

## **Hendrik Otten**

# **Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres [1]**

## **Remarque préliminaire**

L'article qui suit et qui est rédigé sous forme de dix thèses, traite de divers aspects de l'apprentissage interculturel en établissant le rapport entre lesdits aspects par rapport à la situation de la rencontre dans des projets d'échange pour jeunes, par rapport aux qualifications requises des collaborateurs et collaboratrices pédagogiques et par rapport à ce qui devrait être communiqué aux jeunes et à la manière de communication dans le contexte du travail interculturel de jeunesse.

Ces thèses sont le fruit d'une longue pratique professionnelle. Elles se veulent une contribution au développement qualitatif du travail pratique dans ce secteur et à la réflexion systématique sur ses conditions.

L'accent sera mis sur les projets d'échange de jeunes, car ils constituent le type d'activité interculturelle extrascolaire le plus fréquent parmi celles qui s'adressent à des jeunes. En plus, c'est dans ce secteur tant national qu'europeen que le besoin de formation continue est le plus urgent parmi les personnes qui interviennent auprès des jeunes dans ce contexte extrascolaire spécifique, qu'ils soient collaborateurs pédagogiques professionnels, permanents ou bénévoles.

## **Thèse 1**

En Europe, y compris l'Europe de l'Est, les structures de la société s'inscrivent de plus en plus dans une évolution qui ne peut plus être exclusivement interprétée selon des "critères culturels nationaux"; les caractéristiques sont maintenant celles de sociétés multiculturelles. Certes, dans aucune société n'y a eu la culture seule et unique, mais les manifestations de la vie sociale au quotidien qui sont le reflet de la culture ont partiellement changé: les attributs de la culture et de la société sont en transformation lente mais permanente; parfois, ils nous paraissent contradictoires quand ils s'expriment sous la forme d'actes ou de comportements issus d'autres moeurs, pratiques religieuses, ou conceptions du monde.

La culture s'exprime en permanence dans les interactions entre partenaires, elle n'est pas statique ni déterminée une fois pour toutes, mais s'inscrit dans un processus dynamique qui subit les influences les plus diverses. Cependant, il serait hâtif de conclure qu'en Europe, étant donné cette disposition au changement, les rapports entre la "culture majoritaire" et la "culture minoritaire" ont pris un tour positif, que l'on attache maintenant la même valeur à ces différentes cultures ou que d'une façon générale la compréhension vis-à-vis des comportements caractéristiques de cultures étrangères a progressé.

## **Thèse 2**

Un nombre objectivement plus élevé de contacts possibles entre membres de cultures différentes n'a pas nécessairement pour effet une meilleure compréhension mutuelle: dans la vie quotidienne, on observe plutôt - dans les meilleurs des cas - une certaine distance et d'indifférence, ou alors, et c'est plus fréquent, on a l'impression que beaucoup de gens se sentent dépassés ou menacés par la présence de personnes aux habitudes culturelles différentes.

De plus en plus souvent les groupes de pression politiques misent sur ces dispositions pour exiger que les étrangers s'adaptent plus ou moins sans conditions, ou pour prêcher l'exclusion et la ségrégation raciste, pour ne citer que deux attitudes courantes.

La plupart du temps, on se trompe de niveau en définissant le problème: la culture en tant que telle n'est jamais menacée - contrairement aux affirmations qui circulent - c'est plutôt l'individu qui peut se sentir déstabilisé ou menacé dans sa vie au quotidien, mais qui peut aussi voir l'enrichissement qui peut résulter de la cohabitation avec "l'étranger". Le problème se pose donc au niveau du quotidien.

J'en déduis que l'apprentissage interculturel doit commencer dans le quotidien de chacun d'entre nous, c'est-à-dire avant que des jeunes se trouvent dans des situations interculturelles lors de rencontres dans un autre pays, à défaut il y a de grandes chances que les changements durables au niveau du comportement soient peu nombreux.

Il faut donc critiquer qu'en maternelle, dans le primaire et le secondaire, l'éducation ne réagisse concrètement que très rarement à la multiculturalité déjà largement existante et qu'en Europe, les enfants et les adolescents soient encore élevés en grande majorité sur un mode de "culture nationale"

L'éducation interculturelle a, comme toute éducation, une double signification, comme le dit Alexander MITSCHERLICH: "L'éducation doit d'une part insérer dans la société et immuniser contre la société là où celle-ci voudrait nous forcer à nous conformer à des pensées et des actions stéréotypées en nous écartant du regard critique"[2]. Le rejet pur et simple de modes de penser ou de comportement culturellement étrangers, sans l'effort d'un examen neutre, est déjà en soi un stéréotype, et elle constitue le fondement d'idéologies politiques.

