

Développement de la compétence interculturelle par l'autonomie et l'interaction

- Étude de cas d'enseignants de FLE d'une université finlandaise

Samira Ibelkaid

École Normale Supérieure de Lyon, France

samiraibelkaid@gmail.com



Synergies France n° 9 - 2012 pp. 103-112

Résumé : Il est question dans cet article d'une compétence interculturelle nécessaire à toute relation interindividuelle. Nous démontrons ici en quoi son développement s'inscrit dans la co-construction des capacités d'autonomie et d'interaction, entre apprenants et entre enseignants et apprenants de Didactique Des Langues. En effet, suite à nos observations et analyse d'interactions en classes de Français Langue Étrangère dans une université finlandaise, le lien entre ces paradigmes nous semble très étroit. Ils se donnent pour objectif l'apaisement des relations sociales, la compréhension et l'acceptation de Soi et l'Autre dans toute leur complexité. L'originalité de notre démarche repose sur une conceptualisation « liquide » (Dervin, 2008) de l'interculturalité qui ne définit l'Autre ni comme un étranger ni comme un réservoir à représentations figées mais au contraire comme tout individu avec lequel l'« acteur social » (CECRL, 2005), i.e. l'apprenant en DDL, est amené à interagir extra- et intra-classe. Le modèle proposé dans cet article est issu de l'analyse des stratégies d'autonomisation et d'interaction développées par nos informants. Il se fonde sur une décentration et une objectivation de Soi, son système de références, sa propre diversité, qui conduisent à une reconnaissance de l'existence de l'Autre et de son instabilité, et inversement.

Mots-clés : compétence interculturelle ; autonomie ; interaction ; co-construction ; culturalité

Development of the intercultural competence through autonomy and interaction - Case study of FFL teachers in a Finnish university

Abstract: This article deals with an intercultural competence necessary in any relationship between individuals. Here, we show how its development is part of the co-construction of autonomy and interaction abilities between learners and between teachers and learners of language teaching. In fact, following our observations and analysis of interactions in classes of French as a Foreign Language in a Finnish university, those concepts appear to be closely related. Indeed, they try to soften social relations, and help accepting the Self and the Other as complex as they are. The originality of our approach comes from a “liquid” (Dervin, 2008) conceptualization of interculturalism that defines the Other neither as a stranger nor as a fantasy but as anyone with whom the “social actor” (CECRL, 2005), i.e. the learner, has to interact inside and outside the class. The model suggested in this paper stems from the analysis of the interaction and empowerment strategies developed by our informants. It is about self-understanding, as well as understanding the Other: being less self-centred, objectifying oneself, one's diversity and own system of references allow the recognition of the Other's existence and inconstancy, and vice versa.

Keywords : intercultural competence ; autonomy ; interaction ; co-construction ; culturality

1. Introduction

Il semble aujourd'hui important de s'attarder sur les phénomènes sociétaux qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'apprenant étant désormais défini comme un « *acteur social* » (CECRL, 2005 : 9), le rôle de l'enseignant doit être redéfini au même titre que celui du groupe classe mettant ainsi en place des savoir-faire et savoir-apprendre en interaction avec tous les acteurs en présence (Porcher, préface Barbot, 1999 : XI). Il est alors nécessaire pour l'apprenant de développer une conscience de Soi (autonomie) et de l'Autre (interaction) au moyen d'une compétence interculturelle nécessaire à toute relation interindividuelle car « *la vraie nature de l'interculturalisme est de s'adresser à tout le monde* » (Abdallah-Preteille, 2003: 214). L'Autre n'étant pas le lointain étranger, mais ses pairs, ses enseignants,... tout interagissant.

Ainsi se pose la question des stratégies mises en place par les différents acteurs de cette co-construction de la compétence interculturelle. Aussi, sera-t-il nécessaire de définir notre approche avant de présenter notre analyse pour enfin exposer nos conclusions et les prolonger par la proposition d'un nouveau modèle de développement de la compétence interculturelle intégrant les concepts d'autonomie et d'interaction.

