

ICOPROMO – Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle

Evelyne Glaser
Manuela Guilherme
María del Carmen Méndez García
Terry Mughan

Avec le concours de:

Mike Byram
Duarte Silva
Anne Sofia Holmberg

Marisa María Luisa Pérez Cañado
Alexandra Kaar
Iris Fischlmayr
Olga Arcalá Campillo
Jelena Jefimova
Clara Keating
Daniel Hoppe
Marcus Abílio Pereira
Vivien Burrows

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Version anglaise:
ICOPROMO – Intercultural competence for professional mobility

ISBN 978-92-871-6143-7

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit ou transmis, sous quelque forme ou de quelque manière que ce soit, électronique (CD-Rom, Internet, etc.) ou mécanique, y compris par photocopie, enregistrement ou tout autre système de stockage et de récupération d'informations, sans autorisation écrite préalable de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz
Impression: Bacherneegg, Kapfenberg
Mise en page: Christian Stenner, Graz

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe
Nikolaipplatz 4
A-8020 Graz
Autriche

ISBN 978-92-871-6142-0

© Conseil de l'Europe, juillet 2007

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre gratitude au CELV et au Conseil de l'Europe qui nous ont donné l'occasion de travailler sur ce sujet fascinant. Nous adressons notre reconnaissance, en particulier, à tous les membres du personnel du CELV à Graz pour leurs conseils judicieux et le soutien qu'ils nous ont apporté en nous offrant un environnement intellectuel des plus stimulants pendant nos réunions.

Nous voulons aussi remercier AVL List GmbH et GIBS (Graz International Bilingual School), qui ont accueilli dans leurs locaux un groupe de participants à l'atelier et les ont autorisés à y réaliser une activité ethnographique pour le projet ICOPROMO.

Nous devons beaucoup à nos consultants de projet, Michael Byram et Duarte Silva, pour leurs suggestions précieuses, leurs réflexions critiques et leur soutien constant tout au long de notre entreprise.

Nous avons énormément apprécié l'esprit de coopération dont ont fait preuve tous les participants à l'atelier, de même que leurs critiques constructives.

Enfin, nous adressons nos plus sincères remerciements à notre chargée de recherche, Anne-Sofia Holmberg, pour son aide très appréciée dans la préparation et pendant la tenue de l'atelier et tout particulièrement pour sa contribution précieuse à notre étude quantitative.

Le projet ICOPROMO du CELV était complémentaire et a bénéficié des résultats du projet Leonardo da Vinci – ICOPROMO, financé par le programme Leonardo da Vinci de l'Union européenne. Ce projet était coordonné par Manuela Guilherme (Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra).

Sommaire

Préface

Mike Byram et Duarte Silva

Introduction: comment utiliser cette publication

Evelyne Glaser

Le projet ICOPROMO

Evelyne Glaser

1. La raison d'être du projet ICOPROMO
2. Les étapes du projet ICOPROMO

ICOPROMO: un modèle transformationnel

Evelyne Glaser, Manuela Guilherme, María del Carmen Méndez García, Terry Mughan

1. Introduction
2. Le nouvel ordre mondial et l'individu
3. Dispositions et changement de comportement
4. Défis
5. Développement de la compétence interculturelle
6. Interlangue et interculture
7. Apprentissage-désapprentissage
8. Mobilité interculturelle
9. Références

Préface

Mike Byram et Duarte Silva

Ces dernières années ont été marquées par l'explosion du champ des études interculturelles, de l'éducation et de la formation. Les raisons en sont évidentes: la mondialisation et l'internationalisation sont devenues des phénomènes familiers, aux conséquences innombrables sur chacun d'entre nous. Un appel téléphonique depuis un centre d'appel situé sur un autre continent, une paire de chaussures achetée dans un pays venue de l'autre bout du monde, des contacts quotidiens avec des gens d'origine visiblement différente – ayant un autre habillement, différentes habitudes, une autre alimentation, s'identifiant à d'autres religions: toutes ces choses sont apparues en moins d'une génération.

Pour de nombreuses personnes, le changement intervient au sein de leur propre environnement. Pour d'autres, c'est la conséquence de leur départ pour un autre pays en qualité de migrants, de réfugiés ou de demandeurs d'asile. Pour d'autres encore, c'est une expérience professionnelle. Prendre l'avion une fois par semaine pour se rendre dans un autre pays ou aller dans un autre continent pour un séjour de plusieurs mois « fait partie de leur travail » et est considéré comme allant de soi.

Ce type de mobilité professionnelle n'est pourtant pas aussi simple qu'il y paraît. Une personne qui doit métaphoriquement et littéralement « trouver sa voie » dans un nouvel environnement culturel doit faire face à de lourdes exigences et peut tout aussi bien être « perdue », à la fois littéralement et métaphoriquement. Cela a suscité une prise de conscience de tout l'intérêt pratique de la formation transculturelle des personnes astreintes à une mobilité professionnelle, qui a connu un grand essor ces dernières décennies. Le bon sens et l'intuition en sont des composantes importantes, mais on a également réalisé la nécessité d'une bonne compréhension théorique. Autrement, on risque de faire plus de mal que de bien et de renforcer les préjugés et les généralisations excessives, comme proposer des réponses stéréotypées à de nouvelles expériences.

Le projet ICOPROMO fournit des bases théoriques complètes et un grand nombre d'activités de formation qui témoignent d'une riche compréhension d'un phénomène complexe. Le modèle identifie les principaux éléments et leurs relations. Il s'agit d'un modèle dynamique, axé sur la mise en évidence du rôle des différents éléments dans les changements opérés en réaction au défi posé par ce que l'équipe appelle « le nouvel ordre mondial ». Son grand mérite est justement ce caractère dynamique. Tous les intéressés, qu'il s'agisse des

personnes qui sont mobiles ou de celles qui les préparent à devenir mobiles, peuvent ainsi conceptualiser la démarche et donc mieux vivre cette expérience.

Un modèle ne saurait cependant garantir un « atterrissage en douceur », pas plus que les activités préparatoires que l'on pourrait entreprendre, mais cela aide néanmoins à comprendre ce qui se passe. Au demeurant, un « atterrissage en douceur » n'est pas toujours l'idéal. Le défi de la nouveauté, le choc culturel qui en découle, ne sont rien de plus qu'une occasion d'apprendre, de devenir différent, de « désapprendre », bref, d'acquérir la nouvelle perspective inhérente à toute éducation. Ce n'est rien d'autre, certes, mais cela peut indéniablement constituer une expérience particulièrement percutante, riche, exigeante et parfois destructrice, comme toute expérience formatrice.

En raison à la fois des effets négatifs potentiels et de l'enrichissement que peut apporter la mobilité, les personnes concernées ont besoin d'une préparation et d'orientations, mais aussi de disposer d'un temps de réflexion et d'outils intellectuels d'analyse. C'est ce qu'offre le modèle ICOPROMO, où l'ensemble des activités ont été élaborées sur la base d'une analyse préalable des besoins des personnes astreintes à une mobilité professionnelle, qui sont les premières cibles du projet.

Il est incontestable, cependant, que les travaux du groupe ont une portée plus large. Le modèle et les activités élaborées seront utiles pour tous ceux, formateurs, chercheurs ou autres groupes mobiles, qui interviennent dans ce domaine. C'est pourquoi nous avons été très heureux d'être associés à cette entreprise et d'avoir pu apporter notre modeste contribution. C'est avec une grande satisfaction que nous avons vu le projet mûrir et prendre forme pour devenir le produit de premier ordre qui est présenté dans ces pages et dans le CD-Rom d'accompagnement.

Il ne faut pas non plus oublier les difficultés inhérentes au travail sur un tel projet, qui reproduit dans une certaine mesure les exigences auxquelles sont soumis les professionnels mobiles pour qui l'équipe travaillait. Ses membres ont eux aussi dû prendre l'avion, participer à des séminaires intensifs, tenir des échéances, écrire dans une autre langue, gérer des budgets, abandonner leur famille pendant leurs week-ends et leur temps libre, afin d'entretenir la dynamique de cette initiative sans pour autant négliger d'autres projets, leurs responsabilités dans leurs propres universités, etc. Dans un monde internationalisé, globalisé, les universitaires ont autant de contraintes que les autres professionnels.

Ce fut un plaisir de participer à ce projet et de voir l'équipe elle-même évoluer, de même que le produit présenté ici. Le modèle est maintenant prêt à l'emploi et

nous vous invitons à le découvrir en toute liberté. Nous ne doutons pas qu'il fera l'admiration de tous!

Introduction: comment utiliser cette publication

Evelyne Glaser

La présente publication se compose d'une brochure assortie d'un CD-Rom. Le lecteur trouvera dans le document papier des informations essentielles sur le projet ICOPROMO et sur le modèle théorique qui a été élaboré dans ce cadre. Dans cette section, nous nous proposons principalement de donner un aperçu général des supports élaborés pour le développement de la compétence interculturelle afin d'en améliorer la compréhension. Nous pensons que toute personne intéressée par l'amélioration de la compétence interculturelle et utilisant nos activités de formation trouvera utile d'avoir une connaissance plus approfondie des concepts théoriques sous-jacents à ces supports.

Outre les textes qui figurent également dans la brochure, le CD-Rom comporte une série de dix-huit activités de formation conçues pour développer la compétence interculturelle d'une main-d'œuvre multiculturelle, notamment des personnes travaillant au sein d'équipes multiculturelles. Chacune des activités inclue dans cet ensemble vise à stimuler des aptitudes particulières qui sont brièvement décrites dans la raison d'être de chaque activité. On en trouvera une description plus détaillée dans la présentation de notre modèle. Les animateurs de la formation pourront choisir les activités qui leur sembleront les plus appropriées en fonction des besoins et intérêts précis de chaque groupe cible. Autrement dit, il n'y a pas d'ordre strict à respecter dans l'utilisation des supports. Le lecteur trouvera plus bas un tableau donnant un aperçu des activités incluses et des aptitudes qu'elles cherchent à développer.

Le CD-Rom contient également une analyse assez détaillée d'une étude qualitative sur des équipes multiculturelles conduite dans les quatre pays représentés par l'équipe de projet originale (Allemagne, Autriche, Espagne et Portugal). Les conclusions de cette étude ont été utilisées pour définir les principaux éléments de notre modèle. Enfin, le lecteur trouvera l'analyse d'une étude portant sur la question des langues et de la formation transculturelle dans trente entreprises et organisations internationales.

Activités visant à améliorer la compétence interculturelle

Compétence interculturelle	Nom de l'activité	Durée
Conscience de soi et de l'autre	Ce que je suis/ j'ai / je dois	45 minutes
	Qui parle bizarrement?	40 minutes
	Un nom, un moi	40-55 minutes
	Préférences	45 minutes
Communication entre les cultures	La richesse dans la communication	55-70 minutes
	Langue et réalité	40-50 minutes
	Un monde mystérieux	70 minutes
	Tu es anglaise?	30 minutes
	Communication non verbale et langage corporel	50 minutes
Acquisition de connaissances culturelles	Tout yeux, tout oreilles	120 minutes (visite sur site) 45 minutes
Construction du sens	Voyage vers l'inconscient	40-50 minutes
	Je parle anglais, je sais lire et écrire	50 minutes
Mise en perspective	Pas comme toi	120 minutes
	Mise en perspective	60 minutes
Création de liens	Mon appartenance	20-30 minutes
	Communiquer par e-mail	90 minutes
Prise de responsabilités sociales	Points communs et divergences	90 minutes
	Ce ne sont que des mots, pas des balles	120 minutes

Le projet ICOPROMO

Evelyne Glaser

1. La raison d'être du projet ICOPROMO

Les contacts professionnels font de plus en plus abstraction des frontières culturelles et linguistiques. Cependant, tous ceux qui sont appelés à entretenir des relations professionnelles avec des personnes d'autres cultures n'ont pas été convenablement préparés à relever les défis qui sont en jeu dans ce que nous définissons comme des « interactions interculturelles ». De fait, très peu d'institutions éducatives dans le domaine des sciences sociales ont réussi à combiner avec succès dans leurs programmes le développement de compétences interculturelles et l'enseignement des langues. C'est pourquoi leurs diplômés ont souvent du mal à gérer la diversité culturelle, particulièrement lorsqu'ils travaillent au sein d'équipes multiculturelles. Ils n'ont généralement pas les connaissances culturelles, ni l'ouverture d'esprit nécessaires.

Les membres de l'équipe ont donc le sentiment que le projet ICOPROMO (Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle) peut utilement contribuer à œuvrer dans le sens d'une plus grande cohésion sociale, par-delà les cultures. Le projet ICOPROMO vise en outre à favoriser l'enrichissement personnel, la citoyenneté active et l'insertion sociale et professionnelle en facilitant la mobilité des dirigeants et des salariés. Il vise à stimuler le débat actuel sur la valeur et la nécessité de l'enseignement des langues/de la culture dans une optique professionnelle.

L'objectif premier du projet ICOPROMO était de produire un modèle exhaustif et intégré qui puisse fournir des fondements théoriques aux formateurs et aux apprenants dans le domaine des langues et de la culture. Ce modèle se veut aussi une contribution vers une visualisation du processus de développement continu et cyclique qui est le propre de la compétence interculturelle. Comme pour l'acquisition des langues, on ne parvient en effet jamais à une maîtrise complète dans ce domaine. Deuxièmement, le but était d'élaborer une série d'activités à utiliser dans des situations de formation avec les groupes cibles désignés. Chaque activité porte sur un aspect particulier du développement de la compétence interculturelle, tel que défini par l'équipe de projet dans le modèle ICOPROMO.

Les supports conçus dans le cadre de ce projet sont essentiellement destinés aux formateurs et aux animateurs travaillant avec:

- des étudiants et diplômés (ayant une formation en sciences sociales) qui préparent leur carrière professionnelle;
- des cadres et employés (ayant une formation en sciences sociales) qui se préparent à travailler dans un environnement culturel différent ou qui ont besoin d'améliorer leur sensibilisation linguistique et culturelle, afin d'être préparés à la diversité interculturelle sur leur lieu de travail.

Cependant, tous ceux qui préparent des adultes ayant une autre formation à des interactions avec des membres d'autres cultures pourront aussi trouver utiles toutes ces activités, de même que la théorie qui les sous-tend.

Le projet se concentre sur la communication interculturelle orientée vers le groupe (travail d'équipe) plutôt que vers l'individu, ainsi que sur les compétences en matière d'interaction. Il identifie et reconnaît l'apprentissage non scolaire (expérience transculturelle) et l'utilise comme base pour l'enseignement de type scolaire et l'amélioration ultérieure des connaissances acquises sur les plans linguistique et culturel. Il vise à promouvoir un apprentissage tout au long de la vie et un apprentissage réflexif, en tentant d'intégrer la sensibilisation aux langues et aux cultures dans les connaissances spécifiques aux disciplines. Du fait de sa double orientation sur l'apprentissage des langues et sur le développement de compétences interculturelles, le projet ICOPROMO s'aligne sur les buts énoncés par le Conseil de l'Europe dans le *Portfolio européen des langues* et le *Passeport de langues*. Les activités qui s'adressent aux apprenants de niveau B2 et C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* visent à améliorer l'apprentissage à la fois de la langue et de la culture.

Les activités proposées aideront les apprenants à prendre conscience des suppositions, idées et émotions qui sont profondément ancrées dans leur propre culture, ainsi que dans la/les culture(s) cible(s). Les participants à la formation en viendront à réaliser à quel point cela influence leur perception (sélective) de l'autre. Les attributions et catégorisations qui guident fréquemment le comportement communicatif transculturel seront mises en évidence, remises en question et, nous l'espérons, modifiées ou rejetées. Le but de ces activités est de fournir aux membres d'équipes multiculturelles les éléments d'appréciation nécessaires pour pouvoir être à l'aise et travailler efficacement avec des personnes issues d'autres cultures, en faisant honneur aux origines et aux identités de toutes les parties en présence.

2. Les étapes du projet ICOPROMO

Tout au long de ce projet de trois ans, l'équipe de projet, composée de Evelyn Glaser (Autriche), Manuela Guilherme (Portugal), María del Carmen Méndez García (Espagne) et Terry Mughan (Royaume-Uni) (lequel a remplacé Susanne Weber, Allemagne, en 2005) a été très activement soutenue par les consultants Michael Byram (Durham University) et Duarte Silva (Stanford University).

