



Texte sur les zones sensibles

NUMÉRO DE PROJET
2018-1-PL01-KA203-050751

www.solvinc.eu



Erasmus+

CC-BY-NC-SA



Ce document peut être copié, reproduit ou modifié selon les règles ci-dessus. De plus, une reconnaissance des auteurs des et de toutes les parties applicables de l'avis de droit d'auteur doit être clairement référencé.

Tous les droits sont réservés.

© Copyright 2020 SOLVINC

Partenaires du projet:

Spółeczna Akademia Nauk, Pologne

Université de Vienne, Autriche

Elan Interculturel, France

Université de Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne

Université de Porto, Portugal





Texte sur les zones sensibles

Éditeur: Université de Johannes Gutenberg Mainz, Germany

Auteur.es: Université de Vienne, Autriche
Elan Interculturel, France
Université de Porto, Portugal
Społeczna Akademia Nauk, Pologne
Université de Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne

Date: Mai 2020

Format: Livrable publique

Project: SOLVINC – Solving intercultural conflicts with international students
Grant Agreement Number: 2018-1-PL01-KA203-050751

Deliverable IO1 Sensitive Zones



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Table of Contents

Introduction	5
1. Gestion de la diversité	8
1.1 Introduction à la diversité	8
1.2 « Manager » la Diversité	8
1.3 Incidents critiques sur la diversité	12
1.4. Références	13
2. Communication	14
2.1 Introduction : Pourquoi la communication est-elle pertinente ?	14
2.2 Les différences culturelles en communication	14
2.3 Conclusion	18
2.4 Incidents critiques sur la communication	18
2.5. Références	19
3. Hiérarchie	21
3.1 Introduction: Pourquoi la hiérarchie est pertinente?	21
3.2 Différences culturelles dans l'attitude à l'égard du statut et de la hiérarchie	21
3.3 Incidents critiques sur la hiérarchie	23
3.4. Références	24
4. Identité	25
4.1 Pourquoi aborder le concept d'identité et que signifie réellement „identité” ?	25
4.2 Différence culturelle dans la construction de l'identité	26
4.3 Les défis spécifiques de la dynamique identitaire dans la mobilité internationale des étudiant.es :	27
4.4 Des pistes de solutions : Comment prévenir et gérer les conflits d'identité dans l'enseignement supérieur avec les étudiant.es étranger.es :	29
4.5 Incidents critiques sur l'identité:	30
4.6. Références	31
5. Perception du temps	32
5.1 Introduction: Pourquoi le temps est-il important	32
5.2 Les différences culturelles dans la perception du temps	32
5.3 Incidents critiques sur la perception du temps	34
5.4. Références	35
6. Genre	36
6.1 Introduction au genre	36
6.2 Les sept éléments du genre en tant que construction sociale	37
6.3 Les défis liés au genre dans la mobilité internationale des étudiant.es et du personnel	39
6.4 Solutions et mesures possibles : Comment promouvoir et atteindre l'égalité des genres pour les étudiant.es et le personnel international ?	41
6.5 Incidents critiques sur le genre	42
6.6. Références	43
7 Colonialisme	44
7.1 Hypothèses théoriques et politiques sur la diversité et le colonialisme provenant de la littérature spécialisée	44
7.2 Les incidents critiques et la question du colonialisme/diversité dans le vécu quotidien des étudiant.es	46
7.3 Réflexions finales concernant les universités post-coloniales	49
7.4 Incidents critique sur le colonialisme	49
7.5. Références	50
Conclusion	52

Introduction

Que sont les zones sensibles et pourquoi sont-elles « sensibles » ?

Margalit Cohen-Emerique propose la notion de « zones sensibles » pour décrire les domaines de vie les plus susceptibles de déclencher des malentendus, des tensions et des conflits lors de rencontres interculturelles. C'est dans ces zones-là que les enseignants ou les étudiants en mobilité internationale auront probablement plus de mal à s'ajuster aux pratiques culturelles différentes des leurs. Ces zones ne sont pas définies d'une manière fixe et absolue, par exemple celle de l'enseignement supérieur sont différentes de celles de l'éducation primaire ou du travail social, même si certaines zones (comme le genre ou la sexualité) ont tendance à se manifester d'une manière transversale. C'est pour cette raison qu'une de nos missions était d'explorer et identifier les zones spécifiques à la mobilité internationale universitaire.

Zones sensibles identifiées dans le cadre du projet SOLVINC

Le concept de „choc culturel” a été utilisé dans une variété de définitions et de perspectives. Pour clarifier, le choc culturel est une interaction avec une personne ou un objet d'une culture différente, située dans un espace et un temps spécifiques, qui provoque des réactions cognitives et affectives négatives ou positives, une sensation de perte de repères, une représentation négative de soi-même et un sentiment de manque d'approbation qui peut donner lieu à un malaise et à de la colère. (Cohen-Emerique 2015, p. 65). L'expérience concrète d'un tel „choc culturel” est appelée „incident critique” (IC). C'est en recueillant et analysant un grand nombre d'incident qu'à travers leur analyse que nous arrivons à identifier les « zones sensibles » (ZS).

Ainsi, les 35 incidents critiques (IC) recueillis dans le cadre du projet SOLVINC s'articulent autour de sept zones sensibles : la gestion de la diversité, la communication, la hiérarchie, l'identité, la perception du temps, le genre et le colonialisme.

Ces zones ne créent pas des ensembles d'incidents critiques complètement disjoints, en fait la plupart des incidents critiques touchent plusieurs thèmes énumérés ci-dessous. Toutefois, ils illustrent également l'une ou l'autre des zones sensibles de manière plus explicite, ce que nous avons pris en compte pour la classification primaire. Par exemple, vous pouvez dire qu'il n'y a pas d'incident qui n'implique pas de „communication” - et vous aurez raison. Mais certains des incidents sont particulièrement utiles pour mettre en évidence les principales différences culturelles qui caractérisent notre façon de communiquer.

Quel est l'objectif du guide « Zones sensibles » ?

Les textes rassemblés ici visent à donner au lecteur.trice un résumé et un aperçu de la façon dont les 35 incidents critiques présentés peuvent être analysés, systématisés et théoriquement justifiés. Les explications sur les différentes ZS font référence à l'incident critique correspondant d'une part,

et d'autre part, elles forment un cadre de référence théorique. Cela devrait permettre au lecteur d'avoir un aperçu global des zones sensibles au-delà de l'incident critique.

À qui s'adresse-t-on ?

Ce lecteur a été créé pour les étudiants, les professeurs et le personnel des établissements d'enseignement supérieur qui sont d'une manière ou d'une autre impliqués dans la mobilité internationale : les étudiants qui planifient ou vivent une mobilité internationale et le personnel qui accueille ou prépare les étudiants à une telle expérience. L'outil est créé par l'équipe du projet Erasmus+ SOLVINC.

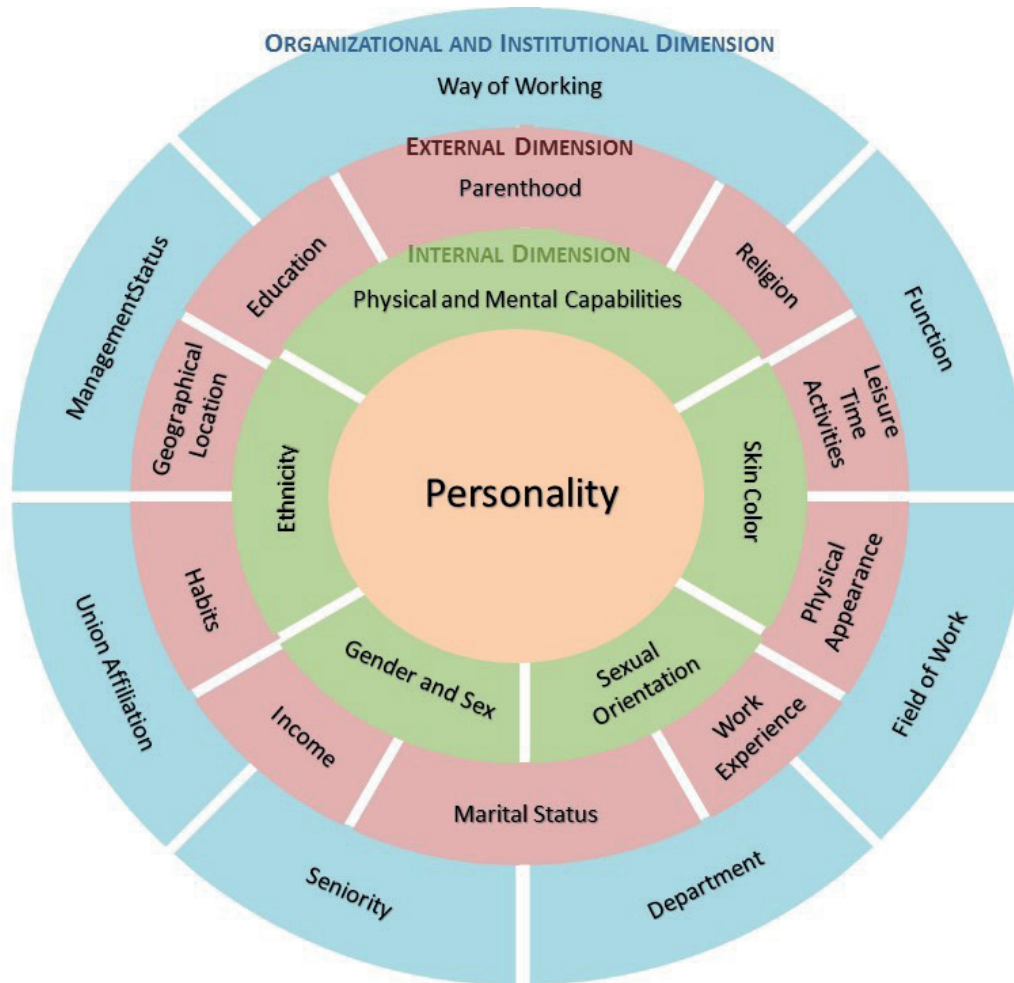
Comment utiliser ces textes ?

Les textes des zones sensibles sont structurés différemment. Ils reflètent la diversité qui est également apparue au cours du projet. L'approche des différents thèmes n'a délibérément pas été introduite dans une structure particulière ; la manière dont les différents textes des zones sensibles ont été travaillés devait plutôt refléter la diversité des approches dans le projet en lui-même.

La roue de la diversité

En matière de diversité, le modèle „Les quatre couches de la diversité”, également appelé la roue de la diversité selon Gardenswartz et Rowe (2003), s'est révélé intéressant pour pouvoir appréhender la diversité de manière plus concrète. Avec le modèle des quatre couches de la diversité, d'autres dimensions sont clairement présentées en plus des influences personnelles et sociales.

Selon Gardenswartz et Rowe (2003), la personnalité est au centre du modèle et elle en constitue le noyau, fondamental pour toutes les autres dimensions. Le deuxième cercle représente les dimensions intérieures : elles représentent les principales catégories de diversité (couleur de la peau, sexe, âge, etc.). Ces aspects sont considérés comme donnés ou statiques, car ils peuvent difficilement ou pas du tout être modifiés par l'individu. Le niveau suivant est formé par plusieurs dimensions externes (état civil, éducation, religion, etc.). Il s'agit d'influences qui deviennent significatives à travers les expériences propres de l'individu ainsi qu'à travers les conditions sociales. Le cercle le plus extérieur est formé par les dimensions institutionnelles, qui sont déterminées par l'appartenance à une organisation ou à une institution (Gardenswartz & Rowe, 2003, p. 32 ; 37).



Source : Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). Diverses équipes au travail. Capitaliser sur le pouvoir de la diversité. Société pour la gestion des ressources humaines.

Cette roue de la diversité peut être utilisée comme cadre théorique pour le concept de zones sensibles. Les termes utilisés dans cette Roue de la diversité peuvent être utilisés comme une orientation dans le cadre du concept de zones sensibles. Appliquer cette Roue de la Diversité à chaque zone sensible dépasserait le cadre de ce lecteur.

1. Gestion de la diversité

PARTENAIRE PRESENTANT CETTE ZONE SENSIBLE: Université de Porto, Portugal

1.1 Introduction à la diversité

Nous vivons dans des sociétés diverses, partageant nos vies et leurs multiples contextes avec de nombreuses autres personnes. Des différences comme le genre, l'âge, la religion, la culture et l'ethnicité - pour n'en citer que quelques-unes - sont négociées entre les personnes et sont structurellement présentes dans la manière dont les personnes et les subjectivités sont formées et réformées. Négocier la différence en général, ou la différence culturelle lorsque c'est le cas, peut conduire à des conflits et à des chocs culturels. Bien entendu, cette négociation n'existe jamais dans le vide social et, par conséquent, lorsque l'on examine ces échanges et ces chocs, il faut considérer comment d'autres différences et inégalités sont présentes et jouent un rôle. Les conflits et les injustices sont souvent la raison pour laquelle il est nécessaire d'intervenir ou de « gérer la diversité ». En ce qui concerne les contextes interculturels, certains chocs culturels sont déclenchés par les réactions des gens à la différence culturelle ou se concentrent sur la façon dont les gens négocient la diversité dans leur vie quotidienne. Dans ce texte, nous allons discuter de certains concepts qui peuvent être utiles pour mieux comprendre les incidents quotidiens de choc culturel dans les sociétés multiculturelles et diverses comme celles de nombreux pays européens. Nous verrons comment certains d'entre eux illustrent l'utilisation de stéréotypes et la dynamique des préjugés et de la discrimination. Certains incidents soulignent la difficulté de dépasser notre ethnocentrisme. En outre, nous examinerons comment la problématisation de la différence et de la diversité, et les défis qu'elle crée, peuvent nous aider à passer à une compréhension contextuelle, écologique et sociopolitique des chocs culturels et des conflits qu'ils expriment et articulent.

1.2 « Manager » la Diversité

La psychologie sociale propose des concepts et des processus qui peuvent nous aider à comprendre comment nous traitons les autres et comment cela peut entraîner des biais spécifiques. Même si ce phénomène comporte certainement un élément individuel et interpersonnel, les éléments contextuels, sociaux et même institutionnels doivent faire l'objet d'une attention particulière car ils sont fondamentaux pour comprendre pleinement comment la diversité est négociée, comment les conflits apparaissent et comment ils ont des conséquences différentes pour certaines personnes et certains groupes de personnes.

Comprendre comment les choses et les personnes sont semblables ou différentes est considéré comme un besoin cognitif des humains et, par conséquent, le processus de catégorisation sociale aide les gens à organiser et à reconnaître les autres qu'ils voient ou rencontrent en construisant des catégories par exemple d'âge, de genre et d'appartenance ethnique (Fiske 1998). Ce processus de catégorisation tend à exagérer les différences entre les groupes et à minimiser les différences au sein des groupes, renforçant ainsi les limites de chaque catégorie. Cela peut conduire à des stéréotypes. Comme les

catégories construites génèrent des associations et des attentes concernant ce qu'elles « contiennent », la reconnaissance de ce qui correspond à la catégorie, par exemple, « jeune » ou « personne âgée », « migrant.e » ou « homme » tend à être imposée aux individus jugés membres de ces groupes. Ce sont des simplifications de ce que les gens peuvent être, ou sont, s'ils appartiennent à un groupe, ou du moins s'ils sont considérés comme tels. En ce sens, ce sont des théories naïves qui simplifient le monde (Fiske 2010) et elles peuvent favoriser l'expression de préjugés - la réaction (émotionnelle) envers une personne basée sur des pensées et des ressentis envers le groupe social ou culturel de cette personne (Fiske 2010).

La catégorisation sociale, les stéréotypes et les préjugés sont présents dans plusieurs des incidents recueillis, par exemple dans « *Nous et eux* », « *Tu n'es pas aussi douée que les Portugais.es* », « *D'où est-ce que tu viens ?* » En termes de stéréotypes et de préjugés, l'incident où la phrase « *Les chinois mangent du chien* » est utilisée par une professeure de phonologie pour illustrer un son particulier, est un exemple de stéréotype en suggérant que cette préférence gastronomique caractérise tous les chinois.es. Par ailleurs il connote également un groupe à quelque chose de négatif, favorisant ainsi les préjugés. Les préjugés sont aussi présents dans l'incident « *Films africains* », où le fait qu'un film soit africain déclenche une perception négative de l'intérêt du film de la part du professeur.