2. Des concepts renouvelés

2.1. Autonomiser n'est pas isoler

L'étymologie du terme « autonomie », dont l'origine grecque « *autonomos* » signifie littéralement « *droit de se régir par ses propres lois*¹», implique à la fois de déterminer ses propres lois et d'ajuster son comportement en fonction de celles-ci. Or, cette double articulation n'a lieu d'être que si l'on suppose un environnement dans lequel (inter-)agir. Barbot (1999 : 26) fonde alors son analyse sur la pensée kantienne selon laquelle l'autonomie ne serait pas « *fermée à l'altérité et au partage* » car un individu autonome se rend capable de responsabilité envers l'autre et lui-même. Ainsi, de nombreuses recherches sur l'autonomisation (Holec 1983, 1988 ; Dam 1990 ; Porcher 1999 ; Barbot 1999) attribuent un rôle central à la capacité réflexive de l'apprenant. Cette conception s'avère aussi primordiale qu'elle est opposée au système éducatif classique (Holec, 1988 : 7).

C'est pourquoi M.-J. Barbot (1999 : 191-222) se propose de redéfinir un profil de compétences de l'enseignant. En effet, pour autonomiser les apprenants, l'enseignant doit lui-même penser son autonomie (Krumm, 1986 : 4). Ce nouveau profil compte cinq pôles fondamentaux, tous en corrélation : la *compétence socioculturelle*, la *compétence épistémologique transdisciplinaire*, la *compétence métacognitive*, la *compétence sémiotique*, les *compétences psychologique et pédagogique*.

Ainsi, l'ensemble de ces compétences vise à construire une médiation visant l'autonomie (Barbot, 1999 : 191-222). Rappelons que, comme l'affirme L.

Porcher, « *l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit* » (préface Barbot, 1999 : X). Il est ici considéré que l'autonomisation ne se définit pas comme un état mais comme un mouvement dynamique fait d'aller-retour entre Soi et l'Autre à l'instar de la compétence interculturelle.

2.2. « Interculturel sans culture? »

Rappelons ici que l'originalité de notre démarche repose sur une conceptualisation interindividuelle de l'interculturalité qui ne définit pas l'Autre comme un étranger ayant une culture partagée par un groupe ethnique mais comme un individu social ayant un système de références individuel, divers, variable. Il n'est plus question de communautés figées mais d'individualités instables. Les rencontres interculturelles se font alors en tout lieu et en tout temps, non plus seulement en situation de mobilité mais également en classe avec ses pairs.

Il s'agit de rejeter le *culturalisme* (Dervin, 2010 : 1) et d'opter, dans une logique d'interactionnisme et de co-constructivisme, pour la définition « liquide » du concept interculturel proposée par Fred Dervin (2008) à partir des travaux de Bauman (2001). Il est alors question de culture changeante, mouvante et plurielle, liée à l'interagentivité des individus qui la co-construisent (Dervin 2010 : 1). Cette conceptualisation de l'interculturel est partagée par plusieurs chercheurs (Illman 2001 ; Nynäs 2001 ; Holliday 2004 ; Kumaravadivelu 2008), nous retiendrons ici la démarche proposée par Abdallah-Pretceille et Dervin dans la mesure où ceux-ci proposent une application à la didactique du FLE.

Ainsi, « *les cultures se définissent moins par rapport à une somme de caractéristiques et de traits culturels que par rapport aux relations et aux interactions entretenues entre les individus et les groupes* » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 15). La « *culturalité* » (Ibid. : 16), en tant que dynamique co-construite par des individus en interaction, s'oppose alors à la notion de culture figée, communautariste, aux frontières imaginaires.

L'interaction se caractérise alors « *par l'inégalité des positions, par l'instabilité et par la complexité* » (Vasseur, 2005 : 51). Aussi le développement de la compétence interculturelle semble-t-il indispensable à la gestion de ces interactions car toute appréhension d'un système de références autre que le sien propre participe de la communication interculturelle.

2.3. Interagir : oui mais comment ?

Dans le processus d'autonomisation, l'enseignant, même s'il doit trouver sa place, est loin d'être un acteur dispensable. Cette construction de l'autonomie ne peut en effet se faire que si l'apprenant bénéficie des interactions d'assistance développées avec l'enseignant et avec ses pairs. Aussi Jerome S. Bruner rappelle-t-il que plutôt que de voir l'apprenant comme travaillant de manière isolée il est nécessaire de considérer que « *making sense* » implique une interaction sociale et une mise en place de résolution de problèmes (1987 : 1). C'est précisément ce concept de *problem solving* qui pose l'enseignant en tuteur responsable de l'autonomisation de l'apprenant. Se créer alors le

passage de la transmission des savoirs au guidage vers le savoir-faire et le savoir-apprendre. Lorsque le pédagogue parvient à passer du premier au second, le processus d'autonomisation de l'apprenant se met en marche et la didactique fait sens.

