

special anthobelc

POINTS
DE VUE SUR
L'INTERCULTUREL

juin 1983



I
83

**BUREAU
POUR
L'ENSEIGNEMENT
DE LA
LANGUE
ET DE LA
CIVILISATION
FRANÇAISES
A L'ÉTRANGER
B. E. L. C.**

1, Rue Lhomond : PARIS 5
Téléphone : 707.42.73

Maquette :

Sur des propositions de D. Bertrand
et G. Zarate, conception et réalisation : J. Verdol

Frappe :

Annette Laugerotte

Fabrication :

Dominique Battini
Claudine de Lacroix
Marc Coma

POINTS
DE VUE SUR
L'INTERCULTUREL

juin 1983



Avant Propos. G. Zarate	p. 1
Interculturel : attitude, méthode ou discipline ? D. Bertrand	p. 3
Interculturel, civilisation et "transfert de didactique" M.J. Capelle	p. 7
Iles, un laboratoire interculturel ? J.M. Caré	p. 9
Télévision, médium interculturel ? C. Compte	p. 13
Sociolinguistique, fonctionnel et interculturel. M. Darot	p. 17
L'interculturel la dernière mode ? J. David	p. 19
Quand une culture rencontre une autre culture. F. Debyser	p. 21
Comment peut-on être différent ? A.H. Ibrahim	p. 25
Propos d'un Portugais de nationalité française. F.J. Lebre et M. Lebre	p. 27
Interculturel : pour une profession de foi débridée. J.L. Malandain	p. 29
Black is beautiful. M. Maurice	p. 35
L'interculturel en miettes. J. Mouchon	p. 39
Interculturel et immigration. M.G. Philipp	p. 41
L'interculturel, savoir ou comportement. H. Portine	p. 45
Interculturel et enseignement de la civilisation. G. Zarate	p. 47
Propositions de synthèse. G. Zarate	p. 51

A
V
A
N
T
P
R
O
P
O
S

A un moment où institutions, associations, groupes de travail s'approprient le terme "interculturel", un organisme comme le BELC se doit de prendre position : quel est le statut de cette notion soudain envahissante ? Quelle est sa portée en didactique des langues ?

Notre réflexion a pour caractéristique d'être menée à plusieurs voix. Une telle procédure s'avère légitime dans un domaine où la pluralité des opinions est justement revendiquée. Par ailleurs, lorsqu'une problématique se trouve brusquement sollicitée dans le champ intellectuel, une analyse menée de concert doit aussi être interprétée comme un signe de prudence face à ce qui peut n'être qu'effet de mode.

Les règles d'écriture que nous nous sommes imposées sont particulières : d'abord envisager le problème sous une forme concise afin de privilégier la vivacité du propos plutôt que l'abondance argumentative ; ne pas rechercher un mode d'expression uniforme mais parier, au contraire, sur la diversité des points de vue et des angles d'attaque ; enfin, se situer dans le contexte des recherches personnelles de chacun pour voir dans quelle mesure l'approche interculturelle peut y prendre place.

Les objectifs de ce document sont donc modestes. Il serait abusif de lui faire dire plus qu'il ne prétend. Il s'agit d'un objet destiné à stimuler la réflexion du lecteur et non d'une anthologie de réflexions achevées.

Geneviève ZARATE

INTERCULTUREL :

Interculturalité, interculturalisme, interculture, interculturelle, le champ des néologismes est vaste, mais la définition est mince. Et les possibilités d'emploi sont si étendues que la

ATTITUDE MÉTHODE ou DISCIPLINE ?

notion d'"interculturel" pourrait aisément devenir la bonne à tout faire en méthodologie : garantissant la modernité intellectuelle de travaux, méthodes, propositions pédagogiques, que rien ne distinguerait, sur le fond de leur démarche, de réalisations antérieures à cette nouvelle appellation, elle peut sans doute permettre de faire la toilette à bon marché des textes et des idées. Pour contenir un peu la disponibilité éclatante d'un terme prêt à s'introduire dans n'importe quelle compagnie, une réflexion théorique est donc nécessaire : elle doit pouvoir situer les tenants et les aboutissants de cette notion, et fonder des pratiques réellement innovatrices.