Le travail international de jeunesse doit lancer une réflexion sur ce sujet si l'on veut que l'objectif de contribuer à une paix durable et une plus grande compréhension entre les hommes soit plus qu'une simple formule.

### **Thèse 3**

Beaucoup de responsables politiques, de pédagogues considèrent qu'un accroissement de la mobilité des jeunes - consécutif par exemple à des voyages à l'étranger plus fréquents - est un important moyen pour la révision des attitudes et des comportements face à des situations culturelles étrangères. Il n'est pas question ici de contester le fait que fondamentalement les voyages des jeunes à l'étranger offrent ces possibilités, mais de mettre en doute les résultats fréquemment supposés positifs; dans le domaine des sciences sociales des recherches ont été faites sur le changement d'opinions dû au tourisme: elles montrent très nettement que la plupart des séjours touristiques à l'étranger n'ont pas eu pour effet de changements d'attitudes durables, qu'au contraire ils contribuent plutôt à renforcer les jugements antérieurs négatifs, car l'interprétation des stimuli culturellement étrangers ne peut se faire qu'au moyen des mêmes habitudes de perception sélective qui, de toute façon faussent même l'image de la société familière.

Ceci rejoint la thèse 2 qui souligne la nécessité d'un apprentissage interculturel au quotidien élargissant la perception et le comportement en fonction des conditions nouvelles. Même le tourisme dit parallèle se limite souvent à l'exploitation sur place des avantages présentés par les comportements ressentis comme positifs; de retour dans son quotidien habituel, le voyageur perd très rapidement sa curiosité et sa sensibilité face à la différence.

Les voyages sont-ils un outil efficace qui permet de mieux se connaître soi-même, d'ouvrir les yeux sur son pays et sur le monde, de contribuer à la compréhension entre les peuples? La réponse est que le souhait dépasse encore la réalité.

La seule "proximité culturelle" ne suffit pas, que ce soit dans l'environnement quotidien ou au cours d'un séjour à l'étranger, pour éveiller la compréhension face à la différence, voire changer une perception ethnocentriste: celui qui est ouvert, curieux et tolérant fera des expériences nouvelles, celui qui ne l'est pas se verra confirmé dans ses opinions initiales.

Si le travail international de jeunesse doit impulser des processus d'apprentissage interculturels, il faut au départ qu'il se fixe délibérément des objectifs politico-pédagogiques et qu'il crée des conditions de réalisation adéquates, sans quoi son succès reste aléatoire.

#### **Thèse 4**

Les échanges qui réunissent des jeunes de différents pays sont considérés, en comparaison avec les activités uniquement touristiques, comme une alternative pédagogiquement intéressante: l'objectif déclaré de nombreux programmes subventionnés par l'Etat est la contribution de ces échanges à la sauvegarde de la paix et à une réconciliation durable.

Les contacts qui s'établissent directement entre des jeunes de différents pays offrent sans aucun doute la possibilité d'une découverte mutuelle, d'expériences communes. Nombreux sont ceux qui ont tendance à employer toute leur énergie à travailler sur les différences, étant d'avis qu'elles doivent être un instrument d'apprentissage. Par rapport à l'apprentissage interculturel, ce principe est certes très utile, mais il ne peut suffire d'aucune manière: la différence en soi n'a pas de sens, ce qui est nécessaire pour l'identification et la compréhension, c'est l'approche des systèmes de différences et de similitudes, qui sont autant de réponses possibles aux situations sociales.

Cette thèse part donc du principe que certains facteurs sont indispensables si l'on veut exploiter de façon systématique le potentiel de contacts dans les rencontres internationales dans le but de produire des effets durables pour le quotidien des jeunes. Si ces facteurs ne sont pas réunis, il y a de grandes chances pour que la rencontre de jeunes reste superficielle, qu'elle produise une harmonie qui se limite à la situation, et qu'un apprentissage conséquent soit quasiment exclu. La thèse 6 reviendra sur cet aspect.

