

Le graal de la compétence interculturelle : évaluer l'inévaluable en FLE ?

Fred Dervin

Word count : 20.269

Résumé (500 signes)

Partant d'une légende finlandaise sur un objet magique, cet article interroge l'évaluation de la compétence interculturelle en didactique du FLE. L'auteur passe en revue les critiques du concept, et les malentendus afférents, et propose de privilégier une approche formative et critique de l'évaluation de la compétence allant au-delà du culturalisme-différentialisme, de l'individualisme, mais aussi de l'a-politique.

Résumé (500 signes)

The article starts with a parallel between a Finnish legend about a magical object and intercultural competence in order to problematize its potential assessment. Criticisms and misunderstandings in relation to the concept are first reviewed. Then the author proposes to retain a formative and critical approach to the assessment of intercultural competence beyond culturalism-differentialism, individualism, and the a-political.

Introduction

Je commencerai par une allusion à l'épopée finlandaise *Kalevala*, composée par Elias Lönnrot au XIX^{ème} siècle, qui servit quelques décennies plus tard à poser les bases de l'imaginaire de la nation finlandaise. À travers plus de 200.000 vers, ce « bricolage » de poèmes recueillis par l'auteur dans les campagnes met en scène un objet intrigant : le *Sampo*. Fabriqué par l'un des personnages de l'épopée, Ilmarinen, le *Sampo* est décrit comme étant un objet extraordinaire, qui apporte (ré)confort, bonheur et fortune à celle¹ qui le possède. Cependant, personne ne semble savoir à quoi ce graal ressemble : un astrolabe qui représente le mouvement des astres sur la voûte céleste ? Une relique chrétienne ? Un moulin qui produit du sel, de la farine et même de l'or ? Ou bien un compas ? Dans cet article, je soutiens que le concept de compétence interculturelle constitue lui aussi un *Sampo*. En effet, de nombreux domaines et contextes ambitionnent ce graal : l'éducation, la santé, le monde des affaires, etc. Comme le *Sampo*, il a connu aussi une véritable course aux interprétations. En outre, depuis des décennies, les chercheurs du monde entier tentent d'évaluer ses effets.

L'un des personnages centraux de cette épopée interculturelle est sans aucun doute le chercheur britannique Michael Byram (1997), qui a amplement contribué à problématiser le concept dans la didactique des langues et a conduit les chercheurs et praticiens à s'interroger sur son éventuelle évaluation. D'ailleurs, au moment où je commence à rédiger cette contribution, se tient à Tucson en Arizona la troisième conférence sur le développement et l'évaluation de la compétence interculturelle². Pour définir cette compétence, les organisateurs reproduisent celle proposée par

¹ La forme féminine des marques linguistiques sera privilégiée dans cet article.

² http://cercll.arizona.edu/doku.php/development/conferences/2012_icc

Byram lui-même :

Intercultural competence is [the ability] "to see relationships between different cultures - both internal and external to a society - and to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people." It also encompasses the ability to critically or analytically understand that one's "own and other cultures" perspective is culturally determined rather than natural. Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. Sprogforum, 18 (6), 8-13.

Mais cette définition, qui a tant d'influence dans les mondes de la recherche globaux, pose problème, comme l'a démontré une minorité de chercheurs (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004 ; Dervin, 2010). Dans cet article, je souhaite réinterroger ces critiques et questionner ainsi l'évaluation éventuelle de la compétence dans le contexte du FLE. Pour commencer, afin de pouvoir envisager cette dernière, il faudrait savoir ce qui (peut) se cache(r) derrière ce *Sampo* didactique et pédagogique.

Déconstruire l'objet magique : ce que la compétence interculturelle ne peut pas être...

Je vais étudier dans un autre pays et j'ai besoin de compétences interculturelles

Ce fragment, entendu de la bouche d'un jeune étudiant finlandais de français, reflète assez bien la *doxa* actuelle sur le déplacement, la mobilité et la rencontre de l'autre : si je bouge, je dois apprendre à être « interculturel ». Mais que met-on derrière ce mot magique ? Les définitions sont pléthores et souvent contradictoires, même si elles semblent partager un certain nombre d'*a priori* (cf. par exemple la liste d'outils proposés par l'*Intercultural Communication Institute* à Portland aux Etats-Unis³ ; Lavanchy et al., 2011). Je propose d'examiner dans ce qui suit ce que la compétence interculturelle *n'est pas*.

