

AUTOUR DES MOTS

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

MANAGEMENT INTERCULTUREL

Essai de définition

L'ambiguïté du terme *management* en contexte *interculturel* repose sur des représentations propres à chaque culture nationale ou socioprofessionnelle. Qu'y a-t-il de commun entre les représentations d'un ingénieur français, celles d'un psychosociologue hollandais, celles d'un chercheur canadien en communication ou celles d'un expert américain en gestion des organisations ? Entre *manus*, en latin « la main », et *maneggiare*, en italien « manier », qui a donné le terme d'équitation « exercer, dresser aux exercices du manège », comment situer un processus qui peut relever de règles techniques pour certains, de la connaissance des hommes pour d'autres, de la maîtrise de codes langagiers ou de gestion financière pour d'autres encore ?

107

Les termes international, multinational, mondialisation, globalisation animent notre paysage contemporain économique. L'unification des mœurs attendue de la mondialisation de l'économie, des progrès des nouvelles technologies de communication, des idées démocratiques et de l'éducation se heurte à des résistances que les entreprises multinationales, pourtant fortes de l'atout majeur constitué par leur culture d'entreprise, n'avaient pas prévues. La prise de conscience que la performance linguistique était une réponse insuffisante aux difficultés rencontrées dans la coopération entre groupes humains, favorisa l'émergence de la nécessité d'une prise en compte des problématiques culturelles relatives à la communication (interpersonnelle, individu/groupe, groupe/institution), à l'organisation (responsabilités, structure, planification) et à la gestion des ressources humaines (recrutement, mobilité). C'est ainsi que se développa, au cours des deux dernières décennies, la notion de *management interculturel* qui consiste à utiliser les spécificités nationales dans la gestion des sociétés, la conduite humaine et la communication.

Même si l'on rencontre encore de fervents partisans de l'approche universaliste qui érigent la science du management en science universelle et nient toute incidence de la culture, différents chercheurs contribuent dans leurs disciplines respectives à l'exploration des systèmes de valeurs collectives à travers lesquelles les sociétés se reconnaissent, se différencient et fonctionnent.

Quelques travaux de référence

- Dès la fin des années 50, l'anthropologue américain Edward T. Hall publie une série d'ouvrages sur la perception des différences culturelles : *Le langage silencieux* (1959), *La dimension cachée* (1966), *Au-delà de la culture* (1976), *La danse de la vie* (1983). Il y développe la notion de communication non verbale avec la description de variables qui reposent sur la conception du temps, la conception de l'espace et les modes de communication implicite ou explicite. Hall transposera ensuite son étude dans le champ de l'entreprise : en 1987, il publie un livre consacré à la communication professionnelle avec les Japonais et en 1990, un guide du comportement dans les affaires internationales, essai comparatif sur les Allemands, les Américains et les Français.
- De 1967 à 1978, le psychosociologue hollandais Geert Hofstede, dans le cadre de son activité de psychologue au sein du service du personnel d'IBM, entreprend une recherche sur les valeurs et attitudes des employés des filiales IBM de 72 pays différents. Au total, 116 000 questionnaires seront traités, ce qui constitue la plus grande banque de données jamais réalisée dans le domaine du *management interculturel*. À partir de cette banque de données, Hofstede retiendra quatre dimensions pour décrire les cultures : (1) la distance hiérarchique ; (2) l'individualisme opposé au collectivisme ; (3) l'indice de masculinité comparé à l'indice de féminité ; (4) le contrôle de l'incertitude.
- Sur les traces de Hofstede dont il fut l'élève, le chercheur franco-hollandais Fons Trompenaars tente, lui aussi, d'établir une grille de lecture des cultures ; ses paramètres s'inspirent à la fois des variables de Hall et des dimensions de Hofstede. Son travail à la direction des ressources humaines de Shell pendant sept ans lui permit d'effectuer une enquête sur 15 000 professionnels de 30 multinationales interrogés dans une cinquantaine de pays. Trompenaars publiera, à son tour, un ouvrage en 1993 où il décrit sept dimensions fondamentales qui définissent les rapports des individus entre eux : (1) l'universel ou le particulier ; (2) l'individuel ou le collectif ; (3) le contrôle de l'affectivité ; (4) le spécifique ou le diffus ; (5) le statut acquis ou attribué ; (6) la relation au temps ; (7) la relation à l'environnement.