La "réflexion interculturelle" sollicite naturellement le concours de plusieurs disciplines : anthropologie, sociologie, théorie de la connaissance, sémiotique, linguistique. Mais où se situe-t-elle exactement ? Transversale à ces différents domaines où elle puise ses concepts opératoires, elle s'inscrit peut-être plus précisément dans la tradition comparatiste. Elle devrait aboutir, en tout cas, à une méthodologie nouvelle intégrant, dans son principe, la relativité essentielle des réalités culturelles.

D'une manière plus conjoncturelle, ce terme et la notion qu'il recouvre s'inscrivent dans le vaste champ des "inter-" qui s'est fait jour un peu partout dans le courant des années 70 : inter-texte et textualité, - disciplinarité, - action, - langue, etc. Le préfixe inter - n'a sans doute pas dans tous les cas la même

signification ; il indique néanmoins toujours un déplacement sensible de "ce qu'on cherche à observer" en sciences humaines. Il ne s'agit plus tant de décrire un objet tel qu'il est constitué en lui-même que de saisir ce qui se passe "entre" les objets, car dans cet écart réside le sens. En d'autres termes, on est passé de la matérialité positive et finie des objets à la mouvance des effets de sens dont ils sont les supports virtuels. D'où, parallèlement à l'émergence des "inter -", la revendication de la pluralité des significations (cf. les lectures plurielles) qu'aucune description, quelle que soit sa méthode, ne peut prétendre épuiser.

En ce qui concerne l'approche interculturelle des faits de civilisation dans un cadre didactique, on passe d'une problématique centrée sur les faits à une problématique centrée sur le regard (sur la variété des regards qui construisent la variété du sens) ; on passe de l'objet construit au processus de sa construction. Un tel déplacement ne peut, à mon avis, que rencontrer des exigences accrues du côté des stratégies de recherche et des instruments de travail. Voici par exemple, quelques problèmes qu'on ne peut manquer de rencontrer dans une telle perspective :

- celui de l'**observateur**, qui est en même temps un acteur culturel, avec ses focalisations, les délimitations de son champ d'observation, etc. ;
- celui des **schémas d'inférence**, dont la mise à nu doit permettre de restituer l'implicite et de reconstruire des parcours de signification cohérents à partir des traces ponctuelles et fragmentées que laisse la surface du texte ;
- celui de la **valeur**, son émergence, sa mobilisation, les axiologies où elle s'insère, les circuits d'échange et/ou de confrontation qui la réalisent ;
- celui de la **connotation**, dont la théorie devrait être unifiée pour que ce concept devienne vraiment opératoire ;
- celui, surtout, du **sujet**, au coeur des problématiques européennes et pensé souvent, de manière subrepticement ethnocentrique, comme l'universel pivot.

L'approche interculturelle doit avoir la capacité d'intégrer des instruments analytiques de cet ordre à l'intérieur d'un corps théorique homogène pour que soit dépassé le stade de la bonne volonté ; mais elle doit aussi avoir la capacité de les moduler pour que la méthode et les pratiques qui en découlent ne deviennent pas à leur tour le canal exclusif d'une "bonne" appréhension des phénomènes. C'est dans cet esprit, me semble-t-il, que ce type de démarche peut devenir un champ de recherches autonome, distinct des disciplines où elle s'alimente, et capable d'échapper à la dilution.

Sur le plan des pratiques en didactique, un aspect différent

mérite d'être soulevé; si la réflexion interculturelle peut à terme transformer de fond en comble l'enseignement de la "civilisation", elle ne constitue pas dans le domaine du FLE (ou de l'apprentissage des autres langues vivantes) un territoire à proprement parler. Puisqu'elle est avant tout, dans ce cadre, une affaire d'attitude, de comportement, de formation - voire de sensibilité - à la différence effective, elle intéresse également toutes les pratiques de l'enseignement, que ce soit la grammaire ou la littérature, la compréhension orale ou l'écriture. Il s'agit ici de mettre en oeuvre les moyens adéquats pour promouvoir les différences et les faire "parler", et "se parler".