Le *scaffolding* se définit alors comme le processus interactif qui permet à un débutant d'atteindre un objectif qui serait au-delà de ses capacités sans assistance (Bruner et al. 1976 : 90). Bruner (Ibid.) propose six étapes dans le processus de *scaffolding* en rapport avec les objectifs fixés : *Recruitment*, *Reduction in degrees of freedom*, *Direction maintenance*, *Marking critical features*, *Frustration control*, *Demonstration*. L'enseignant se positionne alors en tuteur guidant le sujet apprenant dans sa formation et son développement.

3. « Une redéfinition de la fonction enseignante³ »

3.1. Pour une analyse du divers⁴

Il s'agit ici de rechercher « *une connaissance, non pas des caractéristiques, mais des phénomènes et des processus* » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 17). Aussi avons-nous suivi nos informants sur toute la durée de leurs enseignements, soit une période de deux mois durant lesquels nous avons récolté un corpus complexe (notes d'observations, enregistrements audio, travaux universitaires, auto-évaluations, questionnaires).

Nous avons suivi trois enseignants en Interculturel du département d'études françaises d'une université finlandaise : l'enseignant A de « Communication interculturelle (oral) », l'enseignant B de « Sociétés contemporaines » et l'enseignant C de « Communication interculturelle (écrit) ». Ces cours se déroulaient dans des conditions similaires avec des groupes d'étudiants similaires.

Nous avons également analysé les étudiants ayant choisi de suivre ces cours mais focaliserons pendant cet article sur le premier ensemble d'informants.

3.2. A chaque conceptualisation une actualisation

L'interculturel reposant sur la relation entre Soi et l'Autre, il semble nécessaire d'apprendre à appréhender non seulement la culturalité de l'autre mais également la sienne. C'est pourquoi, nous analysons ici les stratégies mises en place par les enseignants dans le cadre de l'appréhension de la relation à l'Autre (interaction) en étudiant les six composantes du *scaffolding* établies par Bruner (1976), ainsi que dans la relation à Soi (autonomisation) en analysant l'exploitation des compétences requises selon le profil proposé et précisément décrit par M.-J. Barbot (1999 : 191-222).

Aussi avons-nous établi, à partir de nos observations de classe, une description de ces stratégies que nous ne pourrions pas entièrement développer ici mais de laquelle résultent les tableaux récapitulatifs suivants.

Profil des compétences	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
A analyser le contexte socioculturel	Recherches et articles d'actualité	Parutions littéraires récentes	Références contemporaines
Epistémologique/ transdisciplinaire	Regard critique sur les théories	Non exploitée	Critique des outils
Métacognitive/ de médiation	Modalisation et réajustement	Imposition de stratégies	Stratégies développées par les apprenants
Sémiotique/TIC	Internet (journaux en ligne, podcasts,...)	Internet (podcasts)	Multimédia en classe
Psychologique/ pédagogique	Face saving	Confort des apprenants	Recours à l'humour

Tableau 1 : Descriptif des compétences exploitées par les informants

Comme le révèle le tableau 1, la disparité des conceptualisations est notamment mise en exergue dans la variété des profils de compétences des enseignants. En effet, à partir des descriptions précises que propose M.-J. Barbot (1999 : 191-222), il est possible de dégager les tendances suivantes. Quand l'enseignant A exploite récurrentement chaque compétence, l'enseignant C les aborde à quelques reprises, et l'enseignant B ne les applique pas toutes.

Pour exemple la compétence épistémologique transdisciplinaire qui est primordiale pour le premier qui s'investit dans le développement d'un regard critique chez les apprenants, marginale pour le deuxième qui émettra quelques critiques auto-formulées sans les inciter chez l'apprenant, moindre pour le dernier qui ne la met pas en pratique.

En revanche, la compétence psychologique est clairement développée chez tous ces enseignants, qui accordent une importance particulière à l'aspect social de la relation didactique. Ainsi, cette compétence se caractérise notamment par la notion de *face saving* (Bruner 1976 : 10) chez le premier qui prend par exemple en considération les problèmes éthiques liés à certaines activités de classe. Elle se caractérise par l'importance accordée au confort des apprenants chez le deuxième qui incite constamment les apprenants à s'installer comme ils le souhaitent et qui veille toujours à établir une distance physique qu'il juge nécessaire entre lui et ses apprenants. Le dernier, quant à lui, tente au contraire d'établir une relation de proximité entre lui et ses apprenants en ayant notamment recours à l'humour dès qu'il doit formuler un reproche ou qu'un étudiant est en difficulté.

