



HAL
open science

L'alternance à l'université entre deux interculturalités

Emmanuel Triby, Marina Patroucheva

► **To cite this version:**

Emmanuel Triby, Marina Patroucheva. L'alternance à l'université entre deux interculturalités. Colloque international : Interculturalités, enjeux et limites, Oct 2010, Strasbourg, France. hal-03736003

HAL Id: hal-03736003

<https://hal.science/hal-03736003>

Submitted on 21 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Actes du colloque international : *Interculturalité, enjeux et limites*, Strasbourg, 2010.

Titre : L'alternance à l'université entre deux interculturalités

Auteurs : Marina PATROUCHEVA et Emmanuel TRIBY

Institution de rattachement : LISEC (EA 2310), Laboratoire interuniversitaire en sciences de l'éducation et de la communication, Université de Strasbourg (UdS) - France

Résumé. Les auteurs de cette communication se proposent d'interroger le concept de *compétence interculturelle* en le mettant en discussion avec celui d'*alternance*, et au-delà celui de professionnalisation ; elle trouve ici son application dans le champ de l'activité professionnelle. Notre approche et nos premières investigations dans ce champ suggèrent que *l'interculturalité* se situe moins entre les salariés de *cultures* prétendument différentes qu'entre la *culture* des personnes et la *culture* secrétée par le management. Plus précisément, nos premiers résultats relèvent également que ces écarts voire ces tensions entre ces deux cultures sont à la fois sources de blocages et de résistances, tout en constituant conjointement une ressource, un levier managérial, à condition de bien les identifier et de les laisser s'exprimer, individuellement et collectivement, dans des dispositions ou des dispositifs particuliers, telle que l'alternance en formation. Celle-ci constitue la condition de développement de la personne *par* l'interculturel en autorisant la mise à l'épreuve des normes et des savoirs dans l'activité même du jeune ; dans la double interaction des cultures nationales entre elles, d'un côté des cultures de la formation *vs* les cultures de la production, de l'autre, l'interculturalité peut devenir une ressource susceptible de créer des situations potentielles de développement.

Mots-clés : alternance, compétences, interculturalité, professionnalisation, rapport au savoir, stage

L'alternance à l'université entre deux interculturalités

L'université saurait former : elle a au moins une tradition dans ce domaine. Elle sait produire du savoir : c'est sa première finalité, intimement liée à la précédente ; mais, confrontée à l'obligation de s'intéresser à l'insertion de ses étudiants, elle ne sait pas (toujours) « décoder » les réalités gestionnaires et managériales, les attentes et les besoins du marché du travail (qui lui-même peine à les formuler par ailleurs...). Pour tenter de se donner des outils d'interprétation, l'université se munit de quelques notions glanées ici ou là et qu'elle ne discute pas vraiment. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette contribution pour deux d'entre elles : l'interculturalité et l'alternance.

1. Pourquoi la question de l'interculturalité à l'université ?

Un des messages que l'université perçoit de son environnement est que les employeurs de leurs étudiants rechercheraient des individus dotés de compétences sociales, parfois condensées dans le prétendu et bien mal nommée, *savoir-être*. Parmi ces compétences forcément « transversales », il y aurait les compétences « interculturelles » : on chercherait des jeunes diplômés ayant des « profils interculturels ».

Avant de voir le sens de cette « demande sociale », il convient de définir l'interculturalité. En première analyse, nous dirons que c'est une sorte d'artefact signifiant l'aboutissement d'un processus sociohistorique et, simultanément, l'attribution *naturelle* de toute interaction dans des groupes humains caractérisés par des différences d'un *genre* particulier, issues de l'histoire même d'une société et des formes de construction de son rapport au monde. Valentina Crispi nous invite à approfondir l'approche : elle conclut son article à visée proprement terminologique (Crispi, 2015) en se refusant à toute véritable définition. Elle précise seulement que la notion est liée à des catégories qu'elle est allée chercher chez d'éminents philosophes (Derrida, Ricœur, Deleuze) : « différence, altérité, pluralisme et déconstruction » (p.29). Ce n'est pas un simple attribut, c'est l'aboutissement d'un processus sociohistorique constitutif des sociétés contemporaines tendues entre globalisation et individuation : « une interaction entre les cultures (...) qui nous permet de penser la chute des frontières culturelles dans notre période historique » (*ibid.*). L'interculturalité est le propre « des transformations en cours », elle n'est pas l'interaction entre des cultures séparées par des espaces géographiques et symboliques, mais entre des cultures aujourd'hui co-présentes dans le même espace globalisé.