Denis BERTRAND

INTERCULTUREL, CIVILISATION et "TRANSFERT de DIDACTIQUE"

Outre la question de la définition du concept "interculturel", se pose la question fondamentale de la différenciation "civilisation - interculturel". Quel est

le point de clivage entre ces deux concepts ? Où se situe la frontière, s'il y en a une ? Ces deux termes se situent-ils dans un même champ sémantique ? Sinon, dans quel rapport sont-ils ?

Parler de civilisation ne consiste certainement pas uniquement à égrener des faits historiques concernant un groupe socio-culturel particulier et à décrire ces faits de façon(s) synchronique et/ou diachronique. Quand bien même cela serait, cela entraînerait indubitablement l'inférence d'éléments "interculturels" dans la manière même dont seraient choisis, présentés et reçus ces faits de civilisation.

La question de "l'interculturel" n'est-elle pas fondamentalement celle de savoir comment établir des passerelles - ou des ponts - entre les cultures par les choix d'objets à présenter, les manières de les présenter et la façon dont ces objets peuvent être perçus et reçus par ceux auxquels on les présente en fonction de leur civilisation.

Cette approche de "l'interculturel" découle très clairement d'une centration sur une activité tournée vers l'étranger, sur l'enseignement à des non-francophones de la langue et de la "civilisation" françaises. N'enseigne-t-on d'ailleurs pas déjà "de la civilisation" en enseignant la langue ?

Dans cette optique, on peut s'intéresser à "l'interculturel" en relation au "transfert de didactique". On peut par exemple se demander quel est l'effet produit par (la forme et le fonction-

nement) des outils pédagogiques sur les divers publics utilisateurs ; on peut également se demander s'il est possible de modeler des outils pédagogiques en fonction de cultures diverses c'est à dire d'envisager des activités et des exercices, et les pratiques qui en découlent, différenciés selon des habitus et des pratiques formatives différents.

On peut, dans cette même optique, chercher à délimiter et à évaluer les effets "interculturels" de la prise en compte de l'environnement dans la conception de matériel pédagogique. En quoi et comment la forme, le fonctionnement et le contenu d'outils pédagogiques peuvent-ils établir des passerelles entre les cultures en étant vecteurs de faits de civilisation ?

Marie-José CAPELLE

Septembre 1979.
 J'accepte d'animer
 un stage résidentiel
 pour une vingtaine
 d'animateurs chargés
 de la formation de
 moniteurs d'alphabéti-
 sation.

ÎLES, UN LABORATOIRE INTERCULTUREL?

La demande de l'institution porte à l'origine sur la créativité et les techniques d'expression. La plupart des formateurs vont être chargés, dès la rentrée, de sensibiliser de jeunes moniteurs d'alphabétisation à l'accueil de réfugiés du Sud-Est asiatique. Le mot "Interculturel" n'est pas encore attesté, mais on évoque très souvent les problèmes culturels, le choc des cultures...

Avec l'accord du responsable du Service de la formation, je propose alors d'utiliser **Iles** (1), une simulation globale que nous avons mise au point l'été précédent au BELC, lors d'un stage.

Nous décidons de travailler en coanimation. Deux groupes sont constitués, d'une douzaine de personnes chacun. Naufragés complices et volontaires, les participants de chacun des groupes échouent sur une île. Ils vont être isolés pendant quatre jours et vivre séparément une expérience collective qui les amène à inventer leur univers : caractéristiques physiques de chaque île, son climat, sa faune et sa flore etc... D'abord en situation de survie (installation précaire, habitat à inventer, nourriture à trouver), les naufragés finissent par s'organiser. La vie quotidienne dans l'île les oblige à repenser les actes sociaux les plus simples : rapports entre eux, répartition des tâches, nouvelle morale, nouveaux codes (des convenances, de la politesse), nouvelles habitudes culinaires, alimentaires etc... Pour éviter

(1) **Iles** une simulation globale de JM. Caré F. Debyser
 C. Estrade - Paris. BELC, 1980 - Doc. dactylog.

de refaire un monde connu ou de retomber dans l'exotisme bon marché, un certain nombre de contraintes sont proposées :

- il est interdit de réintroduire dans l'île des pratiques directement issues de l'expérience antérieure (on peut s'en inspirer en les modifiant),
- l'environnement doit être réinventé de toutes pièces,
- il faut éviter les stéréotypes les plus connus : cocotiers, palmiers, pirogues, singes et bananes etc...

