

**Interrogations sur la conception de l'« interculturel »
dans le *Portfolio européen des langues* et autres productions
du Conseil de l'Europe
Aline Gohard-Radenkovic
Université de Fribourg, Suisse**

Résumé : Cet article se donne pour objectif d'investiguer les conceptions de l'interculturel dans le *Portfolio européen des langues* et dans d'autres productions du Conseil de l'Europe. L'auteur part du constat qu'un changement de paradigme s'est produit, dans les années 80, sur la notion de compétences en termes de savoir-faire davantage axées sur l'employabilité et la flexibilité des apprenants que sur la construction de leurs connaissances. Les « eurodiscours » ont relayé cette conception économique mais prônent actuellement une conception citoyenne à travers l'apprentissage de valeurs, telles que l'intercompréhension linguistique et l'entente interculturelle avec « l'autre », dans les expériences de mobilité des jeunes Européens. Des experts du Conseil de l'Europe ont conçu des grilles d'(auto)évaluation des compétences linguistiques et communicatives indispensables au séjour à l'étranger. L'auteur explore le *Portfolio*, en questionnant les fiches sur l'(auto)évaluation des compétences interculturelles, calquées sur le modèle de la grille par niveaux des compétences linguistiques. Elle y repère la présence d'une terminologie ambiguë à caractère culturaliste du concept de culture, les traces implicites d'une anthropologie de la communication interculturelle mais détournée de son sens conceptuel, tandis que dans les autres productions du Conseil de l'Europe, elle débusque une moralisation des valeurs sur la notion d'interculturalité. Les documents analysés ne laissent que peu de place à la réflexion sur le caractère expérientiel et subjectif de la rencontre avec l'autre dans la mobilité qui implique de fait des transformations personnelles identitaires. Enfin, elle s'interroge sur les pré-requis épistémologiques nécessaires pour reconsidérer l'analyse des compétences interculturelles, en termes de reconnaissance, et non d'évaluation, qui puisse restituer la diversité des parcours des acteurs de la mobilité, sous forme de « cartographies » complexes dans le temps et l'espace.

Mots clés : Conceptions de l'interculturel; *Portfolio européen des langues*; (auto)évaluation des compétences ; expérience plurielle et subjective de la mobilité; reconnaissance des compétences; diversité et complexité des parcours; transformations identitaires; la notion de cartographie.

Abstract : The purpose of this article is to investigate the conception of interculturality in the European Language Portfolio and in other documents produced by the Council of Europe. The author observes that during the eighties a change of paradigm occurred concerning the notion of competence. This one started in fact to be considered in terms of know-how, more focused on the employability and the flexibility of the learners than on the construction of their knowledge. The "Eurodiscourse" took over this economic view but it fosters at present the acquisition of a civic concept through the learning of values, such as linguistic intercomprehension and intercultural understanding with the « others »,

within experiences of mobility of young Europeans. Experts of the Council of Europe conceived grids of (self)evaluation of the linguistic and communicative competences which are essential for a stay in a foreign country. The author explores the Portfolio, by questioning the proposed (self)assessment grids of intercultural skills, modelled on the grids defining levels of linguistic competences. She underlines the presence of an ambiguous terminology, promoting a culturalist conception of culture, and the implicit hints of an anthropological conception of intercultural communication, but astray from its conceptual meaning, whereas in the other productions of the Council of Europe, she detects a moralisation of the values around the notion of interculturality. The examined documents do not leave much space to the consideration of the experiential and subjective character of the encounter with the others and of what mobility actually implies in terms of individual identity changes. Finally, she questions the epistemological prerequisites in order to reconsider the notion of intercultural competence in terms of identification and not of evaluation and to make it a means for presenting the diversity of itineraries followed by the actors of mobility in the form of complex « cartographies » in time and in space.

Keywords : *Intercultural concept, European language Portfolio, (self)assessment of skills, plural and subjective experience of mobility, recognition of abilities, diversity and complexity of itineraries, transformations of identities, the concept of cartography*

Introduction

1. La notion de compétence : un changement de paradigme

Nous assistons depuis les années 80 à une politique de l'enseignement des langues axée sur les compétences plutôt que sur les savoirs. Les programmes scolaires et universitaires sont désormais construits selon une logique de compétences dans une perspective socio-constructiviste qui valorise la co-construction en situation de connaissance et de compétences. Dunya Mucklin Aji (2005) dit à ce sujet :

En effet l'accent n'est pas forcément mis sur les savoirs scolaires, mais plutôt sur un certain nombre de qualités et compétences relationnelles et comportementales exigées par le monde du travail, telles que l'adaptabilité, la faculté de communiquer, de travailler en équipe, de faire preuve d'initiative, d'utiliser des informations, la capacité à utiliser les nouvelles technologies, à résoudre des problèmes, ainsi que l'aptitude à l'apprentissage. (p. 238).

Cette nouvelle conception de la notion de compétence ne peut être dissociée de la logique économique et marchande qui pénètre l'école et l'université contemporaines et qui concourt à reconfigurer les relations école, Etat et privé, individu et société. Le *Portfolio européen des langues* illustre par excellence ce changement de paradigme : on passe de la coordination par la définition de contenus et objectifs à l'harmonisation par la définition de compétences dans le *Cadre européen de référence*. Vassiliki Papatsiba, dans son ouvrage *L'étudiant européen: Erasmus et l'aventure de l'altérité* (2003), analyse l'évolution des principes de la mobilité européenne, et montre comment s'est élaborée, depuis les années 80, une conception de l'étudiant de mobilité à des fins de cohésion sociale et d'employabilité économique. L'auteur retient des textes officiels les définitions qui sous-tendent :

- une conception économique et professionnelle de la mobilité :

Pour maîtriser les évolutions socio-économiques et assurer son avenir, l'Europe a besoin de développer individuellement et collectivement son potentiel humain. L'éducation et la formation sont les meilleurs leviers dont elle dispose aujourd'hui (ERT, 1995 in op. cit., p. 53).