<i>Étapes du Scaffolding</i>	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
1. Recruitment	Choc cognitif	Non observé	Cours théorique
2. Reduction in degrees of freedom	Objectifs et étapes à découvrir par l'apprenant	Répétition méthodique	Versions successives d'une même tâche
3. Direction maintenance	Variétés des activités, supports, sujets	Educabilité cognitive	Rappel de la finalité
4. Marking critical features	Couplage créatif	Régulation intra-groupe	Régulation individuelle
5. Frustration control	Face saving et marques de contentement	Autocongratulation des apprenants	Gimmicks de soutien
6. Demonstration	Problem-finding	Démonstration intra-groupe	Phase absente

Tableau 2 : Descriptif des phases de Scaffolding mises en place par les informants

Cette disparité de conceptualisation est également mise en relief dans la gestion, par les enseignants, des interactions entre les acteurs en présence, comme en témoigne le tableau 2.

C'est le cas notamment lors de la phase de *recruitment* qui n'est plus seulement une simplification dans le cours de l'enseignant A, mais un choc cognitif (Piaget, 1975) où les structures de connaissances préalables des apprenants se trouvent en situation de déséquilibre, dès les premières séances, suite à des phrases du type : « La culture n'existe pas ». Tandis qu'il s'agira, dans le cours de l'enseignant C, d'un préalable théorique.

Par ailleurs le *marking critical features* n'est pas géré par les mêmes acteurs selon les classes observées. En effet, dans le cours de l'enseignant A, une place importante est accordée au couplage créatif (Barbot, 1999 : 170), i.e. les étudiants sont incités pendant les séances à s'entretenir à deux ou plus, en français ou en finnois. Au contraire, dans le cours de l'enseignant C, la régulation individuelle prévaut, et dans celui de l'enseignant B la régulation se fait intra-groupe.

Enfin, rappelons que certaines phases peuvent être absentes, comme celle de la *demonstration* chez l'enseignant C, ou réinterprétée, comme cette même phase chez l'enseignant A qui privilégie le principe de *problem finding* à celui de *problem solving* (Bruner, 1976 : 3). En effet, il n'est pas question de donner des réponses toutes faites, des définitions fabriquées, mais d'identifier les problèmes posés par le culturalisme et de donner des pistes de réflexion.

Ainsi, il s'agit donc pour l'enseignant A de suivre un processus de déconstruction du « *préconstruit* » (Pêcheux, 1990 : 43) pour amener progressivement les apprenants vers de nouvelles pistes de réflexion au moyen d'échanges principalement avec les pairs. L'enseignant B privilégie l'auto-régulation des apprenants tant au niveau individuel qu'intra-groupe. Un travail de coopération, de correction et d'encouragement mutuel voire individuel se met alors en place au moyen des interactions. L'enseignant C mise essentiellement sur l'indépendance des apprenants et non l'autonomie mais les encourage à prendre conscience de leur instabilité notamment par des exercices de réécriture individuelle de leurs propres travaux.

4. Vers un nouveau modèle de développement de la compétence interculturelle ?

4.1. Proposition d'un modèle issu de notre analyse

Suite à notre analyse, il nous apparaît clairement que l'autonomie seule ou l'interaction seule ne suffisent pas dans la construction de la compétence interculturelle. Au contraire, l'une permet de tirer profit de l'autre. Il s'agit de prendre en compte l'importance de l'espace interactif, le concevoir comme une réalité fondamentale hétérogène (Vion, 1992 : 260). Il importe alors d'apprendre à se décentrer, prendre conscience que son système de références est un parmi d'autres et que tous sont analysables, explicables et instables. De là s'acquiert la compétence interculturelle qui n'est autre, selon nous, que la capacité à communiquer avec tout interlocuteur.

Cependant comme l'a démontré notre analyse, il n'existe pas une stratégie mais des stratégies et donc des processus. C'est pourquoi nous proposons le modèle suivant qui permet, nous semble-t-il, de rendre compte de toutes les situations de développement de la compétence interculturelle : tant en terme d'apprentissage que d'enseignement. L'équilibre entre autonomisation et interaction est ici représenté par la courbe qui, par ailleurs, permet de réajuster ses méthodes d'enseignement / apprentissage en fonction des objectifs fixés.