Le processus de catégorisation, la formation de stéréotypes et l'expression de préjugés n'existent pas dans un vide social, culturel ou historique. Les constructions historiques des différents groupes de personnes, et les inégalités sociales entre eux, structurent les interactions et les interprétations possibles, y compris les interprétations et les pratiques culturelles et interculturelles. C'est également la raison pour laquelle, pour certains groupes plus que pour d'autres, les stéréotypes et les préjugés aboutissent souvent à la négation de l'égalité des droits, à la perception des membres d'un groupe comme étant « moins ou pire que », et donc à la discrimination (Fiske 2010). Pour comprendre comment la diversité est négociée, et quelles sont les conséquences de cette négociation, nous devons considérer l'interaction entre la vision du monde, la culture et l'oppression (Watts 1992). Adopter une perspective sociopolitique et écologique nous oblige à nous souvenir des inégalités et du pouvoir, ainsi que de leur fonctionnement dans des situations concrètes, lorsque nous examinons les conflits interculturels. Ils sont souvent conformes à des pratiques et à des conceptions historiquement ancrées qui rationalisent les inégalités. À cet égard, il est utile de considérer l'ethnocentrisme - étymologiquement « être centré.e sur son peuple » - comme une perspective qui implique une difficulté à reconnaître et à construire des représentations complexes de la différence, et un processus qui glisse facilement dans l'évaluation et la considération négatives d'un autre, ou différent, comme inférieur (« vulgaire », « sexiste », « irrespectueux.se », etc.) (Cohen-Emerique 2015, p.103).) (Cohen-Emerique 2015, p.103). C'est ce que l'on peut observer, par exemple, dans l'incident « *Colocataire bruyante* » où la colocataire italienne est considérée comme impolie parce qu'elle n'a pas la même priorité que la narratrice autrichienne.

L'exemple de l'ethnocentrisme illustre comment, face à la diversité, nous pouvons ne pas reconnaître la différence ou recommencer à dévaloriser ce qui est différent. Il existe d'autres façons d'agir dans cette situation, et de nombreuses formations ou programmes éducatifs sur la diversité sont axés sur ce point, mais ils soulignent souvent que, dans les contextes de diversité, lorsque la différence est exprimée ou rendue visible, elle devient quelque chose à gérer, une question ou un problème. La différence est

un problème parce qu'elle est considérée comme la cause d'un conflit. Comme en témoignent les incidents de choc culturel, la différence est parfois ce qui structure la nature du conflit et ce qui doit être traité pour le résoudre. Reconnaître la différence, comprendre d'où elle vient, la valoriser, sont autant de stratégies considérées comme réduisant le conflit. Todd (2011) souligne que puisque la diversité est liée aux attributs de la différence - par exemple la culture, la langue, la religion, etc. – « La diversité est un raccourci pour nommer précisément les différences qui doivent être « gérées » puisqu'elles créent les conditions pour que des conflits surgissent » (p.102). Cela signifie qu'il faut comprendre la diversité comme un problème, une source de problèmes et quelque chose à laquelle il faut faire face, afin de trouver des stratégies pour y remédier - souvent par des interventions éducatives et le dialogue. Ce dialogue est censé être productif et transformer les interactions et leurs résultats. Il doit contribuer à la reconnaissance des différences, à la lutte contre la discrimination et à l'intégration d'un plus grand nombre de groupes et de personnes dans nos sociétés plurielles. Cela n'est pas inutile, même si cela peut entraîner une certaine dépolitisation du conflit qui sous-tend les différences (Todd 2011). Pour limiter cette dépolitisation, il faut regarder la différence et considérer l'inégalité, il faut regarder les conflits qu'elle engendre et voir comment ils expriment l'injustice. Ainsi, la différence ne peut être lue comme neutre, loin de l'inégalité (ou des inégalités), ou, comme le dit Jones (2006), « ce n'est que lorsque les programmes pour l'égalité et la diversité problématisent la différence, effaçant sa neutralité implicite, et confrontent l'intersectionnalité de front que l'on s'efforce de garantir la justice sociale » (p.155). Mal à l'aise avec les conflits et le pouvoir, la gestion de la diversité favorise souvent des approches et des conceptions individualistes (Klein 2015) et oublie les dimensions contextuelles et sociopolitiques alors qu'elle devrait précisément s'y intéresser puisque « la gestion de la diversité (...) doit également impliquer un engagement à remettre en question les relations de pouvoir structurelles qui entraînent des inégalités. » (Jones 2006, p.151). (Jones 2006, p.151).

Enfin, il faut placer les conceptions sociopolitiques et socioculturelles de la diversité, et sa négociation, dans une perspective écologique, en rapprochant la personne, le contexte et leur accommodement mutuel, aux façons de gérer les résultats des rencontres interculturelles (Watts 1992), tout en gardant la justice sociale en vue. Une perspective située et écologique remet en question les réponses établies (et universelles) et favorise une focalisation sur la façon dont des événements ou des pratiques spécifiques se produisent dans le contexte, sur la façon dont différentes personnes et différents groupes culturels réagissent à des situations contextuelles ou à des problèmes humains communs de manière spécifique mais tout aussi significative (Watts 1992), et sur la façon dont ces interactions ne sont pleinement comprises que si elles sont lues en tenant compte de l'inégalité - notamment l'inégalité de pouvoir. Considérer la négociation de la diversité dans son contexte, en tant que processus situé, révèle que la négociation de la diversité est une question politique tendue, qui implique tout le monde et non pas spécifiquement des individus ou des groupes ayant des „besoins de diversité”. Nous faisons tous partie de ce qui produit les différences, du conflit et des inégalités qu'il exprime, et plus que de résoudre ces conflits, nous devons les articuler de manière à resituer « chacun de nous comme quelqu'un qui est toujours déjà impliqué dans tout conflit qui surgit avec d'autres » (Todd 2011, p.111) et à renforcer notre propre engagement en faveur de la transformation et de la justice sociale.

On trouve des échos de cette discussion dans les réponses communes des établissements d'enseignement supérieur aux questions de diversité. L'augmentation de la diversité, comme celle qui résulte

de l'augmentation du nombre d'étudiant.es issu.es de minorités ou de la présence d'un plus grand nombre d'étudiant.es étranger.es issus de différents milieux culturels, oblige les établissements d'enseignement supérieur à promouvoir des changements à différents niveaux : au niveau du personnel, du corps enseignant et des étudiant.es, des environnements d'apprentissage et des pratiques pédagogiques, et parfois des politiques et pratiques au niveau de l'établissement dans son ensemble (Otten 2003).

En examinant ces trois niveaux de transformation souhaitable, nous trouvons une grande variété de réponses que les établissements d'enseignement supérieur offrent, par exemple, en facilitant les rencontres entre personnes d'origines culturelles différentes et en célébrant l'exploration de la différence afin de développer la conscience et la compétence interculturelles, en introduisant des changements dans le programme d'études et en promouvant une pédagogie de l'équité qui favorise la participation, la collaboration et la réduction des préjugés en classe, et même certaines mesures axées sur l'affirmation ou la justice sociale (Guo & Jamal 2007 ; Otten 2003). Lorsque nous réfléchissons à leurs limites - d'un point de vue sociopolitique et écologique sur la diversité et la négociation de la diversité - deux tensions principales apparaissent : i) la nécessité d'aller au-delà des réponses qui visent principalement les individus et le développement individuel, et ii) la nécessité d'envisager des réponses qui dépassent les murs de l'université, reconnaissent et abordent les questions de diversité en tenant compte de leurs racines plus larges, et souvent structurelles.

Les réponses qui visent principalement les individus et les changements au niveau individuel reposent souvent sur des notions statiques et dépolitisées de différence et de culture et ne peuvent pas faciliter de manière adéquate la transformation des environnements d'apprentissage. L'adoption d'une approche multiculturelle plus systématique, qui remet en question le programme d'études et qui met en place des pratiques pédagogiques qui remettent ouvertement en cause les stéréotypes et contribuent à une culture de l'apprentissage responsabilisante, est importante pour aborder les questions de diversité dans l'enseignement supérieur (Guo & Jamal 2007). Mais bien qu'elle soit importante, elle n'est souvent pas suffisante. Pour aborder les questions d'inégalité structurelle et les formes d'oppression interconnectées qui sont présentes dans la société au sens large et qui sont reproduites dans les établissements d'enseignement supérieur, il est nécessaire d'agir de manière à dépasser les murs de l'université. Un engagement en faveur d'une éducation antiraciste « dépasse une préoccupation étroite concernant les préjugés individuels et les actions discriminatoires pour remettre en question les différences de pouvoir entre les groupes socioculturels de la société. Il désigne explicitement les questions de race et de différence socioculturelle comme des questions de pouvoir et d'équité plutôt que comme des questions de variété culturelle et ethnique » (Guo & Jamal 2007, pp.44-45) en confrontant la manière dont les différences deviennent des inégalités et en soulignant que, même si des changements au niveau de l'individu et de l'environnement d'apprentissage peuvent être utiles, la transformation écologique et la justice sociale exigent des changements qui remettent en question les structures et qui vont jusqu'à l'oppression.

1.3 Incidents critiques sur la diversité

Tableau récapitulatif

Titre	Pays	Narrateur.trice	Autre personne	Situation	Thème
Être stéréotypé.es	Portugal	Etudiant international brésilien	Anglophone	Salle de classe	Colonialisme, diversité, préjugés, stéréotypes
Les chinois.es mangent du chien	France	Etudiante locale avec des origines chinoise	Française	Salle de classe	Colonialisme, diversité, le manque de respect pour les autres cultures, les stéréotypes
Nous et eux	Portugal	Etudiante internationale brésilienne	Portugaise	Salle de classe	Colonialisme, diversité, discrimination des étudiants étrangers
D'où est-ce que tu viens ?	Allemagne	Membre du personnel	Allemande	Entretiens d'embauche	Colonialisme, diversité, préjugés, stéréotypes
Tu n'es pas aussi douée que les portugais.es	Portugal	Etudiante internationale brésilienne	Portugaise	Salle de classe	Colonialisme, diversité, dévalorisation

1.4. Références

- Cohen-Emerique, M. (2015) Pour Une Approche Interculturelle en Travail Social. Théories et Pratiques. 2ème édition. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Fiske, S.T. (2010). Social beings: Core motives in Social Psychology (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In : Gilbert, D.T., Fiske, S.T., Lindzey, G. Eds. Handbook of Social Psychology New York : McGraw-Hill.
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. Canadian Journal of Higher Education, 37(3), 27–49.
- Jones C (2006) Falling between the Cracks: What Diversity Means for Black Women in Higher Education. Policy Futures in Education 4(2). SAGE Publications: 145–159.
DOI: 10.2304/pfie.2006.4.2.145.
- Klein U (2016) Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. Women's studies international forum 54: 147–156.
DOI: 10.1016/j.wsif.2015.06.017.
- Otten, M. (2003). Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. Journal of Studies in International Education, 7(1), 12–26. <https://doi.org/10.1177/1028315302250177>
- Todd S (2011) Educating Beyond Cultural Diversity: Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality. Studies in Philosophy and Education 30(2): 101–111. DOI: 10.1007/s11217-010-9215-6.
- Watts RJ (1992) Elements of a psychology of human diversity. Journal of community psychology 20(2): 116–131.

2. Communication

PARTENAIRE PRÉSENTANT CETTE ZONE SENSIBLE : Université de Vienne, Autriche

2.1 Introduction : Pourquoi la communication est-elle pertinente ?

La communication est une question transversale qui touche tous les domaines de l'enseignement supérieur et de la vie sur les campus. Les étudiant.es internationaux.nales sont soumis.es à des processus complexes d'adaptation à l'enseignement supérieur dans leurs pays d'accueil respectifs, tant sur le plan académique que social (Rienties, Tempelaar 2013). Lorsque nous pensons à la communication du point de vue des étudiant.es internationaux.nales et à leur adaptation à une nouvelle université et à la vie étudiante, il est essentiel de comprendre le style de communication dominant dans une culture d'accueil. Des éléments verbaux, para-verbaux, non verbaux et physiques sont nécessaires pour décoder les messages des autres étudiant.es, des professeur.es, des bibliothécaires, des colocataires et des membres du personnel administratif. Cette complexité de la communication sur les contenus universitaires dans diverses hiérarchies et relations est souvent appelée „communication à haut contexte” par opposition à un style de communication à „bas contexte”, où le sens est uniquement donné au niveau verbal. Comment les professeur.es interagissent-ils avec les étudiant.es de différents niveaux (BA, MA et PhD) dans la culture d'accueil ? Qu'est-ce qui est considéré comme une communication polie, et qu'est-ce qui ne l'est pas ? (Brown et al. 1987) Lorsque ces codes de communication ne sont pas partagés, des malentendus interculturels ou des incidents critiques peuvent survenir. Dans ces interactions entre étudiant.es, personnel de l'université et autres membres de cultures différentes, les problèmes de communication peuvent bousculer son cadre de référence culturel et faire obstacle aux solutions et à la meilleure façon d'agir possible. De plus, ces situations de communication peuvent avoir des effets secondaires d'émotions fortes telles que la frustration ou le scepticisme, mais aussi de sentiments atténués tels que l'humour ou la simple irritation. Des formes plus légères de malentendus font partie de la communication quotidienne et sont par nature présentes dans toutes les formes d'interaction.

2.2 Les différences culturelles en communication

Il y a trois niveaux principaux de communication que nous voudrions aborder ici (Giles 2007, Afifi 2007) : le contenu académique de la communication, les aspects relationnels de la communication et enfin, les moyens de communication (verbaux, para-verbaux, non-verbaux). La communication des émotions semble être une question distincte qui sera également abordée dans ce chapitre.

2.2.1 Le contenu – le sens (quoi?)

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, la communication sur les contenus universitaires est prédominante. Le contenu dépend de l'interaction entre l'émetteur, le récepteur et le contexte (enseignement supérieur) (Schaeper 2019). La signification du contenu académique est co-construite

et négociée. Il est essentiel que les étudiant.es étranger.es décodent le sens de ce qui est dit. Cela implique : un rôle actif du récepteur dans l'interprétation, donnant du sens au message, l'importance des filtres, des cadres de référence mobilisés pour donner du sens aux actions de communication, et l'importance du contexte de l'enseignement supérieur. Lorsque les cadres de références culturels entre l'émetteur et le récepteur diffèrent, une signification différente est construite et un malentendu peut survenir. Dans l'incident « Trop de corrections » (DE06 Trop de corrections), il semblait impossible de parler du contenu scientifique d'un devoir après que la professeure ait donné un feedback à l'étudiante internationale, ce que l'étudiante a interprété comme une critique.

Les conflits autour de la communication peuvent être des conflits actifs et ouverts ou des notions subtiles, passives et cachées selon lesquelles quelque chose ne va pas (Smyth 2012). Ces conflits de communication subtils peuvent parfois être difficiles à saisir et peuvent prendre la forme d'une banalisation des problèmes, d'un sentiment d'insécurité chez les autres ou d'une communication distante, abstraite ou sarcastique (Heigl, 2014). Il est important de faire la différence entre un comportement conflictuel actif et une forme passive de réaction aux conflits. Premièrement, un comportement conflictuel actif peut être, par exemple, de faire le contraire de ce qu'on vous demande de faire, de saboter les autres ou de refuser de suivre des instructions (par exemple, PL05 « *Vous auriez pu mieux faire* », dans lequel un élève n'accepte pas les avis des autres). Dans l'incident « Un Cadeaux de Noël pour tous » (AT10 « Un Cadeaux de Noël pour tous »), deux élèves se disputent la signification d'un objet : Une étudiante autrichienne distribue des cadeaux de Noël à ses camarades, leur souhaitant de bonnes vacances de Noël, ce qui est interprété comme une offense par un étudiant musulman, qui ne veut pas recevoir de cadeaux de Noël et le conflit s'intensifie. Une forme passive de réaction aux conflits interculturels n'est cependant pas moins importante et peut prendre la forme de mauvaise humeur, d'un retard, d'une irritation lorsque quelqu'un vous demande de faire une course, ou d'un manque général de communication (par exemple, AT12 « Colocataire bruyante » dans laquelle une étudiante autrichienne coupe la communication avec sa colocataire italienne en raison de sa frustration).