Cette analyse rejoint celle de Bruno Latour (2015). Cette co-présence *culturelle* ne signifie pas la disparition des frontières voire des séparations entre nations et entre groupes sociaux ; l'économie en a un trop grand besoin. En revanche, dans cet espace unifié, le politique a affaire à des « divisions » liées à des points de vue différents sur notre devenir individuel et collectif. L'interculturalité désigne cette situation problématique et, pour cela, ouverte à la construction d'une autre représentation du monde, faite de nos différences ancrées dans les divisions infra- et interindividuelles : des êtres sociaux partagés, entre des temporalités distinctes.

Cette définition sommaire mais complexe ouvre la voie à un ensemble d'interprétations, suivant l'acteur concerné. En l'occurrence, l'université peut l'interpréter à sa manière : forte de son ancrage historique et institutionnel, elle pourrait se considérer en mesure de produire des individus mieux armés pour porter ces divisions : entre l'être en développement de sa personne et l'individu en parcours professionnel. Mais le temps va trop vite en ce domaine, il faut accélérer l'émergence de cette disposition. Ainsi, notamment en organisant la « mobilité internationale » s'appliquerait-elle à « fournir » les jeunes ayant un « profil interculturel »

dans le souci de produire un *signal* aux employeurs qui vient éventuellement s'ajouter au signal que procure le diplôme.

Selon Spence (1973), initiateur en économie de la théorie dite du « signal », le diplôme constitue une information envoyée aux employeurs potentiels, parmi d'autres (l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle...). Le signal diplôme va inciter les individus à choisir la formation qui permet d'adresser l'information la plus significative pour l'employeur que cette information soit plutôt formelle (telle école, tel niveau de certification...), ou l'attente légitime de rendements attachés à telle spécialité, telle modalité de formation... En fait, l'employeur cherche à identifier le maximum de « signaux » qui pour lui comportent une signification en termes de productivité probable ; de leur côté, les candidats à l'emploi sont invités à présenter des signaux les plus différenciateurs, ou distinctifs. Les acquis de l'interculturalité pourraient constituer un signal, assez significatif.

Dans cet objectif de construction des compétences interculturelles, l'université introduit dans les maquettes pédagogiques de ses diplômes des séjours à l'étranger dont *les stages professionnels* (dits stages « transnationaux » quand il s'agit du périmètre géographique européen). Ces stages combinent à la fois la finalité de « mise en pratique » dans des situations d'activité professionnelle et l'ouverture à l'étranger afin de constituer ce « signal » complémentaire censé être attendu par les employeurs. La question de l'interculturalité peut être posée à nouveaux frais à partir du développement de cette nouvelle modalité de formation à l'université. L'approche que les auteurs ont souhaité introduire ici consiste à interroger la notion d'interculturalité en tant que dialectisation, voire mise en tension, de deux cultures par l'individu en formation : deux cultures linguistiques mais également cultures de deux milieux d'activité distincts : celui de la formation (à l'université) et de production (dans l'entreprise).

2. Compétence interculturelle : l'étrangeté de « l'attracteur étrange » ?

L'analyse du travail et son approche ergologique en particulier nous donnent les clés de lecture pour une conception très étendue de la compétence comme ensemble de savoirs, d'aptitudes, d'attitudes, du prescrit, du réel, du ressenti, souvent inconscient, mobilisé par l'individu dans une situation précise et en rapport avec une norme. *La* ou *les* compétences restent néanmoins un objet de débats, leurs définitions étant au moins aussi nombreuses que celles de la cultures. Elle est surtout l'objet de très nombreux usages, fort différents suivant les fonctions ou les disciplines de leurs auteurs, au point que Le Boterf, en expert de la notion, a pu parler « d'attracteur étrange » (1994).

Nous ne voulons pas ouvrir un débat ici sur la notion de compétence ; ce sont les compétences interculturelles qui nous intéressent. Les notions d'interculturalité et de compétences interculturelles ont été travaillées par de nombreux chercheurs, avant de faire l'objet d'une sorte de manuel d'intervention par l'Unesco (2013). C'est un acquis de la recherche et une notion clé des politiques internationales où se combinent assez étroitement des savoirs sur les cultures et leurs différences, d'un côté, une aptitude à mobiliser ces savoirs dans les interactions entre les individus, de l'autre ; cette dualité en fait nécessairement un concept problématique qu'il convient de mettre à l'épreuve du terrain. En l'occurrence, il s'agit ici d'un terrain *supranational*.