- En France, un courant de recherche en sciences sociales va mettre en doute ces conceptions de grilles de lecture universalistes des cultures, en s'interrogeant sur les façons de faire face à la variété des hommes et aux principes de gestion d'entreprise supposés universels.

Sous l'égide de Philippe d'Iribarne, une équipe de chercheurs du CNRS, s'est intéressée à l'enracinement social et culturel de la vie des entreprises et des institutions économiques. Dans *La logique de l'honneur*, paru en 1989, d'Iribarne étudie trois établissements semblables de la même entreprise aux États-Unis, en France et aux Pays-Bas. À partir du fonctionnement de chaque usine et de sa gestion, les chercheurs ont pu mettre en évidence la composante de « culture nationale » liée à un héritage spécifique : histoire, philosophie particulière de la vie en société, règles relationnelles, tout un héritage qui éclaire les modes de vie ensemble, les formes de vie politique, jusqu'à la conception du sens du devoir. Dans un deuxième ouvrage, *Cultures et mondialisation*, paru en 1998, l'équipe poursuit ses travaux de recherche avec des études de cas précis qui permettent de poser des diagnostics dans des champs d'étude bien délimités.

Quelle est la place des enseignants et enseignants-chercheurs dans le domaine du *management interculturel* ?

Parallèlement à l'éclosion de cabinets de conseil en *management interculturel* qui font face à une demande croissante des entreprises et assurent des séminaires, allant de quelques heures à quelques jours, aux cadres de grands groupes internationaux, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs et les universités par le biais de DESS, de DEA ou de filières LEA se sont intéressées à ce nouvel espace de recherche et d'enseignement. Si les écoles de commerce privilégient les formations aux *Affaires internationales*, les écoles d'ingénieurs souhaitent préparer leurs étudiants à un environnement de travail multiculturel.

C'est le cas des universités de technologie qui, depuis plusieurs années, s'efforcent de développer des actions de formation au sein de leurs départements de sciences humaines.

Les universités de technologie sont au nombre de trois en France : l'UTC à Compiègne, l'UTT à Troyes et l'UTBM à Belfort-Montbéliard.

L'UTC et l'UTBM organisent des « mineurs d'études européennes », ensemble de cinq unités de valeur qui soulignent une compétence spécifique de l'étudiant dans sa formation initiale d'ingénieur ; deux langues sont obligatoires en complément d'unités de valeur sur les institutions européennes, les enjeux internationaux, le comportement culturel et les relations humaines au niveau international ; un stage obligatoire est effectué dans un pays d'Europe.

À l'UTC, le DEA « Internationalisation de l'entreprise » propose un module de « management interculturel », assorti de modules sur la « communication d'entreprise », la « communication interculturelle » et « l'apprentissage des langues dans une perspective interculturelle ».

L'UTBM a ouvert en octobre 1999 un DESS « Affaires industrielles et internationales » qui comporte dans son module central un enseignement sur « interculturelité et gestion de la confiance en projet complexe ». Ce DESS bénéficie de l'appui du service des relations internationales de l'université pour la recherche du stage obligatoire de six mois dans une entreprise d'Asie du sud-est, d'Europe centrale ou d'Europe orientale.

L'UTT, la plus jeune des trois universités de technologie, met progressivement en place une formation à la communication interculturelle reposant sur les enseignements de langue et culture, la communication interculturelle en milieu de travail et les stages à l'étranger, en collaboration avec le bureau des stages du service des relations internationales.

Toutes ces formations reposent sur une approche pluridisciplinaire ; linguistique, civilisation, droit, économie, gestion, communication et psychologie y sont représentées et se complètent pour aborder les problématiques liées aux différences culturelles.

La mission de ces équipes pluridisciplinaires est une réponse à la demande croissante de formation liée aux situations interculturelles dans le monde du travail. Sans contredire les grandes études quantitatives produites par les experts du *management interculturel*, les enseignants peuvent jouer un rôle important dans ce nouvel espace de recherche et d'enseignement : ils apportent leurs compétences, leur analyse critique et leur regard sur les questions d'identité culturelle, l'expatriation et la coopération d'équipes de travail multiculturelles, et contribuent à ce que le *management interculturel* ne soit pas seulement une construction économique, technique ou politique, mais aussi une démarche d'inspiration humaniste qui vise un savoir communiquer et être ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- HALL E.T. (1959). – *Le langage silencieux*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1984).
HALL E.T. (1966). – *La dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1978).
HALL E.T. (1976). – *Au-delà de la culture*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1987).
HALL E.T. (1983). – *La danse de la vie*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1992).
HALL E.T. & M.R. (1987). – *Comprendre les Japonais*, Paris, éditions du Seuil (rééd. 1994).
HALL E.T. & M.R. (1990). – *Guide du comportement dans les affaires internationales, Allemagne, États-Unis, France*, Paris, éditions du Seuil.