L'île devient alors le lieu privilégié de l'imaginaire, entraînant les naufragés à l'invention puis à la pratique de nouveaux codes culturels (1). Au bout de quatre jours, après avoir donné à chaque groupe le temps d'inventer des habitudes nouvelles et de se les approprier, une rencontre est proposée, sous la forme d'une première ambassade avec échanges et offrandes rituelles. Même simulée, en partie ludique, la rencontre est difficile... et l'étrangeté totale !

Comment deux groupes, au départ linguistiquement et culturellement homogènes en arrivent là, à un degré d'hétérogénéité culturelle qui les amène à se comprendre difficilement, à avoir des difficultés de communication, au bout de quatre jours d'isolement ?...

Cette expérience, ainsi que quelques autres faites depuis, permet d'entrevoir quelques hypothèses simples sur l'interculturalisme :

- . il paraît possible de reproduire volontairement, comme en laboratoire, le processus de la rencontre en "terre étrangère", de créer les conditions interculturelles de l'hétérogénéité et de l'étrangeté,
- . des contraintes initiales précises évitent la reconstruction d'un monde connu, la reproduction de clichés et de stéréotypes qui pourraient réduire l'effet d'étrangeté brutale recherché ici,
- . les stéréotypes semblent donc avoir une fonction d'homogénéisation, de mise à plat des différences,
- . si des différences sensibles peuvent apparaître dans la conception de l'univers physique (relief, climat, flore), elles semblent moins spectaculaires que tout ce qui touche au social, aux codes culturels qui régissent les rapports entre individus,
- . la compréhension de certains signes culturels, quand ils sont tout à fait étrangers à des repères connus, relève plus de la résolution d'énigme que de l'observation scientifique et objective,

(1) Cette expérience est à rapprocher de jeux tels que **Bafa Bafa** une simulation interculturelle mise au point par la Marine américaine.

- . la nécessité, une fois ces signes reconnus, de les intégrer à la vie quotidienne, de pratiquer de nouveaux codes peut avoir des effets psychodramatiques, surtout dans le cas d'inversions totales,
- . l'inversion, quand elle est pratiquée par l'un des deux groupes est en général très mal perçue par celui qui ne l'a pas utilisée de façon systématique,
- . les phases d'échanges (ambassades, offrandes, fêtes...) sont vivement souhaitées dès que les groupes ont vécu une certaine expérience collective mais, des passages spontanés d'un groupe à l'autre sont relativement rares.
- . Ce sont les jeux qui, dans les phases d'échanges, impliquent le plus les participants et marquent les moments les plus dynamiques des rencontres.

Jean-Marc CARE

TÉLÉ- VISION, MÉDIUM INTERCULTUREL?

QU'ENTEND-ON PAR INTERCULTUREL ?

1. Doit-on considérer, comme dans "interaction" que le préfixe "inter" représente une connection entre deux cultures et l'effet réciproque de l'une sur l'autre ?
2. Doit-on retenir, comme dans "interlangues" l'idée d'état intermédiaire possédant sa propre structure cohérente et un rattachement à deux cultures ?
3. Doit-on considérer, comme dans "interdisciplinaire", qu'il s'agit d'une congruence de plusieurs cultures agissant par interactions réciproques afin d'atteindre un but qui dépasserait les objectifs et particularismes de chacune des cultures prises séparément ?

Si nous appliquons l'adjectif "interculturel" au médium télévision l'idée de connection entre cultures est immédiatement associée au cliché de la fenêtre sur le monde que constitue le petit écran - avec l'effet de réciprocité (même limitée) que peut amener toute exposition à une culture différente. L'aspect interculturel du médium présenté par les deux autres questions nous évoque plutôt l'image du pont.