Dans l'orientation de notre questionnement, les compétences interculturelles nous intéressent tant du point de la formation à visée professionnalisante que dans l'univers du travail ; pour autant, cette déclinaison particulière n'empêche pas que nous nous situons dans un ensemble qu'Abdallah-Pretceille, qui théorise l'interculturel depuis les années 80, appelle « un humanisme du divers » (2003). Elle pose la notion comme quelque chose de plus qu'un simple besoin ou l'effet de nomination d'un phénomène nouveau : « l'approche interculturelle, qui n'a pas de caractère prédictif, permet de comprendre et de modéliser des

situations complexes à partir d'un mode d'intelligibilité. Elle est, en ce sens, une herméneutique » (Abdallah-Preteille, 2003 : 25). Tentons de voir comment elle résonne dans l'univers du travail et de l'entreprise.

S'inscrivant dans l'approche de l'interculturel du point de vue du management des organisations, une première définition de la compétence interculturelle est la suivante :

« il s'agit essentiellement d'un ensemble d'aptitudes analytiques et stratégiques qui élargissent l'éventail d'interprétations et d'actions de l'individu concerné dans son interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures. Dans ces attitudes analytiques et stratégiques sont impliquées des connaissances générales sur d'autres cultures qui intègrent une modification de certaines attitudes et une sensibilité [awareness] vis-à-vis de la différence déterminée par la culture » (Knapp et Knapp-Potthoff, cités par Barmeyer, 2007 : 194).

Comme nous pouvons le constater, cette approche met un accent particulier sur l'action ou l'interaction, ce qui explique pourquoi on parle également de compétence d'action interculturelle. Barmeyer précise que, pour lui, la compétence interculturelle « permet d'interpréter correctement et de comprendre les expériences vécues dans les situations en interaction afin d'intégrer ce savoir dans des actions actuelles et futures. Le développement de compétences interculturelles exige en conséquence une réflexion autocritique sur son propre comportement et ses effets » (*ibid.* : 191).

Complétons cette définition par celle d'Alred pour qui :

« l'aspect clé ici est la capacité de vivre avec l'altérité et l'inconnu à un moment où la sécurité induite par le familier est sévèrement réduite. Les étudiants font face à un challenge entre deux cultures. Cette tâche demande des qualités d'adaptation, et de tolérance face à l'incertitude et une empathie, qui sont profondément ancrées dans la perception que l'étudiant a de lui-même y compris son attitude envers sa propre altérité » (Alred, 2000 : 30).

Notre position n'est pas de dire que ces définitions ne sont pas solides mais de nous demander si les étudiants peuvent effectivement acquérir ces compétences à l'occasion des stages (souvent de courte durée et peu préparés pour produire effectivement cet effet d'apprentissage). Nous ajoutons qu'une telle conception de la compétence interculturelle risque d'induire en erreur en orientant vers une conception réductrice, restrictive, de la compétence interculturelle, parce que fondée sur la seule conception « humaniste » de la culture. Elle n'est restrictive que si l'on reste à cette sorte de dialogue des cultures (le propre de l'approche humaniste) qui ne peut que faire grandir l'homme, en laissant de côté cette autre interulturalité qui est celle du rapport dialectisé entre la formation (en institution de formation) et le travail, comme activité contrainte, normée, à la fois par les issues de cette activité (la demande, les débouchés, la concurrence) et par l'organisation même de cette activité (l'ordre productif).

3. Comprendre l'interculturel et son exercice dans les organisations

Pour approfondir notre approche de la compétence interculturelle, il est nécessaire de nous arrêter un instant sur le terme de *culture*. En 1952, deux anthropologues américains, Kroeber et Kluckhohn ont établi une liste de près de 200 différentes définitions du mot *culture*. Puisqu'il faut avancer la sienne et sans souci d'originalité, nous proposons cette définition liminaire : la culture est un ensemble cohérent de valeurs et de modes d'action propre à un corps social spécifique et approprié par l'individu qui le compose. Chaque groupe social est ainsi porteur d'une culture, chaque individu est porteur d'une culture, elle-même étant le

résultat de toutes les cultures qu'il s'est approprié du fait de ses appartenances multiples et changeantes.

Une meilleure compréhension des autres passe, pour Hofstede (*in* Bollinger et Hofstede, 1987), par « la radiographie de chaque organisation sociale » propre à chaque culture ; il remarque que « la culture est une programmation mentale collective propre à un groupe d'individus ». Les travaux de cet anthropologue hollandais sont considérés comme fondateurs en matière de gestion des différences culturelles en entreprise, compte tenu de la spécificité de son approche. D'après lui, les différentes cultures peuvent être décrites selon quatre dimensions :

- la distance hiérarchique qui mesure le degré d'acceptation vis-à-vis d'une distribution inégale du pouvoir ;
- le contrôle de l'incertitude faisant référence à la manière dont les sociétés abordent le risque ;
- l'individualisme caractérisant les relations que les individus entretiennent avec les autres membres de la collectivité ;
- enfin, la masculinité *versus* féminité représentant les deux extrêmes d'un *continuum* définissant l'importance accordée aux valeurs de réussite, de possession et de succès économique d'une part (communément considérées comme valeurs masculines), et à l'environnement social et la qualité de vie d'autre part.