Pendant la phase initiale du projet ICOPROMO, l'équipe a fait un inventaire exhaustif de la littérature existante sur la compétence interculturelle, la communication interculturelle et les équipes multiculturelles en vue de fournir le cadre et les éléments théoriques nécessaires. Nous avons spécifiquement examiné les théories relatives à la communication transculturelle (par exemple Agar, 1994a, 1994b; Bennett, 1998; Brislin et Yoshida, 1994; Byram *et al.*, 2001, 2003; Kramsch, 1993, 2003; Seelye, 1995, 1996; Ting-Toomey, 1999; Ting-Toomey et Oetzel, 2001) et tenté de les rattacher aux théories du management sur la culture (par exemple Adler, 1997; Hofstede, 1980, 1991; Hall, 1976; Trompenaars, 1994; Hampden-Turner et Trompenaars, 2000). Nous avons aussi pris note de et pris comme point de départ des projets antérieurs sur des sujets connexes conduits sous les auspices du CELV, comme le manuel de communication interculturelle *Miroirs et fenêtres* (Huber-Kriegler, Lázár et Strange, 2005), *ODYSSEUS – La deuxième langue sur le lieu de travail* (Grünhage-Monetti, Halewijn et Holland, 2005) ou *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes* (sous la direction de Byram et Tost Planet, 2000), de manière à garantir que le projet ICOPROMO ne reproduise pas des travaux existants.

Nous avons ensuite mené une étude qualitative exhaustive en Autriche, en Allemagne, au Portugal et en Espagne auprès de cadres et d'employés ayant une grande expérience des équipes multiculturelles. Sur ces bases, nous avons pu déterminer les besoins et exigences auxquels devraient répondre nos activités de formation. Ultérieurement, nous avons également conduit une étude quantitative parmi des entreprises européennes sur des questions liées aux formations linguistiques et culturelles dispensées en interne. On trouvera de plus amples informations sur ces études dans les chapitres ci-après.

La troisième étape a été consacrée à l'élaboration d'un modèle théorique provisoire de développement de la compétence interculturelle pour la mobilité professionnelle. Parallèlement, nous avons aussi conçu plusieurs activités de formation à utiliser avec des équipes multiculturelles ou monoculturelles. Ces activités visent à favoriser la conscience de sa propre culture et de celle de l'autre et à améliorer les compétences de communication, ainsi que les capacités

en matière de construction du sens, de mise en perspective et de création de liens. Enfin, les stagiaires doivent aussi être sensibilisés à leur responsabilité sociale dans un cadre de travail multiculturel et être capables de gérer efficacement la diversité. En bref, ils doivent être amenés à remettre en question leurs propres habitudes et comportements sociaux et à les modifier de manière à pouvoir naviguer avec succès entre les cultures.

Lors de l'atelier organisé en octobre 2005 dans les locaux du CELV, vingt-trois participants de vingt-deux pays européens sont venus à Graz et ont coopéré activement avec l'équipe du projet ICOPROMO pour tester et améliorer les activités. Nous sommes très reconnaissants à AVL List GmbH et à la GIBS (Graz International Bilingual School) d'avoir accueilli un groupe de participants et de les avoir autorisés à réaliser une activité ethnographique dans leurs locaux. Cela a permis à l'équipe du projet et aux participants à l'atelier de contextualiser les besoins et réalités actuels des entreprises en matière d'organisation et de revoir et tester les activités de formation du modèle ICOPROMO sur cette toile de fond.

Les étapes finales du projet ont été consacrées à la révision du premier modèle et à la préparation de la présente publication. Ce travail n'a pas la prétention d'être complet, ni parfait. Nous espérons néanmoins que cela permettra aux groupes cibles définis d'élargir le champ de leurs compétences en matière interculturelle et de découvrir tout ce que peut leur apporter la capacité de passer d'une culture à l'autre, ainsi que la richesse de cette expérience.

ICOPROMO: un modèle transformationnel

Evelyne Glaser, Manuela Guilherme, María del Carmen Méndez García, Terry Mughan

1. Introduction

Le modèle ICOPROMO¹ est transformationnel au sens où il articule tout le cheminement effectué par une personne une fois qu'elle a pris conscience des défis interculturels qui se posent du fait de sa mobilité ou de celle d'autres acteurs avec qui elle doit communiquer efficacement. Il décrit ensuite comment apprendre tout ce qu'il faut savoir pour communiquer plus efficacement, les incidences de cet apprentissage sur les attitudes, le comportement et la performance communicative de chacun et l'expérience sans cesse renouvelée de la découverte de nouveaux défis et de l'acquisition de nouvelles connaissances et techniques pour y faire face.

Ce cheminement commence donc, pour la plupart d'entre nous, à l'extrême gauche du modèle, lorsqu'un aspect de notre environnement politique ou économique nous expose à la différence culturelle. ***Le nouvel ordre mondial***² a un impact sur ***l'individu***. Propulsé (physiquement ou psychologiquement) hors de son environnement familial (ou « zone de confort »), il découvre la différence culturelle. A ce stade, tant le voyageur que son environnement sont confrontés à des ***défis***. Il s'agit fondamentalement d'obstacles d'ordre culturel et linguistique qu'il importe de surmonter pour pouvoir satisfaire les besoins matériels, physiques et affectifs. Toutes les personnes ne montrent pas les mêmes ***dispositions*** face à ce type de défi. Certaines se sentent totalement désorientées dans un environnement étranger, tandis que d'autres semblent être capables de s'y adapter rapidement. Les besoins en matière d'apprentissage sont par conséquent très personnels. Tout le monde n'aura pas besoin du même type ou du même degré de soutien pour ***être à la hauteur***. « Etre à la hauteur » s'entend ici du processus par lequel les individus se sentent capables de traiter correctement des informations et de réagir comme il se doit en vue d'atteindre leurs objectifs.

Sur le plan éducatif, ces besoins peuvent être exprimés en termes de ***compétences*** dont tout voyageur a besoin. Moyennant l'analyse de la littérature

1. Vu en couleur, le modèle a l'apparence d'un feu tricolore horizontal. Sur le côté gauche, c'est-à-dire lorsque l'apprenant est confronté à la différence culturelle et commence son cheminement, le feu est rouge. Les phases d'apprentissage, au centre, sont représentées par différents tons d'orange. Après avoir terminé ces étapes, on peut progresser plus avant vers la droite, où le feu passe au vert.

2. Pour une explication plus détaillée des termes soulignés en gras et en italique, se reporter à la section 2.

et des travaux empiriques pertinents, le projet ICOPROMO en a identifié plusieurs, qui sont énumérées dans la grande colonne centrale. Ces compétences vont de la bonne utilisation du langage à la compréhension de son propre rôle et de ses responsabilités dans le nouvel environnement en tant que citoyen de cet environnement. Ces compétences exigent un développement (des aptitudes) sur les plans cognitif et comportemental, qui peut s'obtenir par l'étude et la formation. Tel est le but des activités qui accompagnent ce texte et qui sont présentées sur le CD-Rom. La plupart sont à réaliser de préférence en groupe, sous la direction d'un formateur/animateur qualifié.

Ces groupes, à l'instar de nombreuses organisations et équipes professionnelles, seront eux-mêmes composés de personnes issues de milieux culturels et linguistiques divers. Le langage, à la fois verbal et non verbal, est le vecteur essentiel de la communication. Ainsi, l'objet même de l'apprentissage (la compétence interculturelle) est aussi le support par lequel la personne reçoit et traite ces informations (moyen). La capacité à apprendre est donc dans une certaine mesure déterminée par le degré de compétence dans la langue et par la connaissance de la culture. Dans le modèle, le concept d'**interlangue/interculture** exprime cette interdépendance entre la compétence interculturelle et le moyen et souligne l'importance de prendre en compte les interactions à ce niveau, ainsi que les répercussions pour tout l'apprentissage.

Le développement de la compétence interculturelle exige donc l'acquisition de certaines connaissances et valeurs et une réévaluation et un rejet des acquis existants en cas de conflit potentiel, d'où un processus permanent, itératif, **d'apprentissage et de désapprentissage**.

En effectuant ces activités, le voyageur est amené à revoir nombre des attitudes accumulées en tant qu'entité monoculturelle, comme par exemple la tendance à englober dans de mêmes clichés, dès qu'un problème surgit, tous les membres d'une culture étrangère, sans réserve et sans réfléchir plus avant. Un **changement d'attitude** s'opère dès lors qu'il apprend à réagir différemment. Au lieu de tomber dans les préjugés, il va marquer une pause, chercher à savoir s'il n'y aurait pas d'autres explications possibles. Le fait d'intérioriser cette démarche conduit à un **changement de comportement**, à toujours s'interroger plutôt qu'à professer des opinions. Ce processus est cumulatif: plus il fait preuve de sa capacité d'adaptation face à ce genre de défis, plus le voyageur devient mobile et développe une mentalité interculturelle et non plus monoculturelle. Il n'en est pas arrivé pour autant à un point fini, car il est constamment exposé à des situations nouvelles, sources de nouvelles motivations, mais aussi de nouveaux défis. Dès lors, il a toujours besoin d'en savoir davantage, d'apprendre et de réfléchir pour pouvoir apporter une réponse appropriée. Ceci est tout particulièrement vrai dans les milieux professionnels où le brassage des

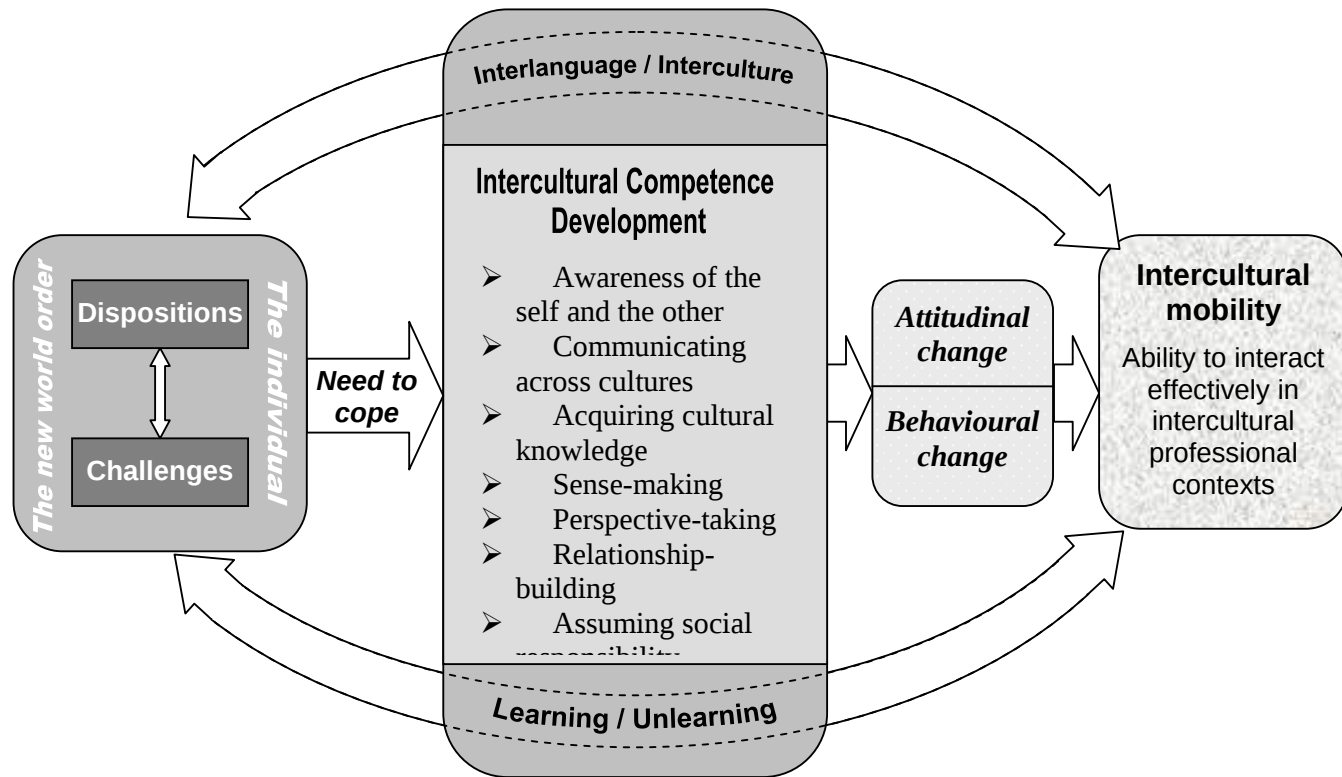
nationalités est favorisé par l'éventail toujours plus large des localisations. Notre voyageur est membre d'une équipe qui doit relever des défis commerciaux. Cela veut dire des pressions organisationnelles, des difficultés d'ordre technique et personnel; la quantité d'informations et de contacts à gérer augmente de manière exponentielle. Cela le conduit à constamment revoir et revisiter ses connaissances et à se reporter à de nouvelles sources d'apprentissage pour faire montre d'une plus grande **mobilité interculturelle** et renforcer ses compétences.

Figure 1 à insérer page suivante:

Figure 1. ICOPROMO – Le développement de la compétence interculturelle: un modèle transformationnel

The new world order	Le nouvel ordre mondial
Dispositions	Dispositions
Challenges	Défis
The individual	L'individu
Need to cope	Besoin d'être à la hauteur
Interlanguage/Interculture	Interlangue/Interculture
Intercultural Competence Development	Développement de la compétence interculturelle
Awareness of the self and the other	Conscience de soi et de l'Autre
Communicating across cultures	Communication entre les cultures
Acquiring cultural knowledge	Acquisition de connaissances culturelles
Sense-making	Construction du sens
Perspective-taking	Mise en perspective
Relationship-building	Création de liens
Assuming social responsibility	Prise de responsabilités sociales
Learning/Unlearning	Apprentissage/Désapprentissage
Attitudinal change	Changement d'attitude
Behavioural change	Changement de comportement
Intercultural mobility	Mobilité interculturelle
Ability to interact effectively in intercultural professional contexts	Capacité à communiquer efficacement dans des contextes professionnels interculturels

**Figure 1: ICOPROMO – Le développement de la compétence interculturelle:
un modèle transformationnel**



2. Le nouvel ordre mondial et l'individu

2.1 Facteurs externes

Le détachement à l'étranger sur le moyen ou long terme est une pratique courante dans les milieux diplomatiques et militaires. Conscients de l'importance de développer la compétence interculturelle de leur personnel, ceux-ci ont établi de longue date des programmes de formation dans cette optique. Depuis la seconde guerre mondiale, un besoin analogue a commencé à se faire sentir dans les grandes multinationales, principalement américaines, qui tenaient à ce que le personnel d'encadrement de leurs filiales soit américain. Ces cadres expatriés étaient souvent accompagnés de leur épouse et de leurs enfants. Pour les préparer à cette expérience et faciliter l'adaptation à leur nouvel environnement, ils bénéficiaient d'une formation, de conseils et d'une assistance pour régler des questions d'ordre domestique ou en matière de gestion. Ce modèle d'expatriation a été largement responsable de l'apparition et de la croissance du secteur de la formation interculturelle, même si celui-ci ne s'appuyait que sur un simple modèle commercial et un marché limité. Depuis quelques années, une demande de compétences interculturelles beaucoup plus importante et diversifiée a commencé à se faire jour en raison des changements économiques, politiques et sociaux qui interviennent à l'échelle du globe.

Depuis la chute du mur de Berlin en 1989 et l'effondrement du bloc communiste qui s'est ensuivi, la nature du commerce international s'est fondamentalement modifiée. Les quantités de marchandises et de main-d'œuvre qui traversent les frontières nationales ont connu une augmentation considérable. Dans un monde rétréci par les rapides progrès des technologies de l'information et par satellite, les filiales étrangères sont devenues plus proches les unes des autres et du siège. La déréglementation du transport aérien a fait baisser le prix des vols, provoquant une remarquable croissance des déplacements au-delà des frontières, à des fins commerciales ou touristiques. Sur le plan politique, cette mobilité prend de multiples formes: d'un côté, une nouvelle liberté personnelle favorisée par les opportunités professionnelles et par les nouveaux accords commerciaux (UE, ALENA, APEC); de l'autre, des migrations forcées en raison de conflits comme ceux qui ont déchiré la Bosnie et le Kosovo.

2.2 Croissance des investissements et du commerce international

Entre 1980 et 2000, les exportations mondiales de marchandises ont presque doublé. Leur valeur a atteint 7 000 milliards de dollars en 1999, soit près de 22% du PIB mondial. Sur la même période, les flux d'investissements directs étrangers se sont multipliés par quatre, atteignant quelque 500 milliards de

dollars en 1999 (Wall et Rees, 2001). Bien évidemment, toutes ces évolutions sont intervenues dans un environnement de concurrence croissante; les chiffres agrégés recouvrent d'importants écarts aux niveaux régional et national. Les coûts de la main-d'œuvre, par exemple, sont extrêmement variables même au sein de l'Union européenne. En 1997, ils étaient ainsi jusqu'à trois fois plus élevés en Belgique qu'au Portugal (Wall et Rees, 2001).

