels

Les établissements de l'enseignement supérieur sont aussi concernés par les processus d'internationalisation, à la fois de leurs offres de formation, et de leurs programmes et pratiques d'enseignement et de recherche. C'est devenu un enjeu majeur pour eux, combinant des dimensions politiques, économiques, socioculturelles et bien entendu académiques. Comme pour les entreprises et les organisations, on retrouve donc aussi des **enjeux stratégiques et institutionnels**. De fait, les établissements de l'enseignement supérieur ont tous intégré une politique internationale dans leurs orientations stratégiques. L'objectif est double. Il s'agit, d'un côté, de répondre aux enjeux liés à un environnement académique mondial fortement concurrentiel, autant du côté de la recherche que de

l'enseignement. Mais il s'agit aussi, d'un autre côté, de répondre aux besoins du milieu professionnel, en formant des étudiants capables de travailler dans divers environnements internationaux et multiculturels.

Cette internationalisation de l'enseignement supérieur s'inscrit dans **un contexte largement incitatif** puisque les recommandations des organismes institutionnels français, comme la Commission des titres d'ingénieurs, européens avec le Conseil de l'Europe, ou internationaux avec l'UNESCO, s'inscrivent pleinement dans cette dynamique. Ces attentes institutionnelles et professionnelles en matière d'internationalisation ont contribué à l'émergence de formations à l'interculturel visant à former des citoyens et des « intellectuels interculturels » (Conseil de l'Europe 2008).

1.3.2. Enjeux de formation

Pour répondre concrètement à ces orientations stratégiques et institutionnelles, les établissements sont amenés à prendre en considération l'interculturalité comme un **enjeu de formation**. Les écoles d'ingénieur s'appuient notamment sur une politique internationale, qui fait partie des orientations stratégiques majeures étudiées par la Commission des titres d'ingénieur pour l'accréditation des écoles. L'ouverture internationale et multiculturelle, à travers l'expérience de mobilité, occupe une place centrale dans l'offre de formation, que ce soit à travers ce qu'on appelle l'internationalisation à domicile, qui correspond à l'« accueil des étudiants internationaux sur place, [l']élaboration de programmes d'études internationalisés et [l']intégration de dimensions internationales dans les activités d'enseignement, d'apprentissage et de recherche menées dans les établissements nationaux » (Huang, 2007, p. 52), ou que ce soit par la mobilité internationale des élèves-ingénieurs, des enseignants et des chercheurs. Cette dimension internationale est par ailleurs obligatoire pour l'obtention du diplôme d'ingénieur et « doit permettre de fournir aux élèves-ingénieurs un apprentissage multiculturel, interculturel et linguistique nécessaire dans le contexte actuel d'internationalisation des entreprises et donc du recrutement des cadres » (CTI 2020, p. 58).

En complément de cette expérience de mobilité, l'interculturalité se présente aussi de plus en plus comme une thématique intégrée aux enseignements. Elle est très souvent concentrée dans les cours de langues, l'approche interculturelle étant en effet indispensable

pour ces apprentissages. Un autre objectif de plus en plus privilégié est de former les étudiants à la communication interculturelle et au management interculturel, afin que les apprenants acquièrent des compétences dites interculturelles. Toutefois, au-delà de ces cours spécifiques, nous verrons que l'interculturalité est fondamentalement une thématique transversale, qui dépasse largement le seul cadre des enseignements en langues, lettres, arts et sciences humaines et sociales, pour favoriser des approches pluri- et interdisciplinaires.

1.3.3. Enjeux pédagogiques

Partant de ces objectifs de formation, l'interculturalité renvoie également à des **enjeux pédagogiques**. Ils concernent principalement les enseignants et les personnels administratifs et techniques, puisqu'il s'agit ici de prendre en considération l'hétérogénéité des profils et des parcours des étudiants. La démarche interculturelle dans une pratique enseignante se fonde sur l'idée que l'hétérogénéité, qu'elle soit sociale, culturelle ou psychologique, se situe aussi au niveau l'ensemble des étudiants qui sont avant tout « des individualités et ne sauraient être réduits à des régularités statistiques même culturelles » (Abdallah-Preteille 2003, p. 38). Il est donc tout aussi important de prêter une attention particulière au rythme variable des développements personnels, et des méthodes d'apprentissage des étudiants, tout en évitant d'associer l'efficacité à une appartenance groupale, qu'elle soit culturelle, sociale, ou encore linguistique par exemple. Tout le monde n'apprend pas de la même façon, n'a pas les mêmes attentes, ni les mêmes besoins. Chaque étudiant « dispose d'un [même] répertoire d'aptitudes mais c'est la manière de s'en servir qui varie d'un individu à l'autre qui engendre une variation des conduites » » (Abdallah-Preteille). L'enjeu, pour les enseignants, est alors de trouver un équilibre entre généraliser et individualiser sa pratique pédagogique. En ce qui concerne plus particulièrement l'apprentissage interculturel, il est par exemple recommandé de favoriser la dynamique de groupe et le travail en équipe multiculturelle, tout en accompagnant les étudiants dans un travail réflexif sur ces expériences.