C'est l'idée du passage, d'état intermédiaire possédant une réalité intrinsèque qu'il faut retenir dans cette image. Cette réalité résiderait en l'agencement des différents éléments constitutifs du code télévisuel. C'est parce que cet agencement permet un décodage cohérent de la part de téléspectateurs ayant des cultures très diverses qu'une émission comme **Dallas**, bien que fortement marquée par les valeurs culturelles américaines, connaît un succès international (1).

(1) **Dallas** et **Sesame Street** sont pour nous des exemples qui font loi sur le marché, c'est la raison pour laquelle nous appuyerons sur ces deux types d'émissions tout au long de cette réflexion.

TELEVISION INTERCULTURELLE

Si l'on entend, comme J. LANG (1), par "culturel" "la diffusion d'un mode de vie et de pensée" on pourrait montrer que l'accès interculturel offert par la télévision se situe à trois niveaux différents :

1. Le traditionnel accès à la culture "cultivée" comme dit Porcher (1982) c'est-à-dire un patrimoine internationalement fourni et accepté - L'exemple illustrant ce point pourrait être la diffusion de Richard II par une chaîne de TV américaine à 25 millions de téléspectateurs (sondage **Trendex** 1961).
2. L'accès aux différentes cultures nationales - cliché de la télévision fenêtre du monde. Le questionnement posé ici porte davantage sur l'interculturalité au niveau de l'échange d'une part (y a-t-il réellement accès à une culture par la TV) et au niveau de l'approche des cultures (partiale, fragmentaire, imposée, etc.) d'autre part.
3. L'accès aux différentes cultures de classes à l'intérieur d'une même communauté nationale. A la lumière de **Sesame street** sont posés les problèmes du nivellement des cultures et de l'impact des programmes.

L'objectif de **Sesame Street** était d'aider les enfants, préscolarisables des minorités de New-York (Portoricains, noirs et Chinois) à entrer dans un système scolaire sans trop de handicaps culturels. Pour donner à ces enfants une chance égale à celle des petits blancs américains (**Wasp**) (2) à qui le système s'adresse, il fallait développer des références mentales communes. L'émission le fait sur deux plans : cognitif et culturel. Non seulement l'alphabet, la numération, etc. y sont enseignés mais ils le sont dans des contextes permettant de présenter à l'enfant les habitudes du petit **Wasp** et les références culturelles du milieu scolaire qui va le recevoir. Ce nivellement culturel (jugé dangereux) a été très vite contrebalancé au sein même de l'émission par une série de séquences visant à renforcer les valeurs culturelles de ces minorités. On intègre, par exemple, des scènes tournées dans une famille chinoise ou la découverte par les héros de **Sesame Street** d'une habitude, d'un projet, etc. typiques de Porto-Rico.

La valeur interculturelle du médium ne repose donc pas sur un nivellement des cultures mais au contraire permet de revaloriser les différences.

TELEVISION INTERCULTURELLE OU OUTIL D'UNE HEGEMONIE CULTURELLE ?

Le succès de la diffusion internationale du feuilleton américain **Dallas** semble illustrer le danger signalé par J. Lang (1) ... "qu'un Etat puissant industriellement... véhicule

(1) Ministre français de la culture in : "Les Nouvelles Littéraires" N° 2859, 3 Novembre 1982, p12.

(2) White Anglo-Saxon Protestant (Protestant blanc anglo-saxon).

et finit par imposer aux autres son mode de vie". La télévision n'aide-t-elle pas, dans ce cas, à étendre et à assurer une hégémonie culturelle ?