#### **Thèse 5**

Le démantèlement des préjugés est une des revendications les plus répandues dans le contexte du travail international de jeunesse. Un des effets que cela produit est qu'on se hâte souvent d'assurer qu'on n'a pas de préjugés. Quand on en découvre chez son voisin, les reproches ne sont pas loin.

Le travail international de jeunesse doit aborder le problème des préjugés en mettant l'accent sur d'autres points. Il doit d'abord éviter les leçons de morale: "Personne n'est sans préjugés, et lorsque quelqu'un prétend ne pas en avoir, cette prétention même est sans doute le pire des préjugés" (John DEWEY)[3]. Il nous faut apprendre à accepter que nous ne pouvons pas jamais tout savoir, que donc nous aurons toujours des préjugés, c'est-à-dire des jugements provisoires, dont nous avons d'ailleurs besoin dans une certaine mesure pour la stabilisation de notre environnement personnel, pour notre assurance comportementale; jusqu'à un certain point, ils sont nécessaires au point de vue "psycho-économique" (d'après ALLPORT)[4] pour l'affirmation de notre identité individuelle par démarquage vis-à-vis des autres.

Toutefois, il n'est pas question ici de faire un plaidoyer en faveur des préjugés, de souhaiter que chacun s'en accommode. Dans la rencontre avec d'autres personnes, même au sein de la même culture, ces pré-jugements sont sujets à une révision éventuelle. La question de savoir si et dans quelle mesure les pré-jugements négatifs peuvent se transformer en jugements plus "objectifs" dépend en partie des conditions dans lesquelles ces rencontres se déroulent. Pour permettre un apprentissage interculturel dans les rencontres internationales de jeunes, il est nécessaire que les parties prenantes acquièrent certaines qualifications: pour cela il faut que chacun s'interroge sur ses habitudes de perception, ses stéréotypes d'interprétation, les règles schématisées qu'il se donne pour l'interaction.

Avant tout il s'agit de saisir l'importance de la perception sélective: s'il y a préjugé sur tel comportement, la perception se dirigera chaque fois sur lui. Le problème dans l'éducation interculturelle réside dans le fait qu'il est pratiquement impossible de neutraliser ce type de préjugés de manière purement rationnelle au moyen d'arguments. L'approche doit se faire dans des situations nouvelles et concrètes; des expériences nouvelles et réfléchies dans le contexte d'une culture différente permettent de modifier les pré-jugements négatifs.

Les rencontres internationales de jeunes qui ne se fixent pas explicitement l'objectif d'un apprentissage interculturel planifié peuvent certes produire certains effets interculturels, mais ces derniers seront plutôt l'effet du hasard, ils seront incomplets et loin de correspondre aux objectifs déclarés.

## **Thèse 6**

L'apprentissage interculturel est le terme générique impliquant un projet pédagogique explicite et une mise en oeuvre de rencontres européennes de jeunes (le plus gros des activités internationales de jeunesse en termes quantitatifs) visant à préparer le jeune d'une manière adéquate et positive aux conditions de vie et de travail dans une société multiculturelle.

Participation politique démocratique et tolérance comme principe d'action interpersonnelle sont deux facteurs qui déterminent les structures positives d'une société multiculturelle.

Quelques explications:

D'abord sur le concept de culture: que signifie-t-il dans le contexte des sociétés européennes multiculturelles et dans le cadre des rencontres européennes de jeunes qui sont un champ d'apprentissage potentiel?

Il existe un nombre infini de définitions du mot culture. Ce qui est commun à la plupart des définitions, c'est l'accent mis sur les comportements spécifiques, sur l'existence de symboles spécifiques qu'on apprend à utiliser et à interpréter pour communiquer notre définition de la réalité ainsi que l'existence d'idées traditionnelles spécifiques et les valeurs qu'elles véhiculent.

La culture est d'une part un "produit historique" de nos actes, d'autre part elle contient un potentiel dynamique, les systèmes de cultures influant sur l'évolution de la société et inversement. De ce fait, la culture définit les processus d'apprentissage dans le travail international de jeunesse. Pour l'apprentissage interculturel, cela signifie concrètement non seulement l'apprentissage théorique et abstrait de la culture de l'autre, mais aussi et surtout l'apprentissage à partir de situations sociales concrètes afin d'identifier les schémas de pensées et les comportements qui s'expliquent par la culture et la tradition.