1.3.4. Enjeux d'apprentissage

Les enjeux pédagogiques sont étroitement liés à des **enjeux d'apprentissage**. Ceux-ci concernent plus spécifiquement les apprenants, mais ils sont similaires, puisqu'il s'agit aussi de tenir compte de cette diversité des profils, des parcours et des expériences. L'objectif d'un apprentissage interculturel est de permettre aux étudiants de développer une

démarche interculturelle au quotidien et dans un contexte professionnel. C'est un apprentissage qui se fait sur le long terme, et comme le précisent plusieurs chercheurs, qui dure finalement toute la vie. On peut être interculturellement compétent à certains moments, et ne pas l'être à d'autres moments. La réflexivité est donc au cœur de la démarche interculturelle que nous proposons dans ce cours.

Ressources bibliographiques :

Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Economica.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., et Egron-Polak, E. (dir.). (2015). *L'internationalisation de l'Enseignement Supérieur*. Parlement Européen, Culture et Éducation.

Huang, F. (2007). L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : ses répercussions en Chine et au Japon. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19 (1), 49-64.

Motard, A-M. (2017). *Les universités françaises et le défi de l'internationalisation au XXI^{ème} siècle*. Colloque international: 21 défis du 21e siècle: sciences humaines et sociales. Université d'État Ilia, 1-20.

2. Définir la notion d'interculturalité

2.1. Brève histoire de la notion d'interculturalité

L'origine de la notion d'interculturalité, et les phénomènes auxquels elles renvoient, est multiple. L'interculturel s'est à la fois développé parallèlement comme un thème de recherche pluridisciplinaire et comme un sujet politique et social. Il désigne généralement des rencontres et des interactions entre personnes considérées comme étant de « cultures différentes ».

On trouve d'un côté des projets politiques et des travaux de recherche, notamment aux États-Unis et en Europe, qui s'intéressent plus particulièrement aux relations interculturelles mettant en scène une **altérité externe**, c'est-à-dire des interactions entre des personnes ou des groupes de nationalités différentes.

On considère généralement que la recherche sur l'interculturalité est tout d'abord apparue **aux États-Unis** au lendemain de la Seconde guerre mondiale, lorsque l'anthropologue Edward T. Hall a été chargé par son gouvernement de former les diplomates américains à la communication interculturelle. Ce domaine est ensuite rapidement devenu une véritable discipline académique aux États-Unis.

Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe quelques décennies plus tard, le champ de l'interculturel s'est développé **en Europe** et s'est élargi au **domaine de l'éducation**. Dans le contexte sociopolitique européen des années 1970 et 1980, l'interculturel va plus particulièrement porter sur la gestion de l'immigration, et les « politiques qui visent l'*acculturation*, l'*assimilation* et/ou l'*intégration* des personnes définies comme *étrangères* au territoire national, mais y vivant » (Gajardo et al.). Il est notamment question d'adapter les programmes scolaires pour favoriser l'intégration des enfants de migrants qui s'accompagne d'une formation interculturelle des enseignants.

Lorsqu'on s'éloigne un peu des contextes états-uniens et européens, on peut voir, d'un autre côté, que l'interculturalité se situe aussi dans des projets politiques et des travaux de recherche s'intéressant à une **altérité interne**. L'Autre renvoie cette fois-ci à des populations autochtones qu'il s'agit d'intégrer, à travers un programme d'actions spécifiques, dans la construction politique et idéologique d'une identité et d'un territoire national homogène. On retrouve parfois dans ces projets politiques et idéologiques d'autres notions que l'interculturalité comme celles d'indigénisme (*indigenismo*) en **Amérique latine** ou de sécularisme en **Inde**.

La spécificité de ces différents contextes nationaux expliquent pourquoi l'interculturalité n'est pas toujours comprise de la même façon et ne soulèvent ni ne répond aux mêmes enjeux.

2.2. Trois principaux courants de recherche et de pensée

2.2.1. Courant 1 : le modèle des références nationales

Le premier courant, qu'on peut qualifier de « modèle des références nationales » (pour reprendre l'expression de Philippe Pierre), a largement été influencé par les travaux de l'anthropologue Edward T. Hall, de la psychologie sociale, et plus précisément de la

psychologie interculturelle (*cross-cultural psychology*). Il s'est surtout développé en sciences de gestion, avec les travaux de Geert Hofstede et Lars Trompenaars. Ce courant se caractérise par une **approche culturaliste** qui fait de la culture le principal élément expliquant le fonctionnement des sociétés. L'idée principale est que les individus sont entièrement déterminés et contraints par les cultures dans lesquelles ils vivent (Holliday 2020).

La culture dont il est question ici est principalement nationale et permet à ces auteurs de centrer leur analyse sur une comparaison des différences culturelles entre pays autour de quelques variables considérés comme universels (les valeurs individualistes versus les valeurs collectivistes, le rapport à l'autorité et la distance hiérarchique, les valeurs masculines et féminines, les valeurs universalistes versus les valeurs particularistes par exemple) ou encore le rapport au temps, à l'espace, ou encore à la politesse et à la ponctualité.