2.2.2 Relations (avec qui ?)

Chaque communication représente une occasion de construire, de modifier ou de maintenir la relation entre deux personnes impliquées (par exemple, un.e étudiant.e et un membre du personnel ou un.e étudiant.e local.e et un.e étudiant.e international.e). Même l'interaction apparemment la plus insignifiante est une occasion de renforcer le respect et la reconnaissance mutuels - en ce sens, il n'existe pas d'interaction insignifiante. Même si cet élément clé de la réciprocité est universel - la reconnaissance est présente dans toutes les cultures - les modalités pour y parvenir varient considérablement. La manière dont les relations sont constituées est influencée par d'autres valeurs et dimensions, comme l'orientation vers l'individualisme ou l'interdépendance et la reconnaissance de la distance du pouvoir. Dans les contextes sociaux caractérisés par une forte acceptation de la différence de pouvoir, l'asymétrie des relations est marquée (par exemple par des codes différents pour s'adresser l'un à l'autre ou des gestes différents) alors que dans des contextes plus horizontaux, les intervenant.es tenteront de dissimuler ou de réduire les différences de pouvoir (par exemple les deux parties s'adressant l'une à l'autre avec la même formalité malgré la différence d'âge ou de statut). Dans l'incident

« *Pas de présentation* » (AT21), une étudiante américaine s'est interrogée sur le fait que le professeur autrichien s'est présenté en classe, mais qu'il n'a pas demandé aux élèves de le faire. Pour elle, cela signifiait une énorme différence de pouvoir entre elle et l'enseignant. En tout cas, les différents moyens de communication (gestes, paroles, distance de pouvoir...) seront presque toujours interprétés comme des informations sur les intentions de l'autre, liées au niveau relationnel : une personne qui s'approche trop près est considérée comme agressive (FR07 La bise), une personne utilisant un registre informel comme irrespectueuse etc. Parce que le professeur a utilisé un exemple stéréotypé de sa culture en classe, l'élève a considéré le professeur comme irrespectueux dans l'incident « Les chinois mangent du chien » (FR05) et en conséquence, la relation a été rompue - l'élève a dû quitter la classe. Dans l'incident « *Carte de visite dans la poche arrière* » (PL07), un étudiant chinois s'est senti manqué de respect parce que le membre du personnel administratif de l'université a mis sa carte de visite dans sa poche, apparemment sans en tenir compte. Cette pratique est considérée comme irrespectueuse en Chine, mais pas en Pologne. Pour l'étudiant chinois, la situation de communication a complètement changé après ce geste.

Un aspect spécifique de la communication relationnelle est le travail sur la face (Glasl 1999 ; Oetzel et al. 2000). Chacun.e d'entre nous a vécu dans le passé une situation de communication dans laquelle iel s'est senti honteux.se ou embarrassé.e devant les autres, par exemple lorsqu'iel ne savait pas quelque chose, lorsqu'iel a échoué.e à un test devant les autres, lorsqu'iel était embarrassé.e pour d'autres raisons, etc. Dans ces situations, on perd la face. Le concept de travail sur la face remonte à Goffmann (1955), qui l'a introduit pour la première fois. Les situations de communication qui ne se passent pas bien ont un effet émotionnel, qui peut amener un.e élève ou un.e enseignant.e à se sentir stressé.e, honteux.se, provoqué.e, humilié.e ou gêné.e devant les autres. C'est là qu'interviennent la communication relationnelle et la gestion de la face. Celle-là constitue une « ressource identitaire précieuse dans la communication », car elle peut être remise en question, enrichie et endommagée sur le plan émotionnel et sur le plan de l'évaluation cognitive (Ting-Toomey, 2004, p. 218). La face peut être perdue lorsque l'identité est remise en question ou ignorée dans une situation de communication. Selon les différentes communautés culturelles, le travail sur la face est appliqué différemment (Ting-Toomey, 2004). Dans l'incident « *Mahométan* » (AT06), l'étudiante turque ne veut pas embarrasser le professeur autrichien devant les autres étudiant.es et cherche à avoir une conversation privée avec lui après le cours officiel, appliquant ainsi une stratégie de travail sur la face : sauver la face de l'autre personne. L'étudiante s'exprime librement sur sa préoccupation lorsque l'espace hiérarchique du cours universitaire est terminé. Elle le respectait en raison de sa position dans la hiérarchie et a donc essayé de lui sauver la face devant les autres étudiant.es, bien qu'elle ait été choquée par son incapacité à trouver un terme correct pour les musulman.es. Dans un autre incident, « *Enquête de satisfaction* » (FR06 Enquête de satisfaction), une étudiante jette un sondage papier de l'autre côté de la table, vers une l'étudiante qui l'avait créé, pour manifester son désaccord. Cette forme de communication directe entraîne une perte de la face pour l'étudiante responsable du sondage devant la classe.

2.2.3 Moyens de communication (comment?)

Communication verbale : La communication verbale peut être considérée comme l'une des formes de communication les plus prédominantes dans le contexte de l'enseignement supérieur, comprenant des éléments tels que la parole, les métaphores, les images, l'utilisation d'idiomes, etc. L'incident « Félicitée devant la classe » (PL08) illustre le fait qu'une étudiante thaïlandaise s'est sentie gênée lorsque la professeure polonaise l'a félicitée pour une très bonne présentation devant la classe dans le cadre d'un cours polonais de marketing international. Pour elle, la présentation est un travail d'équipe et le fait de distinguer des étudiant.es individuellement est une source d'embarras, même si la communication verbale est positive dans ce cas. Dans l'incident allemand « Trop de corrections » (DE06), une étudiante interprète mal les intentions de la professeure, qui veut donner un feedback constructif à une correction, mais l'étudiante se sent plutôt fortement critiquée. La communication verbale et non verbale entre les deux parties est perturbée. De plus, dans le cas « Vous auriez pu mieux faire » (PL 05), un étudiant n'accepte pas de recevoir un retour verbal de la part d'une autre étudiante, car, selon lui, l'autre étudiante n'est pas qualifiée pour donner un retour - seul le professeur l'est.

Communication para-verbale : le ton, l'intonation, le volume, le rythme, les silences, les pauses, les sons secondaires (euh, oups...)

La communication non verbale : contient divers éléments tels que la kinésie, l'haptique et la proxémie (Afifi, 2007), qui ont tous une incidence sur la communication.

Kinésie : La communication non verbale implique l'utilisation de gestes ou de postures corporelles, qui varient selon les cultures. Si vous pensez aux différents rituels de salutation dans les différentes cultures, cela devient évident (poignée de main, baiser sur la joue, etc.) (FR07 La bise). La gestuelle contribue également à un choc culturel d'une étudiante coréenne dans une université parisienne dans l'incident « Se déshabiller » (PL08 Se déshabiller), où une étudiante, devant elle, enlève son pull pendant le cours, révélant ainsi ses bras, ses épaules et rendant visibles d'autres parties de son corps. L'étudiante coréenne interprète ce geste comme une provocation, car en Corée, les étudiant.es s'habillent « convenablement » (pour la classe et ne se déshabillent pas (FR04 Undressing). Dans un autre incident « Enquête de satisfaction » (FR06 Enquête de satisfaction), une étudiante jette un questionnaire à l'autre bout de la table vers une autre étudiante, parce qu'elle ne veut pas y répondre. Ce geste agressif est bien sûr interprété comme une offense par l'autre étudiante.

Proxémie : Un problème d'adaptation dans la communication non verbale pourrait également être la distance physique en fonction de la relation sociale et du type de situation. Les étudiant.es entre eux pourraient être physiquement plus proches les uns des autres par rapport à une relation étudiant.e-professeur.e, dans laquelle les deux font attention à garder plus de distance. Les relations intimes exigent plus de proximité, alors que les relations professionnelles n'en exigent pas. Si, toutefois, la distance n'est pas respectée par quelqu'un, elle pourrait être perçue comme une atteinte à la sphère intime, qui à son tour crée un malaise. Dans l'incident „Le bise” (FR07), un étudiant du Sénégal est irrité par sa camarade française qui veut l'embrasser dans le couloir pour lui dire « bonjour ». Il ne connaît pas ce rituel et estime qu'il est trop proche et intime pour lui.

De plus, l'apparence physique et la présentation de soi font partie de la communication non verbale. Dans l'incident « *Étudiantes sous protection* » (AT18), un groupe d'étudiant.es sort et les étudiantes iraniennes sont accompagnées d'un tuteur qui les protège de toute communication non désirée avec les étudiants masculins pendant cette tournée des bars.

2.2.4 Extériorisation des émotions :

Dans toute situation de communication, l'expression des émotions joue un rôle. Cela peut se produire de manière verbale, para-verbale ou non verbale, par exemple en pleurant, en utilisant des expressions faciales, en riant ou à travers le regard. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, qui est surtout perçu comme un contexte formel, l'expression des émotions est souvent considérée comme un tabou. Dans l'incident « *Étudiant en colère* » (AT01), un étudiant d'un pays arabe était tellement en colère contre une membre du personnel administratif qu'il lui a crié dessus et l'a insultée dans le bureau lorsqu'elle a vérifié les conditions requises pour qu'il puisse passer un examen. L'employée a immédiatement réagi et a écrit un rapport à son responsable pour documenter cet incident. Elle pensait que ses émotions avaient n'avaient pas leur place ici.

2.3 Conclusion

Comme l'a montré ce chapitre, les étudiant.es étranger.es subissent des processus d'adaptation complexes à l'enseignement supérieur dans leur pays d'accueil en termes de communication verbale, para-verbale et non-verbale. Il en résulte différents niveaux de stress en s'adaptant à la nouvelle culture d'apprentissage de l'université d'accueil. Les étudiant.es sont confronté.es à de nouvelles tâches, exigences, normes de communication, habitudes et relations sociales. D'un point de vue micro-sociologique, les étudiant.es passent d'un contexte, d'une culture et d'une sous-culture à l'autre, ainsi que d'un rôle et des exigences de ce rôle à d'autres (Schaeper 2019).

2.4 Incidents critiques sur la communication

Tableau récapitulatif

Titre	Pays	Narrateur. trice	Autre personne	Situation	Thème
Trop de corrections (point de vue de l'étudiante)	Allemagne	Etudiante internationale	Allemande	Réunion entre l'élève et l'enseignante	Communication Travail de la face – communiquer et critiquer
Trop de corrections (point de vue de la professeure)	Allemagne	Enseignante	Américaine	Réunion entre l'élève et l'enseignante	Communication Travail de la face – Communiquer du respect
Carte de visite dans la poche arrière	Pologne	Membre du personnel	Chinoise	Dans le bureau de l'employée	Communication, respect

Vous auriez pu mieux faire	Pologne	Etudiante canadienne/ polonaise	Indienne	Salle de classe, pendant le cours	Communication Travail sur la face / communication Direct / indirect
Enquête de satisfaction	France	Etudiante internationale	Etudiante locale	Salle de classe	Communication, comportement agressif, travail sur la face
Pas de présentations	Autriche	Etudiante internationale	Enseignant	Pendant le cours	Communication verbale Politesse / réciprocité Distance de pouvoir
Se déshabiller	France	Etudiante internationale	Etudiante locale	Pendant le cours	Communication, non-verbale, gestuelle
Colocataire bruyante	Autriche	Etudiante locale	Italienne	Résidence universitaire	Style de communication Gestion de conflit
La bise	France	Etudiant international	Etudiante locale	Couloir de la fac	Communication non-verbale, rituel de communication
Mahométan	Autriche	Etudiante internationale	Enseignant	Pendant le cours	Travail de la face, communication verbale

2.5. Références

Afifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. In: Whaley, B. B./Samter, W. (Eds.): Explaining communication. Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39–59.

Brown, P./Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Giles, H./Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In Whaley, B. B./Samter, W. (Eds.): Explaining communication: Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 293-310.

Glasl F. (1999). Confronting Conflict: A First-aid Kit for Handling Conflict. Gloucestershire: Hawthorn Press.

Goffman E. (1955). On face-work; an analysis of ritual elements in social interaction. Psychiatry; 18(3), pp. 213–231.

Hall, E.T. (1976). Beyond Culture. Garden City, N.Y: Anchor Press

Heigl, N. J. (2014). Konflikte verstehen und steuern. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Oetzel, J. G./Ting-Toomey, S./Yokochi, Y./Masumoto, T./Takai, J. (2000). A typology of facework behaviours in conflicts with best friends and relative strangers. In: Communication Quarterly 48 (4), pp. 397–419.

Rienties, B.; Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations* 37 (2), March 2013, pp.188-201.

Schaeper, H. (2019). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. In: *Higher Education* 79, pp. 95–110. Available under: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>

Smyth, L. F. (2012). Escalation and Mindfulness. In: *Negotiation Journal* 28, pp. 45–72.

Ting-Toomey, S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. In: Bennett, J./ Bennett, M. J. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 217–248

3. Hiérarchie

PARTENAIRE PRESENTANT CETTE ZONE SENSIBLE : Społeczna Akademia Nauk (SAN),
Poland

3.1 Introduction: Pourquoi la hiérarchie est pertinente?

La hiérarchie et le statut jouent un rôle essentiel dans la vie des étudiant.es, car les universités sont hiérarchisées et de nombreuses interactions sont formelles. Lorsque nous envisageons la hiérarchie et le statut du point de vue des étudiant.es internationaux.ales et de leur adaptation à un nouvel environnement, il est essentiel de comprendre les principaux facteurs sur lesquels le statut est basé dans une culture d'accueil. Il y a beaucoup de questions auxquelles il faut répondre. Quels sont les facteurs qui déterminent la place des personnes dans la hiérarchie universitaire ? Comment faire preuve de respect envers les enseignant.es, les membres du personnel et les collègues ? Comment les professeur.es interagissent-ils avec les étudiant.es ?

3.2 Différences culturelles dans l'attitude à l'égard du statut et de la hiérarchie

Les différentes cultures perçoivent la hiérarchie, le pouvoir et le statut de manière différente. L'accent sera mis sur deux classifications de cultures basées sur la dimension liée au statut :

- G. Hofstede (Hofstede, 1980; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010) – les cultures à distance de pouvoir faible (petite) et élevée (grande) ;
- F. Trompenaars and Ch. Hampden-Turner (2012) – les cultures de statut acquis et de statut attribué.

La distance de pouvoir fait référence au degré auquel les individus, les groupes ou les sociétés acceptent les inégalités (par exemple, les inégalités de pouvoir, de statut, de richesse) comme inévitables, légitimes ou fonctionnelles. En d'autres termes, « la mesure dans laquelle les membres moins puissants des institutions et des organisations d'un pays attendent et acceptent que le pouvoir soit réparti de manière inégale ». Les institutions sont les éléments de base de la société, tels que la famille, l'école (de l'école primaire à l'université) et la communauté ; les organisations sont les lieux où les gens travaillent (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, p. 61).

Dans les cultures à distance pouvoir élevée, les gens croient que les inégalités entre les membres de la société sont voulues et attendues. La hiérarchie dans les organisations reflète les disparités existentielles entre les niveaux supérieurs et inférieurs. Les relations de pouvoir sont paternalistes et autocratiques. Les cultures à forte distance de pouvoir valorisent le statut et l'ancienneté. Le statut est principalement attribué et basé sur des facteurs tels que le genre, la race, le statut social des parents, les origines familiales et les antécédents ethniques. Dans les cultures à faible distance de pouvoir, les gens pensent que les inégalités entre les membres de la société doivent être minimisées. La hiérarchie dans les organisations signifie une inégalité des rôles, établie pour des raisons de facilité. Les cultures à faible distance de pouvoir recherchent davantage la compétence et un style consultatif.

