



HAL
open science

Les compétences communicationnelles et interculturelles au service de la recherche de la vérité dans un monde complexe traversé par la concurrence informationnelle

Mylene Hardy

► To cite this version:

Mylene Hardy. Les compétences communicationnelles et interculturelles au service de la recherche de la vérité dans un monde complexe traversé par la concurrence informationnelle : Document de travail – 07/05/2023 - Eléments pour intervention le 15 mai 2023, 14h, Congrès de la MLF (Mission laïque française), Reims. Congrès 2023 de la Mission laïque française. Enseigner la vérité ?, May 2023, Reims, France. hal-04101233

HAL Id: hal-04101233

<https://hal.science/hal-04101233>

Submitted on 19 May 2023

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.

Mylène Hardy, Inalco (CFI, Plidam)

Les compétences communicationnelles et interculturelles au service de la recherche de la vérité dans un monde complexe traversé par la concurrence informationnelle

Document de travail – 07/05/2023

Éléments pour intervention le 15 mai 2023, 14h, Congrès de la MLF (Mission laïque française), Reims

Mylène Hardy, biographie :

Ancienne fonctionnaire du ministère de l'Éducation nationale et praticienne de la diplomatie publique et culturelle en Chine, Mylène Hardy est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication dans la filière Communication et formation interculturelle (CFI) de l'Institut national des langues orientales (Inalco), laboratoire Plidam. Elle s'intéresse, dans une perspective interculturelle, aux réseaux sociaux humains et à la compétence de communication, notamment dans le cadre de la gestion de l'information et de la communication d'influence, aux niveaux micro, méso et macro. Elle tente, à travers ses actions, de rapprocher les approches et concepts de manière décentrée, et travaille à faire se rencontrer et dialoguer les disciplines et les différents milieux professionnels (enseignement, recherche, praticiens des organisations publiques et privées).
<http://www.inalco.fr/enseignant-chercheur/mylene-hardy>

Pour aborder les liens complexes entre les notions de vérité et d'interculturalité, Mme Mylène Hardy tentera de montrer comment celles-ci sont interconnectées, en replaçant les enjeux dans le cadre de la compétence de l'élève.

Introduction :

La vérité, comme adéquation entre le discours et la réalité, demande qu'on aide l'élève à déconstruire la manière dont sont construits les discours, y compris dans et par le système socio-matériel dans lequel ils s'insèrent. L'interculturalité est, dans cette perspective, d'une grande aide, puisqu'elle permet de s'analyser à travers le regard interrogateur de l'Autre. Pour pouvoir le comprendre, il faut commencer par un détour sur les mécanismes psycho-sociaux de la communication, dans le cadre plus large de la concurrence, ou des luttes, informationnelle(s).

1. Rendre l'élève responsable de sa compétence en lui donnant les clefs de compréhension des mécanismes de la communication et des points de fragilité humaine

1.1. Un cadre d'analyse :

1.1.1. La compétence (cf. définitions¹)

1.1.2. La compétence de communication, qui allie la connaissance des règles du jeu de la situation de communication, et la stratégie individuelle pour atteindre ses objectifs en utilisant ces règles du jeu. Point de vue cognitif : « [C]ommunication competence requires not only the ability to perform adequately certain communication behaviors, it also requires an understanding of those behaviors and the cognitive ability to make choices among behaviors » (McCroksey, 1984: 264). D'où notre posture qu'il faut donner à l'élève les outils pour comprendre les mécanismes, souvent invisibles, à l'œuvre, afin de le rendre acteur de ses choix et lui faire prendre conscience de sa responsabilité d'action.

- 1.1.3. La stratégie à comprendre dans le sens de Crozier et Friedberg (CSO), mais aussi de Cooren (CCO - le pouvoir comme capacité à faire), ou de de Certeau (qui appelait cela plutôt tactiques : « performances opérationnelles » des arts de faire du quotidien, proche de la *métis* grecque, et qui sont nommées braconnage, détournement, bricolage... : « manières de faire » : « réussite du « faible » contre le plus « fort » (les puissants, la maladie, la violence des choses ou d'un ordre, etc.) » (*L'invention du quotidien*, I. arts de faire, 1990, p.XLVII)
- 1.1.4. Des situations de communication (et leurs règles) à comprendre :
 - 1.1.4.1. dans un monde de communication et de technologies multipliant les couches séparant l'individu du monde réel ;
 - 1.1.4.2. dans un cadre mondialisé, où se croisent de plus en plus les logiques diversifiées des différentes cultures ;
 - 1.1.4.3. dans un cadre économique, où les enjeux commerciaux des acteurs individuels et régionaux font entrer en concurrence les logiques informationnelles ;
 - 1.1.4.4. dans un cadre politisé, où l'opinion devient un enjeu de luttes d'influence internationales et se façonne par des méthodes persuasives voire manipulatoires s'appuyant sur le profilage par les données et sur des techniques d'ingénierie sociale.
- 1.2. La vérité nécessite, outre la congruence avec la réalité, une cohérence interne du discours.
 - 1.2.1. Cette cohérence interne est à relier avec la construction historique de la vérité (par l'accumulation des connaissances, en science par exemple).
 - 1.2.2. Cette cohérence interne est à relier avec la confiance dans les institutions, par la connaissance que l'on a de leur capacité discursive à refléter la réalité, confiance renforcée par un système favorisant la liberté d'expression et l'indépendance des institutions de contre-poids au pouvoir exécutif (justice, etc.).
 - 1.2.3. Il faut trouver un équilibre entre hypo-vérité et hyper-vérité. Cf. Ferraris, *Postvérité et autres énigmes*, PUF, 2017, cité par : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2020-1-page-127.htm>

«
Concevoir un pluralisme des vérités

Dans les termes de Ferraris (2017), le relativisme « professe » une hypovérité, au sens où la vérité tend à être détachée de l'ontologie (le domaine des objets du monde) pour être totalement « absorbée » par l'épistémologie (le domaine des concepts) : « dans cette vision [...] 'vrai' devient synonyme de 'ce qui est cru tel par une communauté et qui est corroboré par un ensemble de procédures' » (p. 131). La position inverse consiste à promouvoir une hypervérité, soit l'idée que la relation nécessaire entre ontologie et épistémologie ne doit dépendre d'aucune médiation culturelle ou langagière. L'opposition entre ces deux positions fonctionne comme un « miroir infernal » : il est facile aux adeptes de la première de montrer aux adeptes de la seconde que leurs « purs » concepts sont toujours entachés langagièrement et culturellement, comme il est aisé aux seconds de montrer aux premiers qu'avec eux nous avons perdu le monde.

Sortir de ce jeu infernal est possible en postulant l'idée d'une mésovérité, méso parce que cette conception « insiste sur le rôle de la médiatisation technique. Pour elle, la vérité est le résultat technologique du rapport entre ontologie et épistémologie » (p. 142). Ontologie et épistémologie sont mises en relation par la technologie, soit par des procédures, des méthodes, des outils culturels, des langages, etc.

Dans cette perspective, la réalité, qui « existe indépendamment du fait qu'il y ait quelqu'un disposé à l'apprécier » (p. 139) et qui est composée d'objets, s'appréhende par la médiation d'interprétations technologiques qui nous fournissent des faits.

"Ces faits seront vrais s'ils correspondent aux objets de l'ontologie, et alors ils pourront donner vie à des concepts, ou bien ils seront faux, s'ils ne correspondent pas aux objets de l'ontologie, et l'on peut prévoir qu'ils ne donneront pas vie à des concepts. " (p. 145)

Dans cette conception, il n'y a pas d'un côté les faits soi-disant objectifs et de l'autre des interprétations soi-disant subjectives : on ne peut avoir de faits qu'à travers des interprétations (technologiques), mais ces « faits-interprétations », s'ils sont vrais, renvoient bien aux objets du monde. Ainsi l'idée d'interprétation ne menace plus la validité de nos connaissances et laisse indemne l'idée de vérité, mais elle continue à rendre compte d'une intuition correcte du relativisme, soit que notre accès aux objets de la réalité se fait dans des perspectives diverses : « la vérité est relative par rapport aux instruments techniques de vérification, mais elle est absolue par rapport à la sphère ontologique à laquelle elle fait référence et à l'exigence épistémologique à laquelle elle répond » (pp. 142-143). Prenons l'exemple d'une roche posée au milieu d'un chemin. Un promeneur verra dans cette roche un petit obstacle sur lequel il pourrait trébucher. Un géologue verra, par exemple, un morceau de calcaire composé de carbonate de calcium CaCO₃ et de carbonate de magnésium MgCO₃. Le promeneur, avec sa technologie du quotidien, comme le géologue, avec sa technologie scientifique, identifient deux faits différents, mais aussi vrais l'un que l'autre, et qui renvoient au même objet du monde.