Ce modèle est celui qu'on retrouve le plus souvent dans les formations interculturelles, notamment celles offertes par des cabinets interculturels. Ceux-ci se spécialisent dans la formation et le consulting auprès d'entreprises qui souhaitent accompagner leurs employés dans leur projet d'expatriation ou de missions à l'étranger, ainsi que dans le management d'équipes multinationales.

Les travaux de recherche, comme les formations, se concentrent quasi exclusivement sur les différences culturelles, offrant des outils et des stratégies pour surmonter les obstacles, les chocs culturels, et les risques d'échec communicationnel entre individus de différentes cultures. L'objectif de ces formations est de proposer des cadres de référence et des informations factuelles (des « grammaires de culture ») sur les pays et les régions concernés, jugés nécessaires pour assurer autant le succès des interactions, des négociations, des partenariats que de l'efficacité et de la productivité du travail en équipe.

2.2.2. Courant 2 : le modèle des références sociétales

Un deuxième courant se distingue du précédent en adoptant **une approche sociohistorique et interprétative de la culture**. Les références culturelles sont dans ce cadre considérées comme historiquement produites. Elles forment un cadre d'interprétation structuré et

collectif servant aux catégories de perception et de représentations mobilisées lors d'interactions entre personnes.

Ces études, sous l'impulsion de Philippe d'Iribarne et de son équipe, s'intéressent avant tout au monde de l'entreprise, et plus particulièrement aux questions de management dans des entreprises multinationales et de leurs filiales à l'étranger. Ces chercheurs insistent sur l'importance du contexte dans l'analyse de l'impact des cultures sur les actions et les modalités de gestion, de négociation, de coopération ou encore de compréhension dans les organisations. Ils mettent en évidence le fait que selon les circonstances et les situations données, les comportements, les attitudes et les stratégies adoptées par les individus peuvent varier. Tout le monde ne travaille pas de la même façon, et il est important de prendre en compte les représentations que chacune et chacun se fait de son travail et de son rôle dans l'entreprise.

Si l'analyse des cultures se fait à travers le prisme du monde professionnel et non des sociétés nationales, on retrouve malgré tout une tendance culturaliste à catégoriser les manières de travailler et les pratiques managériales selon les pays et les continents. Si les comportements et conduites sont variés, les cultures sont considérées comme un ensemble de traits culturels qui, ensemble, constitueraient des « références ultimes », c'est-à-dire permanentes, comme l'honneur ou la tradition, issues de l'histoire propres à chaque pays et aire culturelle, et qui indiqueraient l'appartenance des individus à une culture donnée.

De ces travaux, en ressort l'idée que ces pratiques ne sont valables que dans un contexte précis. Mais l'analyse de ces pratiques se fait selon des principes généraux (comme la liberté, la hiérarchie ou l'honneur) définis différemment selon les pays ou les espaces géographiques. Il existerait par exemple des manières françaises, états-uniennes, mexicaines ou encore japonaises de travailler et de vivre ensemble (cf. d'Iribarne, *La logique de l'honneur*, 1989). Or dans le cadre d'une mondialisation économique intensifiée, une des principales critiques faites à ce deuxième courant remet en question la pertinence du cadre d'analyse des principes universels et des « cultures nationales ». De même, si les situations et pratiques organisationnelles varient d'un pays à l'autre, plusieurs études ont montré qu'elles varient aussi, dans un même pays, d'une organisation à une autre.

Ces deux premiers courants ne tiennent pas suffisamment compte de l'existence de différences culturelles à une échelle intra-culturelle, c'est-à-dire à l'intérieur d'un même groupe culturel ou social.

2.2.3. Courant 3 : le modèle des références plurielles

À la différence des deux précédents, le troisième et dernier courant de recherche sur l'interculturalité place son curseur au niveau des **références plurielles de l'individu** et non plus au niveau des groupes, que ce soient les sociétés nationales, les groupes culturels ou les organisations professionnelles. Les chercheurs de ce courant concentrent avant tout leur attention sur la dimension « inter- » de la notion d'interculturalité, c'est-à-dire les interactions, et non plus sur la partie « culturelle ».

Il ne s'agit plus de réduire les individus ou des groupes à des traits culturels ou à des stéréotypes fixes et immuables comme peuvent le faire les approches culturalistes.

Cela permet d'éviter de penser les cultures, notamment nationales, comme si elles existaient naturellement et seraient exclusives à un territoire géographiquement circonscrit et à des populations particulières. Les anthropologues ont remis en question ce postulat depuis les années 1980, en insistant sur le fait que les cultures ne sont pas des ensembles symboliques unifiés et figés dans le temps, qui détermineraient les comportements et permettraient de distinguer les individus selon leurs cultures.