Les différences de culture présentées ci-dessus ont des impacts multiples non seulement sur le management dans les entreprises, mais se retrouvent également dans les systèmes éducatifs. Dans cette inspiration, Jonczyk avance cette distinction :

« une opposition assez nette se dessine entre ce que l'on demande aux écoliers allemands et ce que l'on exige des écoliers français. Tant et si bien qu'à la sortie du système scolaire, les étudiants les plus brillants seront dotés de compétences radicalement différentes selon leur pays d'origine (...). En conséquence, non seulement les programmes mettent l'accent sur des aspects différents, mais surtout la façon "d'apprendre à apprendre" varie d'une culture à l'autre » (in Thiberge, 2007 : 84).

En effet, selon cet auteur, dans une culture qui tolère l'incertitude, comme par exemple l'Allemagne, l'enseignant peut se permettre de ne pas connaître la réponse à la question des étudiants. Pour les pays visant à contrôler l'incertitude comme la France, l'enseignant est censé être un expert qui doit tout connaître.

Ainsi, les étudiants réalisant un stage transnational font-ils face à une double contrainte : porteurs d'un style d'apprentissage, ils retrouvent dans un milieu professionnel des autochtones porteurs à leur tour d'un autre style d'apprentissage et de management. Cette situation, que Barmeyer nomme « *incident critique* », est propice à des bouleversements ; il définit cet incident comme « un malentendu ou un conflit ayant pour origine des arrière-fonds culturels différents, et qui rendent difficile ou font échouer l'atteinte de l'objectif commun » (Barmeyer, 2007 : 231). Ce bouleversement est d'autant plus intense que pour les étudiants stagiaires la mobilité transnationale représente fréquemment une première expérience professionnelle. Dans un stage à l'étranger, particulièrement lorsque c'est une première expérience, l'étudiant stagiaire est confronté à deux milieux, probables générateurs d'incidents critiques : le milieu étranger, le milieu de travail. À cet égard, on peut remarquer que la durée du stage, se situant en général entre quatre et six mois, a sans doute un impact sur la « *réversibilité* » des habitudes professionnelles acquises à l'étranger.

Pour compléter notre problématisation, on relèvera les conclusions de la consultation auprès d'universitaires et d'employeurs et inscrite dans le dispositif *TUNING* (2006) en vue de constituer un espace commun de l'enseignement supérieur. Les experts diligentés dans le cadre de ce programme communautaire ont exprimé leur étonnement au vu des « compétences

jugées les moins importantes : la compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays, l'appréciation de la diversité et de multiculturalité, l'aptitude à travailler dans un contexte international, la conception et la gestion des projets, et la connaissance d'une deuxième langue » ; loin derrière « les capacités d'analyse et de synthèse, les capacités à apprendre, la résolution des problèmes, les capacités à mettre les connaissances en pratique, les capacités à s'adapter à de nouvelles situations, le souci de la qualité, les aptitudes à utiliser l'information, les capacités à travailler de manière autonome et à travailler en équipe » ; une manière de situer les compétences réellement décisives.

4. Démarche d'investigation

Les employeurs. En avril 2008, nous avons procédé à une étude qui s'est portée sur les attentes des employeurs en matière de compétences spécifiques, y compris, interculturelles, des diplômés du supérieur (Patroucheva, 2008). Nous avons choisi de compléter les réponses fournies par les entreprises par plusieurs entretiens avec des directeurs de ressources humaines (DRH) ayant participé à l'enquête. Les objectifs assignés à notre investigation étaient les suivants :

- consulter un groupe appartenant au corps professionnel extérieur au milieu universitaire ;
- recueillir des informations en vue d'une réflexion sur les tendances de recrutement liées aux compétences spécifiques chez les jeunes diplômés ;
- identifier la valeur accordée par les employeurs aux acquis des stages professionnels réalisés dans un contexte étranger.

Le mode d'administration retenu pour cette enquête a été l'envoi d'un questionnaire informatisé accessible via le lien hypertexte diffusé par le biais d'un courriel. Quant à l'échantillon de cent entreprises, il a été principalement constitué des membres du réseau RAFAL (Réseau des Acteurs de Formation en Alsace). Il est à noter qu'au vu des moyens impartis à l'enquête somme toute modestes, il nous a paru nécessaire de veiller à l'homogénéité maximale de l'échantillon afin d'aboutir à des résultats significatifs. Un soin particulier a été porté à l'homogénéité des répondants en matière de catégorie socioprofessionnelle. De ce point de vue, l'échantillon des répondants a été constitué des responsables des ressources humaines (RH) et/ou des personnes affiliées aux services RH ayant en charge le recrutement et l'intégration des stagiaires et des jeunes diplômés. Par ailleurs, il est à noter que 63% des répondants ont représenté des entreprises de plus de deux cents salariés, 71% des entreprises sondées ont déclaré appartenir à un groupe, 25% représentant de surcroît des multinationales contre seulement 29% ne faisant partie d'aucun groupe.