Cette perspective nous autorise à penser un pluralisme des vérités fondé sur la pluralité des technologies qui jouent un rôle de médiation entre ontologie et épistémologie, ainsi sur la pluralité des faits vrais que ces technologies permettent de produire, ce qui nous permet en dernier lieu de sortir de l'opposition mortifère entre relativisme et dogmatisme. Ceci n'est pas sans conséquence pour la légitimité, la consistance et l'ouverture à la critique des pratiques d'enseignement. Les savoirs à enseigner sont légitimes, car ils expriment une certaine vérité. Ils sont consistants, car ils procèdent de méthodes, de procédures, de techniques, etc. qui ont fait preuve de fécondité dans l'interaction entre domaines des concepts et domaines des objets du monde. Ils sont ouverts à la critique, car ils sont porteurs de toutes les médiations langagières, culturelles et sociales qui ont procédé à leur élaboration et qui les travaillent au présent. Mais bien sûr, cette triple propriété des savoirs à enseigner se déploie de manière spécifique selon les disciplines.

»

1.3. L'approche psycho-sociale de la communication à enseigner aux élèves.

1.3.1. Toute communication a un objectif conatif sur le récepteur (le faire agir / réagir), qui peut être atteint de plusieurs manières (du plus éthique au moins éthique) :

1.3.1.1. Par l'argumentation logique, fondée sur le raisonnement (à la base de la recherche de la vérité) ;

1.3.1.2. Par la persuasion, qui joue sur la forme et les émotions ;

1.3.1.3. Par la manipulation, qui use de techniques psychologiques liées au fonctionnement humain.

1.3.2. Montrer aux élèves le fonctionnement des mécanismes automatiques de perception et pensée, qui vont d'ailleurs se révéler au contact d'autres cultures :

1.3.2.1. Exemples de biais cognitifs :

1.3.2.1.1. La première impression et l'effet de halo

1.3.2.1.2. La perception sélective et la question de l'attention (+ renforcement et déshabitude)

1.3.2.1.3. Le biais d'attribution

1.3.2.2. La dynamique des groupes

1.3.2.2.1. L'émergence des normes et la pression de conformité

1.3.2.2.2. Le sentiment d'appartenance et les biais en conséquence (endogroupe / exogroupe)

1.3.2.3. Les techniques d'engagement en psychologie sociale (pied-dans-la-porte, porte-au-nez, crainte puis soulagement...)

- 1.3.2.4. Les techniques de raisonnement fallacieux, entre persuasion et manipulation (non éthiques) en rhétorique : épouvantail, hyperbole, simplification et dichotomie, attaques *ad hominem*...
- 1.3.2.5. Le *nudge* et les affordances techniques des outils numériques
 - 1.3.2.5.1. Les données personnelles et la psychométrie
 - 1.3.2.5.2. La manipulation facilitée par les données
 - 1.3.2.5.3. Utiliser par exemple le cas Cambridge Analytica (notamment l'ouvrage de Brittany Kaiser sur le sujet ainsi que l'excellent documentaire d'Envoyé spécial de 2018 sur Facebook)
- 1.3.3. Quand je suis face à un discours, comment m'auto-analyser ?
 - 1.3.3.1. Analyser ma perception première :
 - 1.3.3.1.1. Emotions ?
 - 1.3.3.1.2. Jugements ?
 - 1.3.3.1.3. Idées qui me traversent à la lecture ?
 - 1.3.3.2. En chercher les raisons :
 - 1.3.3.2.1. Les idées qui me traversent sont-elles de mon seul fait, ou un lien explicite, ou induit, est-il fait par le texte (raisonnement causal, par analogie...) ?
 - 1.3.3.2.2. Quelles techniques / formes sont utilisées par le texte / l'image pour produire cet effet ? (analyses stylistique et sémiotique)
 - 1.3.3.2.3. Pourquoi reçois-je cette information ? Que vais-je en faire ? Que connaît-on de moi pour m'envoyer cette information ? Qu'est-il attendu de mon comportement, explicitement ou implicitement, de la part de l'émetteur (notamment de l'émetteur initial) du message ?
 - 1.3.3.2.4. Déconstruire le système autour de la désinformation, notamment les gains pour le producteur et les relayeurs.
 - 1.3.3.2.4.1. Gain économique
 - 1.3.3.2.4.2. Gain social
 - 1.3.3.2.4.3. Gain politique
 - 1.3.3.2.5. Initier les élèves à l'investigation numérique (*OSINT*) pour prendre le goût de l'enquête et de la recherche de la vérité, en plus de la compréhension de leur propre rôle et de la place de leurs données personnelles (que connaît-on de moi ?) dans le réseau communicationnel.

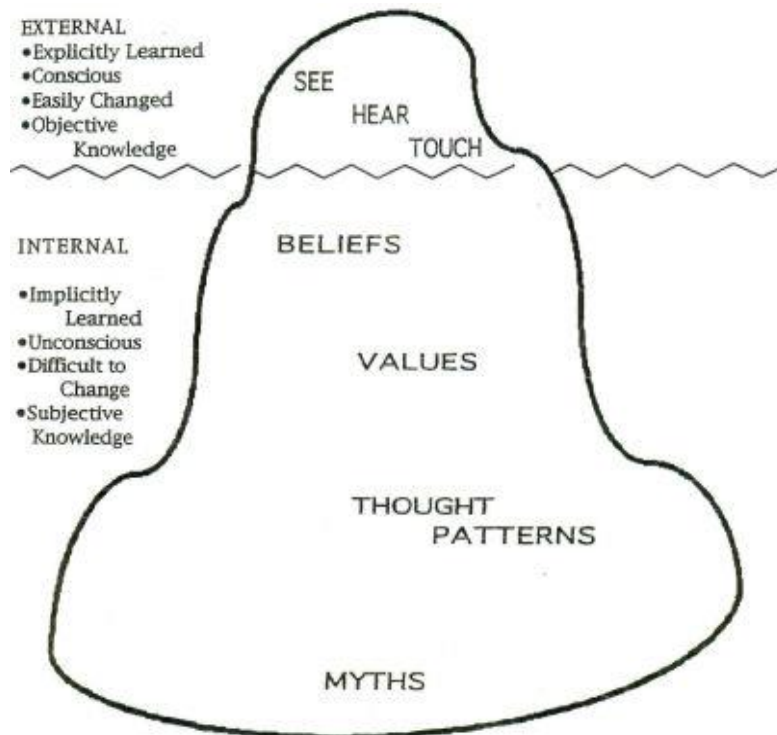
2. L'éducation à l'interculturalité

2.1. Rappels sur la culture et l'interculturalité

2.1.1. Définitions

- 2.1.1.1. La culture comme produisant l'action et produite (modifiée) par l'action : « Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constitutive the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts ; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; cultural systems may on the one hand be considered as product of action, on the other as conditioning elements of further action ». (Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Peabody Museum, p.181)
- 2.1.1.2. Pour une réflexion plus poussée sur la culture, cf. le résumé produit par une des grandes spécialistes de l'interculturel : https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad-rip/openhouse/interculturalskills/global_pad_what_is_culture.pdf

2.1.1.3. Iceberg de la culture (image issue de Edward T. Hall, Beyond culture, 1976) : <https://home.snu.edu/~hculbert/iceberg.htm>



2.1.2. L'interculturalité : pour aller au-delà de la question des cultures nationales et de l'essentialisme: l'approche multi-niveaux de l'anthropologue Dominique Desjeux. Extraits de : Dominique Desjeux, *Introduction to the inductive and inclusive methodology. The scales of observation method*, 2021, p.34 ; 36 ; 39, URL : <https://consommations-et-societes.fr/wp-content/uploads/2021/04/2021-04-PADOVA-INTRODUCTION-INDUCTIVE-METHOD.pptx> / <https://consommations-et-societes.fr/introduction-to-the-inductive-method-and-inclusive-epistemology/>



Brazil, Sao Paolo, 2006



France, Bordeaux, 2005

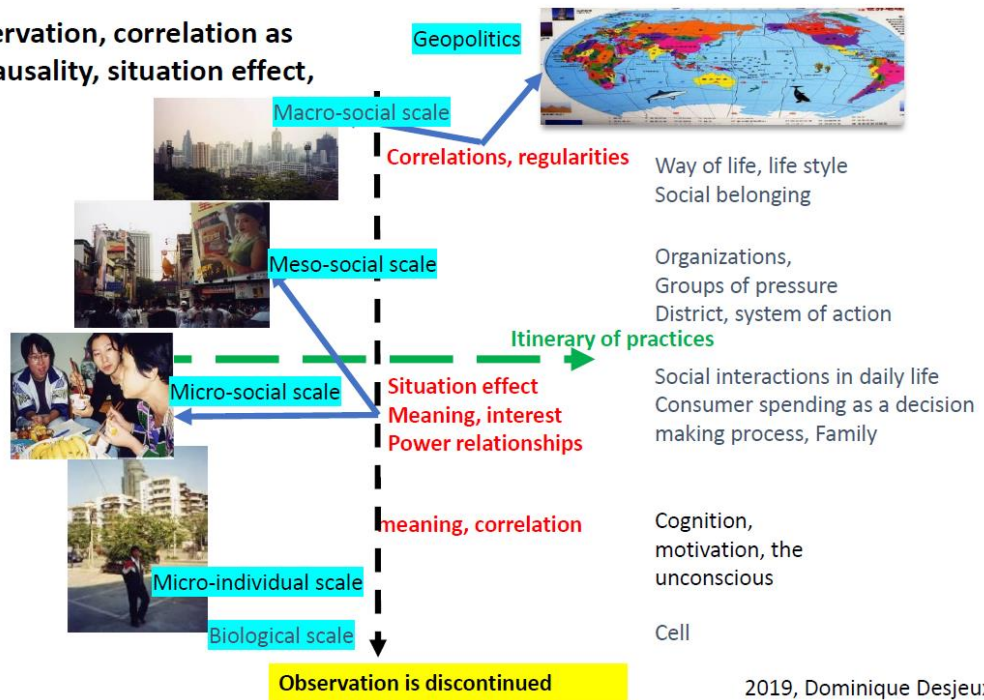
Scales of Observation Applied to Consumption

