Le modèle de processus d'apprentissage pour les partenariats interculturels

Auteur: Stuart Reid

Date de publication: Février 2009

Les stratégies comportementales ou linguistiques spécifiques ne sont généralement exclusives à aucune culture, bien que leur fréquence et leur utilisation stratégique puissent varier d'une manière qui pourrait être qualifiée de «typique» d'une culture particulière. Il est possible que la variation du comportement individuel au sein d'une culture soit au moins aussi grande que la variation entre le comportement «moyen» des différentes cultures. Les catégories culturelles couramment utilisées dans la littérature sur les compétences interculturelles (par exemple, les divisions nationales, régionales ou ethniques) sont des approximations très larges qui ne peuvent pas refléter avec précision la complexité de l'identité et du comportement individuels. La culture n'est donc pas figée ni imposée mais elle est constamment faite et refaite en interaction. (Hunfeld 1997, Ylänne 2008).

Il y a donc un danger à concrétiser ces caractéristiques «moyennes». Les personnes qui évoluent en milieu interculturel peuvent agir avec des stéréotypes qui prédéterminent leur propre comportement et peuvent entraver leur capacité à apprendre de la rencontre de manière ouverte et réactive. En effet, des recherches (Francis1991) suggèrent que certains comportements de modélisation basés sur des stéréotypes culturels peuvent être contre-productifs dans l'interaction interculturelle. Ainsi, bien que le processus d'adaptation soit important dans l'interaction interculturelle, il comporte à la fois des limites et des risques inhérents.

Il existe un parallèle dans les études sur les partenariats entre des organisations ayant des valeurs et des systèmes opposés, dans lesquels les attentes antérieures des participants conduisent à des stéréotypes ou à un «étiquetage» des homologues. Dans une étude d'un partenariat entre une entreprise privée et une organisation à but non lucratif (Laufer Green Isaac 2004), les auteurs ont constaté que chaque partie fonctionnait avec un stéréotype de l'autre non seulement inapplicable à la collaboration, mais pouvant influencer négativement le comportement envers le partenaire. Il est prouvé (Scott 2007) que ne pas aborder une telle diversité et les stéréotypes que chaque partie a tenus à l'égard de l'autre ont contribué à l'échec du projet. Une autre étude (Gibson et Grubb 2005) propose, dans le but d’aiguiller les équipes multinationales vers des issues positives, la suspension des attributions stéréotypées nationales favorisant la divergence transnationale des idées. Les auteurs citent des recherches montrant qu'encourager une telle suspension des stéréotypes pourrait permettre aux perceptions d'autres groupes culturels d'être plus précises.

Réduire le recours aux caractéristiques culturelles comme guide du comportement interculturel doit être équilibré par une attention accrue au processus d'interaction et une volonté de former des impressions sur les collaborateurs d’autres pays basées sur le comportement individuel plutôt que sur des généralisations de groupe (Hunfeld 1997, Ylänne 2008, Gibson et Grubb 2005, Spencer-Oatey et Franklin, à paraître en 2009). Cela est confirmé par l'accent mis dans la littérature sur la compétence interculturelle sur le développement de la connaissance de soi, de la flexibilité et d'une attitude ouverte et réceptive à l'interaction (Reid et al., 2009). Ces attributs sont parfois regroupés sous le terme «conscience», à la fois conscience de soi et des autres. La sensibilisation est importante pour contrer la tendance inéluctable à regarder le monde à travers une lentille colorée par l'hypothèse que notre propre culture a «bien fait les choses» et que ses normes, comportements et valeurs sont globalement applicables (Rehbein 2001). Chaque personne doit reconnaître que les choix, les attentes et les interprétations linguistiques sont influencés par la culture (Meier, 2005). Par conséquent, un degré de connaissance bien informé de ses propres influences culturelles ainsi que de ses propres tendances est nécessaire pour une auto-évaluation objective (Barham 1991, Fantini 2000, Bennett 1993, Chen et Starosta 2005). Un degré élevé de sensibilisation aux différences culturelles et à la diversité globale des normes et des valeurs est tout aussi important pour établir une base solide d'efficacité de l'interaction interculturelle (Fantini 2000).