A la question à choix multiples relative aux paramètres auxquels les DRH accordent une importance particulière lors de la sélection de jeunes candidats à l'embauche, l'expérience professionnelle comme critère de sélection semble obtenir la plus forte adhésion des répondants, à savoir 92%. Quant aux attentes en matière d'acquis et de réussite académiques, c'est clairement l'intérêt pour le domaine d'études qui prévaut sur leur niveau, à 83% contre 58% respectivement. Notons que seulement 17% des entreprises semblent accorder de l'importance aux activités extraprofessionnelles des candidats en termes de réservoir potentiel de compétences.

Une des questions de l'enquête portait expressément sur d'éventuelles compétences particulières dont feraient preuve les candidats ayant réalisé un stage à l'étranger. Les répondants avaient la possibilité de commenter leur point de vue et de citer des compétences en exemple. Force est de constater que 42% des répondants ne voient aucune valeur ajoutée particulière d'un stage réalisé dans ces conditions en matière de construction de compétences.

À cet égard, on relèvera cette position sans doute un peu extrême d'un employeur qui affirme : « *notre groupe est tellement français que (...) ces étudiants "internationaux" sont inadaptés à notre entreprise* ». Il est bien naturel de s'étonner de ces positions exprimant une méconnaissance significative des exigences d'une globalisation accélérée ; mais il convient de rappeler que beaucoup d'entreprises n'ont aucun lien commercial avec l'étranger, sont trop préoccupées de répondre à des urgences pour avoir le temps de réfléchir aux « profils » qui leur seraient le mieux adaptés.

Par ailleurs, il serait possible de donner une autre interprétation aux résultats de notre enquête : les compétences interculturelles, ou plus précisément leur importance dans l'embauche, relèveraient du phénomène de *discours* véhiculé tant par les employeurs que par les universitaires, voire plus largement par d'autres acteurs de l'insertion susceptibles de cautionner et de promouvoir des messages de l'ordre du politiquement correct. Or, ce discours ne serait pas le reflet de la réalité caractérisant l'intégration de jeunes salariés dans les collectifs de travail.

Les enseignants-chercheurs. En complément à ces interrogations d'employeurs, nous avons également interrogé un certain nombre d'universitaires en charge des relations avec les entreprises ou responsables de diplômes professionnels (Patroucheva, 2008). Deux citations tirées de ces entretiens résument les grandes lignes de la position de ces enseignants-chercheurs sur la question :

- « *Il y a une méconnaissance totale, pour les enseignants, des milieux d'insertion... La réalité n'est absolument pas la même à l'université et dans le monde professionnel...* » La particularité et le paradoxe de la première citation résident dans le fait que l'interlocuteur constate une « différence de réalités » avec cette évidence particulière qui tient à l'ignorance, mais simultanément avec l'air de revendiquer un dualisme radical et indépassable entre deux « mondes ».

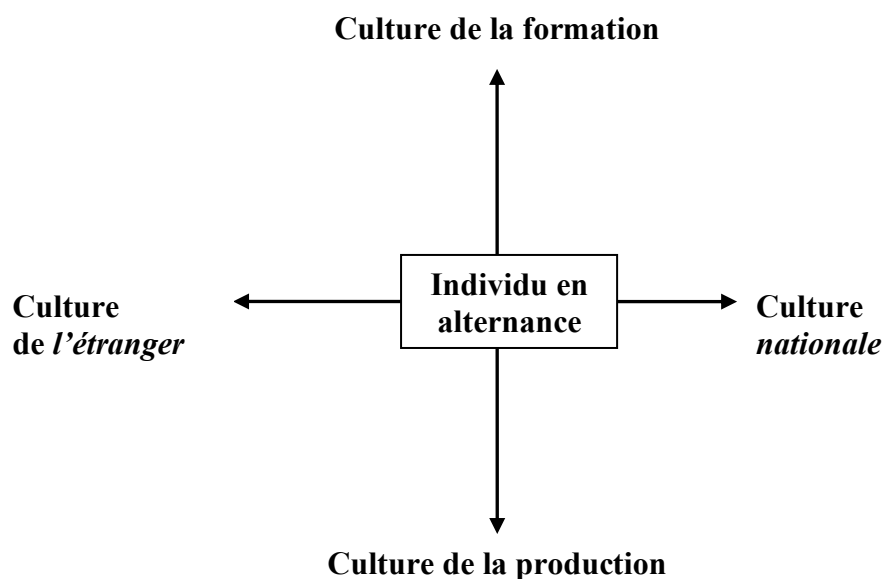
- « *Il faut comprendre que l'université, c'est d'abord l'acquisition d'un savoir. Que les étudiants aient un savoir !* ». Cette citation renforce la première : on ne peut guère mieux affirmer la distance radicale, autant pédagogique qu'épistémologique, entre l'université et le milieu d'accueil des étudiants, en stage ou en emploi ; mais également l'impossible préoccupation de ce que ce savoir pourrait *devenir*, une fois (forcément) acquis.