En outre, précisons que les phases présentées en abscisse et en ordonnée de notre graphique sont des objectifs saillants pour lesquels différentes activités, méthodes et supports peuvent être proposés par l'enseignant et les apprenants (travail sur les stéréotypes, création de sociogramme,...).

Enfin, il est clair que ce nouveau modèle proposé nécessite l'explicitation des termes utilisés, les définitions suggérées étant le résultat de notre recherche :

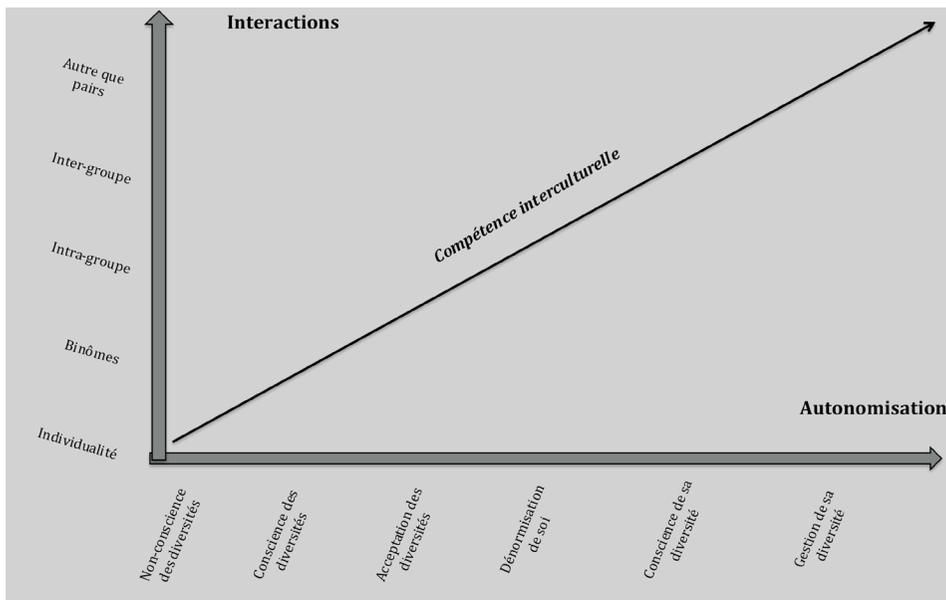
Diversités : variations et instabilités des culturalités ou systèmes de références (ensemble des conceptions de son environnement et application / actualisation de ces conceptions).

Dénormalisation : conscience que son système n'est pas la norme mais un parmi d'autres et qu'il est instable.

Interaction : situation d'échanges entre individus, lieu de confrontation des systèmes de références.

Autonomisation : développement des prises de conscience méthodologique, cognitive et psychologique.

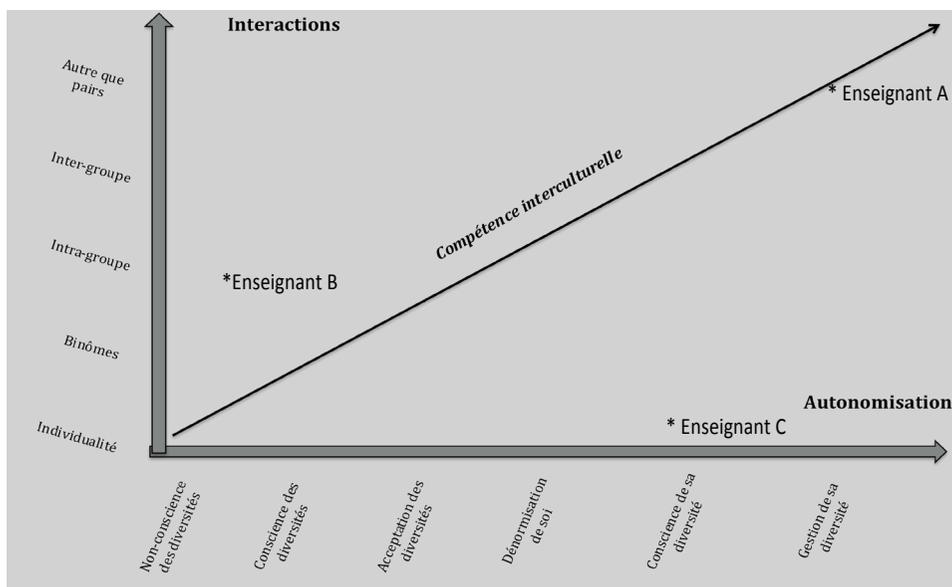
Compétence interculturelle : capacité à échanger avec l'Autre, à comprendre et à analyser l'origine, la formation et l'instabilité des systèmes de références.