HOFSTEDE G. (1991). – *Vivre dans un monde multiculturel, Comprendre nos programmations mentales*, Paris, Les éditions d'Organisation.

IRIBARNE P. d'(1989). – *La logique de l'honneur*, Paris, éditions du Seuil.

IRIBARNE P. d'(1998). – *Culture et mondialisation, Gérer par-delà les frontières*, Paris, éditions du Seuil.

TROMPENAARS F. (1993). – *L'entreprise multiculturelle*, Paris, Maxima, Laurent du Mesnil éditeur.

Christine GEOFFROY
Université de technologie de Troyes

L'ÉDUCATION COSMOPOLITE EN ALLEMAGNE¹

Cosmopolitisme : les références classiques

Ce sont les intellectuels du XVIII^e siècle, tels que Lessing, Herder et Kant qui ont contribué de manière décisive à développer l'idée d'une éducation cosmopolite (« *Weltbürgertum* » ou « *Weltbürgerliche Bildung* »). Déjà les titres de certaines de leurs œuvres révèlent cette orientation : *L'éducation du genre humain* (Lessing, 1780), *Lettres sur le progrès de l'humanité* (Herder, 1793/97), *Vers la paix perpétuelle* (Kant, 1791).

Coexistent deux conceptions du cosmopolitisme : l'une politico-juridique, l'autre pédagogique. La première peut être esquissée à travers l'œuvre de Kant citée plus haut. Kant considérait une société constituée des différentes nations comme la seule possibilité d'atteindre une paix perpétuelle, un droit civique universel (« *Weltbürgerrecht* »), sorte de droit suprême. Celui-ci devait inclure un droit de visite universel : tout citoyen devait avoir la possibilité de venir, dans un climat de paix, rendre visite aux autres et de commercer avec eux. Kant blâma les états impérialistes pour leur comportement injuste et peu hospitalier envers les habitants des pays découverts, qui « ne comptaient pas pour eux ».

Goethe peut servir d'exemple pour la deuxième conception qu'on ne peut cependant pas considérer comme indépendante de la première. Il connaissait les idées développées entre autres par Lessing et Herder, fondées sur une alliance humaniste invincible qui réunirait toutes les époques et tous les peuples. Dans son roman de formation *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* (1825/29, livre troisième,

1 - La période abordée dans cette contribution commence avec les intellectuels allemands de la fin du siècle des Lumières et va jusqu'aux « netizens » de cette fin de siècle.

chapitre 9), Goethe décrit le cosmopolite (« *Weltbürger* ») comme une personne qui mène une vie bourgeoise, mais qui a tellement internalisé cette manière de vivre qu'une existence bourgeoise idéale serait possible partout dans le monde. En ce sens, il s'agit d'une idylle et d'une utopie. Le cosmopolite est autonome dans sa manière de penser, de sorte qu'il s'élève au-dessus de son époque et qu'il considère le monde entier comme sa patrie. Sa culture est indépendante d'un lieu et d'une époque. Il a dépassé la pensée nationaliste, il vit davantage pour les autres et moins pour lui-même : « Ma patrie se trouve là où je suis utile ». Pour acquérir une culture cosmopolite il faut séjourner dans d'autres pays, ce qui nécessite à son tour de connaître des langues étrangères. L'apport du théoricien des langues, Wilhelm von Humboldt, qui souligne que la connaissance des langues modernes permet d'adopter une nouvelle attitude envers le monde, est important dans ce contexte.

Cosmopolitisme et éducation nationale

Selon les études de Coulmas, l'idée du cosmopolitisme pouvait tout à fait coexister avec l'idée d'une éducation nationale, à la fin du XVIII^e siècle : en s'intéressant aux particularités des nations tout en acceptant l'unité cosmopolite de l'humanité, l'homme universel réunissait les éléments de différentes cultures.