L'intensification des divers mouvements de personnes et de choses au-delà des frontières nationales depuis quelques décennies, participe à cette redéfinition permanente des cultures. Celles-ci ne sont plus considérées comme un ensemble homogène et partagé par un groupe, mais comme un réseau multiple d'échanges, de significations et d'interprétations différentes que nous acquérons et transformons en permanence au cours de notre vie.

Si les anthropologues se sont donc éloignés du concept de culture, il reste que cette notion reste très largement utilisée au quotidien comme catégorie d'identification et de perception de soi et des autres, surtout lorsqu'il s'agit de parler de différences, d'incompréhensions, de tensions, ou de conflits. Partant de ce constat, l'objectif de ce troisième courant de recherche n'est plus de comparer les cultures entre elles, ni les comportements entre eux, mais de voir, comme le précise Martine Abdallah-Pretceille, comment les individus utilisent

« les traits culturels pour dire et se dire, pour s'exprimer verbalement, corporellement, socialement, personnellement » (Abdallah-Preteceille 2003).

Il s'agit de s'éloigner de l'idée de « rencontres entre cultures », pour insister sur le fait que ce sont bien des personnes qui se rencontrent et interagissent. En plus d'étudier pourquoi et comment elles font appel à des éléments culturels dans leurs interactions, l'objectif est aussi de tenir compte de leurs usages d'autres éléments identitaires comme le genre, la classe sociale, le métier, l'âge, les langues, etc.

L'approche de l'interculturalité choisie **dans ce cours** s'inscrit dans ce dernier courant. Nous souhaitons nous éloigner de la perception de l'interculturalité à travers la seule question des différences culturelles, ou de la perception de soi et des autres selon une seule et unique particularité culturelle ou sociale. Les interactions interculturelles, comme tout type d'interactions, comportent une part d'incertitude en elles. Le contexte, le moment, le lieu et les objectifs de l'interaction, ainsi que l'état émotionnel des individus interagissant entre eux, façonnent ces situations de communication et la manière dont ces individus se mettront en scène, s'exprimeront, s'adapteront et co-construiront mutuellement cette interaction.

C'est pourquoi l'objectif de ce cours n'est pas de vous proposer des « grammaires de cultures » qui vous donneraient l'illusion de savoir comment une personne de telle ou telle nationalité se comporterait, et ce qu'il faudrait faire pour réussir votre interaction avec elle. Nous vous proposons plutôt des outils d'analyse et de réflexivité qui vous permettront de comprendre comment les éléments culturels sont utilisés comme des catégories d'interprétation de soi et des autres, et des stratégies identitaires et communicationnelles utilisées en fonction des situations.

2.2. Définir la notion d'identité culturelle

La notion d'**identité culturelle** peut s'avérer complexe à définir, mais n'en est pas moins importante lorsqu'on parle d'interculturalité.

Dans la perspective d'une interculturalité renouvelée (courant 3), il est nécessaire de prendre en compte le fait que l'hétérogénéité ne se situe pas uniquement à un niveau intergroupal ou intra-groupal, mais elle est également individuelle. L'identité, concept largement discuté dans le champ des sciences humaines et sociales, notamment dans la seconde moitié

du XX^e siècle, se doit d'être définie en tant que processus dynamique et relationnel (Erikson 1968, Kaufmann 2004, Kunnen et Bosma 2006).

Cette approche permet d'éviter **trois principales erreurs** communes commises dans une approche essentialiste de l'identité et qui reste de nos jours « la conception actuellement dominante de l'identité » (Kaufmann, 2014). **La première erreur** consiste à « croire que l'identité renvoie à l'histoire, à notre mémoire, à nos racines » alors qu'en fait elle est « du côté de la subjectivité et de la production de sens » individuelle (ibid. p. 22). **La deuxième** repose sur la confusion entre l'identité d'un individu et son « identité administrative, fondée sur des caractéristiques objectives de l'individu, et la production du sens de sa vie » (ibid.). Si l'identification consiste à classer, et finalement à figer l'identité des individus, la production de sens relève d'un travail subjectif labile et en constante évolution. En lien avec cette idée, **la troisième erreur** repose sur une définition de l'identité comme étant fixe, homogène et stable or il ne s'agit nullement d'une essence ou d'une substance à proprement parler (ibid. p. 23).

Nous souhaitons insister sur la « reconnaissance du **caractère pluriel de notre identité** » (Sen, 2015, p. 42) car la manière dont l'identité est perçue et définie impacte considérablement les interactions entre individus. Les situations interculturelles ne se résument pas uniquement à des interactions entre individus de nationalités différentes. D'autres catégories sociales et culturelles participent tout autant, et de façon déterminante, dans la construction de notre identité tels que « notre classe sociale, notre appartenance ethnique, notre sexe, notre profession, nos opinions politiques » (Sen, 2015, p. 27), ou encore « les visions du monde (*worldviews*) [et] les spécificités individuelles de chacun (émotions, sensibilités, etc.) » (Dervin, 2017, p. 101). Ne tenir compte que d'un critère unique définissant un individu est une erreur qu'on retrouve dans une approche qu'Amartya Sen définit comme « solitariste », c'est-à-dire que « les êtres humains sont envisagés comme les membres d'un seul et unique groupe » (Sen, 2015, p. 12) – groupe qui renvoie à une vision du monde où « les personnes ne peuvent se définir qu'en fonction d'un système de catégorisation unique et globalisant » (ibid.), et le plus souvent qu'« en termes de religion et de civilisation » (ibid.). Or, comme le précise Amartya Sen, notre identité étant fondamentalement plurielle, « nous nous percevons comme membres d'une grande diversité de groupes, et nous appartenons à chacun d'entre eux » (ibid.). Aucune des