Cette croissance a été en grande partie favorisée par la libéralisation de la plupart des économies mondiales sous les auspices d'instances telles que l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) et l'Organisation mondiale du commerce. En adhérant à des accords qui avaient pour objet l'ouverture des marchés intérieurs à la concurrence internationale, les pays ont de fait rejoint le marché international de la main-d'œuvre, au moyen duquel ils peuvent plus facilement importer et exporter des ressources humaines. Le nombre de fusions et d'acquisitions transfrontalières a été multiplié par quatre entre 1990 et 1999 (Kang, 2001). Une telle activité a une incidence directe sur la forme et la culture des organisations concernées, qui connaissent une augmentation de la mobilité et des communications transfrontalières, mais aussi du stress pour une grande partie de leurs salariés.

2.3 Communications – Transport aérien et technologies de l'information

L'une des premières conséquences de la libéralisation des marchés a été la privatisation de nombreux secteurs de l'industrie aérienne. Sur une période relativement courte à la fin des années 1980, des compagnies nationalisées telles que British Airways ou Air France ont été exposées à de nouvelles sources de concurrence pour les lignes et à une pression croissante sur les coûts et les tarifs. L'arrivée de compagnies aériennes bon marché comme Ryanair et EasyJet a rendu les voyages en avion plus abordables et accessibles. De 1980 à 1999, le nombre de touristes internationaux a plus que doublé, passant de 260 à 600 millions de voyageurs par an (Wall et Rees, 2004).

Les progrès rapides des technologies de l'information et de leurs applications, comme Internet et la vidéoconférence, ont également fourni aux particuliers et aux entreprises de nouveaux moyens d'accéder à l'information et de la gérer. Les plus grandes sociétés disposent d'intranets pour le stockage et la mise à jour des informations relatives à leurs produits et de leurs données financières et commerciales. Ces sites dédiés sont accessibles depuis n'importe quel point du monde. Les équipes de projet peuvent communiquer quotidiennement, en face à face, sur Internet. A cette fin, de nouvelles aptitudes et de nouveaux protocoles sont nécessaires pour garantir une bonne communication. Il importe en effet de

tenir compte des décalages horaires et des différences de langue et de culture si l'on veut travailler efficacement par courrier électronique et par vidéoconférence.

2.4 L'impact sur les entreprises multinationales et leur organisation structurelle

On a beaucoup débattu des conséquences de cet accroissement des flux commerciaux et des moyens de communication et en particulier de leur impact sur les entreprises. Fondamentalement, la question est de savoir comment celles-ci s'organisent pour tenter de répondre aux évolutions du marché. Bartlett et Ghoshal (1998) se sont attachés à retracer la logique de développement de la multinationale d'un modèle multidomestique à un modèle international, puis global, pour arriver au modèle transnational qui domine actuellement. Selon ces auteurs, cette évolution reflète les mutations historiques de l'économie mondiale et la nécessité d'une restructuration interne des grandes entreprises face aux changements externes du marché. Il s'agit essentiellement du passage d'une structure hiérarchisée et centralisée, fondée sur la primauté du siège dans un Etat-nation particulier, à une matrice où chacune des unités globales de l'organisation exploite ses avantages sur le marché et tire parti de l'innovation et des économies d'échelle dans un ensemble de relations multidirectionnelles. Cela donne lieu à un régime de travail souple, dans lequel un employé peut relever d'un supérieur hiérarchique en poste dans les mêmes locaux que lui pour tous les aspects fonctionnels et d'un responsable dans un pays lointain pour les questions en rapport avec le développement de produits ou la gestion de projet. Ce mode de fonctionnement exige la mise en place d'équipes virtuelles qui communiquent sur de grandes distances et gèrent les projets par voie électronique, parfois sans jamais se rencontrer.

Pour des entreprises de plus petite taille, l'enjeu est d'établir des formes de communication similaires avec moins de ressources. Celles qui réussissent à se positionner dans la chaîne logistique d'une grande entreprise sont parfois capables de travailler en partenariat et en réseau en utilisant les ressources de cette dernière. Dans toute société présente sur les marchés internationaux, l'éventail impressionnant des interfaces entre l'entreprise et son marché impose aujourd'hui des défis sans cesse renouvelés aux salariés, qui doivent maîtriser tous ces mécanismes et constamment mettre à jour leurs compétences.

2.5 Education et programmes d'échange

Les étudiants constituent une partie importante de la population mobile mondiale. A titre d'exemple, plus de 50 000 étudiants chinois font leurs études au Royaume-Uni. La possibilité offerte à certains universitaires de suivre une

partie de leurs études de premier cycle dans un établissement étranger leur donne les meilleures armes pour débiter leur carrière professionnelle. L'utilisation toujours plus importante de l'anglais dans les milieux universitaires et professionnels crée des opportunités d'aller vivre et étudier à l'étranger, ce qui améliore l'employabilité des jeunes et leur attrait pour les employeurs. Le programme Erasmus de la Commission européenne finance les universités pour qu'elles nouent des liens et mettent au point des systèmes d'accréditation et accordent des bourses aux étudiants pour qu'ils puissent aller dans l'université étrangère.

Les employeurs des jeunes diplômés à travers le monde citent fréquemment « l'expérience internationale » ou « un esprit cosmopolite » comme l'un des principaux critères de sélection des diplômés pour les programmes de formation. La Déclaration de Bologne (1999) présage la convergence continue des programmes d'enseignement nationaux et la mobilité croissante des produits et ressources. Nombre d'étudiants, cependant, abordent les programmes avec une préparation interculturelle minime.

2.6 Les migrations dues à l'élargissement de l'Union européenne et à l'instabilité politique

L'Union européenne compte environ 20 millions de migrants (Euractiv, 2006). La migration prend de multiples formes. Elle peut être politique ou économique, temporaire ou permanente, sociale ou professionnelle. Les événements en Bosnie et au Kosovo dans les années 1990 et l'expansion de l'Union européenne en 2005 ont été à l'origine de vagues de migrants qui ont quitté des pays à bas salaires dans le but de chercher du travail dans les économies plus avancées de l'Europe. Ces travailleurs ne font pas que grossir la main-d'œuvre, ils deviennent également membres de la communauté d'accueil. Tout en contribuant à sa culture et à sa diversité, ils utilisent également ses ressources dans les secteurs du social, de l'éducation et de la santé. Cela engendre une interaction culturelle et linguistique qui peut être source de richesse, mais aussi d'inefficacité si elle n'est pas activement gérée. Peu importe que les immigrés soient médecins, infirmiers, spécialistes des technologies de l'information ou travailleurs agricoles. Nous vivons dans une ère où la différence culturelle vient nous trouver chez nous et pose des défis qu'il faut relever à plusieurs niveaux: citoyenneté et cohésion sociale, égalité des chances, relations sur le lieu de travail et efficacité.

2.7 Facteurs personnels

Les aspects soulignés dans les sections précédentes peuvent être interprétés à la fois positivement et négativement. Cela représente en effet des avantages, mais aussi des risques pour la collectivité, les organisations et, avant tout, les

individus. La personne qui entre dans une autre culture, dans l'exercice de sa profession ou en tant que migrant, peut être considérée comme un intrus ou comme un sauveur, voire les deux à la fois. Il ou elle doit pouvoir comprendre la dynamique de la mobilité et se doter des aptitudes voulues pour atteindre ses propres buts et objectifs tout en étant perçu(e) comme apportant quelque chose à la collectivité. Pour ce faire, il faut en premier lieu prendre la mesure de ses propres prédispositions et se préparer à embrasser la différence. Ce n'est pas toujours facile, particulièrement lorsque l'on est séparé de sa famille et de ses amis, incapable d'utiliser la langue avec aisance et assurance et que l'on s'évertue à satisfaire des besoins matériels et psychologiques essentiels.

Ce que l'on sait à propos du choc culturel (Marx, 2001) est largement dérivé des études du modèle d'expatriation brossé dans l'introduction à ce chapitre, c'est-à-dire en prenant comme point de départ un cadre et sa famille qui voyagent dans un environnement relativement bien doté en ressources. Malgré tout, les estimations du nombre d'affectations qui se sont soldées par un échec, bien que difficiles à évaluer exactement, sont généralement très élevées. Les théories de la communication interculturelle, qui incluent des concepts tels que la tolérance de l'ambiguïté, l'écoute active et la conscience attentive, ne peuvent expliquer qu'en partie la mentalité et le comportement de l'étudiant international, du travailleur migrant ou de l'équipe virtuelle. Pouvons-nous transposer le modèle d'expatriation à ces nouvelles communautés ou faut-il de nouvelles recherches? Cette dernière approche serait certes préférable, mais, dans l'intervalle, on peut assumer sans risque que les craintes et incertitudes de tout voyageur interculturel sont réelles et qu'il importe d'y apporter une réponse aux niveaux du social, de l'éducation et de l'organisation.

2.8 Conclusion

Quelle que soit la manière dont on choisit de la définir, la mondialisation implique une mobilité des populations à tous les niveaux, à des degrés beaucoup plus importants que jusque dans les années 1980. Des gens d'un plus grand nombre de pays, ayant différents niveaux d'études et exerçant des professions diverses sont désormais dans des situations de contact interculturel, chez eux ou à l'étranger, en personne ou par voie électronique, avec des membres d'autres cultures. Le développement du commerce, des migrations et de l'intégration des entreprises entraîne par voie de conséquence une fréquence accrue des contacts interculturels professionnels et, partant, une demande de compétences en communication. Le projet ICOPROMO a été conçu pour contribuer à satisfaire cette demande.

3. Dispositions et changement de comportement

3.1 Introduction

Comme dans tout type d'apprentissage, tous les apprenants ne tirent pas le même profit de la formation interculturelle. Cela dépend d'une part de facteurs extérieurs au contexte d'apprentissage (comme indiqué précédemment) et, de l'autre, de leurs dispositions ou motivations individuelles (capacités, besoins, attentes, volonté, etc.) [Caligiuri, 2006]. Autrement dit, une activité donnée de formation interculturelle ne permettra pas nécessairement d'obtenir les mêmes résultats avec tout le monde. Le modèle ICOPROMO suggère que l'on ne peut développer la compétence interculturelle sans avoir au préalable déclenché un changement de comportement et d'attitude. A cet égard, les probabilités de réussite ou d'échec dépendent de facteurs tenant à la personnalité de l'intéressé. Quelques théories élémentaires de psychologie peuvent nous aider à comprendre comment ces facteurs (les dispositions) influent sur les attitudes et le comportement.

3.2 Théories psychologiques ayant trait aux dispositions

3.2.1 La théorie du champ

Selon la théorie du champ développée par Kurt Lewin (1935), l'étude des interactions entre tous les facteurs susceptibles d'influencer une personne (E) et sa personnalité (P) permet de mieux comprendre son comportement (B):

$$B_p = f(P, E)$$

Autrement dit, le comportement est lié à la fois aux caractéristiques personnelles de l'individu (dispositions) et à la situation sociale dans laquelle il se trouve. En conséquence, les dispositions, pour être activées, requièrent aussi des facteurs externes/environnementaux. Une distinction est traditionnellement effectuée en psychologie entre les dimensions motivationnelles et les dimensions cognitives lorsqu'il est fait référence aux dispositions intrinsèques d'une personne. La complexité des dimensions motivationnelles et cognitives qui sont en jeu ici est illustrée par la figure 2.

3.2.2 La dynamique de la motivation

Comme le montre la figure 2, une distinction de base doit être établie entre la dynamique de la motivation et les aptitudes. La dynamique de la motivation est au cœur des théories motivationnelles, tandis que les aptitudes s'inscrivent dans les théories d'apprentissage. En pratique, cela fonctionne comme un système

intégratif dans les deux cas. La dynamique de la motivation est fondée sur les besoins. Ancrés dans le subconscient de l'être humain, ces derniers comportent deux dimensions. Le moteur d'un besoin s'articule ainsi avec un contenu particulier. Lorsque l'on parle de « besoin de pouvoir » par exemple, le contenu serait la disposition à exercer une influence sur d'autres personnes et l'élément moteur les efforts déployés pour faire montre d'un comportement visant à atteindre ce but. La réussite ou l'échec dépend de facteurs externes, à savoir la nature spécifique de l'interaction avec d'autres parties et tout particulièrement la bonne volonté des autres acteurs, qui doivent être prêts à suivre un individu qui prend le pouvoir.

Le contenu des motivations peut varier. Trois champs ont plus spécialement retenu l'intérêt des psychologues: McClelland (1961) a essentiellement mis l'accent sur les besoins de réalisation, de pouvoir et d'affiliation. Berlyne (1950) a avant tout concentré ses travaux sur la curiosité, besoin primaire qui lui-même prend plusieurs formes allant de la simple curiosité qui pousse à rechercher une explication à des choses anodines au désir d'arriver à comprendre la nature et, en fin de compte, l'essence de l'existence humaine.

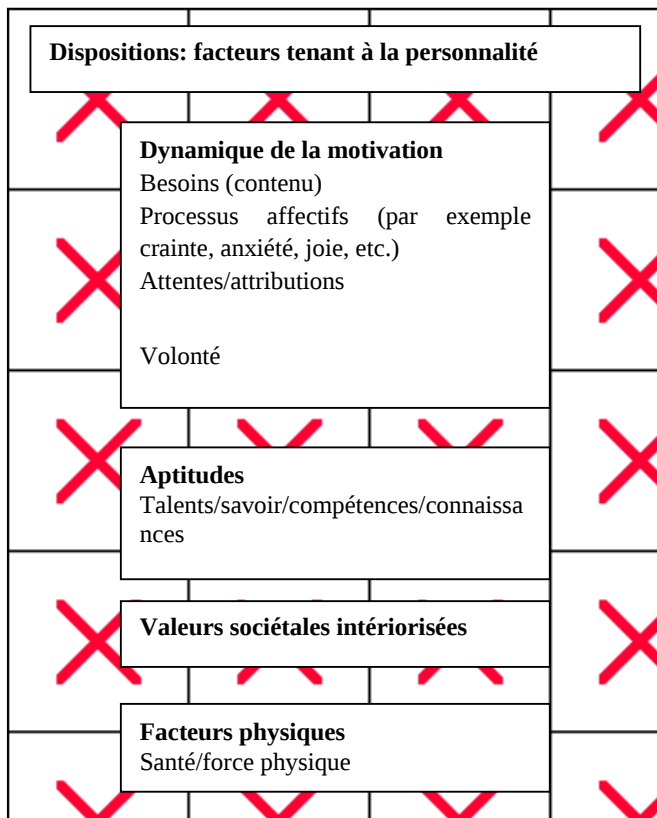


Figure 2. Modèle des dispositions

Weick (1996) a étayé ce besoin de curiosité avec sa théorie de construction du sens. La construction du sens est une tentative de réduire les diverses significations possibles (ambiguïté) pour traiter les informations complexes utilisées par les membres d'une organisation. Dans cette approche constructiviste, le comportement est primordial. Il est observé par la personne qui cherche ensuite à comprendre les raisons de telle ou telle action, puis lui donne (invente) un sens.

La théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957) ajoute au processus de construction du sens l'idée que les êtres humains cherchent activement à créer un tableau cohérent de leur monde subjectif. Selon cette théorie, les individus tendent ainsi à rechercher la consonance entre leurs cognitions (c'est-à-dire les croyances, opinions, etc.). Lorsqu'il existe une incohérence entre des attitudes ou des comportements (dissonance), quelque chose doit changer pour éliminer la dissonance. Dans le cas d'une contradiction entre des attitudes et un comportement, le plus probable est que l'individu changera son attitude pour la mettre en adéquation avec le comportement.

Dans le cadre de cette théorie, l'importance de la conviction et de la volonté a été redécouverte. Ce concept de *Willenspsychologie* fut initialement très important dans la littérature psychologique allemande du début des années 1900. Cette idée se rattache aussi à la notion freudienne de moi et de surmoi déterminé par la société. Le terme « conviction » souligne de fait la force de la prise de décision, fondée sur la perception subjective que l'individu a un choix entre différentes possibilités d'action. A titre d'exemple, si, après avoir beaucoup cherché, une personne décide d'acheter une marque de voiture bien précise, cette personne n'est plus neutre comme au départ, mais devient un conducteur « convaincu »; elle donne à ce véhicule une valeur beaucoup plus importante qu'avant la décision. De façon analogue, il est très important que les étudiants aient leur mot à dire dans le choix des langues qu'ils souhaitent étudier. Une décision consciente en faveur de telle ou telle langue constitue en effet un facteur de motivation fondamental, qui joue un rôle clé dans la détermination à progresser en vue de parvenir à la maîtrise de cette langue.