- Macrosocial scale: Individual actor is invisible
 - General view of social classes, genders, generations and cultures
 - Regularity and average figures
 - **Consumption as a lifestyle**
- Mesosocial scale
 - Organisation and social system of action
 - **Consumption as a power relationship among actors**

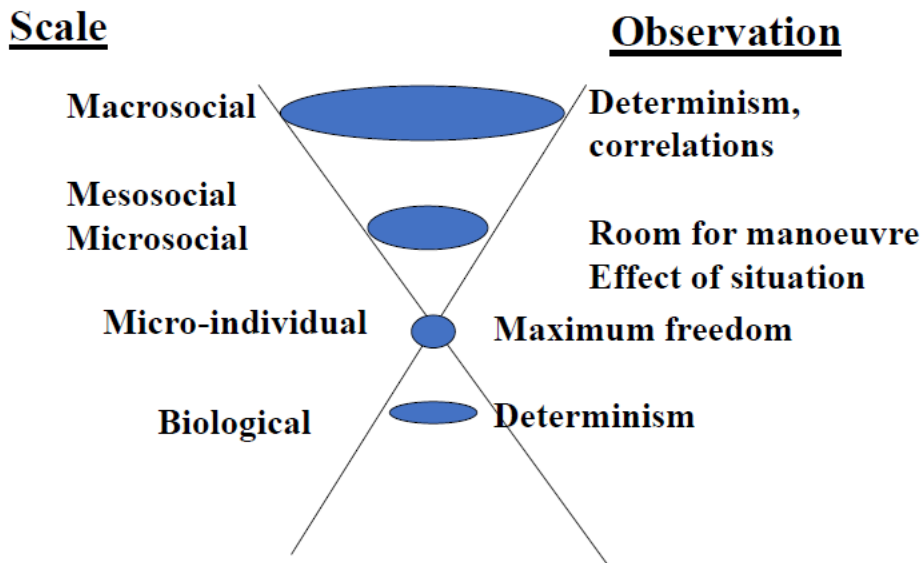
Photos D. Desjeux

Scales of observation, correlation as indicator of causality, situation effect, meaning

Depending on the scale, one phenomenon which could be visible at one scale becomes invisible to another scale of observation



Freedom and scale of observation



2.1.3. (proposition de M. Deroo : « Reconnaissance de la diversité et de la richesse culturelle de nos sociétés : L'interculturalité reconnaît et valorise la diversité culturelle du monde, en acceptant et en célébrant les différences culturelles. L'enseignement de la notion de vérité dans le contexte de l'interculturalité implique de reconnaître que différentes cultures peuvent avoir leurs propres perspectives, valeurs, croyances et expériences de la vérité. Il s'agit de comprendre que la notion de vérité peut être perçue et interprétée de différentes manières dans différents contextes culturels. L'apprentissage des différences culturelles peut également aider à développer une compréhension plus approfondie de la société, et partant, que la vérité peut varier en fonction du contexte culturel et des perspectives individuelles : la vérité peut être subjective et contextuelle.

En exposant les apprenants à différentes perspectives culturelles, on peut les encourager à remettre en question leurs propres croyances et à adopter une approche plus critique et réflexive envers la vérité. »)

- 2.1.3.1. Réfléchir avec les élèves sur la différence entre une véritable recherche de l'interculturalité, face à la « transculturalité », en s'appuyant sur des extraits de « L'Archipel humain » de Michel Sauquet et Philippe Pierre, p.120-135, concernant les nouveaux nomades que sont les enfants issus de familles « voyageuses » (public important des lycées internationaux).
https://docs.eclm.fr/pdf_livre/414LArchipelHumain.pdf
- 2.1.3.2. pp.126-128 : « Un exemple saisissant de cela est le témoignage donné par une étudiante française de l'École des affaires internationales de Sciences Po à qui nous avons demandé, en 2015, de dire quelle était son expérience toute personnelle de l'interculturel. Ayant grandi en Angleterre et suivi le début de sa scolarité en français à Londres, elle a déménagé à 14 ans dans le bassin lémanique près de la frontière genevoise. Là-bas, elle a effectué le reste de sa scolarité secondaire dans un lycée international et elle explique à quel point son rapport à l'étranger a été bousculé : « Je n'étais plus une étrangère parachutée parmi des natifs anglais, mais une "internationale" au milieu d'une masse d'expatriés des quatre coins du monde. Le particularisme de ces jeunes dont les parents n'ont cessé de déménager (car travaillant, pour la grande majorité, pour les organisations internationales de Genève) se trouve dans le fait qu'ils n'ont ni origines, ni attaches culturelles. Ils ne se définissent ni en fonction d'une nationalité (très souvent bi- voir tri-nationale), ni en fonction d'une culture géographique, familiale ou ethnique. » Et l'étudiante de les qualifier d'« enfants du monde ». Elle observe que, pour ces jeunes expatriés qui ont pour la plupart déménagé tous les deux ou trois ans depuis leur plus jeune âge, « la notion d'espace et de temps est démembrée et n'a plus le même sens que pour une personne ayant grandi au même endroit dans sa vie. Pour eux, il n'y a plus ni repères dans la temporalité, ni repères dans leur géolocalisation. Leur passé s'inscrit sans frontières, leur présent est éphémère, et leur futur est temporellement et géographiquement indéfinissable ». Leur unique repère, finalement, c'est le monde, leur culture est une culture du monde, sans proche ni lointain : « Les frontières disparaissent, dit-elle. Le mot "rentrer" ne fait pas partie de leur vocabulaire. On ne rentre pas à la maison quand on sort du lycée (car cette maison n'est pas la nôtre, elle est louée, elle est temporaire jusqu'à la prochaine expatriation). De plus, on ne rentre pas dans son pays car on est tout aussi étranger dans son pays. Certains diront "on va" au Mali, d'autres, tout simplement, disent qu'ils vont rendre visite à leur famille. » Une sorte de langue commune, le « franglais », rompt les barrières de la communication, « casse les barrages de la langue, et avant tout elle rassemble. En d'autres termes, elle ôte la place du soi par rapport aux autres. En parlant "franglais", les jeunes oublient leurs origines, leur parcours, leur passé. Ils vivent alors dans le moment présent et ils font abstraction de leur identité. Le "nous" l'emporte sur le "je" ». Ainsi, dans un régime transculturel, l'identité ne saurait être déterminée par l'appartenance nationale ou communautaire, mais plutôt par l'ouverture cosmopolite. Méfions-nous. Le voyage n'est pas la garantie d'un apprentissage à la culture de l'autre et Pierre Ouellet a su utilement identifier deux dangers : « l'altérophilie généralisée » et l'« altérophobie d'antan ». Johnathan Sacks a raison de souligner qu'« il y a peu de chose en commun entre les élites extraterritoriales, pour lesquelles la distance physique ne signifie rien et le temps représente tout, et les autres, qui ont du temps en abondance (souvent à cause du chômage ou du travail à temps partiel) mais peu de liberté de mouvement ». Christopher Lasch a su aussi très bien pointer ce fossé : « Pour les élites occidentales, chaque jour devient plus manifeste de leur incapacité dramatique à comprendre ceux qui ne leur ressemblent pas : en premier lieu, les gens ordinaires de leur propre pays. » (...) Il y a, selon nous, dans une perspective transculturelle, le danger d'un écart notable entre le visage offert d'un « métis nomade à l'identité instable dans un monde sans frontières qui serait l'image de l'humanité future » et la réalité de pratiques inégalitaires pour des personnes largement étrangères au sort de

leurs contemporains. Comme dans ce jeu de la toupie qui permet de saisir un paradoxe que la perspective transculturelle confirme : plus vite tourne la toupie sur elle-même, plus elle nous paraît immobile. Le sombre idéal du monde transculturel est de rencontrer un « même » à l'étranger. Prenons un exemple. Le transport du « transculturel » suppose destination de point en point. Comme avec la modernisation de la marine marchande anglaise, le transport « ne cherche pas à développer un mode de vie en mer mais à transporter, d'un point à un autre, des hommes et des marchandises de telle façon que leur nature essentielle ne s'en trouve pas affectée ». La cargaison est préservée.»

2.1.3.3. pp. 130-134 : « Il y a tapie, selon nous, dans une visée transculturelle ou, davantage encore, « globalitaire », l'idée d'un homme générique, d'un homme « universel » abstrait qui, en fin de compte, abruse et réduit. La Vérité à majuscule n'est pour lui qu'un moyen de nier la vérité tout court, c'est-à-dire le réel.