Le statut est principalement atteint et basé sur le mérite. Il reflète les compétences, les capacités et les efforts personnels (Trompenaars & Hampden-Turner, 1998 ; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Daniels, Greguras, 2014.)

Dans le système d'enseignement supérieur, les questions de hiérarchie, de pouvoir et de compétences sont d'une grande importance. Les universités sont hiérarchisées et reposent sur de nombreuses relations de dépendance (c'est-à-dire des étudiant.es par rapport aux professeur.es, des professeur.es par rapport aux doyen.nes, des doyen.nes par rapport aux autorités supérieures, et à la fois des étudiant.es et des professeur.es par rapport à l'administration). Lorsque le personnel et les étudiant.es des cultures à distance de pouvoir faible et élevée interagissent, des quiproquos et des incidents critiques peuvent survenir. Un exemple d'une telle situation est décrit dans l'incident critique « Étudiant en colère » (AT). L'employée autrichienne représentait une culture à faible distance de pouvoir dans laquelle le statut est basé sur les compétences et le poste occupé. L'employée était responsable des examens des étudiant.es, elle était donc en position de « pouvoir » pour faire respecter les exigences après l'examen de la Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP). Elle avait une position officielle à l'université pour s'occuper de ces exigences formelles. L'étudiant égyptien représentait une culture avec une distance de pouvoir élevée dans laquelle le statut est attribué et basé sur l'âge et le genre. L'étudiant était beaucoup plus âgé que l'employée. C'était donc difficile pour lui de supposer qu'une femme plus jeune est compétente pour traiter sa demande et a plus de statut que lui dans cette situation particulière.

Dans les cultures avec des distances de pouvoir élevées, le processus éducatif est très personnalisé : ce qui est transmis n'est pas considéré comme une « vérité » impersonnelle, mais comme la sagesse personnelle de l'enseignant.e. Les enseignant.es sont perçus.es comme des « gourou ». La qualité de l'apprentissage dépend de l'excellence de l'enseignant.e, et les enseignant.es doivent prendre toutes les initiatives. En revanche, dans les cultures à faible distance de pouvoir, les enseignant.es sont des expert.es qui transmettent des « vérités » et des « faits » qui existent indépendamment de tel ou tel enseignant.e. La qualité de l'apprentissage dépend de la communication à double sens et de l'excellence des étudiant.es. Les enseignant.es attendent des initiatives de la part des élèves dans la classe. (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). C'est pourquoi une étudiante russe (qui représentait un niveau de distance de pouvoir supérieur à celui de ses collègues français.es) a été surprise qu'un étudiant décide de s'allonger par terre ou de s'asseoir librement dans l'espace devant le professeur pendant le cours. Pour son manque de manifestation d'autorité (statut), cela impliquait que le professeur ne méritait pas l'autorité, et en même temps n'avait pas assez de connaissances pour la transmettre (incident critique français « S'asseoir par terre »).

De la même manière, le professeur de phonologie représentant une culture avec une distance de pouvoir élevée, a identifié une étudiante ne montrant pas suffisamment d'intérêt pour le cours, lui a dit de partir. De son point de vue, son rôle est d'éduquer et d'aider l'élève à réaliser que ce cours n'était pas bon pour elle. En même temps, le fait que l'élève était concentrée sur son téléphone au lieu d'écouter le cours était, de son point de vue, un manque de respect envers l'autorité du professeur (incident critique français « Rentrez chez vous »).

Dans les cultures à distance de pouvoir élevée, les étudiant.es ne s'expriment que lorsqu'ils sont invité.es. Dans les cultures à faible distance, les étudiant.es s'attendent à être traité.es sur un pied d'égalité et supposent souvent que la communication doit se faire sur un pied d'égalité. C'est pourquoi l'étudiante américaine a été surprise lorsque le professeur s'est présenté et n'a pas donné la parole aux étudiant.es pour qu'ils fassent de même. Comme il s'agissait de son premier jour de cours dans le cadre du programme de master, l'étudiante s'attendait à être traitée de manière différente et plus individualiste puisque ses études étaient avancées (incident critique autrichien « Pas de présentations »).

Dans toutes les cultures, les élèves sont censé.es s'adresser aux enseignant.es avec respect. Cependant, dans certaines cultures, comme au Portugal, en Pologne ou en Autriche, l'utilisation de titres professionnels est essentielle. Les étudiant.es portugais.es ont donc été choqué.es lorsque leur camarade brésilienne s'est adressée à l'enseignante en utilisant son prénom au lieu d'utiliser le titre professionnel (incident critique portugais « S'adresser au professeur »).

3.3 Incidents critiques sur la hiérarchie

Tableau récapitulatif

Titre	Pays	Narrateur.trice	Autre personne	Situation	Thème
S'adresser au professeur	Portugal	Etudiante internationale	Portugaise	Dans une salle de classe, entre deux cours	Hiérarchie
Etudiant en colère	Autriche	Employée de l'université	Egyptienne	Rencontre bilatérale	Hiérarchie/ genre
S'asseoir par terre	France	Etudiante internationale	Etudiant.es locaux.ales	Salle de classe, pendant un cours	Hiérarchie
Rentre chez toi !	France	Etudiante locale	Professeur	Salle de classe, pendant un cours	Hiérarchie
Pas de présentation	Autriche	Etudiante internationale	Professeur	Salle de classe, pendant un cours	Hiérarchie (Sujet principal : Communication verbale)

3.4. Références

Daniels, M.A., Greguras, G.J. (2014). Exploring the Nature of Power Distance: Implications for Micro- and Macro-Level Theories, Processes, and Outcomes. *Journal of Management*. 40(5),1202–1229.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organisations: Software of the mind*. Revised and Expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G., (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, California: Sage Publications.

Trompenaars, A., & Hampden-Turner, C. (2012). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in global business*. New York: McGraw Hill.

4. Identité

PARTENAIRE PRÉSENTANT CETTE ZONE SENSIBLE : Elan Interculturel, Paris, France

4.1 Pourquoi aborder le concept d'identité et que signifie réellement „identité” ?

Avant de commencer à aborder la question de l'identité, nous aimerions demander à la lecteur.ice de faire une pause et de noter huit réponses à la question « Qui suis-je ? » puis d'y jeter un coup d'œil. Certaines des réponses feront probablement référence à des traits qui vous rendent unique, représentent vos traits personnels et reflètent votre parcours de vie (par exemple, « Je suis curieux.se », « Je suis un.e explorateur.trice », etc.) D'autres réponses vous représenteront par rapport à quelqu'un d'autre : « Je suis une mère », « un.e compagnon.e », « un.e bon.ne ami.e », etc. Enfin, certaines réponses feront référence à des groupes et communautés dont vous êtes membre : « Je suis un.e migrant.e », « Je suis une femme », « Je suis athé.e », etc. Ensemble, ces trois types d'affirmations constituent la mosaïque de ce que nous sommes, de notre identité. Voici une définition plus concise tirée de Vignoles et al (2011:3) : « L'identité est la confluence des engagements choisis ou attribués à la personne, de ses caractéristiques personnelles et de ses convictions sur elle-même ; de ses rôles et positions par rapport à ses proches ; de son appartenance à des groupes et catégories sociales (y compris à la fois son statut au sein du groupe et le statut du groupe dans un contexte plus large) ; ainsi que de son identification aux biens matériels précieux et de son sentiment d'appartenance à l'espace géographique ».

Il est évident qu'il existe de nombreuses réponses possibles à la question de « qui nous sommes », à tous les niveaux, ce qui implique que chaque individu se caractérise par une multiplicité d'identités. En outre, votre liste serait-elle la même si vous la réécriviez alors que vous êtes en vacances sur un autre continent ? Serait-elle la même si vous deviez émigrer vers un pays inconnu dont vous ne parlez pas la langue ? Probablement pas. De la somme de toutes nos identités, différentes situations font ressortir certaines caractéristiques : nous nous sentons plus féminines dans une fête entre hommes, et nous nous sentons plus comme un.e psychologue sociale dans une conférence où tout le monde est clinicien.ne. Cette ouverture au contexte extérieur montre déjà que l'identité est sensible aux changements de notre environnement culturel, comme la mobilité internationale. C'est pourquoi la mobilité internationale et, plus largement, la diversité culturelle stimulent et affectent les identités des étudiant.es internationaux.ales et locaux.ales, comme nous le verrons dans les incidents critiques recueillis dans cette catégorie.

L'identité nous donne un sens de ce que nous sommes, un sens de la continuité. Or cette « continuité » de ce que nous sommes est en négociation permanente avec l'environnement social, et la constance que nous ressentons est le fruit d'une dialectique perpétuelle et de l'intégration des nouveaux aspects - de l'autre - dans le moi (Camilleri 1990). Le contenu de l'identité, qui résulte de cette négociation, peut se référer à soi-même en tant qu'individu unique, aux rôles et aux relations ainsi qu'aux appartenances à des groupes culturels. Pour les défenseurs de la théorie des processus identitaires motivés, cette

négociation suit un certain nombre de principes ou de motivations que nous essayons de satisfaire par le biais des processus de construction identitaire :

- Continuité dans le temps et les situations (la continuité)
- Caractère unique ou distinct des autres (la distinction)
- Confiance et contrôle de sa vie (auto-efficacité) et
- Un sens de la valeur personnelle ou social (estime de soi)
- L'appartenance – maintenir le sentiment de proximité et l'acceptation des autres
- Le sens – trouver une signification et un but à sa vie (Vignoles et al., 2002 ; Vignoles et al., 2006)
- Un souci de cohérence psychologique, établissant des sentiments de cohérence entre ses identités (interconnectées)(Jaspal and Cinnirella 2010)

Badi et al 2014 : 176)

Notre capacité à satisfaire ces motivations n'est pas indépendante de l'environnement extérieur : en arrivant dans une nouvelle université en tant qu'étudiant.e étranger.e, les chances de se sentir « appartenir » sont réduites, nous devons redéfinir les identités qui peuvent aider à établir des liens avec nos nouveaux camarades. Breakwell (1988) parle de « menaces identitaires » pour désigner ces situations où les processus de construction identitaire ne parviennent pas à satisfaire les motivations qui sous-tendent l'identité. Comme nous verrons, l'appartenance n'est pas le seul motif qui peut être menacé lors de la mobilité internationale des étudiant.es.

Nous allons d'abord examiner s'il existe des différences interculturelles dans nos façons d'aborder l'identité, puis nous étudierons comment le contact et l'adaptation interculturels affectent l'identité. En vérité, il n'y a pas d'expérience de choc culturel qui ne touche pas les identités des protagonistes. Mais certains incidents portent précisément sur des questions liées à l'identité. Nous utiliserons ces incidents pour illustrer les concepts clés et, à la fin de la section, nous tirerons quelques conclusions et stratégies possibles qui pourraient aider à éviter la multiplication des conflits et des ressentiments liés à l'identité.

4.2 Différence culturelle dans la construction de l'identité

L'orientation identitaire individualiste contre collectiviste ou interdépendante est probablement la caractéristique la plus étudiée des différences interculturelles. Que signifie cette distinction ? Si nous revenons à notre question « qui suis-je ? », les membres des cultures individualistes sont censés donner des réponses plus individuelles, tandis que les personnes ayant une orientation collectiviste se définissent davantage en termes de relations et d'appartenance à un groupe. Dans la définition de Hofstede : « L'individualisme peut être défini comme une préférence pour un cadre social peu structuré dans lequel les individus sont censés ne s'occuper que d'eux-mêmes et de leur famille proche. Son contraire, le collectivisme, représente une préférence pour un cadre social étroitement lié dans lequel les individus peuvent attendre de leurs parents ou des membres d'un groupe particulier qu'ils

s'occupent d'eux en échange d'une loyauté sans réserve. La position d'une société sur cette dimension se reflète dans le fait que l'image que les gens ont d'eux-mêmes est définie en termes de « je » ou de « nous ». (Hofstede 2019) Il est amplement démontré qu'une telle distinction, comme toute généralisation statistique, ne s'appliquera pas à chaque individu en particulier.

Comment une telle différence peut-elle déclencher un choc culturel ? Mettre les besoins individuels derrière ce qui est bon pour la communauté apparaît souvent comme une menace pour les individualistes qui se concentrent sur l'autonomie de l'individu. L'incident « Étudiantes sous protection » (AT) met en évidence la surprise du narrateur lorsqu'il observe que ses camarades iraniennes sont accompagnées d'un chaperon, envoyé par la communauté pour veiller au respect des règles et des valeurs de la communauté pendant la tournée des bars. Notre orientation identitaire a également un impact sur la façon dont nous nous comportons dans les conflits : « Les situations de conflit visent principalement à maintenir les relations avec les autres, alors que les individualistes s'intéressent principalement à la réalisation de la justice » (Ohbuchi cité dans Triandis 2002:139). Nous examinerons les questions liées aux conflits dans la section consacrée à la communication.

4.3 Les défis spécifiques de la dynamique identitaire dans la mobilité internationale des étudiant.es :

4.3.1 Les attentes d'un changement d'identité et la menace de la continuité :

La conceptualisation traditionnelle des changements d'identité dans la nouvelle université d'accueil envisage un processus de transformation plutôt linéaire dans lequel les nouveaux étudiant.es internationaux.ales perdent lentement leurs caractéristiques distinctives à mesure qu'ils acquièrent les modèles du nouvel environnement culturel. Ce processus est souvent appelé « acculturation ». Le modèle proposé par Berry (par exemple en 1994) est probablement le plus cité dans le domaine. Il distingue quatre « stratégies d'acculturation » différentes : l'assimilation, la marginalisation, la séparation et l'intégration, suivant l'interaction de deux dimensions : la continuité de l'identité culturelle d'origine et l'engagement avec l'identité culturelle du groupe dominant. Par exemple, la stratégie d'assimilation est basée sur l'adhésion à l'identité culturelle locale combinée à l'abandon de l'identité d'origine.

Des études ont montré que le tableau est beaucoup plus complexe (voir Bhatia, Ram 2001). Les gens négocient leur identité à différents niveaux et développent un système d'identité particulier, faisant parfois preuve de créativité culturelle pour surmonter les contradictions. Dans « Étudiantes sous protection » (AT), un groupe d'étudiantes iraniennes accepte de se joindre à leurs collègues pour une tournée des bars, mais elles sont accompagnées d'un chaperon. Elles sortent donc de leur cadre culturel habituel (en acceptant d'aller dans des bars) mais pas tout à fait comme les autres, sinon avec un accompagnateur. Cette stratégie « négociée » est en opposition avec la représentation du changement d'identité « linéaire » et « progressif » qui persiste et augmente les attentes envers les membres des minorités - et comme nous le constatons même envers les étudiant.es internationaux.ales.

Dans la situation « Un cadeau de Noël pour tous », une étudiante offre des cadeaux à tous ses camarades de classe, même au camarade musulman, en supposant qu'il ait dû s'habituer à cette pratique.

Le manque d'adaptation est parfois interprété comme une résistance à la culture d'accueil. En même temps, les membres des minorités peuvent percevoir une telle attente et la vivre comme une forme d'oppression et de discrimination qui ne leur donne pas l'autonomie nécessaire pour maintenir leur identité culturelle. Pour Schwartz, l'attente de l'assimilation de l'autre est liée aux « menaces symboliques que la présence de minorités culturelles peut faire peser sur les membres de la majorité culturelle ». Il s'agit d'une menace du même motif de continuité mais cette fois de l'identité culturelle de la majorité (Schwartz et al 2014).