Par suite des événements politiques en Allemagne au début du XIX^e siècle (les guerres napoléoniennes, le congrès de Vienne et la Restauration, le particularisme, l'impuissance politique des libéraux), le nationalisme, c'est-à-dire la question d'une identité politique et nationale, devint plus important. Cela entraîna une dévalorisation de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi on rejeta le français pour des raisons évidentes, pendant les guerres napoléoniennes. Les écrits d'Arndt, journaliste très influent d'orientation nationaliste, montrent que les autres langues étrangères étaient également concernées, en particulier celles, selon Arndt, qu'on entendait le plus parler en Allemagne, à savoir le polonais (à cause des immigrés de la Ruhr) et l'italien.

Les connotations négatives liées au cosmopolitisme

C'est au cours des tentatives visant à définir le caractère allemand et de la discussion sur une éducation nationale qu'est née ce que Gogolin a appelé « l'attitude monolangagière » (« *monolingualer Habitus* ») de l'éducation allemande, une attitude qui, selon lui, ne disparaît que maintenant, à la fin du XX^e siècle. Le sens du mot « cosmopolite » changea considérablement. On s'en servit comme insulte, ou au minimum assorti d'une pointe de pitié. À partir de 1813 jusque dans les années 40, on peut trouver un vocabulaire marqué dans les écrits pédagogiques pour désigner les enfants issus des classes supérieures qui étaient élevés dans plusieurs langues, du

fait de la profession de leur père ou parce qu'ils recevaient une éducation « de voyage » : on parla d'enfants « neutralisés », de « caméléons » (Arndt, 1813, 24-37), qui ont « des âmes en bouillie et dont l'esprit ressemble à un corps sans os » (Mager, 1846/1986, 100). L'âge adulte leur fait perdre leur identité, selon ces auteurs. On justifia cette dévalorisation de l'éducation multilingue par un souci de bien-être : une telle éducation serait contre nature. Ainsi fut supprimée l'ancienne opinion populaire selon laquelle les enfants jeunes sont particulièrement doués pour les langues. Il faut cependant citer une deuxième argumentation qui existe parallèlement dans le camp des pédagogues et qui avance des arguments sociaux : seules les classes supérieures ont la possibilité d'une éducation cosmopolite et multilingue. Tout pédagogue qui soutient cette thèse favorise l'inégalité sociale. Il est donc plus important d'organiser une éducation de base monolingue. Cette façon de penser se trouve par exemple chez le philosophe F. Schleiermacher et le pédagogue C.F. W. Mager. Il ne faut pas oublier que l'injure cosmopolite s'associait à un antisémitisme très répandu.

La Guerre de 70 et la Première Guerre mondiale déclenchèrent une nouvelle vague nationaliste. Après la Première Guerre mondiale, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle revendiqua une éducation à la tolérance. Il y eut les premiers programmes d'échange scolaire. Les pédagogues progressistes de gauche, comme Paul Oestreich, reprirent pourtant la critique de l'éducation cosmopolite, parce qu'ils l'associaient au capitalisme. Oestreich demanda qu'on rétablisse d'abord l'idée de la tolérance dans son propre pays. Selon lui, les voyages n'ont à aucun moment contribué à la paix.

L'évolution depuis 1945

Après la Seconde Guerre mondiale et pendant des années, il n'était pas question d'élargir sa connaissance du monde en voyageant, et donc d'acquérir un point de vue cosmopolite de manière active en faisant soi-même l'expérience des différentes cultures. Durant la « rééducation » dans les zones occidentales, l'éducation à la tolérance était orientée vers le système de valeurs américain, tout en exigeant qu'on s'exerce à la « *debating culture* » de la démocratie britannique dans les cours d'anglais de niveau supérieur. À la fin des années 60, on continue de développer les idées classiques d'une éducation cosmopolite. Plusieurs initiatives sont prises dans l'enseignement : l'échange scolaire, la pédagogie tiers-mondiste, la formation écologique, l'éducation politique, l'éducation à la paix, l'enseignement des langues au niveau supérieur sont développés. Dans les années 70 est née la pédagogie interculturelle comme réponse à l'immigration qu'a connue l'Allemagne, pays membre de la CEE.

En RDA, on accusa le cosmopolitisme d'être lié à l'attitude réactionnaire d'une bourgeoisie impérialiste, aux antipodes de l'Internationale socialiste.