Les universitaires semblent osciller entre deux extrêmes, peu réalistes : ceux qui sont prêts soumettre la formation aux besoins supposés des entreprises (les *adéquationnistes* fervents) et ceux qui restent hermétiques à toute réflexion sur l'issue professionnelle des études universitaires (les historiques contrits). La majorité n'a pas vraiment d'avis très arrêté mais peu se sont vraiment emparés de la question du rapport entre ces savoirs, ces deux manières d'apprendre, ces deux façons d'utiliser l'activité pour apprendre.

5. Une deuxième interculturelité : l'alternance en formation comme une alternative pédagogique

Nous considérons que l'interculturelité en formation n'est pas là où on la voit, n'est pas là où la place habituellement. En effet, il y aurait bien deux interculturelités en jeu : l'une est au cœur de la problématique *interculturelle*, l'autre est celle qui nous paraît déterminante au terme de nos investigations.

Dans le schéma qui suit, cette seconde interculturelité est représentée par l'axe vertical qui, symboliquement, s'impose à l'axe horizontal.



L'interculturalité réside principalement dans la dialectisation - plus peut-être que dans le « dialogue » (Denovel, 2005) - de deux cultures : culture de la formation (à l'université) et culture de la production (dans les entreprises ou tout lieu d'accueil des étudiants stagiaires), toutes les deux régies par des valeurs et un rapport au savoir différent ; cette dernière notion, polysémique par nature, étant à comprendre dans notre contexte comme la valeur qu'octroie une institution (au sens que lui donne Chevallard, 2003) aux savoirs, à « l'apprendre », au mode de production et de réinvestissement des savoirs (Charlot, 1997).

Ainsi, sans nécessairement faire appel à l'alternance de cultures nationales, sans pour autant nier l'apport incontestable des séjours d'études ou en stage à l'étranger en termes de maturité et de réflexivité, l'université aurait tout intérêt à considérer le potentiel qu'offre l'alternance en la matière, avant d'organiser à tout prix la mobilité.

Remarquons que lorsque nous parlons de la culture de la production, nous ne parlons certainement pas de *la culture de l'entreprise* (et encore moins de la « culture d'entreprise »). Cette dernière est soit un abus de langage de quelqu'un qui aurait mal assimilé le vocabulaire de l'anthropologie et la possibilité de le traduire dans des milieux actuels, soit un tout autre objet, qui n'a que très peu à voir, en fait, avec l'activité productive. Cette soi-disant « culture » est alors ce discours d'appartenance « relative », de légitimation discursive, pur produit d'une « communication interne » à la recherche d'un consensus social minimal (cf. notamment, Hubault, 2015). La différence entre culture de l'activité productive et culture de l'entreprise se situe du côté de *la question des valeurs* : avec la culture de la production, on s'interroge sur les valeurs que comporte l'acte productif dans un système socioéconomique déterminé ; avec la culture d'entreprise, on est simplement préoccupé de garantir les conditions idéologiques nécessaires à la production de la valeur.

6. Une autre conception de l'alternance : accepter l'idée de la différence d'intérêts pour la formation

Afin de bien comprendre la prééminence de l'autre interculturalité, il convient de préciser le contenu de cette notion d'alternance. Pour beaucoup de chercheurs qui théorisent l'alternance, (Meirieu, 1994, Geay et Sallaberry, 1999, Hahn et al, 2005, Crochard, 2007 ; Fernagu-Oudet 2007), l'affirmation de l'utilité, voire la nécessité, d'instaurer un second *temps* de la formation est incontestable ; cette occasion de *transfert* serait à la fois la condition d'une bonne formation et plus tard d'une bonne insertion. On s'applique ainsi à rechercher « l'introuvable relation formation emploi » (Tanguy, 1986) en conceptualisant les démarches pédagogiques appropriées et en spéculant sur les typologies de l'alternance : « apprenante » (Fernagu-Oudet 2007), « par immersion ou interaction » (Hahn et al, 2005), « interactive, juxtapositive ou applicative » (Le Boterf) ; toutes mèneraient à une meilleure articulation entre les deux temps de la formation.