4.3.2 Menace sur la valeur positive, reconnaissance

Dans « The Demand for Dignity and the Politics of Resentment », Fukuyama explore comment « Thymos », la « partie de l'âme qui aspire à la reconnaissance de la dignité » (Fukuyama 2018:12) sous-tend une grande partie de la dynamique identitaire qui a lieu dans la politique actuelle partout dans le monde. Dans la théorie du processus identitaire (TPI), ce concept est lié à l'estime de soi, dans la théorie de l'identité sociale au besoin d'une identité positive. Ce besoin semble sous-tendre la grande majorité des incidents liés à l'identité, où les narrateurs.trices sont confrontés.es à un manque de respect et de reconnaissance de certaines de leurs identités. Parfois, cela se produit apparemment sans intention (comme dans l'incident autrichien « Mahométan ») et parfois, la malveillance des auteurs.trices semble explicite (incident allemand « Blagues sur l'Holocauste »). La menace qui pèse sur la nécessité d'avoir des identités positives déclenche irrévocablement des sentiments négatifs : dans l'incident « Mahométan », un mot à connotation négative est utilisé pour désigner les musulmans. Dans « Les chinois mangent du chien » (FR), un groupe social est lié à une habitude potentiellement dégoûtante, tandis que « Blagues sur l'holocauste » relie une identité nationale à une partie très négative de l'histoire. « La déformation de la langue » (PT) met en évidence le statut inférieur de la langue brésilienne au Portugal et donc l'identité brésilienne aux yeux des étudiant.es portugais.es.

Des épisodes répétés de cette non-reconnaissance ou de ce dénigrement de l'identité peuvent aboutir à une identité sociale négative. Dans ces cas, une « conscience de la stigmatisation » (Pinel 2002) peut se développer : lorsqu'une identité est « chargée » de représentations négatives, et que l'individu a éventuellement fait l'expérience de plusieurs stéréotypes, préjugés, actes de discrimination, il est « amorcé » à interpréter le comportement des autres comme une autre expérience de préjugés et de discrimination. Une telle conscience des préjugés peut expliquer la réaction très intense de l'étudiant musulman lors de l'incident autrichien « Gâteau au vin rouge ».

4.3.3 Menace sur d'autres aspects

D'autres incidents illustrent comment des menaces peuvent apparaître sur d'autres aspects de l'identité de l'étudiant.e étranger.e :

- *Appartenance* : l'incident « Nous et eux » montre comment les étudiant.es locaux.les créent deux catégories distinctes, refusant aux étudiant.es étranger.es le sentiment d'appartenir à leur groupe.

La situation allemande « D’où est-ce que tu viens ? » illustre comment cette question apparemment anodine positionne l’interlocutrice en dehors de la population majoritaire.

- *Caractère distinctif* : au contraire, dans « Un cadeau de Noël pour tous », l’identité religieuse de l’étudiant musulman n’est pas reconnue.
- *Auto-efficacité* : dans l’incident « Rentre chez toi ! », la compétence de l’élève est remise en question dans un épisode d’humiliation publique.
- *Continuité* : l’incident « La bise » illustre comment l’incapacité à rendre correctement la pareille à un rituel de salutation (celui de recevoir et de donner un baiser sur la joue) brise la perception que le narrateur a de lui-même en tant que partenaire d’interaction poli.

4.4 Des pistes de solutions : Comment prévenir et gérer les conflits d’identité dans l’enseignement supérieur avec les étudiant.es étranger.es :

Ces incidents montrent comment la mobilité internationale et, plus largement, la diversité culturelle stimulent et affectent les identités des étudiant.es internationaux.ales et locaux.les. Ils font fluctuer de façon spectaculaire la prépondérance de certains aspects de l’identité, rendant certaines identités accessibles et en repoussant d’autres (Vignoles et al 2011) et ils affectent la capacité des personnes à satisfaire les aspects qui sous-tendent les identités, en particulier la valeur positive. Ignorer ces dynamiques, prétendre qu’elles n’ont pas d’implication dans un paradigme dit « aveugle à l’identité ¹ » n’est peut-être pas une option plausible, car cela laisse les tensions latentes, non traitées pour s’intensifier de manière invisible. Nous proposons de remplacer cette approche « sans identité » par une stratégie « proportionnelle », qui donne de la visibilité et de la reconnaissance aux multiples identités présentes dans la classe sans les rigidifier et sans enfermer les élèves dans leurs identités distinctes. Une forme douce de « politique identitaire » pourrait aider les étudiant.es et les facultés à faire en sorte que les identités de toutes les parties soient reconnues, en particulier les identités qui sont sous la menace de représentations négatives, en reconnaissant par exemple les particularités des expériences des étudiant.es d’origine non occidentale, non européenne, les intersections de l’ethnicité, du genre, de l’orientation sexuelle ou de la classe économique. Nous mettons l’accent sur les formes « douces » par opposition aux formes rigides de la politique identitaire et du politiquement correct car, dans leur effort pour créer des espaces sûrs et protéger les identités vulnérables et les mettre à l’abri de l’oppression, elles risquent de renforcer la séparation, de réduire naturellement les identités multiples à des récits d’histoires uniques et peuvent finir par réduire les espaces de dialogue et de négociation.

En termes de formations d’accompagnement, une session sur les défis de l’acculturation et de l’adaptation pourrait mettre en évidence les différents besoins derrière l’identité dont la satisfaction est remise en cause dans les épisodes de mobilité internationale des étudiant.es. Une prise de conscience

¹ « identity-blind », un terme inventé par l’auteur qui fait allusion à l’idéologie « Color-blind » promue par le mouvement des droits civils des années 1960, qui affirme que la « race » ou la couleur ne devrait pas avoir d’importance et propose de ne pas la prendre en compte.

de la multitude des besoins peut aider les étudiant.es internationaux.ales à anticiper le stress de l'acculturation et le développement de stratégies d'adaptation pour y faire face.

4.5 Incidents critiques sur l'identité:

Tableau récapitulatif

Titre	Pays	Narrateur.trice	Autre personne	Situation	Thème
Une femme à un poste élevé	Allemagne	Directrice du département, Allemande	Egyptienne	Consultation	Menace à la continuité
Films africains	Portugal	Etudiant mozambicain	Portugaise	Salle de classe	Menace à l'identité positive
Être stéréotypé.es	Portugal	Etudiant brésilien	Norvégienne	Salle de classe	Menace à la reconnaissance
Les chinois.es mangent du chien	France	Etudiante d'origine chinoise	Française	Salle de classe	Menace à l'identité positive
Un Cadeau de Noël pour tous	Autriche	Etudiante autrichienne	Egyptienne	Salle de classe	Menace à la distinction
Distorsion du langage	Portugal	Etudiant brésilien	Portugaise	Salle de classe	Menace à l'identité positive
Blagues sur l'holocauste	Allemagne	Etudiant allemand	Française et arménienne	Contexte informel	Menace à l'identité positive
Colocataire bruyante	Autriche	Etudiante autrichienne	Italienne	Résidence étudiante	Individualisme vs collectivisme
Mahométan	Autriche	Etudiante turque	Autrichienne	Salle de classe	Menace à l'identité positive
Etudiantes sous protection	Autriche	Etudiant autrichien	Iraniennes	Espace public	Attente de l'acculturation / individualisme vs collectivisme
Gâteau au vin rouge	Autriche	Etudiante Suisse	Kosovar	Salle de classe	Attente d'acculturation
Une femme silencieuse	Allemagne	Conseillère, allemande	Marocaines	Bureau	Attente d'acculturation
La bise	France	Etudiant sénégalais	Française	Couloir de l'université	Menace à l'auto-efficacité
S'adresser au professeur	Portugal	Etudiante brésilienne	Portugaise	Salle de classe	Attente d'acculturation

Tu vas cuisine pour moi	Pologne	Employée (assistante étudiant.es) polonaise	Saoudien	Résidence étudiante	Menace à la continuité
D'où est ce que tu viens ?	Allemagne	Employée (Identité multiculturelle)	Allemande	Entretiens d'embauche	Menace à l'appartenance

4.6. Références

Bardi, Anat & Jaspal, Rusi & Polek, Ela & Schwartz, Shalom. (2014). Values and Identity Process Theory: theoretical integration and empirical interactions. In: Jaspal, R./Breakwell, G. (Eds.): Chapter 6: Identity Process Theory: Identity, social Action and social change. Available under: https://www.researchgate.net/publication/274068769_Values_and_Identity_Process_Theory_theoretical_integration_and_empirical_interactions, last accessed: 30.01.2020

Breakwell: 1988 "Strategies adopted when identity is threatened" IN Revue Internationale de Psychologie Sociale 1, 189-203

Berry 1994 'Acculturation and psychological adaptation' IN Journeys into cross-cultural psychology, Bouvy, A.M et al. (eds), pp.129-141

Bhatia, Ram 2001 « Rethinking 'acculturation' in relation to diasporic cultures and postcolonial identities», In Human Development Vol 44, pp 1-18

Camilleri, C. 1998 : "Identite et gestion de la disparité culturelle" In Camilleri C. et al Eds. Stratégies identitaires Paris: PUF, pp. 85-110.

Hofstede, G. (2020): Hofstede Insights. Consulting. Training. Certification. Tooling. Compare Countries. Available under: <https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/>. Last accessed on: 29.01.2020

Fukuyama, F. (2018): Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux

Pinel, E.C. (2002): Stigma Consciousness in Intergroup Contexts. The Power of Conviction Journal of Experimental Social Psychology 38 (2), March 2002, pp. 178-185

Schwartz, S. Vignoles, V., Brown, R. (2014): The Identity Dynamics of Acculturation and Multiculturalism. Situating Acculturation in Context In: Hong, Y. Y./ Benet-Martinez V. (Eds.): The Oxford Handbook of Multicultural Identity. Oxford: Oxford University Press.

Vignoles V.L., Schwartz S.J., Luyckx K. (2011) Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz S., Luyckx K., Vignoles V. (eds) Handbook of Identity Theory and Research. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1

5. Perception du temps

PARTENAIRE PRESENTANT CETTE ZONE SENSIBLE: Społeczna Akademia Nauk (SAN),
Pologne

5.1 Introduction: Pourquoi le temps est-il important

Le temps est un aspect intégral de la vie humaine et il joue un rôle crucial dans la vie de tous les étudiant.es. L'utilisation du temps par les étudiant.es des établissements d'enseignement supérieur est liée à leurs routines et activités quotidiennes. L'approche des étudiant.es en matière de temps et de gestion du temps peut affecter leur niveau de stress, car ils doivent faire face à la fois à leurs tâches et à leurs réalisations personnelles. Ils doivent répartir leur temps entre tous leurs besoins et obligations et gérer efficacement leur temps pour respecter les délais des devoirs, des examens, etc. Cette tâche peut devenir plus difficile lorsque les étudiant.es doivent vivre et étudier dans une culture différente. Lorsque nous pensons aux étudiant.es étranger.es et à leur adaptation à un nouvel environnement éducatif, il est essentiel de comprendre comment le temps est perçu dans une culture d'accueil. Il est également essentiel de comprendre quelle est la perception du temps des personnes avec lesquelles iels vont interagir pendant le processus d'étude. De nombreuses questions se posent. Comment perçoivent-iels le temps ? Que signifie être à l'heure ? Sont-iels concentré.es sur une chose à la fois ou font-iels plusieurs choses à la fois ?

5.2 Les différences culturelles dans la perception du temps

Il y a deux questions principales que nous voudrions aborder ici :

1. Les différences culturelles dans l'approche du temps
2. Les différences culturelles dans la gestion du temps

5.2.1 Les différences culturelles dans l'approche du temps

Les cultures gèrent le temps différemment, et les antécédents culturels des individus ont un impact significatif sur leur conception du temps. Parmi les principales typologies de cultures basées sur des dimensions liées au temps, on peut en énumérer quelques-unes :

- E.T. Hall (1959; 1973) – les cultures monochroniques et polychroniques;
- Kluckhohn and Strodtbeck (1961) – les cultures du passé, du présent et de l'avenir ;
- R.D. Lewis (2018) – les cultures linéaires-actives, multi-actives et réactives.

En raison de la nature de l'expérience éducative ainsi que de son utilité, l'accent sera mis sur le premier modèle. Dans les cultures monochroniques, les gens prennent au sérieux les engagements en matière de temps (délais, calendriers) et iels respectent strictement les plannings. Pour elleux, le temps c'est de l'argent, la ponctualité est essentielle, et le manque de ponctualité implique un manque de respect.

En revanche, les personnes issues de cultures polychroniques considèrent les engagements de temps comme un objectif à atteindre, si possible. Iels placent l'implication personnelle et l'accomplissement des tâches au-dessus des exigences des horaires préétablis. Iels changent souvent et facilement de plan et ont une approche plus détendue de la ponctualité (Arman & Adair, 2012 ; Bluedorn, Kaufman-Scarborough & Lane, 1992 ; Fulmer, Crosby, & Gelfand, 2014 ; Hall, 1973 ; M. J. Nonis, Teng, & Ford 2005).

Dans le système de l'enseignement supérieur, l'approche du temps est d'une grande importance. Lorsque des étudiant.es représentant ces deux approches différentes du temps doivent travailler ensemble, des malentendus et des incidents critiques peuvent survenir. L'exemple d'une telle situation est décrit dans l'incident critique polonais « 1 heure de retard pour une présentation », car un étudiant indien (qui était en retard) représentait la culture polychronique dans laquelle l'achèvement des tâches est plus important que la ponctualité. Il est venu, et il était prêt à faire une présentation, il ne pouvait donc pas comprendre pourquoi ses coéquipiers étaient en colère contre lui. Les autres membres de l'équipe (des étudiant.es de Pologne et d'Ukraine) étaient issu.es des cultures monochroniques et accordaient une plus grande importance à la ponctualité. Selon elleux, le manque de ponctualité implique un manque de respect à la fois pour le travail commun et pour elleux. Un autre exemple est présenté dans l'incident critique portugais « Être à l'heure ». Comme ses collègues portugaises représentaient une attitude plus polychronique vis-à-vis du temps et qu'elles sont arrivées à la réunion avec au moins 30 minutes de retard, leur collègue iranienne s'est sentie manqué de respect. En même temps, lorsqu'elle a laissé la réunion inachevée en raison de son emploi du temps et de ses engagements, elles ont perçu cela comme un comportement peu amical car dans les cultures polychroniques, le temps consacré est basé sur les relations.

Les différentes approches du temps peuvent également être visibles dans l'attitude à l'égard des délais. L'exemple d'une telle situation est décrit dans l'incident critique polonais « Pouvez-vous repousser la date limite ? » car un étudiant indien (qui représentait la culture polychronique) voulait rendre son rapport deux jours après la date limite. Il pensait que ce n'était que le manque de bonne volonté de l'enseignante qui pouvait facilement prolonger ce délai si seulement elle le voulait. La professeure polonaise (qui représentait la culture monochronique) ne pouvait pas comprendre la demande de l'élève car les délais doivent être respectés.

5.2.2 Différences culturelles dans la gestion du temps

Dans les cultures monochroniques, les gens considèrent le temps comme linéaire et séparable, capable d'être divisé en unités, et mettent donc l'accent sur le fait de faire « une chose à la fois ». Lorsqu'une tâche est terminée, iels passent systématiquement à la suivante. Le temps qui n'est pas consacré à une tâche spécifique ou à un objectif particulier est perçu comme une perte de temps. Contradictoire, les personnes appartenant à des cultures polychroniques considèrent le temps comme un phénomène naturel qui se reproduit et mettent donc l'accent sur le fait de faire « plusieurs choses à la fois ». Pour elleux, le temps ne peut pas être gaspillé car plusieurs objectifs peuvent être atteints en même temps (Arman & Adair, 2012 ; Bluedorn, Kaufman-Scarborough & Lane, 1992 ; Fulmer, Crosby, & Gelfand, 2014 ; Hall, 1973 ; M. J. Nonis, Teng, & Ford 2005).

Dans le système de l'enseignement supérieur, l'approche de la gestion du temps est d'une grande importance. Lorsque des étudiant.es de cultures différentes travaillent ensemble, cela peut provoquer des malentendus. Un exemple d'une telle situation est décrit dans l'incident critique polonais « Une chose à la fois ». La cheffe d'équipe polonaise (issu de la culture monochronique) a estimé que tout le monde devait se concentrer sur un sujet donné, qui devait être abordé sur le moment. Il lui était donc difficile de faire face à une collègue indienne qui passait d'un sujet à l'autre. En même temps, l'étudiante indienne (de culture polychronique et orientée vers les tâches multiples) a eu le sentiment que ses coéquipier.es n'appréciaient pas ses efforts.