- une conception pédagogique de la mobilité mettant en jeu un ensemble de compétences :

Beaucoup de jeunes quittent l'école sans avoir la moindre idée des compétences qui leur seront indispensables dans la vie professionnelle : la capacité de travailler en groupe, l'esprit d'équipe et le goût du risque ; le sens des responsabilités et la discipline personnelle ; le sens de la décision et de l'engagement ; le sens de l'initiative, la curiosité, la créativité ; l'esprit de professionnalisme, la recherche de l'excellence, le sens de la compétition ; le sens du service à la communauté, le civisme. Ces qualités constituent les fondements de l'esprit d'entreprise (ERT, 1995, idem, p. 59).

Pour développer ce « capital humain » potentiel, les idéologues de l'Union Européenne investissent dans l'éducation et proposent une formation à la « conscience européenne ». La mobilité permet le développement d'une conscience européenne au travers d'une meilleure connaissance de l'autre par la découverte de nouvelles réalités culturelles et sociales. Elle doit contribuer au développement d'une solidarité entre tous les Européens, et renforcer une Europe du mieux-être, qui offre à tous des possibilités pour le présent et l'avenir (*Commission européenne*, 1996, *ibid.*, p 62). A ces mots d'ordre et à ce dispositif d'échanges répond un label étudiant défini ainsi :

Ce label prend en compte trois types de caractéristiques : la compétence linguistique, la compétence d'adaptation à un nouvel environnement et la compétence en matière académique. (Papatsiba, *ibid.*, p. 60)

Dans cette politique européenne d'inspiration libérale et reposant sur la notion de *capital humain*, l'individu est autonomisé et responsabilisé, c'est-à-dire « conscient des avantages et des coûts d'apprentissage, qui doit faire les meilleurs choix de formation pour son bien propre » (Acklin Muji, *ibid.* p. 249). Dans ce nouveau modèle, la compétence se mesure à travers des tâches à accomplir : elle est donc strictement liée à l'action et devient un attribut qui doit être apprécié et mesuré uniquement en situation. Les experts ont ainsi conçu des « descripteurs de compétences », soit la liste des compétences exigibles vis-à-vis des élèves impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants mais aussi les modalités d'évaluation respectives. La conséquence de cette nouvelle conception, selon Acklin Muji (*op. cit.*), est que la compétence est ainsi essentiellement identifiée aux descriptions et mesures qui en sont faites par les techniques d'évaluation. Ces mesures deviennent alors la preuve de leur pertinence, ce qui a pour effet d'évacuer le rapport entre connaissance et action qui était à l'origine de l'intérêt de la notion de compétence. (pp. 238-239).

2. Nos questions de départ et notre démarche d'analyse

Avec Geneviève Zarate dans l'« Introduction » (2004, p. 4) au numéro thématique intitulé, *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, nous nous sommes posé la question de savoir si le « culturel » et « l'interculturel » étaient promis au même découpage en niveaux de compétences, parallèles ou en référence à ceux du « linguistique », tels qu'ils figurent dans le *Cadre européen de référence* ? Afin d'éviter la codification didactique d'un « culturel » mutilé, la mise en garde de René Richterich (1998) reste, selon nous, d'actualité :

Je persiste à croire que le rôle d'un cadre européen de référence ou un cadre européen commun pour l'enseignement et l'apprentissage des langues n'est pas d'imposer un instrument parfait (ou que l'on croit tel), définitif, rigide et que n'importe qui peut manipuler facilement. Certes il doit comporter des propositions qui respectent une grande rigueur, notamment dans le choix horizontal et vertical des descripteurs pour la définition des échelles de compétences. Mais il doit ouvrir des pistes, même si elles sont mal défrichées, de façon à ce que les problèmes didactiques soient posés autrement (p. 201-202).

Pour que le potentiel innovant que peut apporter l'entrée interculturelle aux démarches d'évaluation voie le jour, faut-il se hâter de les assimiler aux mécanismes évaluatifs déjà mis au point ou ne vaut-il pas mieux reconnaître leur spécificité, afin d'éviter le piège d'« un scientisme de type behaviouriste doctrinaire où l'imagination, indispensable à tout renouvellement, n'ait plus de place? » (Richterich, op. cit., p.20)¹

Afin de mener à bien nos interrogations sur la conception de l'interculturel, et des compétences qui lui seraient liées, nous nous appuyerons sur l'analyse micro-dimensionnelle de trois documents publiés dans le cadre de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe :

- le *Portfolio européen des langues pour le supérieur* (PEL), élaboré par une équipe suisse, et publié en 2003 avec le soutien de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP);
- l'ouvrage publié en 2003, *La compétence interculturelle*, sous la direction de Michael Byram ;
- le document publié en 2004 par Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey, guide pratique destiné aux enseignants, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants.*

Mais nos remarques ne seront pas uniquement le fruit d'une analyse de ces documents. Elles sont aussi basées sur les commentaires et réactions de nos propres étudiants² car nous utilisons le *Portfolio* selon deux approches: 1. comme moyen pour les apprenants d'investiguer leur propre parcours et vécu, leurs représentations, leurs stratégies d'apprentissage, leurs expériences d'immersion en contexte étranger etc. à travers le récit de leur biographie langagière et de leurs expériences interculturelles, en mettant à l'épreuve les grilles et consignes proposées dans le *Portfolio*; cette démarche s'inscrit dans notre cours de socio-anthropologie. 2. comme outil porteur d'un discours politique et vecteur d'une conception pédagogique - qui est aussi idéologique - que nous faisons décoder par nos futurs enseignants dans notre cours en didactique des langues et politiques linguistiques.