La référence à Freud souligne un autre aspect des facteurs tenant à la personnalité, à savoir le phénomène du conflit. Même s'il tend toujours à éviter la dissonance cognitive, l'être humain doit lutter non seulement contre des conflits externes, mais aussi avec ses contradictions internes. Ainsi, un enfant pourra vouloir caresser un chien tout en ayant peur de se faire mordre. Dans cet ordre d'idées, Lewin (1935) distingue trois types de conflits: a) les conflits évitement-approche, comme dans l'exemple ci-dessus; b) les conflits évitement-

évitement; dans une telle situation, la personne doit par exemple, pour reprendre l'analogie langue-apprenant, choisir entre un contrôle écrit et un examen oral dans la langue qu'elle étudie et n'aime ni l'un, ni l'autre; c) les conflits approche-approche, où la personne ne parvient pas à se décider entre deux alternatives positives qui lui semblent tout aussi attrayantes, comme voyager dans différents pays ou rester chez elle. Dans sa théorie du champ, Lewin montre comment de telles situations peuvent être résolues avec ou sans l'aide d'autres personnes.

Les théories motivationnelles ont été développées par l'ajout d'un deuxième facteur en incluant les facteurs cognitifs sous forme d'attentes. Ces attentes sont fondées sur les expériences vécues dans le processus d'apprentissage de la personne. A cet égard, par exemple, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1994) constitue une notion complexe. Dans ce modèle, la disposition à adopter un comportement donné dépend de différents facteurs qui conduisent la personne à être convaincue de sa capacité à maîtriser et à bien réussir une tâche, comme par exemple apprendre une langue. Si, à l'inverse, cette personne a eu antérieurement une expérience négative, par exemple si ses tentatives précédentes dans ce domaine ont toujours été vouées à l'échec, elle aura une faible perception d'efficacité personnelle pour ce qui est de l'acquisition d'une langue. Dans une tendance comportementale, par conséquent, le fait d'être motivé par quelque chose n'est pas le seul aspect à prendre en compte. Un autre facteur important sont les attentes de résultats quant à l'objectif à atteindre. Selon Bandura (1986), le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance en ses propres capacités à organiser et exécuter les séquences d'action propres à obtenir certains résultats. Ainsi, si une personne a des attentes d'efficacité élevées quant à sa capacité à acquérir une compétence culturelle en suivant une formation, ses probabilités de réussite sont plus grandes.

Outre les besoins et les attentes, le processus de motivation s'accompagne d'émotions/affections qui sont elles aussi profondément ancrées dans le subconscient de l'individu. De telles émotions ou affections peuvent constituer un trait déterminant du caractère d'une personne. Par exemple, cela peut expliquer le fait qu'une personne soit généralement inquiète et angoissée, mélancolique ou bien très gaie et ouverte. Il s'agit là de traits de caractère durables, pouvant à l'occasion être interrompus par des irrutions d'émotions comme la joie ou la colère.

3.2.3 Aptitudes/valeurs sociétales/facteurs physiques

Les **valeurs** constituent une autre dimension de la structure profonde de la personnalité. Elles sont intériorisées lors du processus de socialisation, marqué par des relations de dépendance et d'interaction avec le micro- ou le macro-

environnement social. Tous ces aspects éclairent les ressorts de l'être humain. L'individu est cependant également doté d'aptitudes, de talents et de connaissances acquises par l'apprentissage. L'acquisition des connaissances peut être basée sur l'essai et l'erreur ou sur un comportement vicariant ou imitatif.

Toutes ces dimensions psychologiques sont inscrites dans les caractéristiques physiques d'une personne. Les théories modernes de l'apprentissage ont fourni des résultats très intéressants sur le fonctionnement du cerveau et sont très utiles pour l'élaboration d'un processus d'apprentissage.

3.3 Facteurs modérateurs et médiateurs du changement de comportement

Ce répertoire intérieur de l'être humain devrait faire l'objet d'un diagnostic lorsque l'on tente d'influencer le comportement par une intervention, ce qui est notre cas lorsque nous essayons d'améliorer la compétence interculturelle par la formation. Pour réussir, nous devons nous efforcer de faire concorder les dispositions d'une personne et nos outils de formation. Autrement dit, les méthodes de formation doivent être adaptées à l'individu. Il est donc très important de savoir quels facteurs de la personnalité sont stables et lesquels sont suffisamment élastiques pour favoriser une propension au changement. S'agissant des dispositions motivationnelles, la structure motivationnelle dominante est un facteur très stable. Par conséquent, il sera plus facile d'ajuster les facteurs cognitifs et les conditions environnementales de l'apprentissage. A l'évidence, la formation sera beaucoup plus efficace si une personne fait preuve d'ouverture d'esprit, est douée d'une grande curiosité et est animée par l'envie d'obtenir des résultats. En revanche, une personne dont le trait de caractère dominant est la volonté d'éviter l'échec et qui a un faible sentiment d'efficacité dans son parcours d'apprentissage, notamment dans le domaine des langues et de la compréhension des différences culturelles, ne tirera pas grand chose d'un cours de formation interculturelle. Il est très important que le formateur soit fixé à ce sujet. Il pourra en effet être difficile d'obtenir un changement de comportement ou d'attitude si le stagiaire n'est pas motivé.

Locke et Latham (1990) intègrent la plupart des variables motivationnelles et cognitives ci-dessus dans un modèle de comportement au travail qui constitue une « boucle de performance optimale ». La boucle commence avec la fixation de buts difficiles et spécifiques, de tâches constructives axées sur une recherche de la croissance ou encore d'un ensemble de tâches. Ces tâches sont choisies par l'intéressé ou imposées par d'autres personnes (par exemple ses supérieurs hiérarchiques, des collègues, les enseignants, les membres de la famille). La performance, ou l'accomplissement des tâches, dépend de l'interaction complexe entre facteurs « modérateurs » et facteurs « médiateurs ». Dans ce modèle, les aptitudes, l'engagement (volonté), les attentes et la perception de l'efficacité personnelle sont considérés comme des facteurs modérateurs, la complexité de la tâche étant le facteur environnemental. Parmi les facteurs médiateurs, Locke et Latham mettent en avant deux facteurs rarement inclus dans les théories motivationnelles, mais qui semblent exercer une grande influence dans un processus d'apprentissage performant: il s'agit de l'effort et de la persévérance, c'est-à-dire de facteurs liés à la personnalité profonde du sujet. Leur importance a récemment été confirmée par des études anatomiques du cerveau. Gusnard *et al.* (2003) ont constaté que les étudiants les mieux notés sur le plan de la persévérance présentaient un taux d'activité cérébrale plus élevé dans la région limbique, la partie du cerveau qui gère les émotions et les habitudes. La boucle

se poursuit lorsque la performance est renforcée par des « récompenses » et avec l'expérience de la satisfaction ou de l'insatisfaction. Le degré de satisfaction n'est pas considéré comme « le point de départ » du processus, ni comme un facteur d'accompagnement de la performance dans ce modèle, mais est placé « en fin » de cycle. Cependant, il détermine les conséquences des efforts accomplis. La volonté d'accepter de nouveaux défis augmente en effet avec le degré de satisfaction de l'individu.

3.4 Conclusion

Pour conclure ce bref exposé des facteurs de personnalité et de la structure psychologique d'une personne, nous en résumerons les conséquences générales ci-après.

Il existe une interdépendance manifeste entre l'état émotionnel d'une personne, sa situation et l'environnement dans lequel elle se trouve, au sens où ces facteurs influencent le comportement humain. En d'autres termes, s'il n'y a pas concordance (accord) entre les dispositions d'une personne et l'environnement, le changement comportemental demeurera limité. Par conséquent, si l'on veut que la formation à la compétence interculturelle en milieu professionnel (intervention) donne lieu à un changement de comportement, voire d'attitude, l'environnement (c'est-à-dire la formation elle-même ou la situation professionnelle) doit être attrayant pour l'individu. Les animateurs de la formation doivent donc veiller à créer un environnement d'apprentissage favorable et faire en sorte que les apprenants puissent clairement reconnaître les avantages de la participation à une telle formation pour leur vie privée et professionnelle.

4. Défis

L'introduction de la notion de « défi » dans un modèle de compétence interculturelle comporte la reconnaissance des difficultés issues des rencontres interculturelles et plus encore du développement des relations interculturelles, sur les plans à la fois professionnel et personnel. Cependant, cela comporte aussi la reconnaissance des multiples possibilités d'enrichissement que peuvent fournir de telles rencontres et relations.

4.1 Prise de conscience

Le tout premier défi auquel on est confronté dans une rencontre interculturelle est la prise de conscience du fait que notre propre perspective est limitée par son ancrage local. Cette reconnaissance peut d'abord être source de paralysie ou de confusion, mais elle nous ouvre d'immenses possibilités d'élargir notre horizon (Gadamer, 1970; Bhabha, 1994). Cette expérience donnera alors lieu à une redéfinition et à une nouvelle articulation de nos affiliations et de la configuration antérieure stable de notre identité (Hall, 1996).

L'étude d'une langue vivante et d'une culture étrangère et l'apprentissage interculturel sont essentiels dans de tels processus de confrontation avec d'autres visions du monde. Ces démarches sont donc décisives pour prendre conscience de notre propre horizon et de ses limites (Byram et Zarate, 1997; Giroux, 1992). Le développement de l'éveil critique aux cultures doit être considéré comme le principal but du développement de la compétence culturelle et, en fin de compte, de la citoyenneté interculturelle active (Guilherme, 2002). Différentes méthodes favorisant une prise de conscience interculturelle sont utilisées, principalement dans le cadre d'activités en rapport avec l'enseignement des langues et cultures étrangères et dans certains programmes de développement professionnel: ethnographie (Roberts *et al.*, 2001); herméneutique du texte authentique (Kramsch, 1993); métacognition (Earley et Ang, 2003).

4.2 Communication et interaction

Une communication/interaction interculturelle réussie a été définie comme une interaction appropriée et/ou efficace (Smith, Paige et Steglitz, 1998; Guilherme, 2000; Ting-Toomey et Chung, 2005, pp. 17-18). Elle sera fructueuse si l'on sait s'adapter aux exigences de la culture d'accueil ou négocier entre son propre héritage culturel ou linguistique et celui de la culture à laquelle on est confronté, c'est-à-dire emprunter à celle-ci tout en lui apportant. Ces deux alternatives ou perspectives complémentaires sont au cœur de la communication et de l'interaction interculturelles et sont communes à différents modèles proposés en

matière de développement de la compétence interculturelle, qui visent soit à l'assimilation dans la culture d'accueil, soit à une intégration pluraliste. Par définition, tous les modèles de communication ou d'interaction interculturelle excluent la possibilité de rupture.

Plusieurs chercheurs ont toutefois décrit le processus d'engagement dans une autre culture non pas comme une démarche immédiate, mais comme une progression en plusieurs étapes. Bennett, par exemple, distingue deux étapes principales aux deux extrêmes du processus d'acquisition de la compétence interculturelle: le stade ethnocentrique et le stade ethnorelativiste (Bennett, 1993a). Le premier stade commence, selon l'auteur, par la « négation » des différences. L'individu met l'accent sur ce qui est commun, ou apparemment commun, à tous les êtres humains. Vient ensuite le stade de la « minimisation », où il admet certaines différences tout en s'efforçant de réduire leur importance. Le stade « ethnorelativiste » commence avec « l'acceptation » et se poursuit jusqu'à « l'intégration ». Bennett explique que les individus interculturels peuvent aller plus ou moins loin dans la phase d'intégration. Ils peuvent s'efforcer d'articuler des aspects des deux cultures et, dans une certaine mesure, construire une nouvelle identité qui demeure néanmoins ancrée dans le contexte culturel, quoique multiculturel; ou bien ils peuvent vivre en quelque sorte dans une « marginalité constructive » qui leur permet de se libérer des contraintes culturelles de leur environnement immédiat (Bennett, 1993a).

D'autres auteurs, cependant, tendent à adopter une approche plus holistique à l'échange interculturel et décrivent « l'intelligence culturelle » comme la capacité d'une personne à s'adapter efficacement à de nouveaux contextes culturels (Early et Ang, 2003). Les différents auteurs définissent de fait la communication ou l'interaction culturelle efficace sous différentes perspectives. Cela peut comporter: a) une attitude de questionnement, où la compréhension du style de chacun et des motivations sous-jacentes constitue un premier pas pour éviter les malentendus interculturels (Kim, 1998, p.105); b) une attitude dialogique et relationnelle, où l'enjeu est la simple communication et interaction, quoique orientée vers un but (Byram, 1997); c) une attitude stratégique plus ou moins respectueuse, qui peut impliquer un engagement à s'acquitter d'une tâche ou la volonté de persuader, voire d'influencer l'autre (Byram, 1997); d) enfin, une attitude critique, impliquant une conscience critique des motifs et des pressions subies par tous les participants, des structures de pouvoir dans les deux contextes culturels et des relations d'interdépendance existantes (Guilherme, 2002).

4.3 Rapports de pouvoir

Les rapports de pouvoir sont communs à toutes les cultures, mais leurs rouages et les critères qui les sous-tendent varient d'une société à l'autre et d'une culture à l'autre. Par conséquent, différents types de pouvoir sont efficaces dans

différents cadres culturels (Pennington, 1989, p.262). L'enjeu de la communication et de l'interaction interculturelles est de développer les attitudes et les compétences qui permettront l'établissement de liens en termes démocratiques. Selon Santos (2005, lxii), la démocratisation peut être définie comme tout le processus consistant à remplacer des relations de pouvoir inégales par des relations d'autorité partagée. Cependant, si l'autorité est partagée, les sources symboliques qui déterminent notre perception de l'autre, liées aux questions de sexe, de race, de religion, etc., peuvent encore exercer une influence sur les dispositions avec lesquelles on aborde la rencontre interculturelle.

La notion de « pouvoir capillaire » de Foucault rend compte de la prolifération des jeux de pouvoir sur le terrain, ce qui est très utile pour appréhender les négociations intervenant dans des équipes ou des groupes professionnels. Le pouvoir peut découler de différentes sources d'autorité explicite et implicite, pouvant tenir à un poste officiellement assigné, mais aussi à l'expérience, aux connaissances, aux compétences et aux aptitudes sociales et, plus encore, à des contacts au sein ou en dehors de l'organisation. Chaque facteur peut avoir une incidence plus ou moins importante suivant son poids dans une culture donnée. L'acquisition de compétences interculturelles permet de découvrir différentes perspectives, de prendre conscience de l'existence de différents critères et de se familiariser avec des processus de réflexion critique et d'action critique qui peuvent, dans une certaine mesure, nous empêcher de porter des jugements absolus et de tracer aveuglément un plan d'action.

4.4 Ethique

Les décisions et comportements régulateurs sont considérés éthiques lorsqu'ils sont conformes aux croyances conventionnelles et aux principes, valeurs et normes morales propres à certaines collectivités. Dans la mesure où l'évaluation de la justification éthique d'une décision ou d'un comportement repose sur des jugements propres à une communauté spécifique, l'une des questions éthiques fondamentales liées aux différences culturelles est la question de savoir quelles valeurs et normes éthiques vont primer lorsqu'un acte transculturel de communication et interaction donne matière à un conflit éthique (Ferrell, Fraedrich et Ferrell, 2005, p. 219). Un lieu de travail multiculturel est fréquemment mis à l'épreuve à cet égard, lorsque différents principes, croyances, valeurs et normes morales coexistent dans une société où une hiérarchie est en place, explicitement ou implicitement, ou lorsque la cohabitation provisoire donne lieu à un affrontement équilibré. Dans de telles situations, chacun doit donc faire preuve de sensibilité interculturelle et composer entre le respect de ses propres dispositions, croyances, principes, valeurs et normes morales et la

nécessité de changer d'attitude ou de comportement, jusqu'à trouver un équilibre également acceptable pour tous les participants.

4.5 Dissonance culturelle

Diverses cultures ethniques coexistent à différents niveaux – local, régional, national et mondial. Mondial n'est pas ici synonyme d'universel. Ce niveau comporte plusieurs divisions et subdivisions: Europe, Amérique, Asie, Nord-Sud, Est-Ouest, etc. D'autres variables peuvent être ajoutées ou soustraitées, définissant une notion de culture plus ou moins large qui peut être identifiée avec la race, la religion, le sexe, la langue, l'âge, la condition économique et sociale, etc.

En conséquence, le lieu de travail, en tant que lieu de communication, ne fait que changer le lieu de l'interaction et non pas les prédispositions des individus, qui interprètent toute situation au travers du filtre de leurs préjugés (Asante et Davis, 1989, p. 376). La communication et l'interaction sur le lieu de travail, bien qu'axées sur une tâche spécifique et inscrites dans la culture organisationnelle, véhiculent au plus profond d'elles-mêmes une somme d'idées préconçues et de préventions envers le sexe, la race, la religion, la langue, l'âge et le statut socio-économique, produit de la socialisation au sein de la famille, ainsi que dans d'autres contextes sociaux formels et informels. De surcroît, même lorsqu'il y a similarité dans l'origine ethnique, la race, le sexe, les normes linguistiques, l'âge et la condition économique et sociale, l'efficacité de la communication n'est pas garantie pour autant. Inversement, la distance culturelle ou géographique, même importante, ou des différences dans les aspects énumérés ci-dessus ne rendent pas nécessairement la communication et l'interaction moins efficaces.