BREITENBACH a défini en 1979 ces processus d'apprentissage en disant que le signe distinctif de l'apprentissage interculturel ne consiste pas dans des mécanismes d'apprentissage particuliers, mais dans des contenus particuliers et des méthodes adaptées à ces contenus, ces deux éléments étant perçus par celui qui apprend comme "stimuli d'une autre culture" dans le contexte d'une culture différente et "l'incitant, par leur signification subjective,... à s'interroger sur la situation culturellement étrangère." [5]

Pour parler en termes "pédagogiques", on peut dire que les contenus de l'apprentissage interculturel, indépendamment des autres thèmes choisis pour la rencontre, sont toujours les différents comportements induits par la tradition nationale et dont la confrontation dans les situations concrètes de la rencontre doit être problématisée et doit faire l'objet d'une réflexion sur les habitudes culturelles spécifiques de perception et de pensées qui sont à l'origine de ces comportements.

Les seules informations sur les autres cultures ne suffisent donc pas, (mais elles sont bien entendu nécessaires,) il faut, pour l'apprentissage interculturel, que s'y ajoutent la mise en pratique et l'expérimentation immédiates de ce savoir: voilà, pour l'approche des comportements culturels spécifiques, le potentiel d'un travail international de jeunesse délibérément pédagogique; en effet, si on accepte la thèse que les structures de nos sociétés évoluent vers la multiculturalité, les jeunes auront aussi besoin, dans leur vie quotidienne, de la faculté de mettre à profit des interactions les informations et connaissances.

## Thèse 7

La double importance de l'apprentissage développée à la thèse 6 (à titre exemplaire au cours de la rencontre et à terme dans la vie quotidienne) nous amène à un autre aspect, celui du comment de l'apprentissage interculturel: il faut des processus d'apprentissage social, car la capacité d'interaction et la compétence d'action ne peuvent être appris ou acquis qu'ensemble avec d'autres personnes. Les rencontres internationales de jeunes doivent avoir l'objectif de faire acquérir ces qualifications.

Le résumé le plus pertinent des étapes de l'apprentissage de la capacité d'interaction et de la compétence d'action reste à mon avis celui d'IBEN dont voici un extrait:

"a) se découvrir soi-même, connaître ses capacités, possibilités, désirs, objectifs, savoir apprécier sa position sociale

b) avoir conscience de la situation dans laquelle on vit, en reconnaissant les dépendances, les intérêts, les causes, en observant et en analysant l'environnement avec attention

c) développer la capacité de communication, de verbalisation des sentiments et des intérêts, des expériences et des observations, s'efforcer de comprendre les symboles dans les systèmes de signaux verbaux et non verbaux, reconnaître les conditions réelles des formes de communication et être capable de métacommunication

d) développer la capacité d'interaction et la compétence d'action en affirmant son moi, en haussant le seuil de frustration, en développant la capacité de résister, la créativité et la curiosité, l'autoréflexion, la réduction de l'égoïsme et des préjugés, en renforçant l'empathie, la souplesse des rôles, la capacité de coopération et de solidarité, de prendre conscience des règles, de gérer les conflits de manière rationnelle, l'apprentissage ...de schémas d'interaction et de stratégies d'action" [6].

Bien entendu il serait totalement insensé de considérer cette liste comme un "programme d'objectifs d'apprentissage" et d'essayer d'en "faire" le maximum. Mis à part le fait que ceci serait impossible dans une rencontre internationale dans laquelle la pédagogie est limitée par le temps, il faut reconnaître qu'en contexte interculturel certaines aptitudes sont plus importantes que d'autres.

Cette thèse part du principe que la capacité d'interaction et la compétence d'action sont des éléments centraux de l'apprentissage interculturel, car ils ont un double impact dans la pratique: d'une part au niveau du contexte social quotidien des jeunes participants ("apprentissage intra-culturel"), d'autre part au niveau des expériences qu'ils font dans les situations culturellement étrangères ("apprentissage inter-culturel"). Ces deux concepts ne doivent donc pas être uniquement des objectifs sur un plan rationnel ou technique, car ils impliquent en même temps des facultés de communication qui doivent se concevoir comme l'ensemble des éléments rationnels, émotionnels et pragmatiques de l'apprentissage.