catégories sociales et culturelles précédemment citées ne saurait définir une personne de manière exclusive et dans son entièreté. Il importe donc, dans notre travail de recherche comme dans notre projet pédagogique, de nous intéresser à la question du choix des individus dans la construction et l'affirmation de leur identité – c'est-à-dire en focalisant plus sur la notion d'identification qu'à celle d'identité-même : « il nous appartient de décider de l'importance relative de ces différentes associations et affiliations dans un contexte donné » (ibid.).

À titre d'exemple, voici une d'Amartya Sen (économiste et philosophe), extrait de son ouvrage *Identité et violence* :

« Je peux être à la fois asiatique, citoyen indien, bengali d'origine bangladaise, résider au Royaume-Uni ou aux États-Unis, être économiste, enseigner la philosophie, écrire des livres, connaître le sanskrit, croire dur comme fer à la laïcité et la démocratie, être un homme, féministe, hétérosexuel, défendre les droits des homosexuels, exclure la religion de mon mode de vie, être de culture hindoue, ne pas être brahmane, ne pas croire en une vie après la mort (et ne pas croire non plus en une vie avant la vie). Voilà donc un bref échantillon des catégories auxquelles je peux appartenir simultanément ; il y en a bien d'autres. »

3. Définir une démarche interculturelle

Une fois posé ce cadre théorique sur l'interculturalité, la question que l'on peut se poser ensuite est celle de sa **visée pratique**. Comment ces connaissances théoriques peuvent-elles concrètement nous servir dans le cadre de situations de communication interculturelles ?

3.1. Définir une compétence interculturelle

C'est à partir de cet enjeu pragmatique que s'est constitué un courant de recherche autour de la notion de **compétence interculturelle**. Cette notion est très largement utilisée, autant en formation qu'en contexte professionnel, à tel point que son sens peut paraître évident et transparent. Or, il existe à ce jour plusieurs centaines de définitions d'une compétence interculturelle. Elles peuvent parfois être contradictoires, certaines mentionnant une seule compétence interculturelle, d'autres de plusieurs, mais toutes partageant une même volonté d'application concrète.

On retrouve l'objectif d'être capable de communiquer de manière efficace dans des situations de communication interculturelle, comme l'illustre, cette définition, proposée par Darla Deardorff, qui est l'une des plus partagées dans les travaux de recherche et dans les formations à l'interculturalité : « La capacité de communiquer efficacement et de façon appropriée dans des situations interculturelles à partir de ses propres connaissances, capacités et attitudes interculturelles » (Deardorff, 2006: 238).

La compétence interculturelle a donc été pensée pour prouver l'efficacité interculturelle des individus, notamment en contexte de mobilité internationale. Or, parler d'efficacité implique la nécessité, et la capacité, de juger si ces individus communiquent effectivement de façon « interculturellement » efficace. La compétence interculturelle se doit donc d'être **évaluable**. Et pour cela, le modèle proposé par Michael Byram, lui aussi largement cité, a cet avantage de proposer « une description d'éléments qui sont apprenables [et] enseignables et peuvent former le fondement d'un développement personnel » (Byram 2005).

Le modèle général de Byram s'appuie sur **cinq composantes** qui correspondent, comme l'indique ce tableau ci-dessous, à des objectifs d'apprentissage et d'enseignement. On y retrouve des savoirs, des savoirs-être, des savoirs-comprendre, des savoirs-faire et des savoirs-engager.

	Skills Interpret and relate (savoir comprendre)	
Knowledge Of self and other; Of interaction: Individual and societal (savoirs)	Education Political education Critical cultural awareness (savoir s'engager)	Attitudes Relativizing self Valuing other (savoir être)
	Skills Discover and/or interact (savoir apprendre/faire)	

Figure 2.1: Factors in intercultural communication (adapted from Byram 1997, p. 34).

Comme l'ont toutefois précisé plusieurs chercheurs, toutes ces composantes ne sont pas évaluables. C'est le cas par exemple du **savoir-être** qui renvoie aux attitudes telles que la curiosité, l'ouverture d'esprit, ou encore la tolérance et l'honnêteté. Mais qui sommes-nous pour juger de l'honnêteté ou de l'authenticité dans une démarche de curiosité, d'ouverture d'esprit ou de tolérance ? Ces aspects relèvent du jugement personnel et subjectif, et non d'éléments évaluables par les enseignants.