La fin des années 90

On peut observer que l'expression « éducation cosmopolite » ne fait pas partie des mots clés des manuels de l'éducation politique (par ex., Sander, 1997). Par contre, dans la langue de tous les jours, le mot « cosmopolite » se prête merveilleusement à la commercialisation. On le trouve dans les messages publicitaires des créateurs de mode, des agences de voyage et des entreprises de télécommunication. En ce qui concerne le secteur scolaire, on en discute les fondements dans plusieurs matières, ainsi que dans les disciplines pédagogiques différentes, en termes de « société multiculturelle » et de « *globales Lernen* » (« apprentissage universel »).

L'Allemagne, une société multiculturelle ?

En prenant acte du débat mené à tous les niveaux, on en arrive à la conclusion que la pensée cosmopolite ne signifie pas seulement, aujourd'hui, savoir vivre n'importe où et d'être utile (Goethe), mais aussi d'adopter une attitude sensée envers tout ce qui vous est étranger dans votre entourage (par ex., Hunfeld, 1998). Le concept du cosmopolitisme ne concerne donc pas seulement le comportement à l'étranger, mais aussi l'attitude envers les immigrés en Allemagne. Selon le politologue Oberndörfer, l'identité dont l'Allemagne aurait besoin est celle d'une « république ouverte », dominée, non pas par un patriotisme national, mais par un patriotisme constitutionnel.

Globales Lernen [global education]

La mondialisation (« *Globalisierung* ») des marchés et le développement de l'Internet ont fait naître une nouvelle dimension appelée « *globales Lernen* » (« apprentissage universel »). Ce concept est souvent mis en rapport avec les méthodes d'enseignement qui font appel à la participation et à l'activité de l'élève. Comme dans d'autres pays, il s'agit de remplir deux tâches : d'une part, établir une relation entre le contact réel et le contact virtuel avec l'autre (par exemple à l'aide de projets Internet multilatéraux ou d'échanges par courrier électronique dans l'enseignement des langues). Il faut apprendre à vivre avec cette multipolarité et accepter que les rapports avec l'étranger soient souvent peu clairs. D'autre part, il s'agit de faire le rapprochement entre un point de vue universel et l'entourage local (« *think global, act local* »).

Dans ce cadre, l'enseignement de l'anglais a une fonction particulière. En apprenant cette nouvelle *lingua franca*, les élèves peuvent prendre conscience des changements que la mondialisation impose à la langue même. D'une part, les connaissances qu'ils acquièrent dans leur vie quotidienne comprennent beaucoup de mots anglais : une grande partie de la publicité est en anglais ou combine allemand et anglais. D'autre part, l'« international English » demande qu'on révise les normes traditionnelles de la prononciation et du vocabulaire.

Les intellectuels des cercles d'Internet se servent eux-mêmes explicitement du terme cosmopolite. Ils s'appellent les « *netizens* », issus d'une nation digitale et universelle. Ils se considèrent comme cosmopolites ; leurs enfants vont aux écoles internationales ; quand ils s'engagent dans d'autres pays, ils attendent que l'offre soit partout structurée de façon identique. Selon un sondage de la revue *Wired* (12/1997), ils s'identifient aux partisans rationalistes des libertés civiques, aux adeptes du libre-échange et regardent l'Internet de manière positive : selon eux, il est partie prenante du système éducatif. Dans le débat sur la société d'information, on parle d'une scission de la société en une élite *online* - à laquelle appartient sans doute les *netizens*, ces nouveaux cosmopolites - et un prolétariat *offline*. Cela rappelle la critique faite au XIX^e siècle concernant les cosmopolites associés aux classes sociales supérieures. Les choses se compliquent en Allemagne comme dans les autres pays européens, dans la mesure où l'on encourage le développement d'une identité de citoyen européen qui se situe entre la responsabilité au niveau local et une conscience mondialiste.