5.3 Incidents critiques sur la perception du temps

Tableau récapitulatif

Titre	Pays	Narrateur. trice	Autre personne	Situation	Thème
Être à l'heure	Portugal	Etudiante internationale	Portugaises	Réunion entre élèves du même groupe	Perception du temps
1 heure de retard pour une présentation	Pologne	Etudiante locale	Indienne	Salle de classe, pendant une cours	Perception du temps
Pouvez-vous repoussez la date limite	Pologne	Employée	Indienne	Bureau,	Perception du temps
Une chose à la fois	Pologne	Etudiante locale	Indienne	Réunion de groupe	Perception du temps

5.4. Références

- Arman, G. & Adair, K. (2012). Cross-cultural differences in perception of time: Implications for multinational teams. *European Journal of Work & Organizational Psychology*. 21(5), 657-680.
- Bluedorn, A.C., Kaufman-Scarborough, C.F., Lane P.M. (1992). How Many Things Do You Like to Do at Once? An Introduction to Monochronic and Polychronic Time. *Academy of Management Executive*, 6(4), 17-26.
- Fulmer, C. A., Crosby, B., & Gelfand, M. J. (2014). Cross-cultural perspectives on time. In A. J. Shipp & Y. Fried (Eds.), *Current issues in work and organizational psychology. Time and work, Vol. 2. How time impacts groups, organizations and methodological choices* (p. 53–75). New York, London: Psychology Press. Tylor and Francis Group.
- Hall, E. T. (1973). *The silent language*. Reissued ed. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Kluckhohn, F. R. & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Lewis, R.D. (2018). *When cultures collide*. 4th ed. London: Nicholas Bealey Publishing.
- Nonis, S. A., Teng, J. K., & Ford, C. W. (2005). A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 409-428.

6. Genre

PARTENAIRE PRÉSENTANT CETTE ZONE SENSIBLE: Johannes Gutenberg Universität de Mainz (JGU), Allemagne

6.1 Introduction au genre

C'est surprenant : Il est reconnu que le contexte culturel, social, ethnique et linguistique des étudiant.es étranger.es influence les motivations, les attentes, les expériences et les résultats de ces dernier.es. Cependant, un examen de cette importante littérature sur les étudiant.es étranger.es révèle un « angle mort » sur la question du genre par rapport à l'expérience des étudiant.es étranger.es (Boey 2014, p. 1). Cet « angle mort » est étonnant si l'on considère que la participation des étudiantes internationales à la mobilité étudiante est très importante depuis l'expansion du secteur de l'éducation internationale dans le monde entier.

Ce texte s'appuie principalement sur les auteurs suivants, qui ont pris en compte leurs opinions/déclarations. Toutefois, il existe une grande variété d'autres ouvrages sur le genre et l'interculturalité.

Les inscriptions des femmes dans l'enseignement supérieur ont augmenté presque deux fois plus vite que celles des hommes au cours des quatre dernières décennies, principalement en raison d'une plus grande équité et d'un meilleur accès, d'un potentiel de revenu accru et de l'impératif reconnu au niveau international de réduire l'écart entre les genres à tous les niveaux d'éducation. Les femmes constituent désormais la majorité des étudiant.es de l'enseignement supérieur dans 114 pays, tandis que les hommes sont plus nombreux que les femmes dans 57 pays. Malgré ces progrès, il a été observé que la participation des femmes aux niveaux académiques supérieurs (principalement au niveau du doctorat) diminue et est inférieure à celle des hommes. En ce qui concerne l'obtention de leur licence, les femmes ont atteint la parité avec les hommes ; les femmes ont également beaucoup plus de chances que les hommes d'obtenir leur master, 56 % des étudiant.es diplômé.es étant des femmes, alors que seulement 44 % des étudiants sont des hommes. Toutefois, cela change au niveau du doctorat, puisque les hommes ont beaucoup plus de chances d'obtenir un doctorat (56 % contre 44 %), à quelques exceptions près, comme les pays d'Amérique latine et des Caraïbes.

Les inscriptions des femmes dans l'enseignement supérieur ont globalement augmenté, de même que leur participation à la mobilité universitaire mondiale, bien qu'à un taux faible : 48 % des femmes poursuivaient des études supérieures à l'étranger en 2012, contre 44 % en 1999. Si cette croissance est en grande partie due à une plus grande parité entre les genres dans le monde, la présence accrue des femmes dans l'éducation internationale peut également être attribuée à des programmes de bourses ciblés qui offrent aux femmes et à d'autres groupes sous-représentés la possibilité de poursuivre des études supérieures en dehors de leur pays d'origine.

Bien que les étudiantes constituent aujourd'hui la majorité des étudiant.es de l'enseignement supérieur dans 114 pays et que la moitié d'entre elles participent à des programmes de mobilité internationale, l'expérience montre qu'il en est ainsi : Le genre reste un problème important dans les conflits

interculturels. Lorsque le personnel des établissements d'enseignement supérieur ou les étudiant.es issus de cultures différentes communiquent, des tensions peuvent survenir en raison de traditions différentes en matière de genre ou parce que des stéréotypes différents sont remis en cause.

Le genre affecte et, en effet, imprègne les conflits au niveau interculturel, sociétal et individuel. Il est possible de comprendre le rôle du genre dans les conflits interculturels grâce à une analyse des niveaux individuels, des niveaux interactionnels et du niveau sociétal.

Le genre dans le contexte de la mobilité internationale des étudiant.es (et du personnel) est considéré comme une catégorie structurelle. Cela signifie que tous les systèmes sociaux, culturels, politiques et normatifs sont „ genrés „ dans leurs structures formelles et informelles. La masculinité en tant que domination et la féminité en tant que subordination sont encore renforcées symboliquement et dans les faits.

La façon dont les rôles des hommes et des femmes sont concrètement façonnés dépend du contexte culturel (dans le sens de „faire le genre“). Les femmes sont toujours considérées dans leur rôle de reproductrices. Le genre crée des différences de statut.

Le genre se réfère à la façon dont le genre est généralement interprété et vécu ou doit être vécu dans une culture spécifique, dans une situation historique spécifique. Le genre comprend le domaine de la standardisation des plans de vie et des modèles de comportements spécifiques à la culture, à la strate et au milieu.

Le genre peut être considéré sous différents angles, y compris dans ces trois disciplines scientifiques qui traitent régulièrement du genre :

- L'ethnologie : une variation culturelle de la classification des genres (combien de sexes concevons-nous) et la représentation (quelles caractéristiques, normes que nous associons à chaque sexe), la ritualisation (comment les personnes de sexe différent doivent se comporter, leurs relations orchestrées)
- Historiographie : Changement et contexte de la différenciation des sexes
- Sociologie : La variance de genre en tant qu'experts dans leur propre société

Dans ce contexte, suivant la troisième approche (3. sociologie), le genre est principalement compris comme une construction sociale („Doing gender“, d'après Candace West et Don H. Zimmerman, le genre comme construction sociale d'après notamment les théories de Judith Butler et Susan Sontag).

6.2 Les sept éléments du genre en tant que construction sociale

Qu'est-ce que cela signifie que le genre est socialement construit ? Il existe sept éléments du genre en tant que construction sociale (West/ Zimmerman 1987; Hirschauer 2017) :

1. Classification du sexe : Une taxonomie du genre comprend des classifications biologiques d'une série de caractéristiques sexuelles, qui se développent au cours de la vie d'une personne. Le niveau purement biologique des classifications comprend les chromosomes, qui - d'un point de vue

purement biologique - classent les anomalies des chromosomes sexuels féminins et les anomalies des chromosomes sexuels masculins. Des phénomènes tels que l'intersexualité ou la transsexualité appartiennent également à ce niveau.

2. Perception du genre : Une conception pleine de préjugés cherche les signes de genre dans la mesure où les observateurs se situent dans le schéma de genre.
3. La présentation du genre : La présentation ou l'expression du genre est l'apparence extérieure, le langage corporel et le comportement général d'une personne, tels qu'ils sont classés par la société dans la catégorie binaire du genre.
4. La sexospécificité des signes et des objets : Les exemples les plus connus de cette classification des signes par genres sont les signes utilisés dans les salles de bain pour hommes  et femmes .
5. Différencier les genres au sein des structures sociales : La construction sociale du genre est une théorie du féminisme et de la sociologie sur le fonctionnement du genre et des différences de genre dans les sociétés. Selon cette théorie, la société et la culture créent des rôles de genre, et ces rôles sont considérés comme un comportement idéal ou approprié pour une personne de ce sexe en particulier.
6. L'attribution du genre (noms, conventions sociales, domaines de discrimination et objets veulent décider de notre sexe / genre) est la détermination du sexe d'un nourrisson à la naissance. Dans la majorité des naissances, un.e parent.e, un.e sage-femme, un.e infirmier.ère ou un.e médecin vérifie les organes génitaux au moment de l'accouchement, et le sexe est attribué, sans qu'on s'attende à une ambiguïté.
7. Construction culturelle du sexe biologique : Les attentes concernant les attributs et les comportements propres aux femmes ou aux hommes et les relations entre les femmes et les hommes - en d'autres termes, le sexe - sont façonnées par la culture. Les identités et les relations entre les sexes sont des aspects essentiels de la culture, car elles façonnent la façon dont la vie quotidienne est vécue dans la famille, mais aussi dans la communauté au sens large et sur le lieu de travail.

Au niveau sociétal, un monde dominé par les hommes se caractérise par une discrimination historique des femmes et une injustice reproduite dans les institutions et par les idéologies. Les présupposés sur la supériorité masculine se répandent jusqu'à aujourd'hui dans l'hémisphère occidental. Les expériences de vie, sur lesquelles les revendications des idéologies dominantes ont été fondées, sont celles des hommes et non des femmes. Le patriarcat, comme les dictatures, contrôle la réalité. Les femmes et les hommes sont socialisés dans le cadre d'attentes strictes en matière de genre. Les institutions telles que l'église, la famille et la loi reproduisent ces préjugés dans les normes culturelles, les règles et les lois. Les femmes ont été historiquement soumises à une domination politique, économique et culturelle. Ce système institutionnel d'oppression et d'injustice crée directement des conflits, entretient, intensifie d'autres conflits et envahit toutes les autres interactions humaines.

Au niveau interactif, un certain nombre d'études soutiennent cette théorie. Le genre peut faire surface dans les conflits de la manière dont les parties interprètent et donnent un sens au conflit.

Les stéréotypes sur les rôles des hommes et des femmes posent problème si le stéréotype a peu à voir avec les exigences des études ou de l'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur.

Les incidents critiques présentés concernant les aspects liés au genre peuvent être analysés selon les sept éléments mentionnés ci-dessus.

6.3 Les défis liés au genre dans la mobilité internationale des étudiant.es et du personnel

En matière de mobilité internationale des étudiant.es et du personnel, de nombreux malentendus concernant la différenciation des genres au sein des structures sociales peuvent survenir (voir point 5.). Un exemple de ce malentendu est présenté dans « Une femme à un poste élevé (DE) », où le problème est causé à la fois par une compréhension différente de la hiérarchie et par une conception différente du genre au sein de la structure sociale (voir 5.). Du point de vue du professeur invité, le rôle concret d'une femme à un poste élevé au sein d'un établissement d'enseignement supérieur n'est pas approprié. L'attente selon laquelle seuls les hommes sont autorisés et capables d'être des leaders dans l'enseignement supérieur est prédominante dans cet IC. Il se passe quelque chose de similaire dans l'IC « Étudiant en colère (AT) » : L'étudiant masculin plus âgé d'un pays arabe n'a pas associé la compétence et le statut à la jeune étudiante assistante. De plus, il a peut-être été difficile de supposer qu'une jeune femme avait un statut plus élevé que lui dans la situation donnée. Et comme le montre l'IC « Ecrire sur ses propres accomplissements (DE) », le respect pour une hiérarchie universitaire dominée par les hommes et pour le pouvoir du personnel universitaire est élevé dans certains pays. Les femmes sont donc doublement désavantagées : en tant qu'étudiantes, parce qu'elles se situent à un niveau inférieur dans la hiérarchie universitaire, et en tant que femmes.

Dans l'IC „Etudiantes sous protection (AT)”, un chaperon masculin était là pour observer les étudiantes iraniennes lorsqu'elles sortaient avec leurs camarades et pour s'assurer qu'elles n'avaient pas de contacts indécents avec d'autres Européens. Cette situation révèle un rôle dominant spécifique de l'homme (protecteur de leur honneur, gardien) et de la „protégée”, c'est-à-dire de la femme opprimée (faible, naïve, incapable de prendre soin d'elle-même). Mais l'interprétation de la question de savoir si les filles se sentent „protégées” ou „réprimées” est aussi une question de soi et de description idéale de soi, de l'homme et des femmes. La masculinité et la féminité sont des concepts culturels, tout comme les stéréotypes de genre (Hofstede 1998). De même, dans l'IC „Tu cuisineras pour moi (PL)”, nous pouvons observer comment les stéréotypes de genre apparaissent comme le signe d'un équilibre de pouvoir inégal entre les hommes et les femmes, qui doit être considéré comme le reflet d'une perception culturelle concrète différente des rôles de genre et de la masculinité et de la féminité dans une certaine nation (Hofstede 1998, chapitre 5 : La construction culturelle du genre). Il existe une division claire entre les rôles sociaux et le statut des hommes et des femmes. Lorsque l'étudiant saoudien demande à une femme polonaise de lui faire la cuisine et qu'il prétend pouvoir la payer, la femme est réduite à un rôle de domestique et de bonne de cuisine. L'IC „Silent Woman (DE)”, où, selon la perception du narrateur, la question de l'égalité entre hommes et femmes se pose. Il s'intéresse également à cette question : pour le consultant allemand, la femme étudiante internationale a les mêmes droits et devoirs

que les hommes. Elle n'est pas réduite à certains rôles privés (mère, épouse, fille, femme au foyer), mais elle est libre et peut choisir son propre mode de vie, même en public.

Les incidents critiques mentionnés ci-dessus se produisent dans des contextes différents. Il existe des situations de bureau, d'enseignement, d'informel et de consultation. Néanmoins, dans chaque situation, la perception de la masculinité et de la féminité, des rôles et des stéréotypes liés au genre tourne autour du pouvoir, de la hiérarchie et de la domination.

Allons plus loin et examinons les questions de genre des étudiant.es étranger.es en situation de consultation.

Dans « Une femme silencieuse (DE) », l'attribution du genre (voir point 6.) et la construction culturelle du sexe biologique (voir 7.) sont déterminantes pour le silence de la femme. Selon les conventions sociales, elle n'est pas censée parler en présence de son mari, en particulier dans un bureau de consultation officiel d'un établissement d'enseignement supérieur. Ce cas révèle certaines attentes concernant les relations entre les femmes et les hommes - en d'autres termes, le genre - qui sont façonnées par la culture. Cette IC « Une femme silencieuse (DE) » décrit une situation de consultation. En ce qui concerne les questions de genre dans les relations de consulting, les chercheurs ont découvert que les consultantes sont plus proches de leur clientèle car elles établissent un contact émotionnel avec les personnes qui demandent des conseils. L'inconvénient, cependant, est que les hommes supposent qu'ils sont moins compétents et se comportent donc en conséquence.

Les recherches montrent que les hommes allemands entrent en contact plus facilement avec les conseillers.ères et sont plus susceptibles de s'ouvrir à elleux. Toutefois, il n'est pas certain que cela s'applique également aux hommes d'origine culturelle différente qui demandent des conseils, en particulier ceux qui viennent de pays où les femmes sont particulièrement discriminées (Vogt 2014, p. 213,.). Si les femmes conseillent des hommes issus de cultures dominées par les hommes, cela peut entraver le processus de conseil et, dans certains cas, conduire à un échec. (voir page 213). Les femmes sont plus attentives que les hommes au cadre dans lequel se déroulent les consultations (voir page 215).