Premièrement, cette compétence n'est ni culturelle ni – pire ! – culturaliste. En d'autres termes, c'est l'*inter-* de la notion *interculturel* qui devrait intéresser ceux qui veulent la pratiquer plus que l'obsédant concept fatigué de culture (Breidenbach & Nyíri, 2009 : 10). Il faudrait notamment dépasser l'idée souvent présente dans ces définitions que la compétence interculturelle permet « *de vivre heureux et de travailler avec succès au contact d'une autre culture* » (définition glanée sur internet). C'est une vérité de Lapalice de dire que ce ne sont pas des cultures que nous rencontrons mais des individus complexes (Dervin, 2011) et pourtant...

De même, pour Adrian Holliday (2011 : 39), l'approche descriptive des cultures souvent adoptée pour identifier les éléments à acquérir pour devenir « interculturel » est problématique. Il explique que cette approche est avant tout idéologique car elle présente un système stable (Dahlen, 1997) qui contribue à « assigner à résidence » (Maffesoli, 2010 : 81) en imposant représentations et stéréotypes sur l'autre et le soi. Ainsi, Breidenbach et Nyíri (2009 : 50) dénoncent la survalorisation de l'idée de Confucianisme pour parler des Chinois et expliquent de façon ironique que : « *In any*

³ <http://www.intercultural.org/tools.php>

case using « Confucianism » to explain the values of 1.4 billion Chinese is surely as absurd as trying to derive the behavior of contemporary Europeans from the Bible or from Plato's Republic ». De nombreux enseignants de FLE utilisent d'ailleurs ces « lois » pour travailler avec certains apprenants, en France comme ailleurs, et leur imposent quelquefois des modèles d'apprentissage, d'habitudes, de traditions qu'ils considèrent « normaux » pour eux (Debono, 2011). Mais comme le rappelle clairement Lemke (2008 : 20) : « *Normality is always a mystification of normativity, a social lie that succeeds in part by introducing simplistic, low-dimensional category grids for pigeon-holing us* ».

Continuons à dire ce que le *Sampo* interculturel n'est pas. Trois expressions-clés serviront à démanteler les mythes de cette légende : le différentialisme à outrances, l'individualisme et la stabilité. Le premier élément souligne la tendance à vouloir travailler avant tout sur les différences culturelles comme base de la compétence (Abdallah-Preteceille, 1986). Bien sûr, il y a des différences entre les apprenants « étrangers » mais ces différences peuvent être individuelles, professionnelles, générationnelles, émotionnelles, interactives, etc. De surcroît, on a tendance à l'oublier, les individus partagent souvent des caractéristiques qui vont bien au-delà des frontières imaginées des Etats-Nations ou des néo-frontières (Est/Ouest). Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce dernier argument est souvent écarté par de nombreux chercheurs qui ont tenté de conceptualiser la compétence interculturelle en didactique comme ailleurs. Ainsi, dans son modèle *the Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, le culturaliste américain Milton Bennett (2004) propose une étape intermédiaire « négative » dans le développement de la compétence interculturelle qu'il a intitulée la « minimisation des différences »... Cela reflète assez bien le fétichisme de la différence dite culturelle, dont on devrait s'éloigner. Le deuxième élément qui ne peut constituer le graal que nous cherchons est celui de l'individualisme. En effet, la plupart des modèles de compétence interculturelle se concentrent sur l'individu « à évaluer » mais écartent systématiquement la relation qu'il est amené à construire avec un autre lors d'une rencontre. Pourtant, il est difficile de ne pas être d'accord avec M. Maffesoli (2010 : 80) lorsqu'il écrit « (...) il n'y a pas de moi sans l'autre, les autres : ma loi c'est l'autre. Je n'existe que dans et par l'esprit de l'autre, que dans et par le regard de l'autre ». Pour finir, et en liaison avec ce qui précède, la compétence interculturelle ne peut être stable : d'abord parce qu'elle dépend d'une interaction avec une autre personne et ensuite car l'action n'est pas toujours en phase avec les discours et vice versa. Prenons l'exemple de Raymond Apthorpe (2005) à Taiwan. L'anthropologue avait vécu avec des villageois qui avaient affirmé à plusieurs reprises qu'ils ne mangeaient pas de buffle car l'animal avait une dimension sacrée. Un jour, on lui sert un ragout de l'animal. Il interroge alors le cuisinier :