## **Thèse 8**

Dans le passé, le travail international de jeunesse s'adressait souvent à des jeunes qui d'une part ont une certaine motivation et de l'autre considèrent les échanges comme une activité qui n'est pas unique. Il faut nommer à cet égard le public "classique" des chantiers jeunesse par exemple, ou les jeunes qui sont engagés, voire employés, même à titre bénévole, dans un organisme européen de jeunesse. Citons aussi les échanges organisés dans le cadre de jumelages de villes, où l'on trouve fréquemment des jeunes "accoutumés des échanges".

Les initiatives plus récentes, celles notamment des Communautés européennes telles que le programme *Jeunesse pour l'Europe* et les stages du *Service volontaire européen*, s'adressent de manière explicite aux autres, aux non habitués qui, pour des raisons socio-économiques, scolaires ou régionales, n'ont jamais ou guère participé à des échanges.

Supprimer les déséquilibres entre les régions - la plupart du temps d'autres handicaps s'y joignent - signifie mieux prendre en compte les régions qui possèdent peu d'infrastructures adaptées au travail international de jeunesse et qui ont été jusqu'ici négligées dans la pratique des échanges pour quelques raisons que ce soit. Dans certaines zones rurales d'Espagne, du Portugal ou de la Grèce, on aura vraisemblablement affaire à des jeunes qui souvent n'ont jamais quitté leur région d'origine.

Ce phénomène existe même encore dans les échanges franco-allemands alors qu'ils sont issus d'un traité qui est le plus important et le plus ancien de l'Union Européenne.

Si en outre on tient compte du fait que la plupart des programmes d'aides expriment la volonté, au niveau politique tout au moins, d'encourager les initiatives qui émanent des jeunes, c'est-à-dire de les impliquer plus directement dans toutes les phases d'un projet d'échange, on est en droit de se demander comment on se propose d'atteindre les objectifs fixés, les idéaux pédagogiques.

En d'autres termes, est-ce qu'un tel concept n'est pas déjà en soi irréaliste?

Pour poser la question de manière positive et pour montrer qu'il s'agit bien de pratique quand il est question ici de capacité d'interaction et de compétence d'action, éléments essentiels de l'apprentissage interculturel, référons-nous encore à trois concepts qui constituent des qualifications fondamentales indispensables à ces deux qualités: le recul vis-à-vis des rôles, l'empathie et la tolérance de l'ambiguïté.

## Thèse 9

Les rencontres, les échanges sont faits de situations d'interaction. Toute interaction est d'abord régulée, en tant qu'acte communicatif se référant à l'action, par des relations de rôles. Dans le quotidien, nous ne remettons plus ces rôles en question, nous les avons intériorisés, ce sont eux qui modèlent nos actes. Plus le rôle est complexe, plus nous nous sentons sûrs dans nos actes; nous pensons nous comporter de la manière qui convient.

Or, nous perdons souvent de vue que ce rôle n'a pas été déterminé à un moment donné une fois pour toutes, que les rôles aussi ont une consistance et une réalité qui varient ou qui peuvent varier.

Le rôle entendu de cette manière a une incidence sur l'apprentissage interculturel dans la mesure où, dans les situations bi- et multiculturelles, l'interaction est surtout marquée par la nécessité relativement forte de transformation des rôles, voire de "création de nouveaux rôles"[7].

Les jeunes doivent donc expérimenter et apprendre de leur propre chef des rôles nouveaux, se confronter à des rôles différents, jusqu'alors inconnus. Pour glisser dans un nouveau rôle et savoir accepter des rôles inconnus, il est nécessaire d'avoir du recul vis-à-vis des rôles, ceci désignant la faculté individuelle de "prendre du recul par rapport à soi-même", c'est-à-dire de considérer ses propres opinions et actes comme s'inscrivant dans des normes socioculturelles nationales. Cette distance est importante, car elle permet de relativiser, et sans elle les stimuli étrangers ne sont pas perçus comme stimuli d'apprentissage positifs, au contraire, ils viennent renforcer les pré-jugements antérieurs. Le recul vis-à-vis des rôles est donc une condition nécessaire à l'apprentissage interculturel.

Se fabriquer des points communs, se rapprocher les uns des autres, sont des processus qui pour l'essentiel consistent à se mettre à la place de l'autre, à anticiper l'interprétation (supposée) du partenaire et à y adapter son comportement après examen de ses propres possibilités. Cette fabrication de points communs est un processus qui n'est pas à l'abri de conflits: les jeunes sont issus de milieux socioculturels différents, ils arrivent avec des intérêts différents.