Au monoculturel et à son mouvement d'assimilation, le plein et le trop-plein, le sûr de soi et la conquête. Dans une vision appauvrie, l'écart n'est pas vraiment permis longtemps avec les formes culturelles dominantes et l'on risque toujours de sanctionner les sous-cultures perçues comme minoritaires tout comme les profils atypiques, pourtant intéressants.

Au multiculturel et à son idéal d'insertion, le bord et la frontière. L'écart, au sens de la distance physique ou social, est entretenu sur le plan culturel et l'on risque d'en accentuer les effets pour ne pas entrer en contact. Simplement coexister.

À l'interculturel et à son horizon d'intégration, l'étonnement volontaire et la controverse, le pli et la trace. L'écart (anagramme de « trace ») n'y est pas ce qui empêche la relation, mais ce qui la fonde et l'impulse. L'écart amène idéalement une capacité chez chacune et chacun de voir simultanément selon deux perspectives complémentaires et, pensait-on au départ, incompatibles.

Au transculturel et à sa menace de dispersion, l'équivoque accentuée et la figure de l'oxymore. L'écart est consacré dans une perspective qui malheureusement peut conduire à la dislocation identitaire du sujet et à l'isolement du chacun chez soi sous des dehors affichés d'ouverture cosmopolitique, de diversités et de mondialisation heureuse. À la base de ce mode transculturel, un état de variation continu, une « organisation propre au multiple en tant que tel, qui n'a nullement besoin de l'unité pour former un système ». Une organisation – ou plutôt une perspective – où ce ne sont pas les relations qui varient, mais les variations qui relient. (...) Serait transculturelle une perspective du « commun » qui n'a plus le sens d'une identité générique, d'une vérité révélée, mais celui d'une communication transversale et sans hiérarchie entre des êtres qui diffèrent. La mesure (ou la hiérarchie) change alors de sens : elle n'est plus la mesure externe des êtres par rapport à un étalon, mais la mesure intérieure à chacun dans son rapport à ses propres limites... Est transculturel le risque de mouvement brownien d'individus atomisés. Un temps où, sous l'effet de sociétés tentaculaires tirant profit d'effets fiscaux et de délocalisations, le cercle des personnes qui participent aux décisions ne recouvre pas le cercle de ceux qui en subissent les conséquences. (...)

Est transculturel ce qui participe de cette injonction de la société tout entière à se « rendre mobile », mais qui fait qu'une partie seulement peut l'être, les plus riches, et les enfants des plus riches, et tient à la « sédentarité » des dépendants, des clients et des premiers de corvée. Si tout devient mobilité, appel incessant au mouvement, c'est que la mobilité devient philosophie générale des choses. Tristan Garcia a remarquablement montré que nous sommes, de plus en plus, en Occident, des êtres préoccupés par le mouvement et l'intensification (plus de la même chose) – davantage que par la transcendance (pouvoir connaître autre chose d'éternel ou d'absolu).

Identité, culture et mobilité géographique se sont longtemps opposées en sociologie. La mobilité favoriserait l'éclatement, alors que l'ancrage renforcerait la cohésion sociale. Dans de précédents travaux, nous avons souligné qu'une configuration idéologique surplombait la mondialisation, en voilait la réalité et tentait de la justifier. Nous l'avons nommé « imaginaire globalitaire ». Il faut « se mondialiser » ou disparaître. S'étendre ou périr. Nouvel impératif, morale héroïque de l'intensité, dans un monde où rien ne demeure ce qu'il est et où chacun est convoqué à aller toujours plus vite. Il y convient de moduler

systématiquement les expériences, de combattre toute installation et de goûter à l'enrichissement de toutes les diversités (d'âges, de nationalités, de genres, de métiers que l'on découvre...). Un capitalisme « sans sommeil » pour des organisations condamnées à se réformer sans cesse. Un turbo-capitalisme des grandes firmes dans la mondialisation où il ne faut surtout être rien de polémique. On est interchangeable. (...) Cette critique de la mobilité frénétique vécue, d'une manière paroxystique, par seulement quelques-uns (ce que Jean-Claude Michéa appelle la généralisation du « mode de vie bohème des étudiants issus de la bourgeoisie européenne – conformément au principe de L'Auberge espagnole de Cédric Klapisch ») implique, entre autres, selon le philosophe, que « l'on réhabilite les idées de lenteur, de simplicité volontaire, de fidélité à des lieux, des êtres ou des cultures et, avant tout, l'idée fondamentale selon laquelle il existe (contrairement au dogme libéral) un véritable art de vivre dont la convivialité, l'éducation du goût dans tous les domaines et le droit à la "paresse" (qui ne saurait être confondue avec la simple fainéantise) constituent des composantes fondamentales ». (...)

L'imaginaire globalitaire, et ce que l'on nommera ici « mouvementisme » (l'appel au mouvement perpétuel), est, en définitive, un conservatisme. Cet imaginaire globalitaire est, en réalité, une absence de conception dialectique de l'identité et du sujet. Faire circuler les gens, les marchandises et les capitaux revient à perpétuer la subordination et les abstractions d'une communauté de citoyens sans racines. Faux mouvement donc, dépourvu de dialecticité. Emprise des normes « performantielles » où l'homme gagne en légèreté de faire, certes, mais peu en légèreté intérieure, en plaisir d'exister et en capacité à donner.

La force d'une posture interculturelle est, en revanche, de transcender une situation écrite à l'avance, condamnant à la fuite ou au combat. Parce que celui qui arrive est haï par le groupe, parce que le groupe qui sera bientôt face à lui a besoin de s'unir autour d'un ennemi, la force d'une posture interculturelle est d'identifier un « ennemi », de pacifier les rapports avec lui pour le transformer en adversaire, et d'inventer pour lui et avec lui des arguments forts qui sont ceux de sa logique et qui pourraient nous mettre nous-mêmes en difficulté d'argumentation. L'adversaire est relatif et il est la figure d'une question du moment à débattre. Non quelqu'un à abattre. Il est reconnu comme toujours susceptible d'une égale dignité parce que l'on reconnaît l'homme particulier en lui. L'adversaire ne représente pas le mal. Paraphrasant Allan Bloom, nous pourrions, à ce stade, cerner trois postures. L'une, cosmopolite, nous dit que ce qui est important, c'est ce que tous les hommes ont en commun, et au premier rang, l'horizon d'une culture mondiale unifiée par le marché. L'autre, particulariste, rétorque que ce que les hommes ont en commun est inférieur, tandis que ce qu'ils tirent de cultures séparées leur confère profondeur et intérêt. Ici, par exemple, les pères auront toujours tendance à préférer les droits des ancêtres à ceux de la raison et d'un dialogue ouvert des cultures. La troisième, interculturelle, tend à croire que ce qui est important est ce que tous les hommes pourraient avoir en commun s'ils considéraient que les différences ne sont jamais que des points d'entrée dans la relation. Et que ce n'est pas en triomphant des autres, mais en raisonnant, en débattant avec eux, qu'on peut affirmer des valeurs et tout autant déconstruire des valeurs, qu'on peut alors les poser vraiment en principes non enfermants. Possibilité de repenser le commun hors des limites de l'identique, et la rencontre non en termes de ressemblance, mais de surgissement. De créolisation. »

- 2.1.4. (proposition de M. Deroo : « Développement de compétences interculturelles : l'interculturalité peut également induire le développement de compétences interculturelles chez les élèves, c'est le cas dans les établissements français à l'étranger. Cela peut inclure la capacité à communiquer avec des personnes d'autres cultures, à comprendre et à accepter les différences culturelles, à résoudre les différends interculturels de manière constructive, et à développer une attitude respectueuse envers les autres. L'interculturalité contribue à développer chez les élèves des compétences vitales dans un monde de plus en plus interconnecté et diversifié. Cela

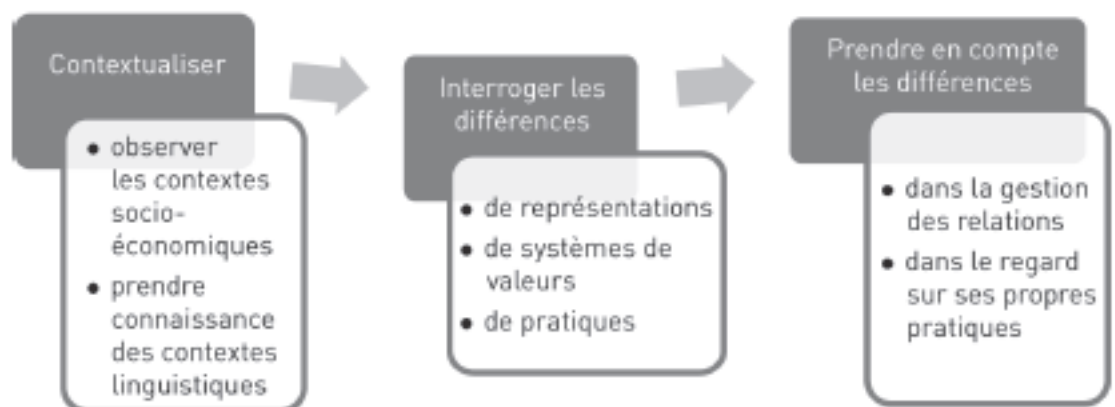
peut inclure des compétences psychosociales en communication interculturelle, en résolution de conflits, en pensée critique, en empathie et en respect envers les autres cultures. »)