La diffusion de **Dallas** sur les chaînes françaises a perturbé celle des autres émissions considérées pourtant comme populaires. Il s'agit bien d'hégémonie lorsque une émission étrangère bouleverse un programme de diffusion au détriment des réalisations nationales. Cette émission remplace, mais également supplante, impose des valeurs culturelles d'un autre pays. Face à cette sorte d'intrusion culturelle, les différents gouvernements ont trois types d'attitudes :

1. Une politique protectionniste à l'égard des émissions étrangères (par exemple, refus de l'URSS de diffuser **Dallas** imitation française de **Sesame Street** afin d'éviter la diffusion de l'émission américaine pour les enfants).
2. Une acceptation de l'hégémonie. C'est par exemple l'"arrosage" d'émissions américaines sur certains pays (pour des raisons politiques et/ou économiques).
3. Un véritable échange interculturel. Si l'on observe les émissions qui sont échangées à ce troisième niveau, elles ont en commun une utilisation efficace de la spécialité télévisuelle. C'est l'utilisation des codes spécifiques à la TV qui en fait leur intérêt, leur compréhension et attrait, même auprès de pays culturellement très diversifiés. **Dallas** peut servir ici d'exemple puisque, sans annihiler l'aspect culturel américain, la série permet un décodage cohérent dans les autres pays de cultures différentes. La série anglaise **Benny Hill** en est un autre exemple. Par contre, la plupart des émissions françaises sur le marché sont jugées plus théâtrales et cinématographiques que télévisuelles et posent de sérieux problèmes de décodage. Tant qu'un pays ne sera pas en mesure d'exporter (1) autant d'émissions qu'il en importe, sa télévision sera un outil d'hégémonie culturelle (au service de l'exportateur).

C'est l'apprentissage de l'organisation de ces codes qui permet de construire le pont interculturel de la communication. Ce pont qu'est la TV devrait pouvoir changer de style et de forme selon les utilisations et les échanges - les structures de sa base étant constituées par un certain nombre de règles techniques spécifiques au médium.

(1) Exporter n'a pas ici le sens commercial mais celui de l'accessibilité des messages télévisuels.

A l'heure où se développe une technologie qui ne laissera aucun pays hors d'un "arrosage" télévisuel intensif, il est important de prendre conscience du potentiel que possède le médium TV. Ce n'est que cette prise de conscience qui permettra d'éviter en partie une hégémonie culturelle et fera de la télévision un outil vraiment interculturel.

Carmen COMPTE

SOCIOLINGUISTIQUE, FONCTIONNEL et INTERCULTUREL

Des problèmes relevant sans doute de l'interculturel se sont posés à moi dans mon activité de formation et de

recherche au BELC. Pour le premier point, ces problèmes relèvent plus généralement des rapports entre langue et civilisation, entre compétence linguistique et compétence sociale. Le second point s'oppose à une idée naïve peut-être du discours scientifique, comme neutre et en dehors de toute référence sociale.

1 SOCIOLINGUISTIQUE ET INTERCULTUREL

Dans le cadre d'activités de formation destinées à des collègues étrangers comme dans le cadre du stage d'été du BELC ou lors de missions à l'étranger, lorsque je traite de certains aspects du français contemporain, je suis obligée de donner en même temps une information sur des faits de civilisation que je connais le plus souvent en tant que sujet social particulier (femme, soixante-huitarde, vivant à Paris, etc) ; en un mot, j'utilise alors ma compétence sociale.

Je ne sais comment faire passer cette information autrement que par une explication de type magistral (je raconte ce que je sais, les collègues étrangers m'écoutent). Dans certains cas, lorsqu'il s'agit de faits récents ou pas encore étudiés, faire retrouver cette information risquerait d'être long, lorsque par exemple cette information se trouve dispersée dans des journaux ou des tracts peu disponibles pour le professeur ; voire impossible, lorsqu'elle relève de l'histoire particulière des sujets et qu'il n'existe pas encore de publication faisant le point sur ce sujet.

2 FONCTIONNEL ET INTERCULTUREL

Dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, il a été souvent souligné qu'il existe des différences, selon les aires culturelles, dans les modes d'exposition des disciplines

scientifiques (rhétorique étant pris au sens d'organisation des discours), différences qui interviennent également dans les formations scientifiques. Ainsi selon les professeurs de sciences, une démonstration mathématique peut être juste sans être élégante, un problème de physique s'aborde différemment en France ou aux U.S.A.