6.4 Solutions et mesures possibles : Comment promouvoir et atteindre l'égalité des genres pour les étudiant.es et le personnel international ?

Parfois, le malentendu dans les situations de consultation est très facile à résoudre :

Il peut être très utile, par exemple, de faire preuve de sensibilité linguistique en ce qui concerne la manière de s'adresser à l'interlocuteur.rice (en utilisant des titres et une forme d'adresse correcte pour les hommes et les femmes), la rapidité et la clarté de l'expression. Il faut également veiller à utiliser un langage sensible au genre, mais pas de manière exagérée ou agressive. Lorsque nous proposons des séances de conseil, nous devons tenir compte du contexte et des antécédents culturels. Certains comportements sexistes qui irritent le membre du personnel ne doivent pas automatiquement être considérés comme un manque de courtoisie ou une attaque, mais doivent être envisagés dans le contexte du contexte socioculturel de l'étudiant.e étranger.e qui reçoit les conseils.

La dignité et l'attitude doivent être respectées, même si la perception du genre montre que l'étudiant.e international.e se comporte selon un schéma différent selon le genre. Pour éviter un jugement rapide en catégorisant les personnes („C'est un macho"), la prise en compte de la situation particulière dans laquelle se trouvent les étudiant.es internationaux.ales peut aider : Qu'en est-il du contexte culturel, des habitudes, de la sécurité des moyens de subsistance, de la sécurité de la résidence, des expériences de migration ? Dans l'IC concrète „Silent Woman (DE)", le mari travaille comme livreur de colis. Si sa femme décide de reprendre ses études, il n'y a personne à la maison pour s'occuper des enfants, ce qui est censé être son rôle, selon la structure sociale de leur pays d'origine. Il existe également un aspect d'humiliation masculine (l'homme qui occupe un emploi mal rémunéré et la femme qui étudie pour obtenir un diplôme universitaire).

Ce genre de situation pourrait éventuellement être évité afin de réduire le seuil d'inhibition de l'orientation si le personnel universitaire proposait une orientation de groupe avec d'autres étudiant.es internationaux.ales. Cette possibilité pourrait être offerte à condition que les membres du groupe se sentent égaux (par exemple, les couples de même culture).

Être conscient des contradictions entre les modes de vie personnels des membres du personnel et des étudiants étrangers nécessite une capacité d'introspection et de flexibilité. Les contre-transferts correspondent à l'histoire de vie respective et sont des „perturbations". Ces conflits peuvent être basés sur des valeurs et des normes différentes en ce qui concerne les rôles des sexes et la relation entre les sexes au niveau institutionnel. Les attributions incohérentes et antagonistes entre les sexes, les conflits interculturels ont un impact profond sur la formation de la psyché des membres du personnel et des étudiants internationaux. Des images étroites, unidimensionnelles et intériorisées des rôles des femmes et des hommes lient l'énergie et ne permettent un potentiel de changement dans la relation que si elles sont rendues explicites. Les membres du personnel doivent toujours être conscients que leur compétence en matière d'interprétation fait d'eux des co-constructeurs actifs d'un conflit et de sa solution.

6.5 Incidents critiques sur le genre

Titre	Pays	Narrateur. trice	Autre personne	Situation	Thème
Ecrire sur ses propres accomplissements	Allemagne	Etudiante locale	Péruvienne	Centre de service pour l'égalité et la diversité	Genre et description de soi
Une femme à un poste élevé	Allemagne	Personnel universitaire	Egyptienne	Bureau du responsable d'une université	Genre et statuts
Une femme silencieuse	Allemagne	Personnel universitaire	Marocaine	Bureau de l'université	Genre et hiérarchie
Etudiant en colère	Autriche	Etudiante autrichienne	Egyptienne	Petit bureau du doyen de l'université	Genre et hiérarchie
Etudiantes sous protection	Autriche	Etudiant international	Etudiantes iraniennes	Espace publique, dans une ville en Hongrie	Genre et rôle
Tu vas cuisine pour moi	Pologne	Personnel universitaire	Saoudienne	Bureau des relations internationales	Genre et rôle

6.6. Références

Bhanddari, R. (2017): Women on the move. The Gender Dimensions of Academic Mobility. New York: Institute of International Education, March 2017. Available under: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Women-on-the-Move-The-Gender-Dimensions-of-Academic-Mobility>, last accessed: 25.02.2020

European Commission – DG Education and Culture, LLP Grundtvig Programme (2013): BODY Culture, Body, Gender, Sexuality in Adult Trainings. Ref. n.518036-LLP-1-2011-1-FR-Grundtvig-GMP. Critical Incidents Gender. Available under: <http://www.bodyproject.eu/media/BODY-C.I.-Gender-EN.pdf>

Boey, J. (2014): How does gender matter in the context of international higher education experience? In: Research Digest 6, December 2014, IERN (International Education Research Network), pp. 1-7.

Hirschauer, S. (Ed.) (2017): Un/Doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schallert, D./Vollmann, S. (2018) after Gardenswartz & Rowe 1995, by courtesy of the Austrian Society for Diversity. adapted 2017 from: Storm/ Hermann/ Drdla. In: Bildungsberatung Österreich (Ed.): Gender und Diversity. Standards kennen, anwenden, nutzen. Tools und Methoden für die Anwendung von Gender und Diversity in der Bildungsberatung Österreich. Vienna: Bildungsberatung Österreich, p. 37. Available under: <https://www.abzaustria.at/sites/default/files/files/Broschuere-Gender-Diversity-2018.pdf>

The Scientific Department “Gender, Diversity and Migration” (2020): Opens a new digital series of working papers presenting the current research of department members and associated researchers. Frankfurt/Main: Institute of Sociology, Goethe-University Frankfurt/ Main. Available under: https://www.goethe-university-frankfurt.de/60027661/Gender_-Diversity_-and-Migration, last accessed: 15.03.2020

Vogt, Irmgard (2014): Frauen und Beratung. In: Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (Eds.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zugänge. Tübingen: Dgvt-Verlag, pp. 209- 218

7 Colonialisme

PARTENAIRE PRÉSENTANT CETTE ZONE SENSIBLE: Université de Porto, Portugal

7.1 Hypothèses théoriques et politiques sur la diversité et le colonialisme provenant de la littérature spécialisée

Ce texte a pour but de décrire la zone sensible du colonialisme, qui pourrait être considéré comme un aspect de la gestion de la diversité. Les deux zones pourraient être considérées en effet ensemble, mais les décrire comme une entité reviendrait à réduire l'importance de la spécificité des manifestations de colonialisme dans le monde universitaire contemporain. Pour le dire simplement : dans l'analyse qui suit, les aspects spécifiques du colonialisme seront abordés, pour les questions plus générales de la gestion de la diversité veuillez voir le premier chapitre.

La « pensée nord-centriste moderne [...] repose sur trois grands piliers : le rationalisme, l'idée de progrès et l'universalisme » (Santos, 2017, p. 281). En fait, l'université coloniale est autocentrée - que ce centre soit en Europe (euro centrique), au Nord (nord-centré) ou à l'Ouest (occidental) - et considère comme universels les « principes qui [...] s'appliquent uniquement au côté métropolitain [c'est-à-dire dominant, colonisateur] de la ligne abyssale » (Santos, 2017, p. xii). Le lien entre l'eurocentrisme, la colonisation culturelle et la rationalité de la modernité devient clair quand on pense à la perspective sujet-objet qui sous-tend la relation entre la culture européenne et les autres cultures. Pendant des siècles, le modèle occidental de la science moderne a considéré la connaissance comme le produit d'une relation sujet-objet. Selon Quijano (2007), cela a influencé la perspective épistémologique euro centrique sur les autres cultures :

(...) seule la culture européenne est rationnelle, elle peut contenir des « sujets » - les autres ne sont pas rationnels, ils ne peuvent pas être ou abriter des « sujets ». En conséquence, les autres cultures sont différentes dans le sens où elles sont inégales, voire inférieures, par nature. Elles ne peuvent être que des « objets » de connaissance et/ou de pratiques de domination. Dans cette perspective, la relation entre la culture européenne et les autres cultures a été établie et a été maintenue, en tant que relation entre « sujet » et « objet ».
(Quijano, 2007, p. 174).

Par analogie avec les organismes, on dirait que l'Europe est le cerveau et le reste du monde les bras (Quijano, 2007). Le résultat est une vision unidimensionnelle du monde où la pluralité n'a pas sa place. Le pouvoir est un monopole des dominateurs sur les dominés.

Cette hypothèse est sous-tendue par l'idée sous-jacente de supériorité par rapport aux autres cultures et aux autres peuples. On pense généralement que c'est le bon côté de l'histoire et le meilleur - sinon le « bienheureux » - endroit du globe où les valeurs et les pensées « les plus grandes » et « exactes » sont supposées être nées et se sont le plus développées. L'Europe est considérée comme le seul fondement de ce qui est „civilisé” par opposition au « primitif » (Quijano, 2007 ; Stein & Andreotti, 2017). Pour Max Weber (1930/2005, p. xxviii), dont la déclaration de 1930 est encore représentative aujourd'hui,

« il n’y a qu’en Occident que la science existe à un stade de développement que nous reconnaissons aujourd’hui comme valable ». On peut en dire autant du droit, de l’art, de l’architecture, des institutions sociales et de l’organisation de la société, entre autres (Weber, 1930/2005).

Cette supériorité présumée est associée à la non-reconnaissance de ce qui se passe au-delà de la « ligne abyssale », et cette non-reconnaissance peut prendre différentes formes : ignorance, oubli, rejet, dévalorisation ou pratiques telles qu’enseigner, catéchiser ou convertir. Weber, par exemple, était conscient de (certaines) des réalisations du monde non occidental, car il cite plusieurs exemples pour soutenir qu’aucune d’entre elles n’est comparable aux réalisations occidentales, tant en ce qui concerne les méthodes que les résultats. Cette vision de l’histoire n’est pas neutre et tend à dévaloriser ce qui est fait et réalisé dans le « reste » du monde - et non, le monde n’est pas « l’Occident et le reste », pour reprendre les termes de Scruton (2002) ou, comme l’a proposé Edward Said (1979), le clivage entre l’Occident (nous) et l’Orient (les autres) qui représente la frontière entre la connaissance valable et la connaissance non valable (épistémologie), le bien et le mal (éthique) ou la beauté et son contraire (esthétique). D’autres nombreux exemples pourraient être cités : les premières universités n’ont pas été fondées en Europe et ne sont donc pas une idée exclusivement européenne : Nalanda, Inde, 5e siècle ; Kairouan, Tunisie, 7e siècle ; Fès, Maroc, 9e siècle ; Le Caire, Égypte, 10e siècle ; et, enfin, la première université européenne : Bologne, Italie, XIe siècle. La route maritime vers les Amériques n’a pas été „découverte” par les Portugais.es et les Espagnol.es (les Chinois.es y étaient déjà arrivé.es, de l’autre côté du Pacifique), le papier, l’imprimerie et la poudre à canon ont été découverts par les Chinois.es... Même en ce qui concerne la solidarité sociale ou l’empreinte écologique, il n’est pas vrai que les sociétés occidentales modernes, très individualisées, constituent le plus grand vecteur de progrès (une catégorie idéologique de l’occidentalisme), si on les compare, par exemple, aux populations indigènes de pays moins puissants. La démocratie et la liberté ne sont pas non plus réservées au monde occidental, pas plus que la mondialisation n’est „une contribution de la civilisation occidentale au monde” (Sen, 2007, p. 125). Les personnes qui immigreront en Europe ont souvent besoin d’en apprendre beaucoup sur l’Occident, mais « on reconnaît encore extraordinairement peu l’importance qu’il convient d’accorder à la nécessité pour les « vieux Britanniques », les « vieux Allemands », les « vieux Américains » et d’autres de connaître l’histoire intellectuelle du monde » (Sen, 2007, p. 183) ou d’être conscient que ce qui est considéré comme la culture occidentale est né en dehors de l’Occident, en Mésopotamie, il y a quelque 7 000 ans.

En d’autres termes, l’histoire eurocentrique qui est souvent enseignée et apprise dans l’intention de normaliser et de légitimer l’idée de notre propre supériorité est souvent inexacte. Quoi qu’il en soit, le projet colonial implique la construction d’un seul récit dichotomique sur les significations de la colonisation, un dispositif discursif qui rend très difficile toute possibilité de reconnaissance mutuelle raisonnable.

Même la mémoire collective que nous appelons « notre mémoire » et qui semble se superposer aux autres, n’est rien de réel ou de concret. Au contraire, « notre mémoire » est aussi une récit, une histoire d’« arrivée » et la construction de souvenirs (histoire, communauté, etc.) qui en résulte, articulée dans les relations de pouvoir actuelles. L’intégration des mémoires dans un ensemble se fait par le biais d’un filtre politique géré par la mémoire politique, ou plutôt par les organes de pouvoir « officiellement » établis (Meneses, 2012, p. 133).

En effet, malgré la fin de la domination politique officielle de l'Europe en Amérique latine, en Afrique et en Asie (colonialisme), le contrôle social et culturel subsiste bien après que la répression immédiate et directe des colonisateurs occidentaux sur les cultures dominées ait cessé. Le colonialisme « est encore aujourd'hui la forme de domination la plus générale dans le monde » (Quijano, 2007, p. 170). Comme la réalité est socialement construite (Berger & Luckmann, 1966/1991), la façon dont on parle de « réalité » a des conséquences (Watts, 1992). Il convient de rappeler, par exemple, comment des pays comme le Brésil, la Russie, l'Inde, la Chine et l'Afrique du Sud sont désignés. Il est « presque scandaleux » de qualifier des pays ayant une « longue histoire » comme des pays « émergents » (Santos, 2017, p. 287).

Quijano (2007), à son tour, souligne l'importance de l'intersubjectivité, de l'hétérogénéité, de la diversité et de l'historicité en tant qu'éléments connectés de la réalité et piliers de la production de connaissances. L'auteur appelle à une décolonisation épistémologique, libérant ainsi la production de connaissances de la colonisation. Cela devrait permettre une véritable communication interculturelle et un échange d'expériences et de conceptions en tant que fondements d'une autre rationalité. La libération des connaissances et des relations interculturelles de la cage du colonialisme est une façon de contribuer à la libération sociale de « tout pouvoir organisé comme inégalité, discrimination, exploitation et comme domination » (Quijano, 2007, p. 178).

Néanmoins, l'université occidentale reste un champ central de reproduction des inégalités inextricablement liées aux hiérarchies modernes du savoir, notamment à travers « une version forte du curriculum caché » qui reproduit les inégalités de genre et d'ethnie (Margolis & Romero, 1998) et les formes de discrimination sociale, culturelle et politique. Bien que les étudiant.es développent également des stratégies de confrontation (et ne souffrent pas seulement des effets des inégalités présentes dans le programme d'études), les programmes d'études sont d'une importance particulière, notamment en ce qui concerne la sélection des publications, des contenus et des auteurs.trices inspirant.es - qui doivent inclure des connaissances produites par et dans le Sud épistémique mais aussi géographique (Amorim, Pais, Menezes & Lopes, 2019).

7.2 Les incidents critiques et la question du colonialisme/ diversité dans le vécu quotidien des étudiant.es

La représentation de la supériorité est présente, en fait, dans plusieurs incidents critiques (IC) qui ont été recueillis dans le cadre de ce projet, comme lorsqu'on constate que les étudiant.es « étranger.es » (i) ne sont pas considéré.es comme aussi doué.es que les « locaux.ales » (par exemple, « *Vous n'êtes pas aussi douée que les Portugais.es* »), (ii) sont soupçonné.es de déformer la langue « pure » et « correcte » de la « sociabilité métropolitaine » (par exemple, « *Distorsion du langage* »), et (iii) sont jugé.es pour ne pas avoir respecté les normes sociales telles que les horaires (par exemple, « *Être stéréotypé.es* »).