De même, dans une perspective culturaliste, l'interculturalité est souvent réduite à l'acquisition de connaissances descriptives et globalisantes sur les pays ou les cultures des autres. Or proposer des « grammaires de culture » ne rend pas les individus interculturellement compétents. Bien souvent, c'est le contraire qui se produit. Elles participent au renforcement des stéréotypes sur les individus appartenant à divers groupes sociaux et culturels. Cela évacue non seulement le fait que chaque personne est singulière, avec ses propres références et ressources culturelles, mais cela laisse aussi de côté le fait que l'interculturalité exige autant un travail analytique sur soi-même. Comme nous avons déjà pu le souligner, il s'agit de comprendre comment, et pourquoi, les individus impliqués dans une interaction sociale, font appel à des éléments culturels. Dans ce cours, la compétence interculturelle est donc considérée, comme relevant plutôt « de l'ordre des savoir-faire que des savoirs, ceux-ci étant réduits au rang d'accessoires puisqu'ils n'ont qu'une valeur illustrative et non démonstrative » (Abddallah-Pretceille, 2003).

Malgré ce cadrage, la notion de compétence interculturelle reste fortement **ambigüe**. En effet, parler de compétence interculturelle, au singulier comme au pluriel, laisse sous-entendre l'idée, un peu paradoxale, qu'il existe une « incompétence » interculturelle. Or, il n'est pas simple de pouvoir juger, ni d'affirmer l'incompétence interculturelle d'une personne, d'autant plus qu'il ne s'agit pas de réduire cette compétence à la maîtrise d'une langue. De même, ce qui est présenté comme des savoir-être dans les référentiels de compétences interculturelles, telle la tolérance ou l'ouverture d'esprit, ne sont en fait pas des compétences à proprement parler, c'est-à-dire des savoir-agir ou des savoir-faire, mais des attitudes et des qualités humaines. Elles ne peuvent donc pas être enseignées, et encore moins évaluées.

C'est pour ces raisons que dans ce cours, la notion de démarche est préférée à celle de compétence interculturelle. Dans la dernière partie de ce premier module, je vous propose un modèle général de ce que nous définissons, avec mes collègues, comme une démarche interculturelle, et qui s'appuie notamment sur des travaux de recherche que j'ai menés sur les enjeux interculturels en contexte ingénieur.

3.2. De la compétence à une démarche interculturelle : principes clés

En préambule, voici **trois principes clés** pour la définition d'une démarche interculturelle.

Principe 1

Tout d'abord, la mobilité ne garantit pas la compétence interculturelle : de nombreuses études ont montré que l'expérience seule du voyage ne garantit pas d'être interculturellement compétent et n'implique pas automatiquement et systématiquement la diminution des stéréotypes et des préjugés. Il arrive même que les voyages et les interactions d'altérité renforcent les stéréotypes et les préjugés que nous pouvons avoir sur les autres. Si l'expérience est une composante importante de l'apprentissage interculturel, elle n'est pas pour autant auto-suffisante.

Principe 2

Ensuite, **une démarche interculturelle est instable et inconstante**, car si une situation interculturelle est constituée d'une dimension cognitive, elle implique également l'émotionnel et l'affectif. Une personne peut être « interculturellement compétente » dans un contexte précis, mais être « incompétente » dans un tout autre contexte.

Principe 3

Cela nous conduit au troisième principe qui repose sur l'idée que **l'apprentissage interculturel est permanent**, et perdure tout au long de notre vie. Comme l'ont précisé Adrian Holliday et Fred Dervin au sujet de la compétence interculturelle, une démarche interculturelle n'est pas tant quelque chose à acquérir, mais plutôt à développer, à utiliser, à actualiser, ou encore à adapter en fonction des situations rencontrées. L'interculturalité relevant d'une expérience interpersonnelle, nous possédons toutes et tous cette capacité avec nos compétences communicationnelles et sociales que nous développons et mobilisons au cours de notre vie.

Ces trois principes permettent d'insister sur le caractère dynamique de la notion d'interculturalité. Partant de là, il faut comprendre la démarche interculturelle comme une méthode, une manière de faire, qui associe non seulement perception et action, mais qui nécessite aussi une motivation à agir. Nous la définissons de la façon suivante : **dans une interaction perçue comme interculturelle par les individus interagissant, une démarche interculturelle consiste à savoir mobiliser, de façon adaptée, ses compétences**

communicationnelles et sociales, afin de répondre aux objectifs de cette interaction (Le Forestier 2020). C'est en cela qu'elle renvoie plus spécifiquement à des savoir-faire et des savoir-agir.

3.3. Définir une démarche interculturelle

Cette définition générale appelle plusieurs remarques que je vous propose d'illustrer à travers un exemple mettant en scène deux personnages Linh et Ben. **Le premier point** à souligner est qu'une situation n'est **pas interculturelle par nature**, elle le devient à travers la perception des individus interagissant. Cela s'appuie sur **deux aspects complémentaires**, l'un et l'autre : les personnes interagissant, ici Linh et Ben, doivent se percevoir mutuellement comme appartenant à des groupes de référence différents, peu importe lequel, et cela doit être considéré comme ayant un rôle à jouer dans la réussite de cette interaction. Cette dimension interculturelle n'est toutefois pas définitive.