La diversité linguistique et la dissonance culturelle sont donc un défi au sens où elles obligent les individus à faire preuve de souplesse et de créativité, étant donné qu'ils doivent évoluer, à la fois avec prudence et audace, dans les champs de l'interlangue et de l'interculture. C'est en outre une occasion d'apprendre, de désapprendre et de réapprendre des connaissances anciennes et nouvelles et, ce faisant, de remettre en cause ses propres conceptions, opérant ainsi une relecture du monde.

4.6 Viabilité

Dans un monde global, il est également important de trouver une langue commune et de négocier des plates-formes linguistiques et culturelles pour les besoins de la communication et de l'interaction, mais aussi pour permettre l'expression de la diversité linguistique et culturelle. Le concept de « lingua

franca » – langue véhiculaire librement utilisée par des locuteurs non natifs – repose sur l'idée que cette langue peut être construite à cette fin ou qu'elle est adoptée et vidée de ses contenus culturels d'origine. Elle ne permet cependant une communication authentique ou constructive ni dans un cas, ni dans l'autre. L'utilisation d'une langue commune par des locuteurs non natifs de diverses cultures implique, pour le moins, une traduction linguistique et culturelle et une négociation du sens, qui peut à la fois compliquer et enrichir la communication et l'interaction.

La théorie de l'écologie des langues, qui défend la nécessité d'une diversité linguistique et culturelle et, donc, l'équilibre des conditions de vie sur Terre, souligne l'importance du développement de compétences interculturelles qui permettent aux individus de tirer le meilleur parti de leurs échanges linguistiques et culturels, tout en respectant la spécificité de chaque langue et culture (Skutnabb-Kangas, 2000). De la même façon, la théorie de l'écologie du savoir, qui prône la légitimité de différentes formes de connaissances et souligne leur nécessité pour la survie de notre planète, fournit le cadre d'une conception de la compétence en communication/interaction culturelle qui se caractérise par la reconnaissance actuelle de la diversité culturelle (Santos, 2003). Reconnaître l'importance de telles écologies, qui ne dissocient pas l'homme de la nature, est fondamental pour comprendre la dynamique de la communication et de l'interaction interculturelles par laquelle les individus et les groupes communiquent et établissent des relations démocratiquement, en développant une conscience critique de soi et de l'autre, en valorisant différentes langues, cultures et formes de connaissances et en reconnaissant différentes perspectives. C'est probablement l'un des plus grands enjeux de la communication/interaction interculturelle lorsqu'elle est fondée sur un échange réciproque, un dialogue respectueux et des relations équitables, autant d'aspects qui nous permettent de progresser vers la justice sociale.

5. Développement de la compétence interculturelle

5.1 Conscience de soi et de l'autre

Avoir conscience de soi et de l'autre, apprendre à se connaître soi-même, réfléchir à son éducation et à ses points de vue limités par la culture, analyser en profondeur ses normes, valeurs, croyances et comportements... Une telle démarche est probablement le point de départ de l'acceptation, de la compréhension et de l'appréciation des différences. La notion d'identité vient au premier plan à cet égard, et son exploration apparaît comme une condition *sine qua non* pour la communication interculturelle.

La conscience de soi et de l'autre est liée à au moins cinq sous-compétences. Prendre acte des ressemblances et des différences, reconnaître que nous avons tous des choses en commun et des aspects qui nous rendent différents (non seulement en tant que membres d'une culture donnée, mais aussi en tant qu'individus) et les explorer devient une expérience enrichissante. Sur le plan personnel, évaluer (inventaire personnel) et réfléchir à ses propres représentations sociales est de fait particulièrement révélateur; cela peut être vu comme une nécessité de s'embarquer dans un voyage intérieur, face à soi-même, en faisant preuve d'esprit critique, telle une visite guidée de la vie en vue d'évaluer ses propres points de vue et représentations sociales. Se situer dans la perspective de l'autre permet de le découvrir et de poser les bases de la rencontre interculturelle. Cela implique de faire preuve d'intérêt, de curiosité et de persévérance. Seulement ainsi pourra-t-on connaître, découvrir et véritablement comprendre l'autre.

Du point de vue de l'expérience interculturelle en elle-même, il apparaît essentiel de prendre en considération les stéréotypes et les généralisations et d'explorer le choc culturel et le choc culturel inverse. L'individu interculturel doit pouvoir gérer ces deux phénomènes, tout particulièrement le second dans la mesure où il est inattendu. Brislin et Pedersen (1976, p. 13) définissent le choc culturel comme l'anxiété résultant de la perte de tous les repères familiers de notre réalité quotidienne. Le choc culturel semble être vécu à des degrés divers dans des contextes interculturels. Il survient fondamentalement lorsque l'individu entre dans une nouvelle culture. Au lieu de « choc culturel », expression qui peut sembler hyperbolique, Szanston (1966, p. 44) préfère parler de « fatigue culturelle »: l'épuisement physique et émotionnel qui résulte presque invariablement de la somme infinie des indispensables petits ajustements de tous les instants. Cependant, l'impact inhérent au contact interculturel ne cesse pas lorsqu'il est mis fin à cette situation. Bien au contraire, l'individu subit alors un contre-choc, ou choc culturel inverse, lorsqu'il rentre dans sa communauté

d'origine et doit se réadapter à son ancien environnement. Brislin et Pedersen (1976, p. 16) qualifient cette crise de « choc du retour ». Il s'agit généralement d'une expérience douloureuse, car c'est un processus auquel on ne s'attend pas d'une manière générale. L'individu interculturel doit avoir les outils qui lui permettront de gérer à la fois le choc culturel et le choc culturel inverse. Outre le choc culturel, il devra aussi surmonter les stéréotypes et les généralisations, qui figurent également au premier plan de l'expérience interculturelle. Le stéréotype désigne une catégorie présumée partager les mêmes caractéristiques et dans laquelle on classe un individu sur la base de son appartenance à tel ou tel groupe (Brown, 1994, p. 166). Les stéréotypes sont nuisibles car on estime qu'ils contiennent toujours un grain de vérité, ce qui est tout simplement faux, car ils ne tiennent pas compte de l'idiosyncrasie individuelle. Scollon et Scollon (1995, p. 155) les rattachent aux surgénéralisations à une différence près: les jugements stéréotypés sont l'expression d'une prise de position idéologique. Le stéréotype surgénéralise les caractéristiques du groupe pour les appliquer à chaque membre du groupe, tout en leur attachant une valeur négative ou positive excessive. D'un autre côté, les généralisations, le fait d'avoir des idées préconçues concernant d'autres groupes faute de disposer d'autres informations plus précises, sont des recours nécessaires pour pouvoir maîtriser l'énorme quantité d'informations reçue chaque jour. Ceci est étroitement lié à la théorie du schéma, où les connaissances sont un réseau compliqué de structures mentales complexes représentant notre compréhension du monde (Anderson *et al.*, 1983, p. 73). En résumé, les stéréotypes sont des surgénéralisations avec une charge inhérente, positive ou négative, de valeurs ajoutées.

5.2 Communication entre les cultures

La communication entre les cultures ou communication interculturelle « se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'Homme – ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie » (Byram *et al.*, 2002, p. 10). La communication entre les cultures met en jeu des actes de communication qui sont le fait d'individus identifiés à des groupes montrant une variation intergroupe dans des valeurs sociales et culturelles partagées (Damen, 1987).

Etablissant un parallèle entre « communication interculturelle » et « interaction efficace », Guilherme (2000, pp. 297-300) définit une communication interculturelle réussie comme une négociation fondée sur des traits culturels spécifiques à une culture donnée et sur des connaissances culturelles générales, c'est-à-dire dans l'ensemble respectueuse de et favorable à chacun. Pour Cohen (2004), la négociation est un exercice de langage et de communication, une tentative de créer une compréhension partagée là où, auparavant, il y avait des

compréhensions concurrentes. Lorsque la négociation se fait à travers le filtre de la langue et de la culture, les possibilités de malentendus augmentent. La discussion de mots et concepts entre pour une si grande part dans une négociation que l'on ne saurait affirmer que le langage est secondaire. Cela pose un problème pour la communication entre les cultures, car le choix d'une *lingua franca* ne garantit pas que les mots et concepts seront compris de la même façon par tous les participants.

Trois grandes sous-composantes ont été identifiées comme faisant partie intégrante des compétences de communication entre les cultures: la communication non verbale, la communication verbale et la conscience de la langue. La communication non verbale occupe une place de choix dans ce modèle. La communication ne dépend pas exclusivement du langage. Comme l'indiquent Revell et Norman (1999, p. 91), la communication est *plus* non verbale que verbale (souligné par les auteurs). Les dimensions non verbales peuvent renforcer le message exprimé oralement ou, ce qui est intéressant, le contredire. Même si la plupart de ces aspects ne sont pas explicitement abordés dans le curriculum ou le programme d'enseignement des langues étrangères, des dimensions non verbales comme le langage corporel, le contact visuel, les gestes, la proxémie (espace interpersonnel), l'apparence, la tenue vestimentaire ou l'haptique (contact corporel) semblent avoir une grande importance en communication transculturelle.

La communication verbale a incontestablement été au cœur de la plupart des programmes d'enseignement des langues. Canale et Swain (1980, pp. 7-11) ont distingué quatre grandes compétences dont la première, en particulier, a été largement étudiée et pratiquée:

- compétence grammaticale (connaissance des termes lexicaux et des règles de la morphologie, de la syntaxe, de la grammaire des phrases, de la sémantique et de la phonologie);
- compétence sociolinguistique (composée de deux ensembles de règles: les règles d'usage – socioculturelles – et les règles du discours);
- compétence discursive (savoir combiner des formes grammaticales et des significations pour produire un texte, écrit ou oral, qui constitue une unité dans différents genres);
- compétence stratégique (stratégies de communication verbale et non verbale pouvant être mises en œuvre pour compenser les ratés de la communication tenant aux variables de la performance ou au manque de compétence).

En outre, des traits paralinguistiques comme l'accentuation, le rythme et l'intonation jouent un rôle fondamental dans la communication verbale (par exemple, le ton de l'espagnol parlé en Espagne pourra sembler agressif dans une autre communauté hispanophone et donner lieu à des malentendus, alors même que le code linguistique est partagé).

La communication entre les cultures repose également sur un troisième élément, la conscience de la langue³, définie comme la conscience de ce que le fait de parler une ou plusieurs langues ou une langue donnée, comme l'anglais, est lié au statut social ou professionnel. Différents éléments contribuent à cette prise de conscience, notamment dans le cadre du travail d'équipe multiculturel.

Premièrement, il est utile de s'arrêter sur la langue choisie dans la rencontre interculturelle. Les membres d'une équipe multiculturelle doivent être conscients de ce qu'une langue donnée tend à prédominer au sein de l'entreprise ou de l'institution et qu'être un locuteur natif de cette langue ou en avoir une maîtrise parfaite peut être source de pouvoir.

Deuxièmement, il est tout aussi important de sensibiliser davantage à la manière dont la langue maternelle peut avoir une incidence sur la façon dont on apprend une langue étrangère et sur le degré de maîtrise auquel on peut parvenir dans la langue concernée.

Troisièmement, il existe la possibilité très intéressante que des membres de l'équipe utilisent un code auxiliaire lorsque leurs langues maternelles appartiennent à la même famille (intercompréhension) [Capucho, 2002; Doyé, 2005; Pencheva et Shopov, 2003; Rieder, 2002]. En d'autres termes, lorsqu'une certaine langue est choisie comme *lingua franca* (par exemple l'anglais), des locuteurs de langues de même famille et mutuellement intelligibles (comme l'espagnol et le portugais) peuvent utiliser leurs propres langues avec profit.

Quatrièmement, un compromis mutuel semble nécessaire. Les locuteurs natifs doivent veiller particulièrement à ne pas utiliser d'expressions idiomatiques, mais une forme plus normalisée de la langue. Les locuteurs non natifs, pour leur part, doivent s'efforcer de se faire comprendre dans la *lingua franca*, sans se décourager, en ayant confiance dans leur capacité à transmettre leurs idées.

3. Nous nous fondons ici sur une partie non publiée du manuscrit intitulé *Language and Power: Raising Awareness of the Role of Language in Multicultural Teams*, présenté par Méndez García et Pérez Cañado à la conférence de l'Association internationale pour les langues et la communication interculturelle (IALIC) sur le thème « Politique, plurilinguisme et identité linguistique », Dublin City University, 11-14 novembre 2004.

Cinquièmement, une sensibilisation accrue à la tolérance de l'ambiguïté est un autre aspect primordial (Gudykunst et Kim, 1984; Anzaldúa, 1987; Ronen, 1989; Stahl, 2001) étant donné que, parfois, un même message peut être perçu ou compris de diverses manières sous l'influence de différentes langues et cultures. En cas d'incertitude, il convient de demander des éclaircissements avant de porter un jugement, même si cela peut vouloir dire, dans certaines circonstances, que ce jugement sera reporté à l'infini.

Sixièmement, la conscience de l'existence de styles de communication divers (Gudykunst *et al.*, 1996; Bennet, 1993; Saphiere *et al.*, 2005) semble être essentielle dans les échanges interculturels. Certaines habitudes nationales semblent s'appliquer, notamment en ce qui concerne les tours de parole, la tendance à parler sans détour ou indirectement, la préférence donnée à l'écrit ou à l'oral, etc. La situation influe de même sur les styles de communication. Ceci est vrai des interruptions (quand/comment), de la communication entre les membres d'une équipe (les Allemands et les Anglais semblent préférer la communication par courrier électronique, tandis que les Espagnols préfèrent se parler directement), de la prise de décision (formelle dans le cadre de réunions/informelle), ou encore des façons de parler (directes/indirectes). De plus, les individus ont aussi leurs propres préférences au sein des cultures nationales et ces variations individuelles deviennent également apparentes lors de la communication.

5.3 Acquisition de connaissances culturelles

La troisième compétence dans un modèle transformationnel de compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle est l'acquisition de connaissances culturelles, à la fois sous forme de culture générale et de connaissances culturelles spécifiques à une culture donnée (Brislin et Yoshida, 1994, pp. 37-55). La culture générale renvoie à l'importance de posséder une connaissance du monde. C'est ce que Byram *et al.* (2002, p. 13) appellent la connaissance (ou les savoirs). Il faut avoir une connaissance des interactions entre êtres humains et de la manière dont ils se perçoivent mutuellement et comprendre que cela a une incidence sur les relations. Mis à part cette culture générale, le fait de posséder des connaissances culturelles spécifiques peut s'avérer utile en facilitant la communication interculturelle dans une société donnée ou avec des membres d'une communauté particulière. Byram *et al.* (2002, p. 13) soulignent la nécessité de connaître sa propre culture et celle de l'interlocuteur.

5.4 Construction du sens

Le membre d'une équipe interculturelle doit aussi développer la compétence de construction du sens, définie comme le fait d'être prêt à gérer de nouvelles informations, l'incertitude et l'ambiguïté et à traiter tous ces éléments d'une manière cohérente au moyen des cadres conceptuels préexistants. Comme indiqué par Dervin (1999, p. 740), dans un processus de construction du sens, l'actrice est la théoricienne de son monde, à partir de ses intuitions, hypothèses et généralisations sur la manière dont les choses s'imbriquent et dont le courant passe. Olsson (2005, p. 2) rattache la construction du sens à l'analyse du discours et à la théorie socioconstructiviste, car la construction dépend en définitive du langage: le langage est le premier déterminant des observations et interprétations du monde (voir Dervin, 1991, pp. 46-47; Dervin *et al.*, 1992, p. 7). L'information concerne ce que nous faisons du langage et ce que le langage invoque en nous (Talja, 1997, p. 71).

La construction du sens fait intervenir la capacité à interpréter des documents, des faits, des épisodes ou événements, ou tout autre nouvel artefact culturel. Ceci est étroitement lié à ce que Byram *et al.* (2002, p. 14) appellent « les capacités d'interprétation et de mise en relation ("savoir comprendre") », définies comme « l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture ». L'interprétation ne suffit cependant pas, construction du sens implique aussi attribution d'une signification. Le citoyen interculturel doit trouver la signification de documents ou d'événements nouveaux ou inattendus. Il s'agit, selon les termes de Byram *et al.* (2002, p. 14), des « capacités de découverte et d'interaction ("savoir apprendre/faire") », c'est-à-dire de la « capacité [...] à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel ». Enfin, la construction du sens nécessite de distinguer/percevoir et de comprendre les valeurs, croyances et normes les plus courantes dans une situation donnée. Elles ne sont pas toujours apparentes et ne pas les identifier ou les comprendre peut facilement donner lieu à des malentendus.