Savoir tolérer cette différence, ainsi que celle des attentes et des besoins, et en tenir compte dans le processus qui mène au consensus est ce qu'on appelle "tolérance de l'ambiguïté". Son évolution nous permet de savoir dans quelle mesure nous supportons de ne pas toujours être "accepté" dans nos conceptions. Ce type de tolérance est absolument nécessaire chez les participants à une rencontre européenne de jeunes, en effet, ils se trouvent dans une situation nouvelle, inconnue culturellement parlant.

L'insécurité que cela produit au début sur le plan comportemental est souvent à l'origine du recours à des stéréotypes concurrents et de l'impossibilité d'exposer ses propres problèmes, d'être à l'écoute de ceux des autres. Dans le cas de figure positif, la tolérance de l'ambiguïté se crée au moment où il y a prise de conscience de cette situation, ce qui permet ainsi de la maîtriser.

Par ailleurs, la prise de conscience d'une situation est un élément "métacommunicatif" déterminant dans le contexte de l'apprentissage interculturel, car comment aboutir à une situation importante pour toutes les parties impliquées, si la conscience qu'en ont les jeunes n'est pas la même?

Pour être en mesure de faire une interprétation nouvelle d'un ancien rôle ou de comprendre un rôle inconnu, il faut être capable de se plonger dans des situations nouvelles.

Sans cette capacité que l'on appelle empathie, la perception reste limitée au contexte culturellement différent, l'interaction solidaire avec des partenaires originaires d'autres cultures est plus difficile, le propre quotidien reste non réfléchi. Sans l'empathie, rien de nouveau ne peut se développer.

Les situations dans les échanges européens de jeunes sont des situations nouvelles qui réclament une interprétation commune de ce qui est appréhendé comme réalité et signification de cette situation.

Si nécessaires que soient ces qualifications fondamentales de l'action sociale dans le contexte de l'apprentissage interculturel et donc dans les échanges internationaux, elles ne doivent pas négliger un moyen d'interaction important dans les rencontres européennes de jeunes: la langue.

Le rôle que celle-ci joue dans l'apprentissage interculturel est d'une importance capitale: le manque de connaissances en langues étrangères est un des obstacles majeurs à la communication dans le travail international de jeunesse.

Cependant, le succès de l'apprentissage interculturel ne dépend pas exclusivement des compétences linguistiques, car les facteurs liés à la situation et à la dynamique de groupe sont eux aussi déterminants. Le travail avec des supports médiatiques joue également un rôle important puis qu'il permet de compenser des difficultés d'expression verbale en créant des possibilités de communication esthétique et affective: dans ce cas-là, c'est l'expérience qui se trouve au premier plan.

Vues sous un angle interculturel, les connaissances en langues étrangères ne servent pas à grande chose si les jeunes ne peuvent pas faire des expériences nouvelles. En conséquence, pour créer des conditions propices à l'apprentissage interculturel, les langues sont un élément important, mais non exclusif.

## **Thèse 10**

Cette contribution serait incomplète - sur le plan logique et non pas du nombre des questions à aborder - si elle ne servait pas à tirer une série de conclusions sur la formation initiale et continue des personnes qui interviennent auprès des jeunes dans le contexte du travail international de jeunesse.

A ce sujet rappelons qu'il est nécessaire d'adapter et de nuancer les objectifs de l'apprentissage interculturel en fonction du public concerné, de la situation concrète et des priorités par rapport au contenu, mais cela n'enlève rien, j'en suis convaincu, à la validité des caractéristiques essentielles de l'apprentissage interculturel décrites plus haut.

Celles-ci concernent tout particulièrement les responsables pédagogiques du travail international de jeunesse: ils doivent commencer par apprendre eux-mêmes ce qui sera attendu des jeunes au cours de l'échange, ils doivent eux-mêmes faire des expériences en contexte interculturel et aussi apprendre comment ces objectifs peuvent se traduire d'une manière générale dans les échanges.