Selon les contextes, Linh et Ben pourront considérer être dans une interaction interculturelle, s'ils tiennent compte de la variable comme leur nationalité, ou leur spécialité par exemple [génie civil / génie informatique]. Mais dans un tout autre contexte, ils pourront considérer appartenir au même groupe social ou culturel, comme par exemple, en étant tous les deux étudiants dans la même école d'ingénieur, en tant qu'étudiants internationaux venus étudier en France, ou encore en tant que membres d'une même association étudiante. Définir une situation comme étant interculturelle dépend donc des éléments de catégorisation sociale ou culturelle mobilisés par les personnes impliquées dans cette interaction, mais aussi du sujet abordé, des valeurs et centres d'intérêts de chaque personne, ainsi que des objectifs de cet échange.

Le **deuxième point** est qu'une situation interculturelle est nécessairement **dialectique**. Cette interaction est un moment de partage, de co-construction et de négociation de sens. Trop souvent, l'interculturel est présenté comme relevant d'une compétence individuelle, et de la responsabilité d'une personne, notamment de la personne étrangère ou en minorité linguistique par exemple. Or, l'ensemble des personnes interagissant sont responsables de la réussite, ou de l'échec, de cette interaction. L'effort doit être mutuel. C'est pour cela, qu'il peut nous arriver d'être interculturellement incompetent, selon nos émotions, nos humeurs,

d'éventuels problèmes personnels ou professionnels qui peuvent survenir, mais aussi parce qu'il nous arrive d'interagir avec des personnes peu motivées et qui sont, elles aussi, sujettes à leurs émotions, leur humeur ou à divers problèmes qui vont influencer leurs comportements et leurs réactions.

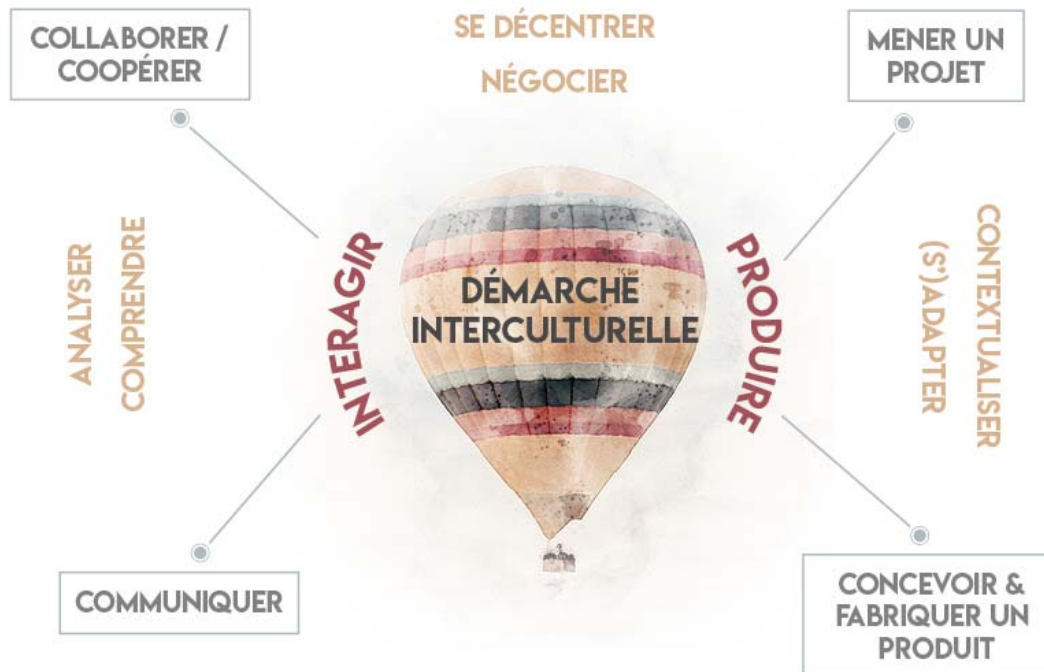
Troisième remarque : il est préférable de penser cette dynamique interculturelle plus en termes d'**écart** qu'en termes de différences. Comme l'explique le philosophe François JULLIEN, la notion de différence se situe dans une logique de classement ou de catégorisation. Elle a ainsi le désavantage de limiter les individus à leur appartenance sociale ou culturelle, ce qui a pour conséquence de les séparer sans possibilité de rapprochement. Dans cette logique culturaliste, Linh et Ben se percevraient avant tout comme étant irrémédiablement différents. Or, il s'agit d'une interprétation multiculturelle et non interculturelle. À l'inverse, penser une situation interculturelle en termes d'écart permet d'envisager ce qui différencie les individus comme une **distance** que l'on peut alors réduire à travers diverses stratégies communicationnelles et sociales. Cela permet aussi d'éviter de penser ces situations comme une « rencontre entre cultures », en focalisant notre attention sur ce qui sépare incontestablement les individus, ou sur les problèmes de communication, les tensions, ou encore les conflits qu'il s'agirait de résoudre, comme c'est bien trop souvent le cas. Sans nier l'existence de différences ou de tels problèmes, l'interculturalité repose aussi sur ce que les personnes peuvent avoir en commun, et sur lesquelles elles peuvent s'appuyer pour interagir de manière interculturelle.