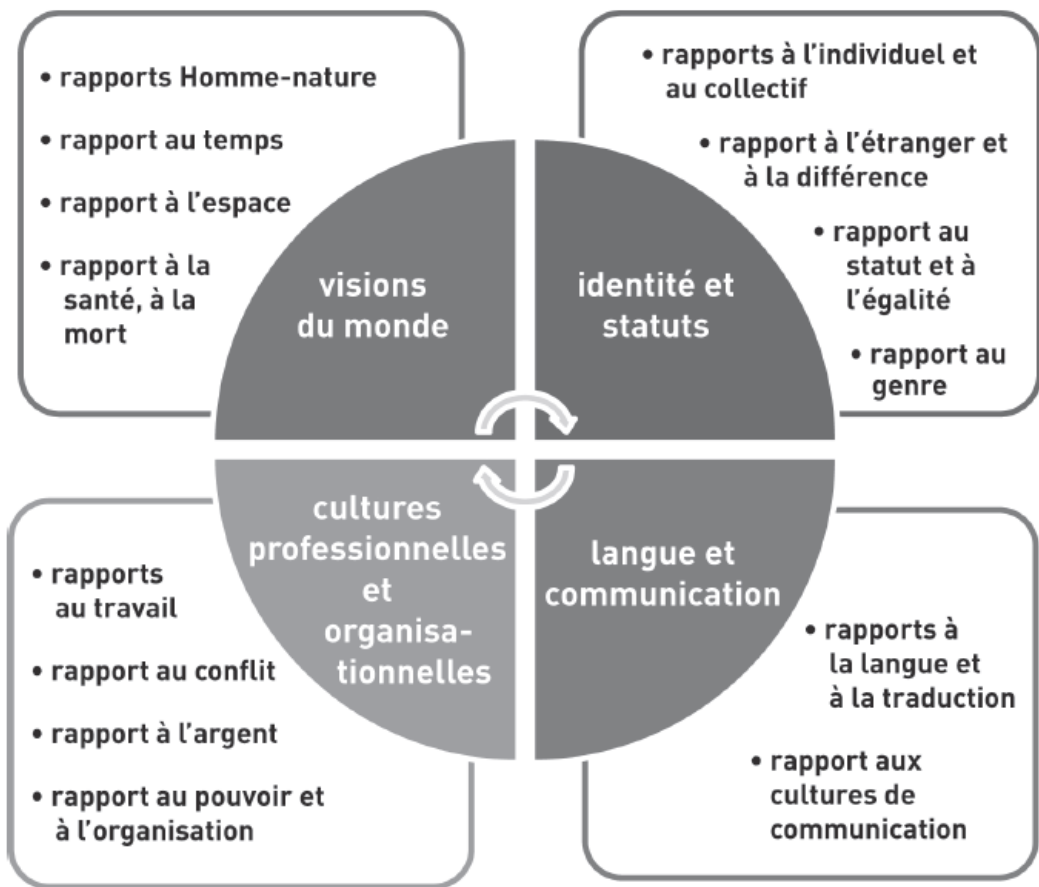
2.1.4.1. **Transformer le réflexe du stéréotype en atout dans l'enseignement** : plutôt que de stigmatiser le stéréotype, montrer, à travers l'approche en psychologie cognitive, que la catégorisation est un phénomène d'apprentissage inhérent à la nature humaine, mais qu'il s'effectue par le passage par la généralisation abusive, qui doit ensuite s'affiner, et qu'il est aussi lié au phénomène de la dynamique de groupe (grossir les défauts de l'exogroupe et diminuer ceux de son groupe d'appartenance) : la multiplicité des échanges avec d'autres cultures permet de comprendre que les stéréotypes existent dans les deux sens. Comprendre les stéréotypes qu'ont d'autres cultures sur la nôtre et enquêter sur leurs causes permettent de déconstruire nos propres stéréotypes sur les autres. Il existe à présent de nombreuses chaînes Youtube consacrées au dialogue interculturel et faisant dialoguer telle et telle cultures sur leurs différences.

2.1.4.2. **Replacer la langue et le système de pertinence au centre de la réflexion.** Utiliser pour ce faire les excellents ouvrages de Michel Sauquet sur l'intelligence culturelle, et construire le questionnement de l'élève à partir des questions thématiques qu'il propose : <https://www.eclm.fr/livre/l-intelligence-interculturelle/>
https://docs.eclm.fr/pdf_annexe/75%20questions%20pour%20aborder%20l'interculturel%20novembre%202015.pdf

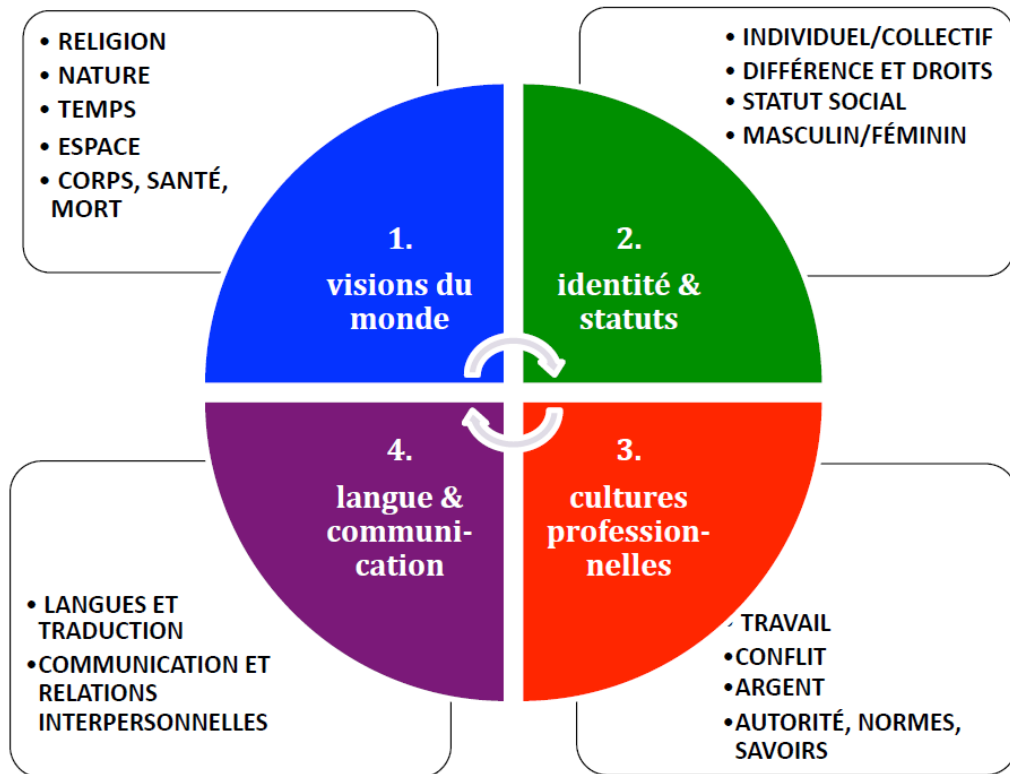
Michel Sauquet et Martin Vielajus, *L'Intelligence culturelle*, ECLM, 2014, pp.18-19

Pour être utile à l'action, cette démarche d'« intelligence de l'autre » comporte trois stades : la contextualisation ; l'exploration des différences de représentations et de pratiques ; la prise en compte de ces différences :





(autre version en 2015)



Cette grille n'est en aucun cas un *questionnaire*. Elle constitue plutôt une tentative de structuration des thèmes sur lesquels, en situation d'expatriation ou de travail en milieu multiculturel, nous sommes amenés à nous pencher, ainsi qu'un cadre pour dialoguer avec des médiateurs interculturels ou pour organiser l'échange d'expérience.

Enfin, la grille ne saurait faire l'économie de la prudence que nous avons déjà suggérée en introduction pour éviter les réflexes culturalistes et les généralisations par pays : avant d'attaquer chacune de ces questions ou de les utiliser comme critères d'analyse, des précautions doivent être prises et des déclinaisons doivent être effectuées :

– des *précautions* : sommes-nous, avec cette question, dans l'ordre du purement culturel ? La question évoquée n'est-elle pas en fait d'ordre socio-économique, ou ne relève-t-elle pas de l'organisation politique et réglementaire du pays concerné ?

– des *déclinaisons* : de quelle région, de quel groupe humain parle-t-on ? La question concerne-t-elle le secteur privé, le secteur public, le tiers secteur ? Parle-t-on d'urbains, de ruraux, d'hommes, de femmes, de jeunes, de seniors ? Et comment décline-t-on la question par rapport à notre propre univers ?

Exemples de questions

Exemple de question sur l'espace, Intelligence culturelle, p.110

QUESTION 33. LE PETIT ET LE VASTE, LE VIDE ET LE PLEIN, LE PROCHE ET LE LOINTAIN... QUELLES SONT LES DIFFÉRENCES DE REPRÉSENTATIONS DE CES NOTIONS ?