Or, il nous semble capital de reconnaître que la sphère de la formation et celle de la production n'ont pas des intérêts communs. Tout en partageant une fonction sociale commune, les deux sphères ont un effet formatif, effectivement, mais elles ne forment pas (à) la même chose. Elles sont régies par deux logiques historiques et sociocognitives différentes. Pour la sphère de formation, la formation est la finalité, l'activité est le moyen pour y parvenir. Pour la sphère de production, la production (efficace) est la finalité, la formation est un effet induit par l'activité mise en œuvre pour aboutir à la production efficace.

Notre approche met en avant la notion d'activité qui n'est que très peu interrogée par l'institution universitaire. L'appropriation des savoirs enseignés par l'étudiant suppose pourtant une *activité* à part entière ; elle est formatrice et produit des compétences. Or, ce ne sont pas ces compétences là qui seront directement « appliquées » une fois l'étudiant se trouvant dans le milieu de production. Cette *application* est un leurre persistant fortement ancré dans le discours tant académique que managérial.

Travailler, exercer une activité, constitue également une source de savoirs et de compétences. C'est à l'exercice de la dialectisation, de la mise en tension, en rapport des savoirs et des compétences appropriés et construits dans les deux sphères que sera livré l'étudiant dans le contexte d'une formation par alternance. Ainsi, l'alternance véritable ne se joue-t-elle ni dans la situation de travail, ni dans le lieu dit de formation, mais dans l'entre deux, dans l'interaction qu'il est possible de mettre en œuvre par le « langage », la mise en mots de deux situations de formation marquées par des « écarts » (Mayen, 1999) ; parce que cet entre deux est obligatoirement ni formel ni matériel, il interroge nécessairement ce qui reste de culture dans l'un ou l'autre lieu de formation, ou ce qu'il y a de culture à recréer pour donner sens et s'appropriier la situation d'activité comme « une situation potentielle de développement » (Mayen, 2012).

7. La compétence : entre le prescrit et le réel, une « combinatoire d'ingrédients »

Ce qui vient d'être dit sur l'interrogation partagée des savoirs et des compétences issus des deux milieux (formation et production) trouve un appui conceptuel dans la compréhension de la compétence proposée par Schwartz.

Tout en reconnaissant la nécessité d'opérer des classifications en matière de compétences à laquelle peuvent être confrontés les gestionnaires de ressources humaines et les formateurs, Schwartz propose une lecture résolument nouvelle de la notion de compétence en la définissant comme une « combinatoire d'ingrédients » (1997). Ainsi, le premier ingrédient fait-il référence au savoir, à ce qu'il y a de prescrit dans le travail. Dans le champ de l'alternance, c'est sans doute l'institution universitaire qui est garante de la transmission de ce savoir à l'alternant. Le second ingrédient concerne la réalité du travail, ce qu'il y a de l'implicite dans l'activité intimement lié à l'expérience singulière. Le troisième ingrédient, qui nous intéressera en particulier en rapport avec la culture de l'alternance, est la capacité de

l'individu de faire interagir les deux premiers ingrédients : le prescrit et le réel, ce qu'il fera toujours à sa manière, d'une façon qui lui est propre (Durrive, 2015).

Insistons sur le fait que cette interaction n'est pas entre l'institution universitaire et l'entreprise comme pourrait le supposer le modèle d'alternance intégrative. C'est bien l'individu en formation, en l'occurrence le stagiaire, *l'alternant*, qui fait le lien entre le prescrit et le réel, qui interroge son activité, dans les deux sphères concernées : il le fait durant le stage, durant la formation ; il continue à le faire dans l'emploi.

8. Discussion et perspectives

Quelques acquis pour conclure et ouvrir le débat :

- la première interculturalité entre la culture nationale et la culture étrangère, est bien identifiable mais seconde, plutôt que secondaire. Elle ne peut vraiment prendre toute sa portée qu'en référence à la deuxième interculturalité. Celle-ci est première ; elle met en opposition la culture de l'université et la culture de la production dans l'entreprise.
- dans la construction de son savoir, l'étudiant dialectise ces deux cultures lorsqu'il fait sien le rapport entre le prescrit de la tâche et le réel de l'activité.

« L'alternance délaisse une approche unitaire des problèmes pour nous ouvrir au principe duel de deux activités entrevues à la fois comme essentielles et inconciliables, irréductibles l'une à l'autre ; ces activités sont destinées à se faire face et à cohabiter, en vue de se féconder au sein de pratiques contrastées, cherchant pour leur bénéfice respectif une conciliation provisoire toujours sujette à remise en question ; car le rationnel opératoire de chacune de ces deux activités a perdu la prétention d'épuiser le réel » (Boutinet, 2005 : 96).