5.5 Mise en perspective

Une cinquième compétence est la mise en perspective, un facteur très exigeant qui oblige l'individu à regarder la réalité sous différents angles. Cela présuppose la capacité à voir les choses du point de vue d'autrui. C'est là une démarche difficile pour des personnes normalement socialisées au sein d'une communauté donnée, qui ont par conséquent des croyances, valeurs et idées préconçues profondément ancrées. La plupart de ces éléments semblent aller de soi et se

situent à un niveau inconscient. La mise en perspective repose sur des qualités telles que l'empathie, la souplesse, le décentrage, l'ouverture d'esprit et la tolérance de l'ambiguïté.

L'empathie (pour une analyse de l'empathie dans une équipe multiculturelle, voir Chang et Tharenou, 2004; Cui et Awa, 1992; Wills et Barham, 1994) est le sentiment ou le souci d'autrui, qui conduit à une certaine identification personnelle et émotionnelle. Selon la définition donnée par DiStefano et Maznevski (2000, pp. 51-52), éprouver de l'empathie revient presque à se projeter dans le corps et l'esprit d'autrui; c'est se glisser dans la peau d'une personne, penser comme elle, ressentir ce qu'elle ressent. Byram (1989, p. 89), pour sa part, établit un lien entre empathie et tolérance. Il ajoute cependant qu'il s'agit d'un processus plus exigeant, au sens où l'empathie n'est pas simplement une acceptation passive de l'altérité: elle génère une véritable compréhension et un changement de perspective. Dans les deux cas, il faut savoir faire preuve de souplesse et développer sa capacité de décentrage. De fait, la souplesse est étroitement liée à la faculté d'adapter et de relativiser ses propres croyances et comportements, par opposition à une attitude consistant à se montrer catégorique et rigide dans les rapports avec des membres d'autres cultures. Le décalage par rapport au « centre », implicite dans le terme « décentrage », constitue un défi pour les citoyens interculturels; loin de partir du principe que leurs normes, croyances et valeurs culturelles sont universelles, ils sont capables de modifier leur point de vue et d'agir en conséquence lorsqu'ils prennent conscience du fait que leurs valeurs, normes et croyances sont déterminées par leur culture. DiStefano et Maznevski (2000, p. 52) définissent le décentrage comme le fait de pratiquer l'empathie ou de savoir écouter les autres et leur répondre. Ils soulignent que cela implique de suspendre son jugement, de lutter contre la tendance humaine à vouloir considérer que la différence est mauvaise. De façon intéressante, DiStefano et Maznevski (2000, p. 53) considèrent que le décentrage n'est pas une finalité, mais qu'il faut un « recentrage », c'est-à-dire trouver ou développer un terrain d'entente favorisant l'échange et la communication sur de nouvelles bases.

Le contact interculturel fondé sur l'empathie, la souplesse et le décentrage permet à tout un chacun d'élargir son horizon. Cette expérience donne indubitablement aux individus d'excellentes occasions de revoir leurs représentations mentales, de s'ouvrir et d'enrichir leurs perspectives. Enfin, la mise en perspective met en jeu une dernière qualité, à savoir la tolérance de l'ambiguïté. Cette compétence permet à l'interlocuteur de gérer son incertitude lorsque le contexte ou les circonstances ne lui fournissent pas suffisamment d'éléments pour pouvoir interpréter un événement de façon satisfaisante.

6. Interlangue et interculture

6.1 Interlangue

Le terme « d'interlangue » a été proposé par Selinker (1972) sur la base des travaux de Weinreich (1953). Selinker a défini l'interlangue comme l'existence d'un système linguistique autonome basé sur les résultats concrets obtenus par l'apprenant lorsqu'il tente de produire un énoncé conformément à la norme de la langue cible. Ce système linguistique constitue l'interlangue (Selinker, 1972, p. 214).

Ce concept se rapporte à la connaissance de la langue étrangère à un certain stade de développement ou à différents stades interdépendants du processus d'apprentissage. L'interlangue fluctue sur une échelle progressive entre la langue de départ et la langue cible. Elle est cependant indépendante de l'une et de l'autre, même si elle leur est inévitablement liée. De fait, l'interlangue d'un individu peut reproduire des particularités de sa langue maternelle, mais aussi de la langue cible, de même que d'autres caractéristiques qui n'appartiennent ni à l'une, ni à l'autre. En ce sens, Selinker (1972) a proposé des processus centraux du développement de l'interlangue tels que le transfert linguistique (l'application de règles que les apprenants tirent de leur langue première), la surgénéralisation (la généralisation de règles de la langue cible aux niveaux phonétique, grammatical, lexical et discursif à un point tel que cela aboutit à des formulations qui ne seraient pas utilisées par des locuteurs natifs) et la fossilisation (en arriver à ne plus pouvoir progresser dans l'apprentissage de la langue malgré la fréquence de l'input et la pratique).

Pour Corder (1981), l'interlangue est idiosyncrasique au sens où, même si des individus ayant le même bagage linguistique peuvent faire des erreurs analogues, l'interlangue de chacun présente des particularités uniques. Selon la définition donnée par Corder (1981), l'interlangue constitue un système caractérisé par la simplicité de la morphologie, un ordre des mots relativement fixe, l'utilisation de pronoms personnels simples, un nombre réduit de mots à fonction grammaticale, une faible utilisation des structures copulatives et l'absence d'articles (Duran, 1994).

L'interlangue est dynamique. En effet, plus l'individu progresse dans sa connaissance de la langue cible et améliore sa compétence communicative, plus son interlangue se détache graduellement de la langue de départ pour se rapprocher de la langue cible. Les interlangues constituent ainsi des systèmes « intermédiaires » d'acquisition de la langue. Idéalement, il faudrait parvenir à un stade où il y aurait coïncidence avec le système de la langue cible. Cependant,

une maîtrise de la langue équivalente à celle d'un locuteur natif n'est que très rarement atteinte.

En résumé, les enseignants et les apprenants ont constamment besoin de s'appuyer sur l'interlangue déjà acquise. On part souvent du principe qu'ils devraient tendre à prendre le locuteur natif comme modèle ou comme idéal. Cette approche est cependant contestée aujourd'hui.

6.2 Interculture

Le terme « interculture » a été imaginé par Kordes (1991, pp. 300-301) par analogie avec la notion d'interlangue de Selinker. L'interculture désigne les stades transitoires entre la culture d'origine et la culture cible par lesquels passent les apprenants dans leur approche de la culture cible. L'interculture se définit ainsi comme le degré de compétence culturelle des individus, qui fluctue sur une échelle progressive entre la culture de départ et la culture cible. Plus l'individu se familiarise avec la culture cible, plus il se détache de la culture d'origine. Selon Liddicoat (2005), tout comme l'interlangue, l'interculture comporte des caractéristiques de la culture première, des traits tirés de la culture cible et d'autres éléments qui n'appartiennent ni à l'une, ni à l'autre, mais sont propres à chaque apprenant et découlent de la manière dont ils appréhendent et gèrent le fait culturel.

Cependant, malgré les parallélismes entre les processus d'apprentissage de la langue et de la culture cibles, Kordes (1991, p. 302) souligne qu'il est plus difficile de programmer l'apprentissage interculturel que l'acquisition de la langue, dans la mesure où il s'agit d'une démarche plus complexe.

Kordes (1991) et Meyer (1991) s'accordent à dire que la dernière étape du développement de l'interculture ne sera pas une maîtrise des codes culturels de la langue cible équivalente à celle des locuteurs natifs, mais plutôt une prise de distance optimale par rapport aux deux cultures, permettant ainsi une relativisation de la culture première et un enrichissement personnel. De la même façon, Liddicoat (2005) considère que penser en termes d'acquisition d'une maîtrise de la culture cible équivalente à celle des locuteurs natifs est source de problèmes. Par exemple, on part souvent du principe que l'assimilation à la culture cible peut et doit être le but de l'apprentissage de la langue, mais une telle approche revient à rejeter l'importance de l'identité et de l'attachement culturel et à ignorer le fait que toute position intermédiaire peut constituer un exercice de médiation entre deux cultures (ou plus).

Kordes (1991) indique par ailleurs que pour parvenir à un tel degré d'interculture, l'individu doit avoir fait l'expérience d'un certain choc culturel. Cela l'aura conduit à remettre en cause sa façon de voir les choses et lui aura permis de comprendre la nécessité de développer et mettre en œuvre de nouvelles manières d'affronter la réalité.

Dans le modèle transformationnel de compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle, l'interlangue et l'interculture sont des éléments importants, car l'interlangue et l'interculture de chaque individu sont uniques et dynamiques. Cependant, la relation entre interlangue et interculture n'est pas simple. Rares sont ceux qui partagent les thèses de Singerman (1996) selon lesquelles il existe une correspondance point à point entre le développement des compétences linguistiques et celui des compétences interculturelles. Sur la base des directives de l'American Council on the Teaching of Foreign Languages, qui distingue différents stades d'acquisition de la langue, à savoir les niveaux élémentaire, intermédiaire, avancé et supérieur, Singerman (1996, pp. 74-81) distingue différents stades d'acquisition de la compétence interculturelle: élémentaire, intermédiaire, avancé et supérieur. Dans notre modèle, il n'y a cependant pas nécessairement interdépendance entre les deux.

L'apprenant interculturel est toujours entre plusieurs langues et cultures. Son interlangue et son interculture sont donc dynamiques. Il est possible que des personnes ayant une très bonne maîtrise de la ou des langues cibles ne soient pas aussi performantes dans les situations d'interaction interculturelle. Au contraire, des personnes ayant une connaissance limitée de la ou des langues pourront se montrer beaucoup plus performantes sur le plan de la compétence interculturelle et mieux réussir. Notre modèle prend par conséquent en considération le rôle complexe joué par l'interlangue et l'interculture dans le développement de la compétence interculturelle.

7. Apprentissage-désapprentissage

7.1 Apprentissage

Le développement de compétences interculturelles, comme indiqué dans la section précédente, implique l'élargissement, l'amélioration et, avant toute chose, la reformulation de compétences antérieurement acquises dans le cadre de l'éducation scolaire et non scolaire et développées essentiellement par le biais de l'expérience. Lorsqu'une personne se trouve en situation interculturelle, elle possède déjà certaines compétences sociales qui l'aident à gérer cette expérience. Nous espérons et nous nous attendons à ce qu'un enseignement fondé sur notre modèle contribue à changer et modifier ces compétences afin de les transformer en compétences interculturelles. Ce processus de changement par le biais de l'éducation et de la formation est un objectif fondamental du processus d'apprentissage interculturel.

Du fait de notre éducation scolaire, nos conceptions de l'apprentissage sont ancrées dans un système d'acquisition des connaissances par le développement cognitif. Pour développer une compétence interculturelle, il faut cependant aussi apprendre par l'expérience à la fois avant, pendant et après l'éducation scolaire. Ni l'expérience, ni les connaissances théoriques ne se suffisent à elles-mêmes. L'apprentissage interculturel expérientiel nécessite une préparation systématique et un suivi pour pouvoir être pleinement mis en œuvre. Ce processus de modification de compétences et de savoirs déjà acquis oblige à réévaluer et, parfois, à rejeter ce que l'on avait appris et que l'on considérerait comme allant de soi. C'est ce que nous appelons le « désapprentissage ». L'apprentissage interculturel est un processus constant d'apprentissage et de désapprentissage. Il ne s'en agit pas moins d'une entreprise difficile qui exige soutien et orientations.

Dès lors, l'apprentissage interculturel, formel et non formel, englobe des processus articulés et ancrés à la fois dans la théorie et la pratique. Nous devrions suivre Giroux (2006) et considérer que la théorie ne saurait être un luxe lié à la fantaisie du pouvoir intellectuel. Elle constitue au contraire une ressource qui nous permet de définir et de réagir aux problèmes qui se posent dans des contextes particuliers. En outre, les liens étroits entre la théorie et la pratique permettent à l'apprenant interculturel, dans sa stratégie de formation tout au long de la vie, de « construire une théorie » plutôt que de s'en remettre à des anecdotes, à des expériences isolées ou à la surgénéralisation.

7.2 Désapprentissage

Le désapprentissage exige de reconnaître la validité d'autres points de vue, ce qui est le propre de la participation à une société démocratique. Cela ouvre en outre d'autres occasions de contribuer à la radicalisation de la vie démocratique par la formulation de discours contre-hégémoniques dans la société. Dewey et Freire ont tous deux souligné le potentiel de la dimension active de l'apprentissage et du savoir, ainsi que la dimension réfléchissante du rôle. Les deux auteurs ont souligné les liens étroits entre l'expérience et la réflexion et en quoi cela contribue à la vie démocratique (Dewey, 1956; Freire, 1970). Une réflexion sur sa propre expérience génère un processus d'apprentissage expérientiel. Il faut cependant un référent pédagogique pour comprendre les conditions de l'apprentissage critique et la dynamique souvent cachée de la reproduction sociale et culturelle. C'est en outre la condition préalable d'une citoyenneté critique, de la responsabilité sociale et d'une démocratie vibrante et inclusive (Giroux, 2004, p. 97). L'apprentissage et le désapprentissage sont, par conséquent, des processus méthodologiques et dynamiques du développement de la compétence interculturelle. Issus simultanément et réciproquement de la réflexion théorique et de l'apprentissage expérientiel, ils favorisent une démocratie et une citoyenneté actives.

La réflexion sur sa propre expérience est donc un outil important en matière de développement interculturel, car cela rend explicite tout l'implicite des routines quotidiennes. Byram a introduit et souligné cet aspect de l'apprentissage interculturel qui rend compte du processus d'apprentissage-désapprentissage. En effet, c'est en rendant explicites les normes, valeurs et attitudes implicites que les agents interculturels peuvent entamer un processus qui leur permet de prendre conscience des principes qui sous-tendent leurs comportements routiniers, de remettre en question leurs habitudes et leurs idées préconçues et, en fin de compte, de changer celles-ci; il s'agit donc là d'un processus d'apprentissage et de désapprentissage (Byram, 1997).

Le dialogue, au sens d'interaction discursive et communicative, est un autre facteur essentiel qui contribue à stimuler l'apprentissage. Pour reprendre les termes de Wink, le dialogue fait progresser les participants sur la courbe d'apprentissage en les mettant dans une position inconfortable, celle du réapprentissage-désapprentissage (Wink, 1997, p. 36). De fait, si l'on prend en considération cette notion de cycle apprentissage-désapprentissage-réapprentissage, l'apprentissage interculturel peut donner lieu, momentanément, à des sentiments inconfortables d'instabilité et d'insécurité. Le défi inhérent à une telle dynamique peut néanmoins être enrichissant. Désapprendre, c'est en effet déballer un vieux bagage (Wink, 1997, p. 14) et, pourrions-nous ajouter, l'améliorer. Ce processus implique de réinterpréter, voire de déconsidérer, des

connaissances antérieures pour parvenir à un autre stade transitoire et incomplet de la connaissance.

L'interaction et la communication interculturelles étant dans une large mesure imprévisibles, l'efficacité interculturelle repose sur des échanges où chacun met un peu du sien et fait des concessions. Elle est aussi largement fondée sur l'adoption d'une perspective objective, même si une interprétation entièrement neutre est improbable (Byram, 1997). Une telle attitude met en avant la notion de souplesse dans le concept de communicateur interculturel, défini par Ting-Toomey et Chung comme une personne capable de créer des connexions créatives entre des valeurs culturelles, des styles de communication et des aspects situationnels (Ting-Toomey et Chung, 2005, p. 21).

En outre, Ting-Toomey souligne l'importance de la négociation de l'identité, qu'elle analyse comme la capacité à combiner de multiples cadres culturels de référence pour gérer une situation interculturelle (Ting-Toomey, 2005). Cependant, les attitudes les plus susceptibles de générer des processus d'apprentissage-désapprentissage-réapprentissage, telles que l'adaptabilité, l'empathie ou la souplesse, ne vont pas sans poser certains problèmes: susceptibilité froissée, sentiments de dignité, etc. Il ne s'agit toutefois pas simplement d'une question d'identité, mais aussi de pouvoir. La *Face Negotiation Theory* de Ting-Toomey (Ting-Toomey, 2005) est très utile ici pour comprendre les subtilités et la dynamique du processus d'apprentissage-désapprentissage en situation d'échange interculturel. Le développement et l'intensité de l'échange sont en effet fortement conditionnés par le succès de ce processus. Autrement dit, le souci de préserver la face doit être présent tout au long de la négociation. Plus les interlocuteurs ont le sentiment que leur savoir est également valable, plus ils vont apprendre l'un de l'autre et plus ils s'ouvriront et se prêteront à la discussion.