Graphique 1 : Modèle de développement de la compétence interculturelle issu de notre analyse

4.2. Quelles applications ?

Le modèle proposé permet à chacun de se positionner, d'avoir conscience de ses stratégies et du processus dans lequel il s'inscrit. « Chacun » signifie à la fois apprenants et enseignants. En effet ce modèle participe de la double articulation enseignement/apprentissage. Il est cependant évident que, dans la mesure où il s'agit d'une dynamique, la compétence interculturelle n'est jamais définitivement acquise (Barbot & Dervin, 2011 : 10). Elle se travaille, se modifie, s'exploite au fur et à mesure des rencontres interculturelles qui se feront tout au long de la vie de l'acteur social. C'est notamment pourquoi il est important de préciser que les stades notifiés dans le modèle sont simplement des phases critiques mises en exergue parmi d'autres possibles. Ces phases nous permettent par ailleurs de positionner nos informants en présentant leur situation au moment et aux conditions de l'observation faite durant l'étude de cas.



Graphique 2 : Situation des informants lors de l'étude de cas

L'enseignant A s'inscrivant clairement dans la transmission d'une conceptualisation liquide de l'interculturalité se situe logiquement au haut de la courbe mais pas au sommet (cf. supra). L'enseignant B, quant à lui, favorise l'interaction entre apprenants à l'autonomisation au contraire de l'enseignant C qui, lui, favorise l'autonomisation à l'interaction. Si ces derniers n'effectuent pas un rééquilibrage entre ces deux paradigmes, ils ne pourront se trouver sur la courbe de développement optimal de la compétence interculturelle. En effet, ce manque de synergie entre autonomisation et interaction traduit une més-appréhension des compétences nécessaires à une évolution harmonieuse dans un environnement social complexe. Il est clair que la finalité est celle d'un « *homme nouveau [...] capable de s'assumer en toute responsabilité, capable d'accepter l'altérité non comme une limite, mais bien plutôt comme une occasion d'interaction et de remise en question* » (Barbot, 1999 : 226).

Conclusion

La co-construction des capacités d'autonomie et d'interaction implique une compréhension des diversités constitutives de tout individu et de gestion des rapports entre les interactants. Aussi, de nouvelles méthodes, de nouveaux paradigmes doivent-ils être acceptés et mis en place en didactique des langues et des « cultures » afin d'élaborer des méthodes de réflexivité sur ces interactions co-constructives, et de méta-apprentissage. Il s'agit d'acquérir « *une conscience du caractère constructif de l'activité mentale au moyen d'une réflexion attentive sur les mécanismes de construction* » (Barbot, 1999 : 54).

Le développement des capacités d'interaction et d'autonomie se fait alors par et pour la compétence interculturelle. Cette dernière se révèle être l'objectif et le moyen d'atteindre cet objectif. Ainsi, la compréhension et la gestion de la variété et de l'instabilité de la culturalité représentent, selon nous, la clé de voûte de la « didactique des langues et des cultures ».

Notes

¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/etymologie/autonomie>)

² (Dervin, 2010)

³ (Barbot, 1999 : 6)

⁴ Référence au titre de l'ouvrage de Abdallah-Pretceille (2003): *Pour un humanisme du divers*.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Auger, N., Dervin, F., Suomela-Salmi, E. 2009. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.

Barbot, M.-J. 1999. *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barbot, M.-J., Dervin, F. (Dir.) 2011. « Dossier : Rencontres interculturelles et formation ». *Education Permanente*. Paris: CNAM.

Bruner, J.S. 2006. *In search of pedagogy Volume 1 The selected works of Jerome S. Bruner*. Londres : Routledge.

Dervin, F. 2008. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses Universitaires.

Dervin, F. 2010. « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». *Recherches en éducation*, n°9, pp. 32-42.

Maldidier, D. 1990. *L'Inquiétude du discours: Textes de Michel Pêcheux*. Paris : Cendres.

Holec, H. 1988. *Autonomy and self-directed learning: present fields of application = Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg: Council of Europe.

Vion, R. 1992. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.