Développer une telle prise de conscience nécessite l'adoption d'une pratique consciente de la réflexion sur l'expérience. Le concept de réflexion est au cœur des théories modernes de l'apprentissage (Argonis et Schon 1974, Kolon 1984, Mezirow 1991, Wallace 1991 et Greenwood 1998) et est devenu un élément central des processus contemporains d'enseignement et d'apprentissage tels que l'apprentissage par l'action. (Revans 1998) et l'apprentissage par problèmes (Boud et Feletti 1997, Savin-Baden et Major 2004). Ratiu (1983) relie explicitement le concept de réflexion et d’autoréflexion à la capacité d'apprentissage des jeunes cadres, concluant que les gestionnaires qui ont démontré un style d'apprentissage plus souple seraient plus capables de modifier leurs stéréotypes culturels à la lumière de l'expérience et ainsi seraient potentiellement plus efficaces « interculturellement » parlant.

La réflexion, individuelle ou en groupe, peut se concentrer sur un cas, un problème pratique ou un incident. L’apprentissage est dit valable s’il peut être produit à partir d'un examen des échecs ou des erreurs autant que des succès évidents (Hunfeld 1997). Belz et Muller-Hartmann (2003) emploient les termes «points riches» (inventé par l’anthropologue Agar) pour décrire les «cas de comportement communicatif» où les participants d'une culture ne comprennent pas, ou comprennent mal, les membres d'une autre culture. En réfléchissant consciemment sur leur propre performance dans un projet collaboratif, Belz et Muller-Hartmann ont identifié des «points riches» dans leur propre interaction à partir de laquelle ils ont pu apprendre. L'analyse de ces «points riches» a mis en évidence la valeur de l'apprentissage par l'expérience plutôt que de s'appuyer sur des connaissances établies, apparemment «factuelles» acquises avant la collaboration.

Une pratique similaire est utilisée dans les programmes éducatifs et dans l'apprentissage interprofessionnel où les apprenants sont encouragés à sélectionner des «incidents critiques» afin d'en extraire un apprentissage utile (Wallace 1991; Reid 2007). De même, (Poell 1997) décrit l'utilisation de «projets d'apprentissage» dans lesquels des groupes d'employés coopèrent pour se concentrer sur un problème lié au travail afin de «développer leurs compétences et d'améliorer simultanément leur travail». Ces projets supposent à la fois une prise de conscience du processus d'apprentissage et une pratique consciente de la réflexion, à la fois individuelle et par le biais d'une discussion ouverte au sein du groupe professionnel. Une pratique connexe est décrite par Ayas et Keniuk (2004) : ils démontrent le potentiel pour l'emploi, d'activités qui soutiennent la capacité des participants à revoir leur collaboration et à utiliser les connaissances qu'ils ont acquises afin d'améliorer leur pratique.

Le développement de la conscience par la pratique réflexive peut amener l'apprenant au-delà du niveau de compréhension disponible grâce à l'acquisition de connaissances «externes» préétablies. Il peut permettre à l'apprenant non seulement de repenser l'expérience antérieure et de tenir pour acquis des «faits», mais aussi, potentiellement, de remettre en question et de reformuler des attitudes et des comportements plus profondément ancrés. Mezirow (1990, 1991) qualifie ce processus d'«apprentissage transformateur», obtenu grâce à un processus de réflexion critique.

Des conclusions similaires sont tirées par Easterby-Smith et Malina (1999) dans leur étude sur le terrain d'une collaboration de recherche sino-britannique. Les auteurs soulignent en particulier la place de ce qu'ils appellent la «réflexivité» dans le processus collaboratif. Ils utilisent consciemment ce terme pour désigner non seulement la réflexion sur l'expérience, mais aussi une orientation vers l'action basée sur cette réflexion.

Les auteurs identifient la réflexivité comme un processus crucial pour la construction de l'efficacité interculturelle. Ils soulignent l'utilisation du dialogue entre les équipes britanniques et chinoises et la volonté des équipes de partager leurs attentes et leurs perceptions, résultant en un plus haut niveau de conscience de soi, moins d'idées fausses en s'appuyant sur des stéréotypes culturels et une plus grande compréhension de soi et des autres. Ainsi l'efficacité peut être améliorée par un processus conscient de réflexion individuelle et de groupe.