Apthorpe : So this is Buffalo stew

Cuisinier : Yes it is

Apthorpe : I thought I had learned from you that you do not eat buffalo meat

Cuisinier : Yes we don't eat buffalo

Apthorpe : But this is buffalo stew

Cuisinier : Yes but it is not our buffalo, it was our neighbour's

Il en va de même pour les discours sur la compétence interculturelle : ce n'est pas parce que un apprenant de FLE dit avoir appris à éviter les stéréotypes que dans la

« réalité » il ne réduit pas l'autre ou soi-même à des alibis culturels (Abdallah-Preteille, 1986). La démarche angélique qui consiste à vouloir faire croire à ce dernier phénomène a été remise en question il y a bien longtemps, notamment en psychologie sociale (Howarth, 2002). Mais nous vivons dans des sociétés de la performance et de la visibilité (Aubert & Haroche, 2011) où l'illusion de l'efficacité et de la prospérité est bien ancrée – d'où sans aucun doute par exemple l'omniprésence de l'objectif *savoir éviter les conflits* en éducation interculturelle.

Re-fabriquer le *Sampo* et évaluer ses effets ?

Des changements dans la façon de conceptualiser la compétence interculturelle et de la mettre en place dans la didactique du FLE paraissent donc indispensables. Ce renouvellement doit aller, il me semble, dans le sens de ce qu'Alban Bensa (2010 : 36-37) affirme à propos des méthodes anthropologiques : « il faut s'affranchir de l'idée absurde d'une adhésion pleine et entière des acteurs à leur propre monde, sans que jamais leur perplexité, leur questionnement leur éloignement relatif par rapport à ce qu'ils vivent, ne soient examinés ». À partir de là, en suivant le conseil de Noiriel à propos du racisme (2007 : 23), il nous faut trouver des instruments pour aider les apprenants à « penser et agir pour eux-mêmes » plutôt que de leur dire « ce qu'ils doivent penser ou faire ». Une approche critique de l'évaluation peut aider à emprunter cette direction.

Disons dès le début que l'évaluation sommative et quantitative n'a pas sa place ici. Le sommatif constitue bien évidemment le résultat attendu de tout apprentissage institutionnel mais il semble difficile d'envisager de donner une note à un individu (ou plutôt à deux individus car on n'évaluera pas seulement un interlocuteur, cf. supra) dans le cadre de la compétence interculturelle. Le formatif, par le biais de l'auto-évaluation « contrôlée » (c'est-à-dire apprise, cette forme d'évaluation n'étant pas « naturelle »), de la co-évaluation et de l'évaluation en groupes, représente l'option la plus forte pour l'interculturel : son apprentissage étant « à vie » et sans fin, ce n'est pas une note qui doit sanctionner le processus d'apprentissage mais des discussions autour des aspects éthiques, idéologiques, relationnels et représentationnels des rencontres interculturelles (Abdallah-Preteille & Porcher, 1998 ; Barbot & Dervin, 2011 ; Holliday, 2010). Ainsi, avant/pendant et après avoir visionné un film ou un documentaire, après avoir lu un roman ou avoir vécu une expérience qu'ils considèrent comme interculturelle, les apprenants s'interrogeront sur l'« ensemble élaboré de stratégies qui se déroulent dans un contexte d'énonciation précis » entre les acteurs (Chauvier, 2011 : 18) : identifications multiples, mises en scène, représentations, manipulations, alibis, etc. (Dervin, 2011). En bref, les anomalies et les dissonances qui peuplent « la vie politique inhérente à toute rencontre » (Chauvier, *ibid.*). Suivant l'exemple de Bensa (2010 : 70), les apprenants pourront examiner « Quand il arrive que des individus se revendiquent de leur « culture », c'est qu'ils s'adressent à d'autres individus dont ils imaginent qu'ils sont très différents d'eux, détenteurs eux-mêmes d'une autre « culture ». La culture n'est pas un cadre de référence en soi qui s'impose aux personnes d'un même groupe, c'est toujours d'abord le regard de l'autre sur l'autre ». De plus, « l'enveloppe » temporelle et spatiale (Maffesoli, 2010 : 28), souvent caractérisée de « contexte », dans laquelle les interactions se déroulent seront également discutées. Pour finir, on entrainera les apprenants à identifier et à analyser dans cette enveloppe, les aspects