Les IC montrent également une relation de désintérêt, de rejet, d'ignorance et de manque de respect avec les cultures, les savoirs (au pluriel), les personnes au-delà de la « ligne abyssale » (par exemple, « *Films africains* » (PT) et « *Les chinois.es mangent du chien* » (FR). Il y a plusieurs exemples de préjugés et de stéréotypes dans les incidents critiques : les chinois.es mangent du chien ; les brésilien.nes (mais

cela pourrait être aussi les sud-américain.nes, les pays du sud de l'Europe, parmi beaucoup d'autres exemples) ne respectent pas les horaires ; les musulman.nes sont des fondamentalistes... Quelle pourrait être l'influence de l'association entre le terrorisme et l'islamisme (renforcée à plusieurs reprises par les médias) dans la peur ressentie par l'employée envers « étudiant en colère » (AT) ? Aurait-elle ressenti la même chose si l'étudiant avait été perçu comme étant blanc (voir Carr & Rivas, 2018) ?

Comme l'a déclaré Bauman (2008, pp. 87-88) dans « Liquid Times », « l'attrait d'une « communauté de semblables » est celui d'une police d'assurance contre les risques que comporte la vie quotidienne dans un monde polyvalent ».

Ces préjugés et stéréotypes sont ancrés dans « le danger du réductionnisme identitaire » (Santos, 2017, p. 367, l'« approche solitariste » (Sen, 2007, p. xii) ou l'« homme unidimensionnel » (Marcuse, 1964). Pour Sen, « beaucoup de conflits et de barbaries dans le monde sont entretenus par l'illusion d'une identité unique et sans choix » (Sen, 2007, p. xv). En Europe, actuellement, les politiques unidimensionnelles d'appauvrissement des citoyen.nes européen.nes ont adopté une nouvelle consigne importante, TINA (« there is no alternative » = il n'y a pas d'alternative). En résumé : les formes actuelles et sophistiquées de colonisation restreignent la diversité, la réduisant à la politique de la pensée unique.

Il est important de souligner, cependant, que l'arrogance de la science moderne ne concerne pas seulement les personnes d'autres latitudes, d'autres lieux géographiques ou d'autres langues. En fait, les lieux évoqués dans cette réflexion sont souvent plus symboliques et épistémiques que réellement géographiques : si « le Sud des épistémologies du Sud est épistémique plutôt que géographique » (Santos, 2017, p. 355), il en va de même pour le Nord (le Sud de l'Europe est-il plus un Nord épistémique que l'Australie ou la Nouvelle-Zélande ?) ou l'Ouest (quel est le pays plus occidental : le Brésil ou le Portugal ?). Il serait donc important de considérer dans quelle mesure l'anglais est un outil au service de « l'impérialisme académique ». Est-ce un avantage insignifiant d'avoir l'anglais comme langue maternelle, de nos jours ? D'autant plus que c'est la langue de la communication académique (qui est différente d'une lingua franca, qui doit être différente de la langue maternelle des personnes en communication) et de la production de connaissances « mesurables » - donc valorisées -, une sorte de « matière première » dont la seule possibilité d'existence, de construction et d'utilisation est discursive.

Ainsi, le colonialisme ne se réfère pas seulement aux pays ayant un passé colonial. Au contraire, le colonialisme est

une structure, une culture et un pouvoir fondés sur l'inégalité abyssale entre les êtres humains ; en d'autres termes, une inégalité qui présuppose la nature sous-humaine de l'une des parties impliquées dans la relation sociale en question. Ainsi compris, le concept de colonialisme inclut le colonialisme tel qu'il a été discuté dans la littérature décoloniale (Santos, 2017, p. 310).

Non moins importante est la colonisation de la pensée des dominés - qui fait écho à l'idée d'« adhésion » de Paulo Freire (1972), par laquelle la conscience de l'opprimé accueille la conscience de l'opresseur -, qui agit à un niveau plus profond de l'identité et de la perception de soi du peuple colonisé, renforçant la croyance dans la construction hiérarchique des cultures supérieures (occidentales) et inférieures (non occidentales) (Quijano, 2007). C'est-à-dire que « l'impérialisme académique »

(Santos, 2017, p. 326) adénombréesfacettes, il exclut et discrimine les personnes en fonction de leur statut socio-économique, de leur âge, de la couleur de leur peau et de leurs caractéristiques ethnoculturelles, de leur genre et l'autodéfinition sexuelle ...

Ces politiques épistémologiques tendent à renforcer la vision des minorités en tant que groupes problématiques et à traiter les problèmes des minorités de manière à les minimiser et à ne jamais remettre en question leurs racines historiques, leurs formes de construction et de représentation sociales, leur expérience et leurs connaissances sur le fait d'être victimes de domination ni l'héritage historique du colonialisme et de l'esclavage (Boidin, Cohen, & Grosfoguel, 2012).

En outre, comme il est multidimensionnel, il n'est pas surprenant que le colonialisme couvre les différents domaines d'activité des universités : « l'accès à l'université (pour les étudiant.es) et l'accès à la carrière universitaire (pour les professeur.es) ; les contenus de la recherche et de l'enseignement ; les disciplines du savoir, les programmes et les cursus ; les méthodes d'enseignement/apprentissage ; la structure institutionnelle et la direction de l'université ; les relations entre l'université et la société dans son ensemble » (Santos, 2017, p. 332).

En effet, la généralisation de l'accès à l'enseignement supérieur (Trow, 1973) et l'accroissement de la diversité de la population étudiante qui en découle ont remis en cause l'Université coloniale, élitiste, qui s'est orientée vers une « excellence » de certains résultats (nombre d'articles, facteur d'impact,) au détriment des autres (nombre d'étudiant.es issu.es de groupes sous-représentés, progression des étudiant.es dit.es « non traditionnel.les »...) et des processus fondamentaux tels que la démocratisation, la décolonisation et l'émancipation des logiques patriarcales et des politiques de marché, les pratiques de gouvernance, les résultats attendus et la réification du personnel.

Ces logiques devraient être étendues à la manière dont la diversité doit entrer dans la construction des connaissances et des disciplines (Watts, 1992) et à la manière dont elles intègrent les tensions qui devraient faire un effort pour conserver la prise en compte des défis, des conflits et de la pluralité que certaines considérations de diversité semblent vouloir éliminer (Todd, 2011).

En fait, ces personnes - étudiant.es migrant.es et issu.es de minorités, étudiant.es adultes, femmes, étudiant.es de première génération, étudiant.es handicapé.es, étudiant.es des zones rurales, parmi tant d'autres - jusqu'alors invisibles, ont rendu apparente le fait que les théories coloniales ne sont « pas suffisantes [...] pour comprendre la diversité de ce monde » (Santos, 2017, p. 288). Très souvent, l'université ne fait pas assez pour réduire les inégalités. Au contraire, non seulement elle reproduit mais elle amplifie les inégalités sociales, creusant le fossé entre les plus et les moins puissant.es, renforçant les privilèges des élites... et empêchant le subalterne de parler, pour reprendre les termes de Gayatri Chakravorty Spivak (1988).

Avant de conclure, il est important de d'ouvrir le débat en relation avec un incident critique particulier, « D'où est ce que tu viens ? » Cet incident montre à quel point cette zone, composée de la dyade colonialisme/diversité, est véritablement sensible. En effet, la curiosité sur l'origine personnelle ou familiale d'une personne perçue comme ayant une origine diverse a été prise pour du racisme. Ce sujet n'est pas tabou. Au contraire, il doit être abordé, les personnes qui se sentent discriminées doivent être entendues. Il n'est pas tabou, mais extrêmement sensible - et peut-être plus encore aujourd'hui, avec

la multiplication des discours et des actions xénophobes et racistes qui ont envahi l'espace public. Il est néanmoins possible et nécessaire de résister à ces phénomènes, au nom d'une diversité qui enrichit tout le monde - et pas seulement les minorités (Amorim, Pais, Menezes & Lopes, 2019). En tant que telle,

l'enrichissement mutuel des différentes connaissances et cultures est la raison d'être des épistémologies du Sud. Il ne s'agit pas de rechercher l'exhaustivité ou l'universalité, mais plutôt d'aspirer à une conscience plus élevée de l'incomplétude et de la pluralité (Santos, 2017, p. 371).

7.3 Réflexions finales concernant les universités post-coloniales

Il est vrai que la voix de l'Université est encore majoritairement masculine, blanche, conservatrice (Margolis & Romero, 1998), anglo-saxonne, protestante ou catholique, avec un statut socio-économique élevé... Mais c'est un signe d'espoir de penser qu'elle devient de plus en plus socialement responsable, polyphonique, diverse.

Certain. nes auteurs.trices ont défendu la transformation de l'université en pluridisciplinarité (Boidin, Cohen & Grosfoguel, 2012 ; Mbembe, 2016). Le pluralisme est l'université post-coloniale (et post-capitaliste et post-patriarcale) (Santos, 2017). Cette « université polyphonique » est « engagée dans les luttes sociales pour une société plus juste » (Santos, 2017, p. 377) et « ouverte à la diversité épistémique » (Mbembe, 2016, p. 37). Pour cette raison, et étant donné l'augmentation de la mobilité internationale des étudiant.es et l'impact qu'elle a sur les étudiant.es, en particulier ceux du Sud et/ou des minorités ethniques, ce domaine sensible est de la plus haute importance lorsqu'on réfléchit aux solutions possibles aux conflits interculturels avec les étudiant.es internationaux.nales.

En résumé, nous espérons avoir réussi à démontrer que le colonialisme et la diversité constituent une zone sensible unique et inséparable qui défie l'Université - et ceux qui pensent qu'elle peut contribuer à rendre le monde meilleur, c'est-à-dire plus juste, plus vrai et plus riche en diversité.

7.4 Incidents critique sur le colonialisme

Tableau récapitulatif

Titre	Pays	Narrateur.trice	Autre personne	Situation	Thème
Films africains	Portugal	Etudiant international mozambicain	Portugaise	Salle de classe	Colonialisme, diversité, dépréciation
Distorsion du langage	Portugal	Etudiant international brésilien	Portugaise	Durant la pause	Colonialisme, diversité, préjugés, stéréotypes

Tu n'es pas aussi douée que les portugais.es	Portugal	Etudiante internationale brésilienne	Portugaise	Salle de classe	Colonialisme, diversité, dépréciation
Les chinois.es mangent du chien	France	Etudiante locale avec des origines chinoise	Française	Salle de classe	Colonialisme, diversité, manque de respect pour les autres cultures, stéréotypes
D'où est-ce que tu viens ?	Allemagne	Employée de l'université	Allemande	Entretiens d'embauche	Colonialisme, diversité, préjugés, stéréotypes
Être stéréotypé.es	Portugal	Etudiant international brésilien	Anglophone	Salle de classe	Colonialisme, diversité, préjugés, stéréotypes
Nous et eux	Portugal	Etudiante internationale brésilienne	Portugaise	Salle de classe	Colonialisme, diversité, discrimination des étudiant.es étranger.es

7.5. Références

Amorim, J. P./Pais, S. C./Menezes, I./Lopes, A. (2019): Descolonização do currículo: ou de como não “perder de ganhar com a diversidade”. In: Rizoma Freireano 27, pp. 1-11. [Also available in Spanish: Descolonización del currículo: o cómo ‘no perder de ganar con la diversidad]

Bauman, Z. (2008): Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Malden: Polity.

Berger, P. L./Luckmann, T. (1966/1991): The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge. London: Penguin.

Boidin, C./Cohen, J./Grosfoguel, R. (2012): Introduction: From university to pluriversity: A decolonial approach to the present crisis of western universities. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge 10 (1), p. 2.

Carr, P. R./Rivas, E. (2018): Blanquitud y racismo en la educación: algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. In: Narváez, M. L. (Ed.: Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Lima: Centro des Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú, pp. 143-167.

Freire, P. (1972): Pedagogia do oprimido. Porto: Afrontamento.

Marcuse, H. (1964): One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Boston: Beacon.

Margolis, E.& Romero, M. (1998): The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. In: Harvard Educational Review 68 (1), pp. 1-32.

- Mbembe, A. J. (2016): Decolonizing the university: New directions. In: Arts and Humanities in Higher Education, 15 (1), pp. 29-45.
- Meneses, M. P. (2011): Images outside the mirror? Mozambique and Portugal in world history. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge 10 (1), pp. 121-137.
- Quijano, A. (2007): Coloniality and Modernity/Rationality. In: Cultural Studies 21 (2-3), pp. 168-178.
- Said, E. W. (1979): Orientalism. New York, N.Y.: Vintage Books.
- Santos, B. de S. (2017): Decolonising the University: the challenge of deep cognitive justice. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Scruton, R. (2002): The West and the rest: globalization and the terrorist threat. London: Continuum.
- Sen, A. (2007): Identity and violence: the illusion of destiny. New York: Norton.
- Spivak, G. C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, C. / Grossberg, L. (Eds.): Marxism and the Interpretation of Culture. London: Macmillan Education, pp. 271-313.
- Stein, S. & Andreotti, V. O. (2017): Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary. In: Cultural Studies ↔ Critical Methodologies 17 (3), pp. 173-181.
- Todd, S. (2011). Educating beyond cultural diversity: Redrawing the boundaries of a democratic plurality. In: Studies in Philosophy and Education 30 (2), pp. 101-111.
- Trow, M. (1973): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Watts, R. J. (1992): Elements of a psychology of human diversity. In: Journal of Community Psychology 20 (2), pp. 116-131.
- Weber, M. (1930/2005): The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. London: Routledge.

Conclusion

Ce texte a voulu donner un résumé et un aperçu de la mesure dans laquelle l'ensemble des 35 IC présentées peuvent être analysées, systématisées et théoriquement justifiées. Ils devraient vous avoir permis d'avoir un aperçu général des zones sensibles qui vont au-delà des IC concrètes.

En résumé, on peut dire que les différentes zones sensibles ne peuvent pas être nettement séparées les unes des autres. Il existe de nombreux chevauchements. Par exemple, la zone sensible „communication” s'étend à tous les domaines, car dans tous les cas, il s'agit toujours aussi de communication. La situation est similaire avec les zones sensibles Diversité et identité. Ces thèmes sont également définis de manière si large qu'ils sont inclus dans tous les cas au moins comme un thème transversal. Néanmoins, il existe des zones sensibles dans les IC qui sont le pivot du conflit. C'est pourquoi nous avons regroupé sept zones sensibles principales, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas plus de questions difficiles en jeu (comme la religion, l'éthique, etc.).

Comme ce texte concerne des personnes travaillant dans le monde universitaire, les textes nous en disent long sur les méthodes et les stratégies d'adaptation à la nouvelle culture d'apprentissage d'une université d'accueil. Les étudiant.es sont confronté.es à de nouvelles tâches, exigences, normes, habitudes et relations sociales. D'un point de vue micro-sociologique, les étudiant.es passent d'un contexte, d'une culture et d'une sous-culture à l'autre, ainsi que d'un rôle et d'exigences à l'autre. L'autre face de la médaille est le groupe cible du personnel universitaire. Iels sont également confrontés à de nouvelles opinions, valeurs et comportements, etc.

Ce que nous avons essayé d'offrir avec ce lecteur est une façon d'élargir la conscience de „l'autre”. Par exemple, nous avons rassemblé quelques IC sur l'ethnocentrisme. Avec le débat théorique qui fonde l'IC correspondant, nous avons essayé de montrer que nous sommes capables de reconnaître les différences plutôt que de revenir à dévaloriser ce qui est différent. Le message principal est donc le suivant : Il y a des moyens de traiter cette „altérité” ! Pour reconnaître et accepter la différence, nous devons comprendre d'où elle vient, l'apprécier et développer des stratégies pour réduire le conflit. Ce texte veut vous aider à le faire.

Pour celles et ceux qui souhaitent approfondir la théorie liée aux zones sensibles et aux IC, nous avons rassemblé un total de 27 références. Ces sources documentaires pertinentes relient les IC concrètes à un contexte théorique plus large. Pour vous faciliter la lecture de cette littérature, nous avons préparé un modèle qui vous donne les informations les plus importantes sur les sources de littérature en un coup d'œil. Chaque modèle résume également les points les plus importants en un clin d'œil.