3.4. Modélisation d'une démarche interculturelle en contexte ingénieur

Dans la vidéo suivante, je vous présente le **modèle général** d'une démarche interculturelle. Un document téléchargeable complète la vidéo (guide d'auto-évaluation). Il a pour objectif de permettre aux apprenants de s'auto-évaluer sur chaque composante constituant la démarche interculturelle.

Cette modélisation s'appuie sur le cadrage théorique présenté jusqu'à présent, et s'inspire plus particulièrement du modèle général des compétences interculturelles défini par Fred Dervin, que nous avons complété à partir de nos recherches pour l'adapter au contexte ingénieur. Il reste néanmoins suffisamment général pour être adapté à une grande variété de situations.

MODÈLE D'UNE DÉMARCHE INTERCULTURELLE ADAPTÉ AU CONTEXTE INGÉNIEUR



Une démarche interculturelle comporte plusieurs types de **composantes**. À un premier niveau, on définit **deux grandes familles d'actions** construites à partir de la liste des enjeux professionnels présentés au début de ce module. À un deuxième niveau, chacune de ces familles comporte **deux grands types de situations interculturelles**.

On trouve en premier lieu des situations où l'enjeu est de réussir à **interagir** avec ses interlocuteurs. Cela concerne des **situations de communication** au sens général, directes ou indirectes, verbale ou non verbale, ainsi que des **situations de collaboration ou coopération** entre équipes, avec des partenaires ou des collaborateurs ou encore avec des fournisseurs ou des clients. Cette première grande famille regroupe les situations habituellement prises en compte dans les recherches ou les formations interculturelles.

Dans le cadre mes travaux de recherche sur les enjeux interculturels en contexte ingénieur (Le Forestier M.), j'ai eu l'occasion d'élargir la notion d'interculturalité à des **situations professionnelles** où l'objectif est de **produire** quelque chose. La démarche interculturelle concerne donc aussi des activités professionnelles comme la **gestion de projet** et la

conception et fabrication d'un produit ou tout autre livrable. En tant que manière de faire, la démarche interculturelle est donc aussi une démarche professionnelle (cf. Modules 5 et 6).

Partant de cette cartographie de situations, il est alors possible d'inclure les différents enjeux professionnels interculturels sous forme de **six composantes** : 5 savoir-faire et un 1 savoir-agir (cf. guide d'auto-évaluation).

Dans le but de réussir à communiquer, collaborer ou coopérer, il est important d'être capable **d'analyser et de comprendre** son environnement de travail, les représentations symboliques qui y circulent, les comportements, les propos et les attitudes de nos interlocuteurs ainsi que de faire un travail réflexif sur nos propres actions et réactions. L'objectif principal d'une démarche interculturelle, dans ce contexte, est de **se déconditionner**, c'est-à-dire d'arriver à déconstruire et comprendre nos propres schéma de pensée ainsi que ceux de nos interlocuteurs. Ces deux savoir-faire constituent une première étape nécessaire dans le développement d'une démarche interculturelle.

Après avoir effectué ce premier travail analytique et réflexif, l'étape suivante, concernant plus particulièrement les situations de collaboration, de coopération et de gestion de projet, consiste à faire un travail de **décentrement et de négociation** (savoir-agir et savoir-faire) afin de prendre en compte la pluralité des points de vue et des méthodes de travail. L'objectif ici, est de s'appuyer sur cette diversité pour co-construire du sens et une vision collective d'un projet.

Enfin, une troisième et dernière étape regroupe la capacité **de contextualiser, d'adapter et de s'adapter** aux besoins et aux attentes par rapport à un contexte et un public cible. Au-delà des interactions communicationnelles et sociales entre personnes, il s'agit ici de mettre en œuvre les précédentes étapes de déconditionnement et de décentrement dans la gestion d'un projet, et dans la conception et fabrication d'un produit, même dans le cadre d'un contexte industriel. Ces deux savoir-faire ouvrent la démarche interculturelle vers des considérations éthiques et humanistes en intégrant la question du sens de ce que nous produisons.

Ce modèle général d'une démarche interculturelle se veut avant tout pratique. Un document accompagne cette présentation. Il reprend et détaille ces six composantes de la démarche

interculturelle dans un format qui vous permettra d'utiliser ce modèle pour vous auto-évaluer.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Economica.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Berardo, K., et Deardorff, D. K. (2012). *Building cultural competence, Innovative Activities and Models*. Stylus.

Dervin, F. (2007). *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*.

Lavanchoy, Gajardo, Dervin, (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.