Étant donné que cet article parle de l'enseignement scolaire, il convient, pour terminer, de donner la parole à un élève. Senad Babajic, élève de la *Ernst-Reuter-Oberschule* à Berlin, met la question du cosmopolitisme en rapport avec sa propre biographie. Il est né à Sarajevo, est allé à l'école à Téhéran, à Porec (en Croatie), à Berlin. En tant que touriste, il a visité toute une série de pays en Europe et les autres continents, exception faite de l'Australie. Il parle anglais, allemand et apprend le français. Pour caractériser un sentiment d'appartenance cosmopolite, il cite d'abord la connaissance des langues étrangères, puis le sentiment de se sentir chez lui, quelle que soit l'école, ensuite la conviction d'être capable de travailler n'importe où dans le monde plus tard, et enfin de surfer sur le Net. Mais Babajic sait distinguer entre ses désirs et la réalité. Il parle d'amis qui souhaiteraient abolir toutes les frontières. En même temps, il n'ignore pas qu'en grandissant, on adopte un point de vue pragmatique, qui corrige de telles utopies et que, pour trouver un emploi, il faut toujours avoir des relations. L'idéal cosmopolite ne suffit pas à l'immigré sans contact.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNDT Ernst Moritz (1813). – *Über Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache*. Leipzig, Fleischer.
- BRUMLIK Micha (1992). – « Nationale Erziehung oder weltbuergerliche Bildung? », *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 29, Beiheft, Weinheim.
- COULMAS Peter Weltbürger (1990). – *Geschichte einer Menschheitssehnsucht*, Reinbek, Rowohlt.
- GOGOLIN Ingrid (1994). – *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Habilitationsschrift Hamburg.
- HUNFELD Hans (1998). – *Die Normalität des Fremden*, Waldsteinberg, Popp.
- KIEL Ewald (1998). – *Globales Lernen. Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz*, München, Oldenbourg.
- MAGER Karl W. E. (1986). – *Gesammelte Werke*, Band 4, ed. Heinrich Kronen, Hohengehren, Schneider.
- OESTREICH Paul (1947). – *Die Schule zur Volkskultur*, Rudolstadt 2.
- OBERNDÖRFER Dieter (1994). – *Der Wahn des Nationalen. Die Alternative der offenen Republik*, Freiburg, Herder.
- SANDER Wolfgang (ed.) (1997). – *Handbuch Politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag.
- SCHLEIERMACHER Friedrich (1966). – *Pädagogische Schriften* (ed. Erich Weniger), tome 1, Düsseldorf, Küpper 2.

Katz John, *The digital citizen*. <http://www.wired.com/archive> 3.05 et archive 5.12 [lu nov. 23, 1999]

Informations Internet concernant « globales Lernen » : geisz@globaleslernen.de Essai d'élève : <http://www.berliner-morgenpost.de/bm/schuelerzeitung/ereuteros/Text12.html> [lu nov 20, 1999]

Angelika KUBANEK
Katholische Universität Eichstätt

MONDIALISATION ET ÉDUCATION

Aperçu et définition du terme « mondialisation »

Le terme « mondialisation » en tant que concept renvoie « à la fois à la compression du monde et à l'intensification de la conscience du monde comme totalité » (Robertson, 1992, p. 8). Le premier aspect, la mondialisation en tant que compression du monde, est mis en exemple par le développement des transports internationaux et de la communication de masse internationale, par les organisations multinationales et par les économies et les politiques internationales. Le deuxième aspect, la mondialisation en tant qu'intensification de la conscience du monde comme totalité, est étroitement relié au premier, mais inclut également des questions supplémentaires telles que la prise de conscience de problèmes mondiaux et l'émergence d'identités et de citoyennetés à l'échelle mondiale. Ces deux aspects convergent dans la définition de la mondialisation donnée par Giddens (1989, p. 520) comme « le rééchelonnement du temps et des distances dans nos vies ».

Le terme « mondialisation » est issu du monde politique et économique dans les années 70, mais depuis la deuxième moitié des années 1980, il est devenu un terme communément utilisé dans le milieu plus étendu des intellectuels, des médias, des affaires et autres cercles. Cela signifie que la « mondialisation est la propriété intellectuelle d'aucun champ particulier » (Jameson, 1998, p. xi), et elle est ainsi fécondée par l'approche interne des différents domaines académiques. À l'intérieur et à travers ces domaines, il existe une multiplicité riche de compréhensions, définitions et interprétations du terme, construite à partir d'une large variété de savoirs théoriques et d'approches méthodologiques. Cette myriade de perspectives sur la mondialisation nécessite d'être reconnue lors de toute discussion sur ce thème.

117

Questions actuelles concernant la mondialisation dans le champ éducatif

La mondialisation affecte les systèmes éducatifs autant que n'importe quelle autre sphère de la vie sociale, et les éducateurs auront à repenser et redéfinir leur rôle et celui de l'éducation dans une aire globale (Giroux, 1996, p. 44). Dans ce contexte, les quatre points suivants sont d'un intérêt particulier.