En somme, ce qui compte, i.e. ce que l'université doit se préoccuper de former, c'est la capacité qui se construit chez l'étudiant d'interroger l'activité dans sa dualité prescrit/réel. Cette disposition apparaît d'autant mieux que l'étudiant sera capable à la fois :

- de prendre la distance nécessaire pour dialectiser le réel et le prescrit. Cela passe notamment par l'observation, l'identification, l'interprétation des indicateurs de la prégnance prescriptive des situations de travail ; mais aussi par le repérage, l'identification et l'analyse des situations de travail comme processus de transformation et de circulation (cela permet de faire émerger le réel dans ses logiques et ses enjeux).

- d'entrer dans la dynamique même de l'activité de façon à rendre la dialectisation à la fois plus nécessaire et plus active. Cela suppose notamment de favoriser certaines formes d'engagement dans l'activité et de pouvoir expérimenter les contraintes du produit à réaliser (ou du « service »).

Cette perspective rejoint les analyses proposées notamment par la didactique professionnelle lorsqu'elle définit ainsi *le développement de la personne* :

« 1) comme transformation et reconstruction des relations qu'un individu ou un groupe d'individus entretient avec son environnement ; 2) comme transformation des manières de penser, d'agir et de raisonner avec et sur cet environnement, ses objets et ses phénomènes ; 3) ces transformations construisent des capacités propres à affronter de manière suffisamment bonne des expériences ultérieures » (Gagneur et Mayen, 2010 : 64-65).

Cela suggère que la réflexion sur l'alternance et la construction de la formation universitaire impliquent de poursuivre les investigations dans plusieurs directions complémentaires :

- les relations nécessaires entre développement de la personne et développement des organisations ;

- les conditions « environnementales » de développement de la personne, et notamment les modalités nécessaires pour rendre efficaces les interactions avec l'environnement ;
- l'analyse de l'activité comme champ de questionnements mobilisant l'individu en formation, notamment en tant qu'acteur de la *dialectisation* du prescrit et du réel.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos. 3e éd.
- Alred, G. (2000). L'année à l'étranger : une mise en question de l'identité. *Recherche et Formation*, 33, 27-44.
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage*. Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Bollinger, D., & Hofstede, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Boutinet, J.P. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture postmoderne, *Education permanente*, 163, 89-98.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In Maury & Caillot (Ed), *Rapport au savoir et didactiques*. (pp. 81-104). Paris : Fabert.
- Crispi, V. (2015). L'interculturalité, *Le Télémaque*, 47, 17-30.
- Crochard, M. (2007). L'alternance à l'université : rapport au savoir vs rapport au travail? *Education permanente*, 173, 83-94.
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue, *Éducation permanente*, 163, 81-88
- Durrive, D. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octarès.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Pour une alternance apprenante à l'université. *Education permanente*, 173, 67-82.
- Gagneur, C.A. et Mayen, P. (2010). Le territoire est-il une situation de développement ?, *Éducation permanente*, 184, 63-77.
- Geay, A., & Sallaberry, J-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Hubault, F. (2015). Nouvelles sources de prescription, nouvelles questions, nouvelles dynamiques d'intervention In : Hubault, F. (ed.). *La dynamique des métiers de l'ergonomie* (pp.99-107), Toulouse, Octarès.
- Jonczyk, C. (2007). Différences culturelles et acquisition des compétences : quelques réflexions. In Thiberge (Ed.), *La question des compétences sociales et relationnelles*. (pp. 79-90). Paris : L'Harmattan.
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Vintage Books, New York.
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa*, Paris, La Découverte.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris : Editions d'organisation.
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences, *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle, *Phronesis*, vol. 1, 1, 59-67.
- Patroucheva M. (2008), *De la mobilité géographique à la mobilité d'esprit. Un stage*

- transnational comme un des vecteurs de la professionnalisation à l'Université*. Mémoire de Master "Ingénierie de formation et des compétences", ULP, Strasbourg.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling, *The Quarterly Journal of Economics*, vol 87(3), 355-374.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education permanente*, 133, 9-34.
- Tanguy, L. (ed.) (1986). *L'introuvable relation formation – emploi*, Paris : La documentation française.
- Tuning (2006). *Pour une convergence des structures éducatives en Europe*, Programme *Tempus*, Communauté européenne.
- Unesco (2013). *Compétences interculturelles ; cadre conceptuel et opérationnel*, Paris, éd. par l'Unesco (en ligne).
- Zarate, G. (2000). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, in M. Byram (Ed.), *La compétence interculturelle* (pp.89-125). Strasbourg : Conseil de l'Europe.