En Asie, observe Gilles Verbunt, « le vide n'est pas ressenti comme une absence, mais comme ce qui met en valeur ce qui l'entoure. La peinture et les dessins manifestent des espaces vides que des artistes occidentaux auraient eu hâte de remplir ». Il y a dans le vide, tel qu'il est pensé dans la culture nipponne, un espace qui n'est pas chaos. Le vide est au contraire un des éléments admis et respecté d'un ordre plus global. Mishima n'écrivait-il pas : « Les parois irisées d'une bulle forment la bulle au même titre que le vide qu'elle contient¹⁴ » ?

Quant aux notions de « proche » et de « lointain », elles sont elles aussi très relatives, notamment du fait de l'aune à laquelle la distance est appréciée. Dans nos cultures, elles sont directement liées à une distance mesurable en mètres ou en kilomètres tandis que, dans beaucoup d'autres, elles sont appréciées en termes de temps de déplacement :

Heures de marche

« En Éthiopie, l'appréciation du "proche" et du "lointain" en termes d'espace dépend de la valeur que l'on affecte au temps, de l'état des routes et des chemins, de l'absence ou non de véhicules, de la disponibilité en ânes et en dromadaires pour porter les charges... Tel campement, dans la vallée des Afars, est-il "loin" du lieu où je pose la question ? Non, trois petites heures de marche : tout près ! Tel marché, dans les montagnes du Wolaita est-il loin du hameau où je me trouve ? Pas du tout, puisqu'il faut moins d'une demi-journée de marche pour l'atteindre. En l'absence de routes et de véhicules, la journée, de toute manière, est consacrée à cela, au marché hebdomadaire, un repère culturel et social qui se joue des distances. Rien de tel pour un professionnel de la coopération, à mon sens, que de se passer de temps en temps de véhicule pour prendre le temps de marcher avec les paysans, de parcourir les kilomètres d'un sentier qui ondule dans la montagne avec sa file d'ânes, d'enfants, de femmes surchargées, pour prendre mieux la mesure du rapport temps-espace dans un univers dont les temporalités sont bien différentes des siennes. »

Un ancien coopérant en Éthiopie.

Exemple de question sur le désaccord, Intelligence culturelle, pp.265-266 :

QUESTION 93. EXPRIME-T-ON OUVERTEMENT UN DÉSACCORD DANS NOS CULTURES RESPECTIVES ?

La question ici n'est pas de savoir si le désaccord – situation courante et inévitable – est acceptable ou admis dans telle ou telle culture, mais de savoir si, culturellement, il peut être exprimé clairement, notamment en public; si les émotions sont visiblement libérées

(...)

Un autre aspect de cette réflexion sur l'expression du désaccord est la question de savoir quel est le sens du « oui » et du « non » dans nos cultures respectives.

Sens d'un « oui », usage du « non »

Dans bien des cultures, notamment en Asie ou dans certains pays d'Afrique, le « oui » peut ne vouloir dire qu'une chose : « j'ai compris ce que vous vouliez me dire, je vais y réfléchir », « je vous écoute », éventuellement « je ne veux pas vous contrarier, mais je sais déjà que je ne suis pas d'accord ». Ou encore (signe de cultures orientées vers le collectif) : « je vous ai entendu, mais je suis seul et avant de vous répondre je dois consulter mes collègues, ma famille, ma communauté ». Ainsi le « oui » peut-il relever de la simple courtoisie, ou d'une stratégie de temporisation, d'évitement.

Dire « non » n'est pas courant partout. Certaines langues, comme le chinois ou l'amharique, n'ont pas vraiment de mot pour « non », ou ne l'utilisent que très peu. On répond toujours négativement à une question en réutilisant le verbe de la question à la forme négative. Et l'on évite souvent de contredire, pour éviter, comme nous le verrons plus loin, de faire perdre la face à l'autre.

2.1.4.3. Pour des exemples précis permettant plus facilement à l'élève de questionner sa propre expérience, utiliser les études sur les différences culturelles qui donnent des exemples précis de conceptions différentes d'un même sujet et, pour les élèves français, conseiller la lecture des ouvrages d'étrangers vivant en France.

2.1.4.4. Montrer les emprunts complexes entre les cultures (à travers l'art, par exemple).

Exemple : L'aiguière en cristal de roche du Trésor de Saint-Denis, présentée au département des Arts de l'Islam du Louvre, depuis le bloc de cristal ayant voyagé et ayant connu des modifications par des artisans de plusieurs aires culturelles, et finalement faisant partie du petit nombre d'objets en cristal de roche encore existants (une dizaine, alors qu'il en existait des dizaines de milliers, selon une médiatrice du Louvre) grâce à sa considération comme objet exceptionnel pour des rites chrétiens liés à la royauté française.

<https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010113444>

<https://petitegalerie.louvre.fr/oeuvre/aigui%C3%A8re-du-tr%C3%A9sor-de-saint-denis>



« Epoque / période : Fatimides (Islam->époque islamique->époque islamique 1 (641-1171)) ; roman (Occident->moyen âge)
Date de création/fabrication : 985 - 1015 (vase) et 1000 - 1100 (couvercle)
Lieu de création : Italie du sud = sud de l'Italie (Europe) (couvercle) ; Le Caire (Afrique->Egypte) (vase (art fatimide))
Inscription coufique : "Bénédictio satisfaction et [manque] à son possesseur".
Cette aiguière est taillée dans un unique morceau de cristal de roche, qui provient très certainement de Madagascar. Les blocs cheminaient le long de la côte orientale de l'Afrique et pouvaient être acheminés par la mer Rouge vers le Caire, alors contrôlé par la dynastie des Fatimides, où l'on produisait de luxueux vases en cristal de roche. Ce matériau parvenait aussi à Bassora (Irak) par le golfe Persique, où il était travaillé sous la dynastie des Abbassides. L'aiguière porte une inscription en arabe qui souhaite

bénédictio et satisfaction à son possesseur. Peut-être passée par la Sicile (où elle aurait été dotée de son bouchon en or), l'aiguière se trouvait sous l'Ancien Régime dans le trésor de l'abbaye de Saint-Denis (France) : elle y est inventoriée en 1505 mais pouvait s'y trouver depuis le 12ème siècle. »

2.1.5. **Favoriser la connaissance et la compréhension du dialogue interculturel entre cultures non-occidentales, pour décentrer les concepts** (travailler par exemple sur les relations et les échanges sino-arabes dans le temps).

2.1.5.1. **Encourager l'étude des problèmes sur plusieurs aires culturelles, de manière homogène (comparer ce qui est comparable) et dans les deux sens, en montrant la multiplicité des points de vue, des discours, et en expliquant l'origine**, dans la lignée de l'approche comparative de Jean-François Bayart (« Culture et développement », 2009). <https://www.cairn.info/revue-afrrique-contemporaine-2008-2-page-85.htm>

« L'une des plus grandes difficultés que rencontrent les sciences sociales est de parvenir à parler intelligemment de la « culture ». (...) »

Paradoxalement le culturalisme, i.e. l'explication des phénomènes sociaux par l'intervention d'une « culture » relativement stable et homogène, nous interdit de saisir la dimension irréductiblement « culturelle » des pratiques sociales, économiques, politiques... et culturelles. La plus grosse erreur de méthode du raisonnement culturaliste est néanmoins de considérer que les « cultures » tendent à la totalité et revêtent un sens qui orienterait l'action de ceux qui lui appartiennent. La comparaison – dont Radcliffe-Brown disait qu'elle est l'« équivalent méthodologique de l'expérience » pour les sciences sociales – infirme d'emblée ce genre de convictions. On a beaucoup parlé, à propos du « décollage » post-Meiji du Japon et des bonds gracieux des « tigres » d'Asie orientale, de « néo-confucianisme ». Mais quid de la différenciation des cours politiques et économiques de la Chine populaire et de Taiwan ? De la Corée du Sud et de la Corée du Nord ? L'objection qui viendra à la bouche du culturaliste – « oui, mais mettez en perspective, observez la convergence actuelle de part et d'autre du détroit de Formose ! La Grande Chine de la diaspora ne fait-elle pas système ? » – confirme que le culturalisme repose sur des effets de loupe. Raisonner de la sorte, c'est tenir pour menue monnaie les dizaines de millions de morts qu'a provoqués le maoïsme, le traumatisme sourd que son épopée a infligé à la société continentale, l'aporie à laquelle conduit sans doute la politique coercitive de l'enfant unique. C'est aplatir le relief formidable des inversions, des inflexions et des choix de politique industrielle, commerciale, sociale qui ont caractérisé la Chine populaire depuis sa fondation : tout néo-confucéens qu'ils furent, en bons Chinois, Mao et Deng ne le furent pas exactement de la même manière, bien qu'ils fussent issus de la même matrice communiste, et sur cette différence le culturalisme n'a pas grand-chose à nous dire. C'est ne pas voir que l'interaction entre la RPC et Taiwan repose sur des « trajectoires » contrastées, sur un conflit politique et plus ou moins militarisé, sur des complémentarités construites plutôt que sur des affinités naturelles. C'est enfin nier que l'idéologie familialiste des « valeurs asiatiques » oblitère et légitime les rapports sociaux de pouvoir et d'exploitation au sein même des « réseaux » de parenté qui instituent la « solidarité » de la « diaspora » et la rendent si « compétitive » à l'aune global. Pareillement l'on a quelque peine à s'expliquer les destinées antipodiques de la Thaïlande et de la Birmanie si l'on regarde Bouddha droit dans les yeux : en l'occurrence ce qui se passe dans les pagodes et l'esprit de leurs fidèles est moins important que ce qui se fait dans les casernes... Et les choses ne sont pas plus limpides du côté d'Allah : de la Turquie à l'Iran, de la Malaisie à l'Arabie saoudite, de l'Égypte à la Libye, à la Tunisie, à l'Algérie, au Maroc, l'homo islamicus n'est pas le même homo oeconomicus. (...)