Nous analyserons d'une part la terminologie utilisée dans les fiches proposées sur l'(auto)-évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans le *Portfolio* et d'autre part nous repérerons et interpréterons les expressions véhiculées sur la dimension interculturelle par les deux ouvrages mentionnés ci-dessus, en tâchant de comprendre les concepts affichés et de décoder les valeurs et positions qu'ils sous-tendent.

1. Les traces d'une terminologie ambiguë et confuse

1.1. La terminologie culturaliste : « Le dialogue des cultures »

Dans un premier temps, il nous paraît important de nous arrêter sur la liste des objectifs généraux annoncés dans le *Portfolio*:

- encourager le plurilinguisme et le dialogue des cultures
- faciliter la mobilité en Europe
- protéger et renforcer la diversité culturelle
- encourager l'apprentissage en autonomie
- l'apprentissage tout au long de la vie

« *Encourager le plurilinguisme et le dialogue des cultures* », expression qui a perdu son sens tant elle a été utilisée, mais qui perdure encore dans des articles, des colloques, mais surtout dans les médias et les discours politiques officiels. Elle est issue d'une conception des années 70 avec le succès qu'on lui connaît. Pourtant de nombreuses

voix de chercheurs se sont opposées à cette formulation. Peut-on parler de dialogue de cultures? Il s'agit bien sûr de représentants de ces cultures. Or, dans cet emploi, le terme de « cultures » est admis, son acception réifiante et ethnicisante des cultures formant des entités en soi, des systèmes clos. Comme l'expression est marquée idéologiquement, il faudrait donc l'abandonner si l'on veut être en cohérence avec les principes du *Portfolio*.

Il nous faut également questionner les fiches d'auto-évaluation proposées dans le *Portfolio*. Prenons l'exemple de la fiche intitulée « Mes expériences interculturelles importantes ».

- Décrivez ici les rencontres et expériences avec d'autres cultures, dans votre propre pays ou lors de séjours à l'étranger, qui ont contribué à élargir vos connaissances interculturelles sur une autre région linguistique. Donnez quelques exemples marquants.

- Pensez à:

des surprises, des malentendus, des différences, des situations intéressantes, difficiles ou enrichissantes
lors de rencontres et de contacts avec des personnes parlant la langue étrangère dans la vie quotidienne, lors des études, du travail et pendant les loisirs,
dans des films, dans des livres et dans les médias,
dans l'histoire et le monde scientifique de l'autre culture

Qu'est-ce que vous avez appris sur l'autre culture et sur vous-même ? Comment ces expériences ont-elles influencé votre attitude envers la culture et la langue ?

Nous retrouvons en filigrane cette même conception culturaliste du « dialogue avec les cultures » à travers les expressions repérées dans les consignes: « *rencontres et expériences avec d'autres cultures* », « *qu'avez-vous appris sur l'autre culture et sur vous-même* », « *votre attitude envers la culture et la langue* ». Ce sont autant d'expressions qui promeuvent la « culture » comme interlocuteur privilégié dans la communication, sous-entendant toutefois des contacts avec des individus mais ces derniers, « virtuels », n'apparaissent pas dans les questions. Nous observons ici un processus de réification de l'autre, *réduit à sa culture*, dans l'expérience de la rencontre.

Dans cette même fiche, nous repérons une expression, telle que « *connaissances interculturelles sur une autre région* », qui en fait signifie ici « connaissances culturelles » en termes de savoirs sur la culture de l'autre. La formulation reflète une confusion de termes, voire de concepts, dans l'emploi d'« interculturel » qui entre en contradiction avec les consignes données. En effet les exemples sollicités devraient en principe décrire les expériences interculturelles en termes de processus, exprimant des expériences de rencontres, de contacts, d'interactions avec le ou les représentants d'une autre culture dans différents types de situations. Il y aurait donc là un travail à effectuer en amont de reformulation des consignes, une redéfinition du concept de « culture » et de distinction d'avec le concept d'« interculturel », afin de supprimer toute ambiguïté et confusion.

1.2. La dimension moralisante : les notions de « tolérance », de « respect » et de « bonne conduite »

Nous l'avons vu, les enjeux associés à l'origine à la création du programme Erasmus dans les années 80 sont des enjeux de formation professionnelle pour une meilleure mobilité économique sur un marché de l'emploi ouvert. Les recommandations ont évolué ces dernières années vers une conception moins utilitariste et plus humaniste, prenant en compte les enjeux culturels et identitaires qui se jouent chez et entre les individus

lors d'un séjour de mobilité où la compréhension de l'autre passe par la maîtrise de la langue mais aussi par l'expérience de l'altérité. Les milieux universitaires et éducatifs, chargés de mettre en œuvre cette mobilité, y avaient perçu une vision mercantile et se sont investis d'une autre mission plus formatrice, plus globale, permettant de développer des aptitudes intellectuelles, des savoir-faire disciplinaires, des capacités d'adaptation et de communication.

Le rappel des missions du Conseil de l'Europe, que l'on retrouve dans les différents portfolios, nous informe sur ces nouveaux enjeux de la mobilité :

La mission première du Conseil de l'Europe est de renforcer l'unité de l'Europe et de garantir la démocratie, le respect des droits de l'homme, et la prééminence du droit. Il souhaite également susciter une prise de conscience de l'identité culturelle européenne et développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes .

Si l'apprentissage des langues est apparu au début comme le point nodal de cette mobilité confiée au Conseil de l'Europe, très vite la dimension linguistique et son évaluation ne suffisaient plus pour atteindre les nouvelles finalités. Un immense pan de la mobilité n'était pas pris en compte : c'est pourquoi la notion d'interculturalité et l'évaluation de compétences interculturelles, sur le modèle de l'évaluation des compétences linguistiques, ont été introduites dans les années 90. On assiste donc à un glissement des objectifs de la mobilité, de l'idéologie économique vers l'idéologie citoyenne. C'est dans cette quête identitaire européenne, surtout au fur et à mesure de l'élargissement de l'Union européenne, qu'a émergé un discours, fondé sur des valeurs morales. Nous citerons des passages de «l'Introduction» de Michael Byram à l'ouvrage collectif, *La compétence interculturelle* (op. cit.) :

Poser comme postulat que la compétence interculturelle est l'un des buts de l'enseignement linguistique, c'est agir de manière normative. Etre compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir une façon moralement souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière de se conduire. On peut faire ensuite appel à des normes explicites, par exemple les standards normatifs des droits de l'homme... (pp. 9-10)

Un peu plus loin : La promotion de la compétence interculturelle a cependant des implications morales plus marquées encore (...). Mais nous devons être conscients que de notions telles que l'empathie, le décentrage ou la tolérance de l'ambiguïté, ne sont pas nécessairement perçues comme souhaitables dans tous les types de contextes. (p. 10)

Et encore : Il y a certains discours d'éthique et de morale que les enseignants de langue et ceux qui forment les professeurs de langues manient rarement. (p. 11)

On peut se poser la question si ces valeurs morales - ou plutôt une moralisation de ces valeurs - ont du tout leur place dans la formation des apprenants et des enseignants dans le processus de l'interculturalité qui est un *processus*, nous le rappelons, de quête, d'interrogation et de remise en question. Ces valeurs ont été promues par le monde de l'entreprise dans les années 80, notamment avec le caractère pragmatique de « good ou best practices ». Elles ont été progressivement importées dans le monde politique et le monde de l'éducation en Europe dans les années 90 (Le Goff, 1996), juste après la chute du mur annonçant l'éclatement des systèmes dans les pays de l'Est et la période de récession économique qui a déstabilisé toute l'Europe. Ces valeurs se sont trouvées renforcées (indiquant une sorte de resserrement moral) pendant les conflits dans les Balkans, traduisant le désarroi d'une Europe de l'ouest devant l'engrenage infernal de ces guerres.

Nous avons eu l'occasion de prendre part à des colloques d'anthropologues, venant des anciens pays de l'Est³, qui ont dénoncé cet appareillage moral et idéologique où

l'idée de « good governance » était notamment exigée - si ce n'est imposée - par les financeurs de projets de recherche⁴. Ces termes véhiculent des modèles et valeurs d'une société fondée sur la compétitivité et l'employabilité, sous couvert de formation à la citoyenneté européenne et à la responsabilité civique. En outre, ces consignes morales véhiculent des représentations préconstruites de l'autre – ou de ce que l'autre « pas tout à fait européen » – doit devenir, fondée sur celle du Soi européen démocratique : c'est un discours à caractère ethnocentrique et idéologique qui n'est pas si éloigné de cette vision du Moi occidental civilisé et de l'autre « non occidental » et non civilisé du XIXe siècle, que les discours politiques actuels auraient tendance à reproduire.

Par ailleurs, nous avons repéré, avec nos étudiants, les traces de ces valeurs sous sa forme pédagogique dans le *Portfolio*, comme par exemple dans la grille auto-évaluative « Mon séjour de mobilité » : « *Je peux me mettre à la place d'une autre personne, envisager sa perspective* », que l'on retrouve également dans les conseils de l'ouvrage, *Introduction pratique à l'usage des enseignants* (op. cit.). C'est la notion d'*empathie* (importée des Etats-Unis via Vigotsky) qui est convoquée ici. L'empathie qui induit une attitude d'ouverture et de bonne volonté entre en collision conceptuelle avec des attitudes de déconstruction des définitions, des représentations et des discours, de prise de conscience recommandées par ailleurs par les mêmes textes. En outre, nous avons observé que si empathie et tolérance sous-tendaient la notion de conflits ou de tensions, ces dernières étaient contournées, voire absentes, des consignes du *Portfolio* et autres productions du Conseil de l'Europe : la communication interculturelle ne peut être que dialogique et harmonieuse⁵.

2. Les références cachées aux concepts des sciences sociales dans le *Portfolio*

2.1. Le concept de « pratiques culturelles »

Attardons-nous sur les consignes dans la fiche « Ma biographie d'apprentissage linguistique » :

Donnez un résumé de vos expériences d'apprentissage avec toutes les langues que vous avez apprises. Cet historique vous permet d'informer les personnes intéressées ou de tirer des conclusions utiles pour la suite de votre personnage.

Quelles langues ai-je apprises ?

- langues que j'ai apprises à l'école / aux cours (durée, nombre d'heures, objectifs, contenu, méthodes d'enseignement, manuels)

- langues avec lesquelles j'ai grandi

- régions linguistiques où j'ai vécu

- utilisation des langues au travail durant la formation, pendant les études, en voyage, avec des connaissances

- *contact linguistique par : télévision, radio, cinéma, art, musique, livres, presse, Internet...*

Comment ai-je vécu l'apprentissage ?