Mondialisation et « localismes » (nationalismes)

En termes généraux, les interprétations de la relation entre mondialisation et « localismes » (ou, dans un sens plus large, nationalisme ou régionalisme) peuvent être divisées en deux catégories. La première catégorie de ces interprétations est celle

selon laquelle la relation entre mondialisation et localisme (nationalisme) est conflictuelle. Ici, la tension entre les deux pôles est accentuée. Cette approche est illustrée par la citation suivante (Delors et *al.*, 1996, p. 18) : « Les gens de nos jours ont le sentiment bizarre d'être déchirés entre une mondialisation dont ils peuvent voir les manifestations et quelquefois endurer les effets, et leur recherche de racines, points de référence et sentiments d'appartenance. »

Selon de telles interprétations, la mondialisation est perçue comme une menace pour les cultures nationales ou locales. En termes de politique éducative, une réponse courante à cette menace est de renforcer l'éducation pour une identité nationale, et ceci est une politique apparente actuellement dans beaucoup de pays asiatiques, comme par exemple au Japon, en Corée du Sud et à Singapore.

La seconde catégorie de ces interprétations est celle selon laquelle la relation entre mondialisation et localisme (nationalisme) est davantage réciproque et complémentaire que conflictuelle. L'interprétation de Robertson (1992, p. 53) de la mondialisation comme « un double processus de masse comprenant l'interpénétration de l'universalisation des particularismes et la particularisation de l'universalisme » illustre ce point de vue. Cette perspective conceptualise la mondialisation non comme un processus monolithique, externe et continu, mais plus comme un processus dynamique et changeant dans lequel les cultures et les identités nationales et régionales ont un rôle à part entière à jouer. La conceptualisation de la mondialisation et du localisme (nationalisme) en tant que processus compatibles conduit à l'observation de Featherstone (1995, p. 86) selon laquelle une conséquence de la mondialisation « n'est pas de produire de l'homogénéité mais de nous familiariser à une plus grande diversité, à l'étendue croissante des cultures locales ». Dans ce cas, le rôle de l'éducation n'est pas de « protéger » les étudiants contre une menace extérieure en renforçant une éducation prônant l'identité nationale, mais de promouvoir les apprentissages interculturels.

Mondialisation et apprentissage interculturel

Pour y parvenir, ce type d'éducation inclut, comme minimum de base, les trois aspects suivants : des savoirs, des compétences et des manières de penser et de voir. Le savoir nécessaire comprend la connaissance des questions internationales et mondiales, la connaissance des autres pays et la connaissance des relations entre pays et régions. Les disciplines traditionnelles, histoire, géographie et économie, réunies avec des disciplines plus récentes telles que l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté, sont plus à même de fournir la base de ces savoirs. Les compétences nécessaires incluent une compétence dans les langues en interrelation, une compétence culturelle et une compétence en communication. Ici, l'enseignement des langues étrangères (voir Byram, 1997) et des technologies de l'information jouent un

rôle vital. Les manières de penser et de voir impliquent de passer par une prise de conscience du monde, par les concepts de soi et d'altérité dans le monde, et par des valeurs et attitudes à l'échelon international. C'est la partie la plus sensible de la mondialisation dans le champ éducatif, et le domaine qui soulève la plus forte controverse. Une réponse possible à cette difficile question est d'adopter et encourager une démarche de réflexion critique lorsque l'on aborde le sujet des valeurs et des attitudes.

Mondialisation et situations d'apprentissage/cultures d'apprentissage

Au XXI^e siècle, le premier rôle de l'école ne sera plus de fournir aux élèves l'ensemble des savoirs qui leur sera nécessaire pour le reste de leur vie. Dans la société de l'information globale, une telle entreprise n'est plus possible. À l'inverse, la responsabilité majeure de l'éducateur est (ou sera) de développer chez les élèves les compétences nécessaires pour faire face à la masse d'informations à niveau mondial. Une telle compétence demande d'être capable d'accéder, de sélectionner, de résumer, d'analyser de façon critique, d'interpréter et de comprendre l'information provenant d'une grande variété de sources.