Dans les faits, ni les « cultures » ni leurs éléments constitutifs, tels que les systèmes de parenté ou les « réseaux » ethniques, ne représentent des corpus cohérents et univoques. Ils abritent des répertoires symboliques et moraux hétérogènes et polysémiques du point de vue de l'action politique, économique, sociale. Dans un pays comme le Congo-Brazzaville, l'on observe ainsi la coexistence des répertoires de la monarchie, de la société lignagère, du prophétisme, du nationalisme, du christianisme, de l'invisible, du marxisme, de la démocratie libérale, de la bureaucratie civile et militaire, du jacobinisme français, etc. Cet assemblage baroque nous interdit de postuler une « culture congolaise », dans la mesure où il n'a pas été stable dans la diachronie ces cinquante dernières années, et plus encore l'appartenance de cette prétendue « culture congolaise » à une « culture africaine » dans la mesure où il ne se retrouve pas à l'identique dans les pays voisins. De surcroît, ses effets en termes d'orientation de l'action sont parfaitement contingents, ainsi que l'ont démontré les péripéties de la vie politique depuis les années 1950 et l'itinéraire de leaders de l'acabit d'un Pascal Lissouba, passant de la théorisation marxiste de la « classe tribu », dans les années 1960-1970, à la stratégie identitaire ethno-nationaliste et à la guerre civile dans les années 1990.

(...) L'impasse dans laquelle se fourvoie l'ethno-développement est de prendre pour argent comptant ces trompe-l'œil identitaires et d'attribuer à des faux-semblants culturels une vertu explicative ou un « capital social » en éludant l'épaisseur du cheminement historique et des rapports sociaux, ainsi que la construction idéologique ou politique des ethno-types. De même que les « races martiales » devaient beaucoup à l'imaginaire et aux décisions des armées coloniales, le « dynamisme » de certaines ethnies – les Bamiléké, les Kikuyu – est orchestré et dissimule des disparités ou plus encore des inégalités, ainsi que l'a précisément démontré Jean-Pierre Warnier (1993) à propos de l'« esprit d'entreprise » des Grassfields du Cameroun : celui-ci repose sur une divergence radicale entre les itinéraires sociaux des « cadets » et des « aînés » et sur l'exploitation des uns par les autres. Tout comme le discours développementaliste, le culturalisme devient alors un procédé de dépolitisation de questions éminemment politiques, celles de l'accumulation primitive de capital et de la fabrication de la pauvreté ou de la subordination sociales, y compris en ce qu'elles se répercutent sur les instances dites culturelles de la société : être un « cadet social » en pays bamiléké comme dans beaucoup d'autres sociétés africaines, c'est être tendanciellement exclu de l'institution sociale du mariage.

(...) La question du « legs » culturel devient alors celle du contexte de l'action configurée par le passé. Et les modalités de ces « survivances » sont aisément détournées et paradoxales, au lieu d'être une « chaîne causale » univoque que restituerait « un échafaudage unitaire, s'appuyant sur une idée rectrice ». Les « legs » sont ainsi susceptibles de se reproduire dans le temps au sein d'un même champ – par exemple religieux ou politique – mais aussi de se déplacer d'un champ à l'autre, par exemple du religieux ou de la parenté au politique ou à l'économique. Dans les contextes très différents de l'Asie centrale et du Sud du Cameroun, Olivier Roy (1994) et Peter Geschiere (1994) ont ainsi démontré comment les rapports de parenté se révèlent être des vecteurs de l'économie de marché et aussi de stratégies politiques de constitution de rentes de pouvoir. L'on sait en outre qu'ils représentent des répertoires classiques de l'énonciation des rapports politiques, de leur légitimation et de l'obéissance à l'autorité. Ce sont notamment ces déplacements d'un champ à l'autre qui expliquent pourquoi le changement social est si volontiers « paradoxal » et pourquoi « legs » et « conditions antécédentes » n'établissent jamais par eux-mêmes la causalité adéquate.

Ces considérations apparemment très abstraites sont pourtant d'une utilité immédiate pour une meilleure compréhension des problèmes du développement. On a ainsi pu montrer comment la « transition à l'économie de marché », dans les contextes variables de l'ajustement structurel en Afrique, des réformes chinoises, de la libéralisation économique en Iran et en Inde ou de l'effondrement de l'Empire soviétique, se nourrissait de représentations et de pratiques empruntées aux champs de la parenté, de la religion ou des répertoires éthiques et politiques autochtones autant que de l'idéologie néo-libérale. Déjà Braudel écrivait que « [...] le capitalisme n'invente pas les hiérarchies, il les utilise, de même qu'il n'a pas inventé le marché ou la consommation » : « Il est, dans la longue perspective de l'histoire, le visiteur du soir. Il arrive quand tout est déjà en place ».

Ce rapport de l'innovation au passé doit retenir l'attention. Au fond, le biais méthodologique du culturalisme est de figer la culture dans son versant patrimonial, d'y voir principalement un héritage en oubliant qu'elle est simultanément une « combinatoire d'opérations » possibles à partir de celui-ci. En outre, une culture est inséparable de son rapport à l'Autre et à l'Ailleurs, de ce que je nomme son extraversion : une culture endogame est une culture morte. Se précise alors le double piège dans lequel tombe si facilement le culturalisme. D'une part, il raisonne plus en termes d'identification de l'existant (qu'est-ce que « la culture » dans cette société ?) et en termes malthusiens de sa conservation qu'en termes de virtualités (que pourrait devenir cette culture ?) et de défense de sa capacité de création, avec ce que cela suppose de conflits sociaux et politiques. D'autre part, il raisonne en termes de jeu à somme nulle entre le global et le local et s'interdit de comprendre ce que tout modu-modu sénégalais sait du haut de ses lunettes Ray Ban de contrefaçon : l'universalisation procède par appropriation et par « réinvention de la différence », et non par uniformisation. »

- 2.1.5.2. Par exemple, en ne prenant que l'exemple Europe-Chine, « l'appropriation culturelle » décriée facilement par les élèves influencés par des groupes minoritaires sur les réseaux sociaux, peut avoir plusieurs sens, et est en réalité

recherchée dans certains cas par les acteurs des cultures concernées : exemple d'une *qipao* chinoise décriée par des détracteurs parce que portée par une étudiante américaine, mais pourtant promue auprès des étrangers par la ville de Hangzhou, productrice de soie, dans un festival international, afin d'élargir son marché par l'exportation.

2.1.5.3. Autre exemple, le reproche fait par certains internautes chinois à une photographe chinoise travaillant pour des marques de luxe occidentales d'utiliser des modèles chinois aux yeux bridés ne représentant pas, à leurs yeux, la beauté chinoise, mais une beauté chinoise construite par les Occidentaux. Ces détracteurs oublient de signaler que les canons actuels chinois de la beauté chinoise, qui est d'avoir les yeux débridés, sont en réalité issus d'une volonté de s'occidentaliser en modifiant, par la chirurgie esthétique, la forme naturelle des yeux présente dans la majeure partie de la population chinoise, volonté liée à tout un imaginaire autour de l'Occident contemporain.

2.2. Une précaution : interculturalité ne signifie pas relativisme absolu (cf. extrait de JF Bayart plus haut).

2.2.1. Pour compenser les dérives de l'ethnocentrisme, et notamment de l'occidentalo-centrisme, nous avons tendance à céder à la tentation de mettre sur le même plan tous les points de vue. Le point 1 sert à montrer que si nous voulons parvenir à éduquer les élèves à une analyse objective, nous ne devons pas placer *a priori* les points de vue issus d'autres cultures comme s'ils venaient d'une culture vue de manière essentialiste telle une « programmation (naturelle) de l'esprit », mais que la culture est aussi affaire de construction socio-politique. Ainsi, le point de vue « chinois » est issu d'un système contraint d'opinion basé sur la non-liberté d'expression, les pressions psychologiques et physiques, et un système bureaucratique et technologique de surveillance et de censure avancées. Montrer aux élèves comment analyser les différents systèmes culturels de la communication contemporaine leur permettra de resituer les messages, médiatiques ou non médiatiques, dans leur contexte de production et de réception.

2.2.2. L'approche socio-psychologique et politique est à la portée des élèves. Ne pas hésiter à aborder les questions d'influence et d'ingérence par les études de cas, car elles montrent que sous couvert d'interculturel, les intentions peuvent être autres. L'influence peut s'effectuer par des actions de communication ouvertes et éthiques, mais peut aussi s'effectuer de manière cachée, avec des objectifs non éthiques et par un système de ruissellement d'interconnexions, par des acteurs dont l'objectif est de diminuer, dans les systèmes démocratiques, le niveau de confiance entre les citoyens et les institutions, afin de remplacer le système démocratique et libéral par d'autres types de systèmes, illibéraux.