Dans quelles conditions ai-je appris efficacement et avec plaisir ? Qu'est ce qui a été particulièrement important ou enrichissant ?

Qu'est-ce qui m'a démotivé ?

Les fiches de travail peuvent être présentées chronologiquement comme un curriculum vitae ou séparées par langues. Indiquez éventuellement les années et éventuellement les dates.

Nous ferons une première remarque sur l'une des consignes : « contact linguistique par : télévision, radio, cinéma, musique, livres, presse, Internet... » : on ne peut s'empêcher de penser au concept de « pratiques culturelles » de Bourdieu. Les pratiques culturelles, indices de comportements et d'appartenances sociales, concernent uniquement, dans la *Fiche biographique*, la fréquentation de produits et lieux culturels. Mais les réponses ne permettent pas de mettre au jour la différenciation des pratiques en termes sociologiques qui peuvent nous informer sur les pratiques de l'étudiant acquises dans son groupe social et sur leurs éventuelles transformations au cours d'un séjour à l'étranger.

En menant une enquête auprès de nos étudiants germanophones, futurs enseignants de français langue seconde dans leurs cantons respectifs, dans le cadre de la mobilité intercantonale⁶, nous avons constaté que, durant leur séjour de trois ans dans une ville à majorité francophone, ils n'avaient fréquenté ni les journaux, ni les actualités télévisées, ni les salles de cinéma, etc. simplement parce qu'ils n'ont pas ces pratiques sociales « attendues » d'un jeune universitaire dans leur propre langue et leur propre environnement social. Et ce n'est pas le fait d'apprendre une langue étrangère en immersion dans un environnement francophone qui a changé leurs *habitus*. En tout cas, ces pratiques culturelles ne peuvent être un indice objectif de leur progrès ou non en langue étrangère.

Les pratiques culturelles sont donc ici vues dans un sens restrictif, détourné de leur définition sociologique. Mais l'identification de pratiques culturelles, l'expression de stratégies culturelles et identitaires dans la confrontation avec d'autres systèmes de valeurs et d'autres codes comportementaux, peuvent être également investiguées dans d'autres types de pratiques, telles les pratiques vestimentaires, touristiques, alimentaires⁷. Il y a là un vaste champ de réflexion permettant à l'étudiant de mieux comprendre ses propres systèmes de références et ses propres pratiques et leur évolution éventuelle dans sa mobilité.

2.2. Du concept d'autonomie à la notion de « marché des langues » : les concepts de « capital culturel » et de « capital social »

« La biographie d'apprentissage linguistique » ou « biographie langagière » est depuis longtemps insérée dans le champ de la didactique des langues. C'est René Richerich qui, le premier, a introduit les données biographiques dans les années 80 nécessaires à la connaissance de l'apprenant ou d'un public, démarche liée au concept de l'analyse des besoins et à la notion de (re)centration de l'apprentissage autour de l'apprenant. Ces données biographiques langagières sont issues d'une conception psychosociale des années 70 (avec Moscovici et Doise). Cette nouvelle approche ciblée a permis de promouvoir le concept d'autonomie, clé de voûte des apprentissages et de la conception du *Portfolio*.

Mais il y a ici une notion cachée, empruntée à la conception sociologique de Bourdieu, celle de « capital culturel » et de « capital social » que l'on retrouve en fait dans les recommandations de l'Union européenne. Les langues jouent un rôle crucial dans le parcours social et dans la construction du « capital et social » d'un individu puisqu'elles sont monnayables sur le marché universitaire et sur le marché de l'emploi. Elles sont donc étroitement liées au concept de « marché des langues » qui s'organise autour d'une hiérarchie implicite des langues et des offres qui en sont faites. Ce concept introduit dans la didactique des langues est extrêmement important car il a démystifié le caractère naïf, sentimental ou évident (pour les élites) du choix des langues. Ce concept de « marché des langues » pose aussi la question du statut des langues et de leurs rapports de force (grandes langues / petites langues *versus* langues dominantes / langues dominées), et met au jour les stratégies conscientes et inconscientes des individus et des familles dans la construction du parcours linguistique à des fins de réinvestissement académique et professionnel.

Donc cette description du parcours linguistique, qui est aussi une description du

parcours social, proposé par le *Portfolio*, fait partie d'une démarche essentielle dans la réflexion sur soi, ses ressources, ses capitaux, ses réseaux, son rapport aux différentes langues à travers l'histoire familiale et leur statut respectif dans sa propre société ou dans son institution d'origine. Toutefois, dans les documents cités, nos étudiants ont trouvé que le concept d'autonomie est présentée comme un concept d'une autonomie essentiellement individuelle, décontextualisée en quelque sorte des enjeux sociaux, où l'échec ou le semi-échec dans les apprentissages reposait sur leur seule responsabilité ou leur seule incompétence, rejoignant ainsi par leurs remarques l'analyse faite par Acklin Muji citée plus haut⁸.

3. Le recours implicite aux approches des sciences sociales

3.1. Les attitudes de l'anthropologie réflexive dans le *Portfolio*

Nous nous attacherons ici à analyser sur la grille intitulée : « Mon séjour de mobilité: par rapport à ma compétence interculturelle »

Je suis conscient de..
Je connais les stéréotypes...
Je connais quelques caractéristiques de mon pays de destination
Je connais quelques faits importants
Je peux identifier
J'aimerais aller au-delà des stéréotypes
Je sais repérer
Je sais gérer les malentendus
Je peux me mettre à la place de
Je peux approcher une culture avec tolérance...