ludiques, oniriques et imaginaires (Maffesoli, *ibid.* : 48) constitutifs des discours et des actions en société.

Breidenbach & Nyíri (2009) ont problématisé l'ensemble des éléments présentés ici dans leur ouvrage intitulé *Seeing Culture Everywhere*. Leurs propositions sont tout à fait transférables, me semble-t-il, dans le contexte de la didactique du FLE. Leur point central consiste d'ailleurs aussi à développer une compétence interculturelle, c'est-à-dire « *the critical ability to question the implicit and explicit assumptions behind cultural claims and the power dynamics that they may be concealing* » (*ibid.* : 340). À partir de là, ils proposent les questionnements suivants, qui pourraient être utilisés comme base pour l'auto-évaluation/évaluation de groupes. Face à ce qui est présenté comme une vérité culturelle, les apprenants se demanderont :

	Questions
Discours sur la culture	<ul style="list-style-type: none"> - quelles affirmations implicites et explicites sur la culture, à propos de quels groupes ? - Quelles frontières sont posées entre les groupes ? - Les différences sont-elles internes ou externes ? (<i>ibid.</i> : 343, ma traduction)
Droit à la parole	<ul style="list-style-type: none"> - Qui dit quoi sur la culture ? Pourquoi ? - Au nom de qui parlent-ils de façon explicite ou implicite ? - Pourquoi ont-ils le droit de parler ? Quelles voix sont silencieuses ? (<i>ibid.</i> : 344)

On pourra se rapporter également au texte classique de l'anthropologue J. Clifford (1986/2011), intitulé *Vérité partielles, vérités partiales*, ou aux propositions récentes de la sociolinguiste Ingrid Piller (2011) qui vont dans le même sens.

Conclusion

C'est une forme de violence totalitaire que de vouloir le bien des autres à la place des autres.
Maffesoli, 2010 : 21.

La citation qui clôt cet article surprendra sans aucun doute par son côté politiquement incorrect. Pourtant, la traque du *Sampo* interculturel que nous venons d'effectuer a fait émerger des signes de « violence totalitaire » dont l'enseignant de FLE pourrait se démarquer. Ainsi vouloir imposer un modèle de compétence interculturelle (néo)culturaliste pour rendre les rencontres « heureuses » et « efficaces » est une illusion dangereuse qu'il faut apprendre à dépasser. Il en va de même si l'on essaie de « vendre » aux apprenants l'idée que tout, dans l'interculturel, peut s'expliquer, se calculer, être contrôlé par des recettes magiques – ou *miracles* pour filer la métaphore du *Sampo* – et que l'on peut donc évaluer formellement la compétence qui en découle.