En poussant plus loin, il existe un argument selon lequel la mondialisation sur le plan éducatif nécessitera bien plus que simplement repenser les contenus d'apprentissage et les méthodes d'enseignement. L'argument est de dire que la mondialisation appartera une restructuration drastique des systèmes éducatifs eux-mêmes qui sont, pour l'instant, tenus pour. En porticulier, l'accélération des technologies de communication va amener à une re-conceptualisation du temps (éducation tout au long de la vie) et des distances (élargissement de l'accès à l'éducation). Bien que l'éducation continuée et à distance soit actuellement perçue comme des « extensions » des écoles et universités institutionnalisées et « traditionnelles », l'idée est qu'à travers le vecteur des technologies de communication, ces formes d'éducation pourraient en fin de compte « remplacer » les systèmes traditionnels (Kenway, 1998).

119

Mondialisation et identités/citoyennetés

La relation entre la mondialisation et les questions d'identités et de citoyennetés est complexe. Traditionnellement, les systèmes éducatifs nationaux avaient pour but de former des citoyens nationaux avec des identités nationales. Cependant, un effet de la mondialisation est que des « communautés imaginaires » (Anderson, 1983) se sont développées au-delà de la nation vers des sphères internationales et mondiales. Comme l'affirme Soysal (1998, p. 189): « L'époque d'après-guerre se caractérise par une reconfiguration de la citoyenneté d'une forme spécifique basée sur la nation à une forme universelle basée sur la personne humaine. »

Si on accepte que la mondialisation soit un processus interne aussi bien qu'externe (Spybey, 1996, p. 5), alors celle-ci pose un sérieux défi au statu quo des systèmes éducatifs habitués à former seulement des citoyennetés et des identités nationales. La mondialisation apporte la possibilité de construire des identités et des citoyennetés supplémentaires au niveau mondial. Ces dernières, comme par exemple être membre de la race humaine ou citoyen du monde, peuvent coexister avec une identité et une citoyenneté nationale. Comme le dit Hobsbawm (1996, p. 1067): « Le concept d'une seule identité ethnique, culturelle ou autre, exclusive et inchangée, est le dangereux effet d'un lavage de cerveau. Les identités mentales humaines ne sont pas comme des chaussures dont on ne peut porter qu'une paire à la fois. »

Si l'on accepte ce concept d'identités multiples et de citoyennetés flexibles, alors la mondialisation enrichit, plutôt qu'elle ne détruit, les identités et citoyennetés actuellement valorisées dans les systèmes éducatifs nationaux.

Thèmes connectés

La mondialisation étant un concept très large, aux multiples interprétations, elle renvoie à une grande variété de thèmes en éducation. Pour autant que les matières spécifiques généralement enseignées à l'école soient concernées, celles plus directement liées à la mondialisation sont probablement les sciences sociales et l'étude des langues étrangères. En ce qui concerne les thèmes transdisciplinaires, les domaines de l'éducation globale, l'éducation à la paix, l'éducation à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, etc. sont profondément connectés à la mondialisation. À un niveau plus fondamental, la mondialisation affecte et est affectée par des questions telles que l'éducation multiculturelle, la construction de curriculum selon une politique générale et la philosophie de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON B. (1983). – *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- BYRAM M. (1997). – *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DELORS J. et al. (1996). – *L'éducation: un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris: UNESCO.
- FEATHERSTONE M. (1995). – *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*, London, Sage.

- GIDDENS A. (1989). – *Sociology*, Cambridge, Polity Press.
- GIROUX H. (1996). – « Is there a place for cultural studies in colleges of education? », in H. GIROUX, C. LANKSHEAR P. MCLAREN & M. PETERS, *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, London, Routledge.
- JAMESON F. (1998). – préface, in F. Jameson & M. Miyoshi (eds) *The Cultures of Globalization*, Durham & London, Duke University Press.
- HOBBSAWM E. (1996). – Language, culture and national identity, *Social Research*, 63, 4, pp. 1065-1080.
- KENWAY J. (1998). – Pulp Fictions? Education, Markets, and the Information Superhighway, in D. Carlson & M. Apple (eds) *Power/Knowledge/Pedagogy*, Boulder, Westview Press.
- ROBERTSON R. (1992). – *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage.
- SOYSAL Y. (1998). – Toward a Postnational Model of Membership, in G. Shafir (ed.) *The Citizenship Debates*, Minneapolis, University of Minnesota Press
- SPYBEY T. (1996). – *Globalization and World Society*, Cambridge, Polity Press.

Lynne PARMENTER
Fukushima University, Japan

(Traduction en français: Fabienne Tanon, ENS Fontenay/St Cloud)