On y trouve un certain nombre d'aptitudes, propres à une démarche réflexive offerte notamment par l'anthropologie de la communication, s'appuyant sur une « observation participante distanciée », un « travail critique du regard anthropologique »⁹ qui impliquent une capacité de connaissance de soi, de repérage, d'identification, de gestion de stratégies communicationnelles dans l'approche des autres, de distanciation, de remise en question de ses propres valeurs et représentations. Or, cette grille énumère un certain nombre d'aptitudes supposées acquises pendant le séjour à l'étranger. On part du principe que le fait d'être en immersion dans un contexte étranger suffirait à prendre conscience des différences, à repérer les malentendus et à en interpréter les causes. Davantage encore, cette expérience suffirait à acquérir la capacité de les surmonter, de les dépasser ou de les résoudre... bref de les gérer !

Nos étudiants ont trouvé qu'il fallait une « sacrée connaissance de soi et une sacrée maîtrise de son rapport à l'autre » (sic) pour être en mesure d'auto-évaluer des attitudes qui sont devenues des aptitudes telles que: « *je sais repérer l'ethnocentrisme chez les autres, je sais me distancer de mes propres valeurs, etc.* ». Ils ont ajouté que les compétences demandées étaient très ambitieuses et nécessitaient une formation préalable poussée. De plus, ils ont souligné que cette grille d'(auto)-évaluation risquait d'instaurer de nouveaux jugements, de nouveaux classements, de nouvelles hiérarchies, nous ajouterons, quant à nous, d'établir une catégorie de « sachants » vis-à-vis de « non sachants ». Nous avons donné au début de notre propre cours en anthropologie, cette fiche biographique langagière que les étudiants devaient nous rendre la troisième semaine avec les consignes indiquées dans le *Portfolio*. La plupart des étudiants ont rendu un CV formel détaillé (respectant les consignes à la lettre !) évitant ainsi la partie commentaire parce que « c'est plus facile et moins personnel », ont-ils répliqué. Peu avant la fin du semestre, nous récidivons et leur demandons de nous raconter cette fois-ci leur parcours linguistique et leurs expériences

interculturelles. Les résultats sont nettement plus intéressants du fait que l'expérience de mobilité dans un contexte autre que le leur s'est densifiée et que l'approche réflexive sur cette immersion a été entre-temps « apprivoisée » à travers une approche anthropologique structurée et structurante.

Toutefois, ce récit sur leurs expériences que les étudiants devaient nous remettre en fin de semestre a déclenché un certain nombre de réactions et de résistances de leur part avec des questions telles que : « qu'est-ce que cela veut dire : « *toutes personnes intéressées* » : enseignants ? professeurs de la discipline ?, futurs recruteurs, employeurs, etc...? ». Il ne s'agit donc pas d'un travail d'auto-évaluation pure mais aussi de la mise en discours de son vécu pour un destinataire-supposé qui va juger. « Peut-on tout écrire ? Doit-on dire que finalement après ce séjour, on n'a pas eu ou peu de contacts avec les habitants ? Doit-on avouer que l'on a rencontré des difficultés ? Doit-on rester toujours positif et ouvert ? » demandent tour à tour nos étudiants. Nous ne sommes pas ici sur un terrain neutre. Papatsiba (op. cit.) a très bien démontré que les rapports écrits par les étudiants Erasmus à la fin de leur séjour à leurs financeurs¹⁰ étaient dominés par ce destinataire caché et interféraient dans la présentation de soi, dans la présentation de son vécu avec l'idée de ne pas décevoir leur lecteur. La tentation est donc grande pour l'étudiant de s'inscrire dans le discours « attendu », le discours « interculturellement correct », bref promouvant l'image du « bon » étudiant Erasmus qui a mérité sa bourse et la confiance de son institution.

En fait cette analyse commune a mis au jour une formation implicite, nous dirons même, deux formations implicites : celle avant le séjour et celle pendant le séjour. Or l'on sait parfaitement que peu d'étudiants sont préparés par leur institution avant le départ (si ce n'est parfois sous forme de journées informatives) et peu sont accueillis puis suivis par une formation dans l'institution d'accueil. Par ailleurs, cette grille traduit une *croyance* répandue parmi beaucoup d'étudiants (et d'enseignants) comme quoi l'expérience suffit à construire et à mieux évaluer les compétences acquises. Ces présupposés devraient nous faire réfléchir sur la manière d'interpréter l'expérience et la validité de son caractère à la fois relationnel et pragmatique mais aussi identitaire.

3.2. Une formation anthropologique « non déclarée » des enseignants dans Une Introduction pratique à l'usage des enseignants.

L'ouvrage, *Une Introduction pratique à l'usage des enseignants* (Byram, Gribkova et Starkey, op. cit.), guide pratique à l'intention des enseignants est pour nous le signe que l'apprentissage et l'acquisition de compétences interculturelles des élèves ou étudiants ne sont pas si évidents et qu'il paraît donc utile – si ce n'est urgent – d'indiquer aux enseignants des pistes en classe de langue pour sensibiliser les apprenants à l'interculturalité. Mais ce guide a une autre fonction : indiquer aux enseignants ce qu'ils doivent savoir eux-mêmes pour être aptes à développer ces savoirs et savoir-faire culturels. Ce qui signifierait en d'autres termes que jusqu'ici les concepteurs du *Portfolio*, n'auraient pas anticipé ces besoins de formation préalable des enseignants parce qu'ils n'ont pas cerné la complexité du processus de transformation personnelle et sociale que vivait un élève ou un étudiant dans sa confrontation avec d'autres systèmes de valeurs.