Le processus d'apprentissage-désapprentissage-réapprentissage lors d'un échange interculturel est l'expression d'une modestie intellectuelle, d'un investissement personnel et professionnel et d'un engagement démocratique. Il n'est cependant pas facile à gérer, car la croissance cognitive n'est pas le seul aspect qui entre en jeu. Cela conduit aussi à dévoiler des dimensions d'ordre psychologique, émotionnel, civique et éthique. Néanmoins, même s'il ne s'agit pas de rejeter totalement nos valeurs et principes les plus précieux, nous ne devons pas non plus être le reflet passif de notre patrimoine biologique ou de nos traditions culturelles et historiques (Gardner, 2004, p. 211); nous devons encore nous réserver une marge pour un changement de perspective ou, du moins, pour prendre en considération et valoriser d'autres points de vue. Pour engager un processus d'apprentissage-désapprentissage-réapprentissage et de développement de la compétence interculturelle qui responsabilise à la fois

l'individu et le groupe, il est essentiel d'adopter une approche de pédagogie critique qui n'ignore pas le contexte politique de tout exercice de communication, d'interaction et de participation. Cela implique une approche critique de ses propres origines culturelles et de celles des autres et une perspective critique de l'interaction interculturelle (Phipps et Guilherme, 2004, p. 3). Le développement de la compétence interculturelle imprime ainsi un élan transformateur à l'individu et à la société. Une telle entreprise peut faciliter la justification de croyances et actions (les siennes propres et celles d'autrui), promouvoir l'articulation entre les deux pratiques et, de plus, permettre le développement des compétences interculturelles envisagées.

8. Mobilité interculturelle

8.1 Mobilité et culture

La mobilité n'est en aucun cas un nouveau trait du comportement humain. Bien au contraire, elle a donné naissance à plusieurs civilisations et les a façonnées au fil des âges. De nos jours, cependant, le besoin se fait sentir, probablement plus pressant que jamais, d'équiper les citoyens d'une série de compétences, à la fois sur le plan personnel et sur le plan professionnel, qui permettent de pleinement explorer les possibilités offertes par un monde qui semble s'être soudainement ouvert à tous. Dans ce projet, nous nous sommes concentrés sur un ensemble de compétences interculturelles qui sont supposées nous aider à parvenir à cette mobilité interculturelle. Mais pourquoi ce souci? Ne devenons-nous pas naturellement interculturels en étant physiquement mobiles? Pourquoi relevons-nous ce défi? Pouvons-nous faire preuve de mobilité interculturelle sans être physiquement mobiles?

« Mobilité » est dernièrement un mot clé dans les programmes transnationaux, en Europe et ailleurs. Alors que la Commission européenne proclamait 2006 « Année européenne de la mobilité des travailleurs », Peter Sutherland, représentant spécial du Secrétaire général des Nations Unies pour les migrations internationales et le développement, déclarait lors de la 7^e séance de la Commission de la population et du développement que le monde passait d'une ère de migration à une ère de mobilité. A cet égard, il a souligné que les pays n'étaient plus strictement divisés entre pays d'origine et pays d'accueil, mais devenaient de plus en plus à la fois pays d'origine et d'accueil, voire de transit (Sutherland, 2006). De notre point de vue, la différence de terminologie — migration et mobilité — ne répond pas simplement à la différence apparente qui existe entre les groupes de population concernés (déplacement dans un seul sens ou dans les deux). Elle vise, à notre avis, à souligner la perception sous-jacente du statut et à reconnaître le fait que les intéressés sont non seulement des invités, mais aussi des hôtes (au sens transnational). Cela rend compte des connotations positives de termes tels que « expatriés » (ou « étrangers » dans certaines langues) et des connotations négatives du terme « migrants ». L'attribution du terme « immigré » à tel ou tel groupe est influencée non seulement par la perception du pays d'origine de l'immigré dans le pays d'accueil, mais aussi par sa condition économique et sociale. Par exemple, un travailleur portugais allant dans le pays X sera considéré comme un travailleur immigré, tandis qu'un médecin portugais allant dans le même pays sera considéré comme un médecin étranger. Une telle différence de terminologie a d'importantes répercussions sur l'image (c'est-à-dire le statut), en particulier, des pays en développement, mais aussi de ceux qui ont rejoint le noyau dur de

l'Union européenne. Cela a aussi une incidence sur la vie des individus au sein de la société en général et, tout particulièrement, sur le lieu de travail. Néanmoins, le trait commun des migrants et des expatriés, autrement dit, de toutes les personnes mobiles, est qu'ils sont à la fois porteurs et producteurs de culture. Partis avec leur(s) bagage(s) culturel(s), ils s'adaptent, se font à la situation nouvelle, résistent ou créent de la culture, même si ce n'est pas de façon linéaire ou chronologique.

8.2 « Nouvelles » communautés de pratique

Tout au long de l'histoire, les déplacements se sont faits principalement en groupe, mis à part les aventuriers solitaires et occasionnels. Avec la modernité, le développement et l'ubiquité des nouveaux moyens de transports, des nouveaux médias et des nouvelles technologies ont encouragé les individus à s'enhardir toujours plus et à se déplacer, virtuellement ou physiquement, seuls ou avec leur famille.

Au bout du compte, cependant, ils ont tendance à s'installer ou à nouer des liens au sein de communautés de personnes semblables à eux, ethniquement et culturellement parlant. Malgré cette tendance à converger sur de tels réseaux, les individus naviguent de plus en plus entre différentes communautés ethniques et culturelles, à la fois au sein et en dehors de leurs contextes locaux et de leurs espaces publics et privés. Ainsi, les individus ne font pas que passer d'une culture à l'autre. Ils ont un pied dans la communauté d'accueil et un pied dans la communauté immigrée, dans une tentative de construire de nouvelles communautés dans leur vie quotidienne, au travail, chez eux et entre les deux.

En outre, ils sont animés par des ambitions personnelles et professionnelles qui sont dans une certaine mesure partagées par la communauté d'accueil, même si elles sont formulées autrement. Au travail, toutes les dynamiques de la vie sociale sont reflétées et, en même temps, de nouvelles relations sont créées et réexportées à leur tour dans la vie sociale. De nouvelles « communautés de pratique » de certains collectifs (Rock, 2005, p. 78) apparaissent, se développent, disparaissent, pour éventuellement réapparaître ou évoluer dans différentes directions.

Les communautés résultant de tous les types de mobilité interculturelle non seulement transcendent les limites culturelles des structures sociales et professionnelles dont elles sont issues, mais encore créent des dynamiques très particulières, avec des impulsions à la fois positives et négatives, chez des personnes qui se construisent, chargées d'un vécu dont les tensions et conflits sont résolus, mis sous silence ou affrontés lorsque la personne agit et utilise les

mécanismes de construction du sens qui sont à sa portée (Keating, 2005). La mobilité interculturelle crée par conséquent un processus holistique d'une grande richesse et complexité, allant au-delà du simple déplacement, de l'interaction multiculturelle pure et simple ou d'une communication transculturelle sans préjugés. Comme l'ont indiqué Barton et Tusting (2005), discours et pouvoir sont au cœur de la compréhension des dynamiques des communautés de pratique.

Ainsi, de notre point de vue et en gardant présent à l'esprit notre but principal, l'acquisition de compétences interculturelles pour le développement de la mobilité professionnelle n'exige pas seulement une connaissance des mécanismes de construction du sens et des outils disponibles lorsque l'on s'engage dans une action et une communication transculturelles. Pour parvenir à une compétence « efficace » en communication et en interaction interculturelles, il faut aussi développer la capacité de gérer et d'explorer ces mécanismes et outils; ils sont fondamentaux pour vivre dans les nouvelles communautés en apparition et être des citoyens actifs dans ces communautés (Guilherme, 2000).

8.3 Citoyenneté démocratique interculturelle

Une communication et une interaction interculturelles « efficaces » aboutissent à une réelle mobilité interculturelle. Malgré les différentes motivations, interprétations, stratégies et buts, les connaissances, émotions, actions et discours s'imbriquent et concourent à une tâche commune; la proximité physique n'est plus indispensable. L'importance de la nature dialogique de ces efforts d'interaction et de communication a de plus été reconnue au niveau européen, 2008 ayant été déclarée « Année européenne du dialogue interculturel » par le Parlement européen. La proposition de la Commission des Communautés européennes présentée au Parlement européen et au Conseil indique qu'il faut donner, conformément à la Stratégie de Lisbonne, la possibilité « aux citoyens européens et à tous ceux résidant dans l'Union européenne de façon temporaire ou permanente d'acquérir les connaissances, les qualifications et les aptitudes qui leur permettront de s'adapter à un environnement plus ouvert mais aussi plus complexe » (Commission européenne, 2005).

La mobilité interculturelle, telle que décrite ci-dessus, n'est aussi possible que si elle est contextualisée dans un projet plus large de citoyenneté démocratique. Nous pensons ici au projet Education à la citoyenneté démocratique. Lancé à l'origine en 1996 à l'initiative du Conseil de l'Europe, celui-ci a par la suite donné lieu à une myriade de projets visant à développer plusieurs aspects différents: « mondialisation alternative », « multiculturalisme émancipateur », « citoyenneté multiple »... Tous ces éléments contribuent à une vision plus large

d'une forme de démocratie radicale, participative et de « forte intensité » (Santos, 2005c).

Le modèle ICOPROMO identifie les compétences nécessaires pour vivre pleinement la citoyenneté dans les nouvelles communautés qui se dessinent. Dans le cadre du projet, nous nous sommes efforcés de faire un tour d'horizon théorique et pratique de la question des compétences interculturelles pour le développement de la mobilité professionnelle tout en nous attachant à distinguer les compétences interculturelles qui permettraient aux professionnels de parvenir à une mobilité interculturelle « efficace » à tous les niveaux (dimensions physiques, cognitives, émotionnelles, sociales et éthiques), à la fois en situation de communication interculturelle et d'interaction interculturelle, dans le cadre d'une citoyenneté démocratique active.

8.4 Compétences interculturelles pour le développement d'une mobilité interculturelle « efficace »

Dans la section précédente, nous avons identifié et exploré plusieurs compétences interculturelles inhérentes à l'exercice de la mobilité interculturelle, définie comme la capacité à communiquer efficacement dans des contextes professionnels multiculturels (voir notre modèle). « L'efficacité » d'une telle entreprise se mesure, à notre sens, non seulement par la réalisation des intérêts stratégiques individuels ou collectifs moyennant la persuasion orientée vers un but, mais aussi, comme indiqué précédemment, par la réalisation d'une négociation réciproquement favorable et respectueuse (Guilherme, 2000, pp. 297-300). En outre, nous souscrivons à l'idée que la notion d'efficacité, en situation de communication et d'interaction interculturelles, se rapporte à la mesure dans laquelle on obtient des résultats liés au but qui soient constructifs, intégratifs et mutuellement profitables (Ting-Toomey et Oetzel, 2001, p. 58).

Cependant, comme le fait valoir Oetzel, négocier la ou les définitions culturellement appropriées de l'efficacité du groupe ne suffit pas. S'intéresse-t-on à l'efficacité de la tâche, à l'efficacité relationnelle ou aux deux? (Oetzel, 2005, p. 366). Ce dernier aspect (établir des priorités en matière d'efficacité) dépend néanmoins du premier (les définitions culturelles spécifiques de l'efficacité). Par conséquent, pour réagir « efficacement » dans une variété de contextes, il est aussi important, comme nous le rappelle Parmenter (2003, p. 150, 139) de « relativiser les présentations de la compétence communicative interculturelle par l'examen d'interprétations alternatives de concepts relatifs au moi, à la langue et à la communication et à l'éducation », ainsi que de tenir compte de la « pluralité de réponses nationales [et individuelles] au processus de mondialisation ».

En outre, il est fondamental de prendre en considération la réaction particulière de l'individu au sein du groupe, ainsi que celle du groupe lui-même, à la situation interculturelle dans un contexte social et organisationnel donné, multi-ou monoculturel, lorsque tous les efforts sont orientés vers la réalisation d'une tâche fixée, acceptée ou convenue d'un commun accord. C'est pourquoi on s'accorde généralement à dire que davantage de recherches devraient être effectuées, en situation professionnelle interculturelle, sur le rôle constitutif (ou créatif) de la communication dans la création de cultures de groupe, ainsi que sur la création de normes dans des groupes divers sur le plan culturel et tout particulièrement sur la manière dont de tels groupes utilisent la diversité en leur sein (Oetzel, 2005, p. 368). Il est également couramment reconnu que ces processus de construction du sens ou relationnels ne sont pas des processus neutres, dénués de valeurs ou exempts de rapports de pouvoir. Par conséquent, même des initiatives de gestion de la diversité peuvent être perçues comme des entreprises qui contribuent à perpétuer les inégalités sur le lieu de travail au lieu de les combattre, lorsqu'elles continuent à prescrire des catégories essentialistes de la différence et à offrir des dualismes problématiques en vue de réaliser un changement organisationnel (Lorbiecki et Jack, 2000, p. 29). L'un des principaux objectifs de ce projet était donc de proposer une approche critique, comme indiqué plus haut, de la définition d'une mobilité interculturelle « efficace ».

8.5 Le continuum interculturel

La mobilité interculturelle est vue ici comme un « horizon » qui, tel Janus, a plusieurs facettes: il ne s'agit pas seulement d'un but vers lequel nous tendons toujours sans jamais vraiment l'atteindre; c'est aussi un point de départ récurrent. La mobilité interculturelle comporte, par conséquent, une dimension d'ordre ontologique et épistémologique. Ne cherchons-nous pas aussi l'autre en nous? Cependant, le terme mobilité, notamment s'il est appliqué à des contextes professionnels, peut ici induire en erreur si on l'interprète comme étant appliqué essentiellement à des rencontres interculturelles de courte durée et superficielles. Suivant Byram, nous dirons que de telles rencontres, même brèves, ne sont valables aux fins de notre étude que si elles visent à « établir et maintenir des relations ». Dans ce projet, ces relations, sans être nécessairement personnelles, n'en sont pas moins sociales et professionnelles; elles ne se limitent pas à la simple communication de messages et à l'échange d'informations ou à une simple interaction directe et détachée (Byram, 1997).

En lien avec cette idée, Byram identifie cinq grands facteurs, qu'il appelle savoirs et qui rendent compte du développement de la compétence communicative interculturelle, car il est aussi tenu pour acquis qu'ils se développent avec l'utilisation d'une langue étrangère. Ces facteurs sont les

suivants: savoir, savoir-comprendre, savoir-être, savoir-faire et savoir s'engager (Byram et Zarate, 1997; Byram, 1997). Byram conceptualise ces cinq savoirs aux fins de l'éducation scolaire, mais nous pensons qu'ils peuvent aussi être applicables à la compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle.

Le premier facteur (savoir) fait référence aux nouvelles connaissances et aux informations spécifiques que l'on doit acquérir, tandis que le deuxième (savoir-comprendre) fait référence à une perspective originale des connaissances, « nouvelles » ou « anciennes ». A notre sens, il faudrait, pour cela, intégrer la communication et l'interaction interculturelles dans l'éducation scolaire, ce qui implique la possibilité d'une nouvelle position épistémologique. S'agissant des troisième et quatrième facteurs (savoir-être et savoir-faire), ils entraînent un changement ontologique et méthodologique qui, de notre point de vue, ne saurait être entièrement obtenu par la seule expérience. Enfin, le cinquième facteur (savoir s'engager) représente la pleine participation civique et démocratique. En résumé, la mobilité interculturelle a pour but premier de contribuer à établir et à entretenir des relations et, en définitive, vise une participation pleine et entière, dans différents contextes, sur une période donnée.

La mobilité interculturelle peut aussi être perçue comme une disposition d'esprit grâce à laquelle une rencontre transculturelle devient interculturelle, au sens où elle transforme les deux parties et leur permet, via la langue, de s'embarquer dans un nouveau voyage. Découverte de soi, découverte sociale... C'est un voyage au plus profond de l'être interculturel (Phipps et Gonzalez, 2004, p. 22). Les auteurs ont exploré avec pertinence le concept de « mise en langage » (*language*) afin d'identifier une « compétence de vie ». Il est en effet inextricablement lié à l'expérience sociale (la vie en société) et évolue et change constamment à l'instar de cette expérience (Phipps et Gonzalez, 2004, p. 2). Cela implique, dès lors, un très long processus de découverte, d'aller-retour, d'apprentissage et de désapprentissage, de tentatives et d'efforts, d'appréciation et de transformation. En somme, la mobilité interculturelle devient en fin de compte un authentique voyage de vie, un voyage au plus profond de l'être interculturel (Phipps et Gonzalez, 2004, p. 22).

La mobilité interculturelle intervient à différents niveaux – a) international, b) national, c) local – et génère un dialogue interculturel entre différents systèmes de croyances, de valeurs et d'attitudes. Toute personne peut, en principe, « voyager » à travers ces niveaux involontairement, par inadvertance, en étant sensible aux différences, mais sans changer. Autrement dit, cette personne pourra être mobile, vivre des expériences multiculturelles, éventuellement avoir une position politique pluraliste en acceptant et en

appréciant la différence et pourtant ne jamais vraiment arriver au stade interculturel défini plus haut.