(amendements de M. Hardy à partir d'une proposition de M. Deroo). La vérité et l'interculturalité peuvent se compléter mutuellement, en favorisant une compréhension approfondie, nuancée et respectueuse des différentes perspectives culturelles et de leurs approches de la notion de vérité, sans pour autant occulter la construction socio-politique des opinions et au contraire en démontant avec les élèves les mécanismes de manipulation potentielle. Cela peut aider à former des citoyens tolérants, ouverts d'esprit, capables d'analyser finement les situations, investis d'une responsabilité d'auto-analyse leur permettant de naviguer avec succès dans un monde diversifié et complexe.

¹ M. Hardy, *De l'intelligence informationnelle à l'intelligence communicationnelle*, thèse de doctorat, 2008, p. 22-24

« La notion de compétence dans les autres sciences sociales : sciences de l'éducation, sociologie et sciences de gestion »

Comme le remarque Isambert-Jamati (1994), la notion de compétence est liée au langage juridique, puisque le terme désignait jusqu'à la fin du Moyen-Age une capacité attribuée par un tribunal à un homme ou une institution pour réaliser un acte. Au 17^{ème} siècle, la notion s'était étendue puisque le Littré parle seulement d' « habileté reconnue dans de certaines matières et qui donne le droit de décider ». Ainsi, la compétence pourrait être définie comme « le savoir maîtrisé, reconnu, dans un domaine d'importance et qui permet de décider dans des cas complexes » (Geffroy et Tijou, 2002, p.11).

Grâce notamment à sa définition très large, la notion de compétence a peu à peu pris la place d'autres notions qui prévalaient auparavant, comme les savoirs et les connaissances en éducation, et la qualification dans le monde du travail (Ropé et Tanguy, 1994). Malgré les acceptions diverses, il nous semble que deux caractéristiques définitoires de la notion de compétence se retrouvent dans l'ensemble des champs disciplinaires en sciences sociales et marquent une certaine évolution paradigmatique :

- La première caractéristique est le rapport à l'idéal vu selon une approche économique d'optimum. Dans l'ensemble des sphères d'activité, économiques et éducatives, la notion de compétence est fortement associée à celle de performance (au sens gestionnaire) et d'efficacité (ou d'efficience). Ropé et Tanguy (1994) remarquent fort justement le rôle essentiel des économistes dans les représentations véhiculées par les décisions politiques programmatiques qui déterminent les grandes orientations dans le domaine de l'éducation et du travail et soulignent que les débats associent compétence et compétitivité. La compétence étant liée à l'idée de productivité, il n'est pas étonnant alors qu'elle se soit imposée, puisqu'elle permet la production de référentiels de compétences rationalisées, standardisées et classées de manière « objective ». La compétence dans ce sens reprend bien la notion développée par Chomsky d'un ensemble de ressources que l'on met en oeuvre de manière optimum si l'on est compétent, et moins optimum si l'on est moins compétent (sachant que pour Chomsky, la performance est nécessairement une dégradation de la compétence, vue comme optimum du locuteur idéal).

- La deuxième caractéristique est l'autonomie de l'individu en situation (du sujet). Il faut pour cela passer de l'universel au social, et du social au sujet agissant.

Tout d'abord, la compétence est liée, non à un idéal humain et universel comme le soutient Chomsky, mais à des normes socialement construites (Gumperz, 1989) et qui est donc limité au groupe social dans lequel elle est mise en oeuvre (Hymes, 1991) et dont elle contribue à constituer une construction identitaire (Gumperz, 1982b). Comme nous l'avons vu plus haut, la notion de compétence est liée à celle de la reconnaissance. Il s'agit alors de se demander qui a « autorité » pour déclarer quelqu'un compétent ou non, et par rapport à quel référentiel, quel idéal, on le juge (Saville-Troike, 2003). « C'est précisément parce que l'homme compétent utilise des techniques préexistantes qu'on ne parlera pas d'un écrivain, d'un peintre ou d'un compositeur 'compétents' » (Isambert-Jamati, 1994, p.120). Ainsi, la compétence devrait être évaluée dans le cadre théorique des « économies de la grandeur » développé par Boltanski et Thévenot (1991). Boltanski et Thévenot ont déterminé six mondes idéaux de valeurs, formes typiques d'après lesquelles sont déterminées des échelles de grandeur. Pour reprendre l'exemple de l'écrivain et autres créateurs, leur création ne pourrait pas être évaluée par rapport à leur compétence (technique), mais par rapport à leur « génie » : il s'agit du monde de l'inspiration, dans lequel est valorisé le génie créateur, et non pas la valeur marchande comme dans le monde marchand, ou la performance technique comme dans le monde industriel. Il y a donc toujours bien une structure idéale, mais elle n'est plus universelle. Ce qui est intéressant dans le travail de Boltanski et Thévenot est qu'ils ont essayé de relier la perspective sociologique, selon laquelle « le lien social repose sur les règles que les individus se donnent et qui régissent leur rapports, [et qui] deviennent 'habitudes', 'cultures' ou 'common knowledge' et [qui] fondent le social », et l'approche économique selon laquelle « l'échange, la circulation des biens, sont à l'origine du lien entre les hommes, [et] le marché, avec ses tensions et les rapports de force qui en résultent, définit le lien social », en tentant de comprendre comment sont produits les accords et conventions autour d'une situation (Amblard *et al.*, 1996, p.77). D'après Boltanski et Thévenot, il faut analyser ces situations à partir des représentations des acteurs de ces situations, en comprenant bien que ces acteurs sont compétents dans l'évaluation de ces situations et que le chercheur doit partir de cette compétence. L'on voit ici clairement l'influence sur leur travail du courant ethnométhodologique. Comme le remarque justement Stroobants (1994) sur l'évolution du regard sur la compétence en sociologie du travail, l'organisation du travail a séparé le savoir – la conception des méthodes – et le faire – l'exécution des consignes ; dans le cadre limité de la division du travail, le travailleur était jugé adéquat ou non par rapport au poste (problème de la qualification). Mais dans les années 80, un nouveau portrait du travailleur a été dessiné grâce à l'observation de l'activité : grâce notamment aux sciences cognitives, on a

découvert la complexité des connaissances mises en oeuvre dans la réalisation de la tâche et la résolution de problèmes.

C'est à ce moment-là qu'est apparue la notion de compétence, liée à la notion d'expertise de l'opérateur dans la réalisation des tâches. La compétence n'est plus alors technique, mais devient un savoir plus large, lié au sens commun : savoir être, savoir communiquer, étroitement lié à l'action : savoir transformer, savoir agir.

Finalement, ce changement de paradigme en sociologie du travail, qui suit le changement paradigmatique induit par l'ethnométhodologie dans la sociologie en général, et le changement simultané qui s'opère dans les sciences cognitives avec la révolution constructiviste de Piaget dans un champ dominé par une représentation des mécanismes cognitifs comme structures innées, elle-même issue des théories chomskyennes. Il n'est donc pas étonnant qu'une controverse éclate à la fin des années 70 entre Piaget, Chomsky, et leurs partisans, sur le caractère inné ou acquis de la compétence, de même qu'une controverse du même genre éclate en sciences de gestion entre Simon, structuraliste qui travaille en intelligence artificielle, et Argyris, actionniste qui travaille sur l'apprentissage organisationnel.

Ce changement de paradigme s'effectue plus ou moins simultanément dans l'ensemble des sciences sociales qui s'intéressent à l'individu en situation de travail et de réalisation de tâches, avec un double effet : tout d'abord, **il relie structure et action, savoir et agir** ; ensuite, **il replace l'humain au centre du travail, et pas seulement l'humain, mais l'individu agissant.**

C'est par ce biais que va pouvoir se poser la question du sujet dans l'organisation, et donc celle de l'autonomie du sujet, qui rejoint le problème très actuel de l'individualisation des échelles de valeurs (et donc celle des compétences définies par rapport à ces échelles de valeurs). « Qu'est-ce que la compétence ? S'agit-il des capacités que le travailleur se donne lorsqu'il s'enferme dans un poste ou bien de celles qu'il affirme en mettant à profit la part d'autonomie qui demeure dans le travail ? » : selon Monchatre et Rolle (2003, p.17), cette question se pose avec l'arrivée d'une véritable doctrine des compétences à partir du début des années 90. Cette doctrine trouve son apogée avec la théorie de Zarifian (2001), pour lequel la « logique des compétences » doit remplacer la « logique de poste » : il s'agit de reconnaître la capacité du travailleur de créer en situation, de faire face à l'imprévu, de mobiliser des compétences non répertoriées. Le travail doit donc s'organiser en fonction de la subjectivité et la créativité des individus, et non malgré elles. De nombreux chercheurs notent cependant que cette logique des compétences, très en vogue actuellement, existe plus dans les discours que dans la réalité observable, car l'on se heurte toujours au problème de tentatives plus ou moins réussies de standardisation de compétences situationnelles (Monchatre & Rolle, 2003 ; Ropé & Tanguy, 1994). »