À l'inverse du sommatif, le formatif lui peut avoir des effets qui ne sont ni calculés ni calculables – car nous avons affaire à des interactions humaines donc non-contrôlables (actions/discours) et complexes (« l'enveloppe »). Les aspects de la compétence interculturelle et de son évaluation formative que nous avons proposés, qui sont critiques, socio-constructionnistes et intersubjectifs, représentent ce que l'on

pourrait appeler sa face méta. Il manque, il me semble, une autre caractéristique souvent négligée dans l'enseignement du FLE mais qui a depuis longtemps été travaillé par exemple dans le domaine de l'éducation multiculturelle critique (s'inspirant des travaux de la pédagogie critique) : le combat pour la justice sociale (ex : Banks, 2011). Il ne semble plus utile en effet d'enseigner une compétence interculturelle « molle » et élitiste (par exemple pour rencontrer une « bourgeoise parisienne imaginaire ») qui servira uniquement à identifier des moments de mise en scène ou de manipulation. Il faudrait ainsi passer à une étape supérieure et amener les apprenants à prendre des risques, en dénonçant par exemple toute situation d'inégalité (pour soi et les autres), de racisme (avec ou « sans races »), de sexisme, et toute forme de préjugé, de discrimination etc. interpersonnelles ou institutionnelles (Räsänen, 2009 : 37). Pour parodier Bourdieu, il faudrait donc faire de la compétence interculturelle un vrai « sport de combat ».

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L., (1998), *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, L'Éducateur.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, PUF.
- APTHORPE, R., (2005), 'It's (the) culture, stupid!' Why 'adding culture' is unlikely to make any serious difference to international developmentalism, *The Asia Pacific Journal of Anthropology*, Vol. 6 (2), p. 130-141.
- AUBERT, N. & HAROCHE, C., (2011), *Les tyrannies de la visibilité*, Toulouse, Eres.
- BANKS, J.A. & MCGEE BANKS, C. (2008), *Multicultural education: issues and perspectives*, New York, Wiley.
- BARBOT, M.-J. & DERVIN, F. (éds.)(2011). *Rencontres interculturelles et formation*, *Éducation permanente*, No. 186.
- BENNETT, M.J., (2004), Becoming interculturally competent, dans Wurzel, J.S. (éd.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, Newton, MA, Intercultural Resource Corporation, p. 62-77.
- BENSA, A., (2010), *Après Levi-Strauss*, Paris, Textuel.
- BREIDENBACH, J. & NYIRI, P., (2009), *Seeing culture everywhere*, Washington, University of Washington Press.
- BYRAM, M., (1997), *Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CHAUVIER, E., (2011), *Anthropologie de l'ordinaire*, Toulouse, Anacharsis.
- CLIFFORD, J., (1986/2011), Vérités partielles, verities partiales, *Journal des anthropologues*, No. 126-127, p. 385-433.
- DAHLEN, T., (1997), *Amongst the interculturalists*, Stockholm, Stockholm University Press.
- DEBONO, M. (2011), Pour une pédagogie du conflit en Chine ?, *Synergies Chine*, No. 6, p. 127-140.
- DERVIN, F., (2010), Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education, dans Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (éds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*, Bern, Peter Lang, p. 157-174.

- DERVIN, F., (2011), *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan.
- HOLLIDAY, A. (2011), *Intercultural communication and ideology*, London, Sage.
- HOWARTH, C., (2002), Identity in whose eyes ?: the role of representations in identity construction, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32 (2), p. 145-162.
- LAVANCHY, A., GAJARDO, A. & DERVIN, F. (éds.) (2011), *Anthropologies de l'interculturalité*, Paris, L'Harmattan.
- LEMKE, J., (2008), Identity, development and desire : critical questions, dans Caldas-Coulthard, C. & Iedema, R. (éds.), *Identity trouble*, London, Palgrave MacMillan.
- MAFFESOLI, M., (2010), *Le temps revient, forms élémentaires de la postmodernité*, Paris, DDB.
- NOIRIEL, G., (2007), *Racisme : la responsabilité des élites*, Paris, Textuel.
- PILLER, I., (2011), *Intercultural Communication. A Critical Introduction*, Edinbourg, EUP.
- RÄSÄNEN, R., (2009), Teachers' intercultural competence and education for global responsibility, dans Talib, M.-T., Loima, J., Paavola, H., Patrikainen, S. (éds.), *Dialogs on Diversity and Global Education*, Bern, Peter Lang, p. 29-49.
- ZARATE, G. & GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004), *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Paris, Didier.