Nous avons relevé des traces de ces concepts et approches empruntés à l'anthropologie réflexive, par exemple sous la notion « d'analyse critique » dans le chapitre 7 intitulé, « De quel matériel l'enseignant a-t-il besoin pour promouvoir la dimension interculturelle ? ». La notion « d'analyse critique », définie comme « développement de l'argumentation », inciterait donc à l'expression de points de vue pluriels. L'idée serait ici de développer un regard distancié par rapport aux supports utilisés en classe de langue. Ceci nous renvoie au projet de recherche mené par Geneviève Zarate et son groupe au Centre européen des langues vivantes (Graz, 2000-2003), dont les analyses s'inscrivent de manière déclarée dans le champ des sciences sociales. En effet, l'ouvrage collectif, *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Learning and Teaching Languages*

(2003), propose des approches critiques des mêmes matériaux ou supports pédagogiques « authentiques » : manuels, curricula, publicités, Internet, etc. qui sont étudiés comme des lieux d'exploration des catégorisations de soi et de l'autre mais aussi de la découverte de la différence et de stratégies de remédiation.

Nous trouvons également des traces dans le Chapitre 5 « Comment l'enseignant doit-il exploiter les visites d'étude ou les échanges ? ». Une proposition y est faite qui rejoint nos propres interrogations et préoccupations sur le terrain¹¹. Trois phases sont proposées : « *une phase préparatoire, une phase sur le terrain et une phase de suivi* », celles justement qui n'existent pas ou peu dans nos institutions, non seulement parce que les enseignants ne sont pas formés à l'enjeu de ces échanges mais aussi parce que les différents acteurs institutionnels n'ont pas pris conscience de l'enjeu crucial que représentait la formation et le suivi des élèves ou étudiants en situation de mobilité.

Enfin dans le Chapitre 11 (dernier chapitre), « L'enseignant doit-il suivre une formation particulière ? », le passage suivant a attiré notre attention :

- La priorité des priorités est l'organisation des cours et des méthodes scolaires de telle sorte que les élèves acquièrent une véritable compétence interculturelle (savoir être, savoir comprendre, savoir apprendre /faire);
- La priorité 1 : le développement des capacités de communication en groupe;
- La priorité 2 : la prise de conscience de soi et des autres, démarche pour laquelle les enseignants doivent être capables de maîtriser les principes pédagogiques fondamentaux liés à des situations engageant notamment les émotions et un investissement personnel des élèves ;
- La priorité 3 : l'expérience des enseignants dans des situations interculturelles qui feront d'eux des « apprenants interculturels » pour être en mesure de transférer auprès des élèves les apports de cette expérience ».

Ces priorités sont essentielles. Toutefois nous trouvons un certain nombre de présupposés éducatifs et philosophiques liés à des traditions de formation dans le champ des sciences de l'éducation : la notion d'expérience et celle de sa transférabilité, ainsi que la notion de maîtrise des émotions en ayant recours aux théories et méthodes de la psychologie induite. Nous avons repéré un paradoxe qui soulève la question suivante : si ce guide propose de développer chez les élèves des attitudes de questionnement, de décodage, et de décentration, propres aux approches de l'anthropologie, aucune référence explicite n'est faite en revanche à cet ancrage scientifique, aucune incitation à une formation méthodologique (celui du « travail critique du regard anthropologique », selon l'expression de Berger, 2004) n'est vraiment donnée dans ce chapitre dont la question est : « L'enseignant doit-il suivre une *formation particulière* ? ».

Conclusion. Quelles pistes développer pour la reconnaissance des compétences interculturelles ?

Si les pistes proposées dans les documents analysés ci-dessus pour apprendre à identifier la dimension interculturelle sont à retenir et à développer, il nous faut cependant effectuer un recentrage conceptuel. Il ne peut pas y avoir re-connaissance des compétences interculturelles s'il n'y a pas connaissance, identification préalables des processus de l'interculturalité, qui dépassent ceux de la communication en langues étrangères, afin de restituer la complexité, les dynamiques, les déplacements, la pluridimensionnalité, les dimensions visibles et invisibles du processus de la mobilité. Nous soumettons nos questionnements suivants à la discussion.

- Ne faudrait-il pas remettre en question une conception (jusqu'ici) indissociable de l'apprentissage des langues et de celui des « cultures », le deuxième perçu comme une extension des problématiques de communication en langues étrangères. Si des

liens indéniables existent, un traitement indissocié de l'acquisition des compétences linguistiques et communicatives avec celle de compétences interculturelles, ne risque-t-il pas d'entraîner une confusion, voire une impasse, conceptuelle et méthodologique dans l'identification des problématiques propres à la dimension interculturelle ?

- Ne faudrait-il pas reconsidérer les définitions établies de l'interculturalité en débusquant les présupposés, les concepts proposés et les valeurs qu'ils véhiculent, et en dévoilant les non-dits et les absences dans les consignes et les formations ?

- Ne faudrait-il pas réinvestir l'interrogation du social dans l'expérience de mobilité, les stratégies et les pratiques qu'elles sollicitent avec des références scientifiques et des méthodologies d'investigation clairement explicitées ?

- Ne faudrait-il pas redéfinir les descripteurs « culturels » et les consignes du *Portfolio*, impliquant un certain nombre d'aptitudes interculturelles acquises, en en questionnant la pertinence par rapport aux problématiques investiguées, voire en renonçant à l'idée même d'évaluation des compétences culturelles ou en la négociant autrement ?

- Enfin, ne faudrait-il pas réfléchir aux conditions préalables, scientifiques, institutionnelles, pédagogiques nécessaires à cette appréhension et compréhension de la dimension interculturelle dans la formation des apprenants et des enseignants ?