Accepter, apprécier et vivre la diversité, s'adapter et réussir sur les plans personnel et professionnel dans un environnement multiculturel est possible. Une personne capable de cette démarche pourra même vivre un changement ontologique et épistémologique, voire parvenir aux stades du « savoir s'engager » et de la « mise en langage ». Pour ce faire, elle devra passer par un « cycle critique », c'est-à-dire adopter une attitude de réflexion, exploratoire, dialogique et active vis-à-vis de la connaissance et de la vie culturelles, où dissonance, contradiction et conflit ont leur place, de même que consensus, concurrence et transformation (Guilherme, 2002, p. 219).

Le déroulement de ce processus s'articulerait de plus autour de trois temps forts: a) la première approche de la ou des cultures et les réactions à cette expérience: expérimentation, exploration, interrogation et suppositions; b) la démarche consistant à se plonger dans l'observation (inter)culturelle, la recherche et l'interprétation: appréciations, commentaires, comparaison, réflexion, analyse et remise en question; c) la réalisation d'actes (inter)culturels et la transformation de la vie culturelle: formulation d'hypothèses, évaluation, négociation, décision, *différant*, action (Guilherme, 2002, p. 221). Toutes ces opérations impliquent néanmoins un effort cognitif et émotionnel axé sur la recherche de l'émancipation individuelle et collective, de la justice sociale et de l'engagement politique (Guilherme, 2002, p. 219).

La mobilité interculturelle sur le lieu de travail, au sens où nous l'entendons et si nous voulons considérer ses dimensions ontologiques, épistémologiques, méthodologiques et civiques, dépend certes de la vision et de l'engagement individuels, de la dynamique du groupe de travail et de la structure et culture organisationnelles, mais elle est aussi forgée par le cadre juridique et politique national; dans un cadre multiculturel, l'individu est encouragé à se comporter en citoyen interculturel (Kymlicka, 2003). Elle est par ailleurs galvanisée par la mondialisation contre-hégémonique qui est animée par une philosophie de redistribution au sens large: redistribution des ressources matérielles, sociales, politiques, culturelles et symboliques (Santos, 2005a, p. 29). En résumé, la mobilité interculturelle demande et stimule des valeurs interculturelles à tous les niveaux.

9. Références bibliographiques

Adler, N., *International Dimensions of Organizational Behavior*, 4th ed. Cincinnati, OH, South-Western College Publishing, 1997.

Agar, M., *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, New York, William Morrow, 1994a.

Agar, M., "The Intercultural Frame", *International Journal of Intercultural Relations*, 18 (2), 1994b, pp. 221-237.

Anderson, R.C. and Pearson, P.D., "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension", in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Anzaldua, G., *Borderlands La Frontera*, San Francisco, Aunt Lute Books, 1987.

Asante, M.K. and Davis, A., "Encounters in the Interracial Workplace", in Asante, M.K. and Gudykunst, W.B. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, London, Sage, 1989, pp. 374-391.

Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1986.

Bandura, A., "Self-efficacy", in Ramachaudran, V.S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol. 4, New York, Academic Press, 1994, pp. 71-81.

Bartlett, C. and Ghoshal, S., *Managing Across Borders*, Cambridge, MA, Harvard Business School Press, 1998.

Barton, D. and Tusting, K., "Introduction", in Barton, D. and Tusting, K. (eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, pp. 1-13.

Bennett, M.J., "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in Paige, M. (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993a, pp. 21-71.

Bennett, M.J., "Intercultural Communication Styles", unpublished materials from the Summer Institute for Intercultural Communication, Intercultural Communication Institute, Portland, OR, 1993b.

Bennett, M.J. (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1998.

Berlyne, D.E., "Novelty and Curiosity as Determinants of Exploratory Behavior", *British Journal of Psychology*, Vol. 41, 1950, pp. 68-80.

Bhabha, H., *The Location of Culture*, London, Routledge, 1994.

Brislin, R.W. and Pedersen, P., *Cross-cultural Orientation Programs*, New York, Gardner Press, Inc., 1976.

Brislin, R.W. and Yoshida, T., *Intercultural Communication Training: An Introduction*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.

Brown, H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1980 and 1994.

Byram, M., *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1989.

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

Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H., *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2002.

Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

Byram, M. and Tost Planet, M. (eds.), *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.

Byram, M. and Zarate, G., *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

Caligiuri, P., "Developing Global Leaders", *Human Resource Management Review*, Vol. 16, No. 2, 2006, pp. 219-228.

Canale, M. and Swain, M., "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1980, Vol. 1, No. 1, pp. 1-47.

Capucho, F., *The Role of Intercomprehension in the Construction of European Citizenship*, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, 2002.

Chang, S. and Tharenou, P., "Competencies Needed for Managing a Multicultural Workgroup", *Asia Pacific Journal of Human Resources*, Vol. 42, No. 1, 2004, pp. 57-74.

Cohen, R., "International Conference on Intercultural Communication and Diplomacy – Themes", 2004.
(www.diplomacy.edu/conferences/IC/themes.asp) (visited 18 May 2004)

Commission of the European Communities, "Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council concerning the European Year of Intercultural Dialogue (2008)", 2005.

(http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2005/com2005_0467en01.pdf)
(visited 2 June 2006)

Corder, S.P., *Error Analysis and Interlanguage*, London, Oxford University Press, 1981.

Cui, G. and Awa., N.E., "Measuring Intercultural Effectiveness: An Integrative Approach", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 16, 1992, pp. 311-328.

Damen, L., *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company, 1987.

Dervin, B., "On Studying Information Seeking and Use Methodologically: The Implications of Connecting Metatheory to Method", *Information Processing and Management*, Vol. 35, 1999, pp. 727-750.

Dewey, J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1956 (1st ed., 1916).

DiStefano, J.J. and Maznevski, M.L., "Creating Value with Diverse Teams in Global Management", *Organizational Dynamics*, Vol. 29, No. 1, 2000, pp. 45-63.

Doyé, P., "Intercomprehension. A Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education", Strasbourg, Council of Europe, 2005.
(www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf)

Duran, L., "Toward a Better Understanding of Code Switching and Interlanguage in Bilinguality: Implications for Bilingual Instruction", *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, Vol. 14, No. 4, 1994, pp. 69-88.

Earley, P.C. and Ang, S., *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Palo Alto, CA, Stanford University Press, 2003.

Euractiv.com, "NGO: migration is a major poverty risk in Europe", (www.euractiv.com/en/social/europe/ngo-migration-major-poverty-risk-europe/article-156240) (visited June 2006)

Ferrell, O.C., Fraedrich, J. and Ferrell, L., *Business Ethics: Ethical Decision Making and Cases*, 6th ed., Boston, Houghton Mifflin, 2005.

Festinger, L., *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1957.

Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, New York, The Continuum, 1970.

Gadamer, H.G., *Truth and Method*, London, Sheed and Ward, 1970.

Giroux, H.A., *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York, Routledge, 1992.

Giroux, H.A., "Is There a Role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An Interview with Henry A. Giroux", *Language and Intercultural Communication*, Vol. 6, No. 2, 2006, pp. 163-175 (interviewed by Manuela Guilherme).

Giroux, H.A. and Giroux, S.S., *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, New York, Palgrave MacMillan, 2004.

Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E. and Holland, C., *ODYSSSEUS: Second Language at the Workplace*, Graz/Strasbourg, ECML/Council of Europe Publishing, 2003.

Gudykunst, W.B. and Kim, Y.Y., *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*, New York, Random House, 1984.

Guilherme, M., "Intercultural Competence", in Byram, M. (ed.), *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, London, Routledge, 2000, pp. 297-300.

Guilherme, M., *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.

Gusnard, D.A., Ollinger, J.M., Shulman, G.L., Cloninger, C.R., Price, J.L., Van Essen, D.C. and Raichle, M.E., "Persistence and Brain Circuitry", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, Vol. 100, No. 6, 18 March 2003, pp. 3479-3484.

Hall, E.T., *Beyond Culture*, New York, Doubleday, 1976.

Hall, S., "Introduction: Who Needs Identity?" in Hall, S. and du Gay, P. (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996.

Hampden-Turner, C. and Trompenaars, F., *Building Cross-cultural Competence: How to Create Wealth from Conflicting Values*, Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, Ltd., 2000.

Heyman, S., "The Influence of Cultural Individualism-Collectivism, Self Construals, and Individual Values on Communication Styles across Cultures", *Human Communication Research*, Vol. 22, 1996, pp. 510-543.

Hofstede, G., *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*, Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1980.

Hofstede, G., *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill, 1991.

Huber-Kriegler, M., Lázár, I. and Strange, J., *Mirrors and Windows: An Intercultural Communication Textbook*, Graz/Strasbourg, ECML/Council of Europe Publishing, 2003.

Kang, N.-H., *New Patterns of Industrial Globalisation*, OECD, 2001.

Keating, C., "The Person in the Doing: Negotiating the Experience of Self", in Barton, D. and Tusting, K. (eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, pp. 105-138.

Kim, M.-S., "Constraints as a Tool for Understanding Communication Styles", in Singelis, T.M. (ed.), *Teaching About Culture, Ethnicity and Diversity: Exercises and Planned Activities*, Thousand Oaks, Sage, pp. 101-106.

Kordes, H., "Intercultural Learning at School: Limits and Possibilities", in Buttjes, D. and Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991, pp. 287-305.

Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

Kramsch, C., "Identity, Role and Voice in Cross-cultural (mis)Communication", in House, J., Kasper, G. and Ross, S. (eds.), *Misunderstanding in Social Life*, London, Longman, 2003, pp. 129-53.

Kymlicka, W., "Multicultural States and Intercultural Citizens", *Theory and Research in Education*, Vol. 1, No. 2, 2003, pp. 147-169.

Lewin, K., *A Dynamic Theory of Personality*, New York, McGraw-Hill, 1935.

Lewin, K., *Principles of Topological Psychology*, New York, McGraw-Hill, 1936.

Liddicoat, A.J., "Static and Dynamic Views of Culture and Intercultural Language Acquisition", *Babel*, Vol. 36, No. 3, 2002, pp. 4-11, 37.

Liddicoat, A.J., "Teaching Languages for Intercultural Communication", in Cunningham, D. and Hatoss, A. (eds.), *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), Belgrave, 2005, pp. 201-214.

Locke, E.A. and Latham, G.P., "Work Motivation: The High Performance Cycle", in Kleinbeck, U., Quast, H.-H., Thierry, H. and Häcker, H. (eds.), *Work Motivation*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1990, pp. 3-25.

Lorbiecki, A. and Jack, G., "Critical Turns in the Evolution of Diversity Management", *British Journal of Management*, Vol. 11, Special Issue, 2000, pp. 17-31.

Marx, E., *Breaking Through Culture Shock: What You Need to Succeed in International Business*, London, Nicholas Brealey, 2000.

McClelland, D.C., *The Achieving Society*, Princeton, NJ, Van Nostrand, 1961.

Meyer, M., "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners", in Buttjes, D. and Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991, pp. 136-158.

Oetzel, J.G., "Effective Intercultural Workgroup Communication Theory", in Gudykunst, W.B. (ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*, Thousand Oaks, Sage, 2005.

Olsson, M., "Sense-Making Methodology: Information Researchers Construct Dervin and Her Work", paper presented at a non-divisional workshop held at the meeting of the International Communication Association, NYC, May 2005. (http://communication.sbs.ohio-state.edu/sense-making/meet/2005/meet05olsson_ex.pdf)

Parmenter, L., "Describing and Defining Intercultural Communicative Competence – International Perspectives", in Byram, M. (ed.), *Intercultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003, pp. 121-147.

Pencheva, M. and Shopov, T., *Understanding Babel. An Essay in Intercomprehension Analysis*, Sofia, St Kliment Ohridski University Press, 2003.

Pennington, D.L., "Interpersonal Power and Influence in Intercultural Communication", in Asante, M.K. and Gudykunst, W.B. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, London, Sage, 1989, pp. 261-274

Phipps, A. and Gonzalez, M., *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*, London, Sage, 2004.

Phipps, A. and Guilherme, M., "Introduction", in Phipps, A. and Guilherme, M., *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004.

Revell, J. and Norman, S., *In Your Hands. NLP in ELT*, London, Saffire Press, 1999.

Rieder, K., *Intercomprehension in Language Teacher Education*, Vienna, Pädagogische Akademie des Bundes, 2002.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, S., *Language Learners as Ethnographers*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

Rock, F., "I've Picked Some Up from a Colleague: Language, Sharing and Communities of Practice in an Institutional Setting", in Barton, D. and Tusting,

K. (eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, pp. 77-104.

Ronen, S., "Training an International Assignee", in Goldstein, I. (ed.), *Training and Development in Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, 1989, pp. 417-453.

Santos, B. de S., *The World Social Forum: Toward a Counter-hegemonic Globalization*, 2003.

(www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/wsf.pdf) (visited January 2004)

Santos, B. de S., "Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos", in Santos, B. de S. (ed.), *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*, London, Verso, 2005a, pp. xvii-xxxiii.

Santos, B. de S., "Beyond Neoliberal Governance: The World Social Forum as Subaltern Cosmopolitan Politics and Legality", in Santos, B. de S. and Rodríguez-Garavito, C.A. (eds.), *Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005b.

Santos, B. de S. and Avritzer, L., "Introduction: Opening up the Cannon of Democracy", in Santos, B. de S. (ed.), *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*, London, Verso, 2005c, pp. vii-xxxiii.

Saphiere, D.H., Kappler Mikk, B. and DeVries, B.I., *Communication Highwire, Leveraging the Power of Diverse Communication Styles*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 2005.

Scollon, R. and Scollon, S.W., *Intercultural Communication*, Cambridge, MA, Blackwell, 1995.

Seelye, H.N. and Wasilewski, J.H., *Between Cultures: Developing Self-Identity in a World of Diversity*, Lincolnhood, IL, NTC Publishing Group, 1996.

Seelye, N., *Culture Clash*, Lincolnhood, IL, NTC Business Books, 1995.

Seelye, N. (ed.), *Experiential Activities for Intercultural Learning*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1996.

Selinker, L., "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 10, No. 3, 1972, pp. 209-231.

Singerman, A.J., *Acquiring Cross-cultural Competence: Four Stages for American Students of French*, Lincolnhood, IL, National Textbook Company, 1996.

Skutnabb-Kangas, T., *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* London, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Smith, S.L., Paige, R.M. and Steglitz, I., "Theoretical Foundations of Intercultural Training and Applications to the Teaching of Culture", in Lange,

D.L., Klee, C.A., Paige, R.M. and Yershova, Y.A. (eds.), *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspective on Culture Teaching and Learning in the Language Curriculum*, Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), Working Paper Series, University of Minnesota, 1998.

Stahl, G.K., "Using Assessment Centers as Tools for Global Leadership Development. An Exploratory Study", in Mendenhall, M.E., Kühlmann, T.M. and Stahl, G.K. (eds.), *Developing Global Business Leaders. Policies, Processes and Innovations*, Westport, CT, Quorum Books, 2001, pp. 197-210.

Sutherland, P., *International Migration One of the Great Challenges of the 21st Century*, 2006.
(www.un.org/News/Press/docs//2006/pop946.doc.htm) (visited 2 June 2006)

Szanston, D., "Cultural Confrontation in the Philippines", in Textor, R. (ed.), *Cultural Frontiers of the Peace Corps*, Boston, MA, Massachusetts Institute of Technology Press, 1966, pp. 35-61.

Ting-Toomey, S., *Communicating Across Cultures*, New York, Guilford Press, 1999.

Ting-Toomey, S., "Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries", in Gudykunst, W.B. (ed.), *Theorizing about Intercultural Communication*, Thousand Oaks, Sage, 2005a, pp. 211-233.

Ting-Toomey, S., "The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory", in Gudykunst, W.B. (ed.), *Theorizing about Intercultural Communication*, Thousand Oaks, Sage, 2005b, pp. 71-92.

Ting-Toomey, S. and Chung, L., *Understanding Intercultural Communication*, Los Angeles, CA, Roxbury, 2005.

Ting-Toomey, S. and Oetzel, J.G., *Managing Intercultural Conflict*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2001.

Trompenaars, F., *Riding The Waves Of Culture: Understanding Diversity In Global Business*, Burr Ridge, IL, Irwin Professional Publishing, 1994.

Wall, S. and Rees, B., *International Business*, 2nd ed., New York, Prentice Hall/Financial Times, 2004.

Weick, K.E., *Sensemaking in Organizations*, Newbury Park, CA, Sage, 1996.

Weinrich, U., *Languages in Contact. Findings and Problems*, New York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953.

Wills, S. and Barham, K., "Being an Intercultural Manager", *European Management Journal*, Vol. 12, No. 1, 1994, pp. 49-58.

Wink, J., *Critical Pedagogy: Notes from the Real World*, New York, Longman, 1997.