Les programmes de formation initiale ou continue doivent donc viser

- la préparation
- l'organisation
- la réalisation
- l'évaluation

des rencontres et des échanges dans le travail international de jeunesse. Cela signifie que ces programmes de formation initiale ou continue

- transmettent des connaissances sur les aspects organisationnels et administratifs des échanges
- transmettent des connaissances sur la politique de jeunesse pratiquée dans les pays des participants potentiels
- créent des situations permettant l'échange d'informations et d'expériences entre les participants
- soient un forum pour l'élaboration et l'analyse d'objectifs pédagogiques
- transmettent des connaissances sur les méthodes d'animation qui permettent d'atteindre ces objectifs en proposant une application pratique de ces méthodes
- transmettent des connaissances sur les différentes formes d'évaluation à partir d'une réflexion sur les pratiques des uns et des autres.

En conséquence, ces programmes de formation doivent

- contenir un échange ciblé d'informations et d'expériences
- permettre des expériences d'apprentissage nouvelles et structurées
- comporter des éléments théoriques et pratiques en montrant leur interconnexion.

L'objectif fondamental de tout programme de formation initiale et continue est selon ma conviction l'apprentissage interculturel, il est à la fois le principe qui guide les processus d'apprentissage au cours des programmes respectifs et l'objectif général que doit poursuivre le travail international de jeunesse.

Vu les contraintes auxquelles sont soumises les rencontres internationales de jeunes qui en règle générale se déroulent dans le cadre de la pédagogie extra-scolaire de courte durée, trois domaines me semblent prioritaires parce qu'ils sont des champs d'apprentissage interculturel:

les structures de perception, les attitudes sociales et les comportements qui en résultent.

Quelques brèves explication à ce propos: les attitudes sont les éléments de régulation du comportement; les attitudes sociales visent à la disposition négative ou positive d'adopter un comportement donné, l'objectif étant l'orientation dans la vie quotidienne.

Dans les situations d'interaction en contexte interculturel, il faut en outre être capable de recul vis-à-vis des rôles, d'empathie et de tolérance de l'ambiguïté; en effet, les situations culturellement étrangères requièrent des interprétations nouvelles et inhabituelles; l'orientation dans les situations de la rencontre se fait en fonction des attitudes de chacun.

Les attitudes sociales recèlent une composante cognitive, c'est-à-dire une représentation qui dans la situation induit la perception, le savoir, les opinions, etc., une composante affective qui accompagne cette représentation en la connotant de positif ou de négatif, et une composante comportementale qui a pour effet de déclencher le comportement.

Un travail international de jeunesse qui prépare et justifie les différentes phases des rencontres et prépare les animateurs dans cette optique a de grandes chances, c'est ma conviction, de contribuer à une paix durable et à une compréhension mutuelle qui aura un impact sur le quotidien - non seulement pendant la durée de la rencontre, mais aussi et surtout à l'extérieur, dans nos propres sociétés multiculturelles.

Copyright: Hendrik Otten, 1997

## Commentaires

[1] La première version de ces thèses a été publiée en H. Oberste-Lehn, W. Wende, Hrsg., Handbuch Internationale Jugendarbeit. Interkulturelles Lernen. Düsseldorf 1990. Le texte actuel est une version révisée de 1995/97. Elle est basée sur la révision parue en langue anglaise et française: Jeunesse pour l'Europe. Guide de formation. La formation interculturelle pour plus de qualité dans les échanges de jeunes. Bureau d'Echanges de Jeunes de la Communauté Européenne pour la Commission des Communautés Européennes. Bruxelles 1992.

[2] A. Mitscherlich, Die dialektische Funktion, die Erziehung erfüllen sollte, In: H. Haase, Hrsg., Alexander Mitscherlich, Gesammelte Schriften, Band III: Sozialpsychologie I. Frankfurt 1983, p.33.

[3] D'après R. Bergler, Vorurteile und Stereotypen, In: A. Heigl-Evers, Hrsg., Sozialpsychologie, Band 1: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Weinheim - Basel 1984, p. 238.

[4] Cf. G.W. Allport, Die Natur des Vorurteils. Köln 1971.

[5] D. Breitenbach, Interkulturelles Lernen und internationale Verständigung in der internationalen Jugendarbeit: Eine theoretische Einführung. In: D. Breitenbach, Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Band I. Saarbrücken - Fort Lauderdale 1979, p. 13.

[6] G. Iben, Sozialerziehung. Soziales Lernen. In: Ch. Wulff, Hrsg., Wörterbuch der Erziehung. München 1974, p. 539.

[7] Pour plus de détails voir H. Otten, Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen 1985, p. 47 ss.