Dans ce sens, nous rejoignons Geneviève Zarate (op. cit), quand elle choisit de parler de « reconnaissance » des compétences interculturelles, plutôt que de leur « évaluation » et qu'elle propose de substituer le terme de « cartes »¹² à celui de « grille ». L'auteur ajoute plus loin :

Le modèle de la « carte » est plus souple que celui de la « grille » de référence par niveaux qui instaure de seuils, des ruptures, qui peuvent toujours être suspectés d'arbitraire, de catégorisations stigmatisantes et varier selon les contextes nationaux. La « carte » met d'emblée un modèle d'emblée individualisée, indépendant de la morale et de l'idéologie, réponse souple à l'infini kaléidoscope des identités individuelles. Carte qui, au regard du menu imposé, rend visibles les choix ; carte qui livre une lecture explicite des circulations géographiques dans un espace géographique arpenté ; carte subjective qui met en lumière des interprétations créatives, redessinant les tracés convenus (p. 6).

Bibliographie

- Acklin Muji, D., *Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse?*, thèse de doctorat (sous la dir. de Widmer, J.). Faculté des Sciences économiques et sociales, Université de Fribourg, Suisse, 2005.
- Berger, C., « Le travail critique du 'regard anthropologique', partie prenante du processus d'évaluation », in *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, (sous la dir. de Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A.), *Cahiers du Ciep*, Didier, 2004.
- Byram, M. (sous la dir. de), *La compétence interculturelle*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H., *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004.
- Dinca, M., Ruegg, F and Tarnovschi, D. (ed. by), *Interculturalism and Discrimination in Romania. Policies, Practices and Representations*, Freiburger Sozialanthropologische Studien / Fribourg Studies in Social Anthropology. LiT Verlag, Münster, (Actes du Colloque européen : « Human rights and Citizenship », org. par le dépt d'Anthropologie sociale de l'Université de Fribourg, Coppet-Lausanne, juin 2003).
- Gohard-Radenkovic, A., « Le 'Röstigraben' existe-t-il?: représentations réciproques de 'l'autre' entre les communautés linguistiques francophones et germanophones de la Suisse », *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, (coord. par Zarate, G.). Actes, Dossiers et Rapports pour l'Education du CNDP. Centre régional de documentation pédagogique, Caen, Basse-Normandie, 2001.

- Gohard-Radenkovic, A. et Kohler-Bally, P., « Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son 'capital' linguistique et culturel », in *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik* (éd. par Gohard-Radenkovic, A.). Transversales / Peter Lang, Berne, 2005.
- Gohard-Radenkovic, A. et Kohler-Bally, P., « L'acte alimentaire comme acte d'appartenance culturelle et acte potentiel de renégociation identitaire », in La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte (sous la dir. de Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A.), *Cahiers du Ciep*, Didier, 2004.
- Gohard-Radenkovic, A., Mujawamarija, D. et Perez, S. (éd. par), *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*. Transversales / Peter Lang, Bern, 2003.
- Le Goff, J.-P., *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. La découverte, 1999.
- Papatsiba, V., *L'étudiant européen: Erasmus et l'aventure de l'altérité*. Transversales / Peter Lang, Berne, 2003.
- *Portfolio européen des langues*, Version suisse pour le supérieur, av. le soutien de la CDIP / EDK, Schulverlag, Berne.
- Richterich, R., « La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et d'acquisition », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, n° spécial Juill. Hachette, 1998.
- Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (sous la dir. de), « Introduction », La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. *Cahiers du Ciep*, Didier, 2004.
- Zarate, G. (sous la dir. de), av. Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Learning and Teaching Languages*. Conseil de l'Europe, CELV / ECML, Graz, 2003.

Notes

¹ cité par G. Zarate, 2004 (v. bibliographie)

² Etudiants, futurs enseignants de langue dans le cadre du Bachelor (licence) et dans le cadre du Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère (diplôme postgrade spécialisé pour étrangers = 1^{ère} année de Master)

³ Sur les prises de position des chercheurs des anciens pays de l'Est, voir : Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels, 2003 et Interculturalism and Discrimination in Romania. Policies, Practices and Representations, 2005 (v. bibliographie).

⁴ Commission européenne, organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales, fondations, associations, etc.

⁵ Cf. « Introduction » à l'ouvrage: Médiation culturelle et didactique des langues, coord. par Zarate G. et alii, 2003 (v. bibliographie).

⁶ Suite à une enquête par entretiens semi-directifs menée auprès d'un groupe d'étudiants germanophones et francophones, futurs enseignants de la langue du voisin, nous avons publié un article sous le titre : « Le Röstigraben existe-t-il? », in Zarate, G., 2001.

⁷ Cf. Article de A. Gohard-Radenkovic, A. et P. Kohler-Bally, intitulé: « L'acte alimentaire comme acte d'appartenance culturelle et acte potentiel de renégociation identitaire », 2004 (v. bibliographie)

⁸ Nous avons retrouvé les mêmes conclusions dans la thèse de D. Acklin Muji et dans l'ouvrage de V. Papatsiba cités plus haut.

⁹ Cf. Article de C. Berger : « Le travail critique du 'regard anthropologique', partie prenante du processus d'évaluation », 2004 (v. bibliographie)

¹⁰ En l'occurrence le Conseil régional Rhône-Alpes qui leur avait attribué une bourse complémentaire à celle de l'Union européenne.

¹¹ Avec le stage intensif d'accueil et de formation pour les étudiants de mobilité conçu et mis en place par l'Unité Fle de notre Centre. Cf. Article de A. Gohard-Radenkovic et P. Kohler-Bally, « Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son 'capital' linguistique et culturel », 2005 (v. bibliographie).

¹² Repris de Richterich, op. cit. (v. bibliographie).