Le "Culturel" apparaît également dans le scientifique, contrairement à ce que l'on pourrait s'imaginer au premier abord. Malheureusement, on ne possède pas, à ma connaissance, de descriptions minutieuses de ces différences, les études d'épistémologie s'intéressant à un niveau très global, diachronique et essentiellement européen.

Une réflexion sur l'interculturel devrait sans doute prendre en compte cette dimension ; ce qui impliquerait de s'informer sur ce qui se fait dans les écoles d'ingénieurs qui ont essayé de mettre en place des cours d'épistémologie comparée, pour les ingénieurs français destinés à travailler à l'étranger et pour les ingénieurs étrangers en formation en France.

Mireille DAROT

L'INTERCULTUREL, LA DERNIÈRE MODE?

C'est d'abord, certainement, un mot devant lequel j'ai ce sentiment de recul que j'éprouve en face de tout vocable qui sent "la mode", et ne recouvre sans doute que des réalités bien connues sous d'autres termes plus transparents.

Si, ensuite, c'est vraiment "quelque chose", est-ce la considération de la "culture" - mot qu'il faudrait, à l'évidence, chercher à définir avant d'aller plus loin - de l'apprenant, quand on lui apporte - dans l'esprit des préoccupations qui ont lieu d'être celles de cette maison, car il y a peut-être d'autres aspects ailleurs - une langue étrangère, ou seconde, dans le cas des francophones pour qui le français n'est pas langue maternelle ? S'il en est ainsi c'est, sous un de ses aspects - mais peut-être plus collectif qu'individuel - la considération des besoins de l'apprenant. Est-ce alors bien nouveau ? J'aurai l'impression d'avoir "fait de l'interculturel" depuis le jour où j'ai eu l'audace d'enseigner le français à l'étranger, ou à des étrangers, ou, d'ailleurs, en tant qu'angliciste, d'enseigner une langue étrangère à des francophones. Et plus particulièrement depuis mon entrée au BELC, il y a vingt ans.

Si, d'un point de vue linguistique, c'est prendre en considération les habitudes langagières de l'apprenant, sur le plan des structures, du phonétisme, du lexique... mais alors, c'est ce qui découle tout naturellement de l'attitude "comparativiste" proclamée par le BELC dès son origine, même si elle semble avoir été partiellement laissée de côté plus récemment. Seulement, est-ce que la langue fait partie de la culture ? Ma réponse est oui, avec beaucoup de nuances, la culture étant l'addition de différentes cultures, apportées justement, pour une bonne part, par l'acquisition de langues étrangères ; si c'est bien le cas, je ne vois pas la nouveauté.

Est-ce que présenter le français à un public africain anglophone à travers "**Pierre et Seydou**", qui situe ses dialogues et autres textes dans une Afrique francophone, c'est à dire assez proche pour ne pas déconcerter l'élève, assez différente, cependant, pour donner un parfum d'exotisme, qui me semble un élément de motivation indispensable, c'est agir "interculturellement" ?

Est-ce que la précision, cent fois rappelée, selon laquelle les exercices de réemploi, d'appropriation, etc, doivent faire "parler" les élèves de ce qui les préoccupe, eux, personnellement, faire jouer des personnages qu'ils connaissent, dans des situations qui leur sont familières, etc, c'est de l'interculturel ?

Est-ce que la découverte - tardive dans mon cas - du fait que le geste de la main qui accompagne, en Europe, un ordre comme "viens ici", est considéré comme injurieux en Afrique de l'Est, où on l'applique seulement aux animaux, est une découverte interculturelle ?

Est-ce que, encore, la révélation de la cause du rire qui secoue les élèves dans cette même Afrique de l'Est, chaque fois qu'on parle d'"Oncle Doudou" - nom parfaitement accepté ailleurs dans le continent -, à savoir que ce terme désigne en swahéli toutes sortes de vermines, est une révélation interculturelle ?

Est-ce que les chapitres que j'ai écrits dans "**French in Africa**", en insistant longuement auprès des maîtres sur des facteurs tels que l'origine des élèves, tant ethnique que sociale, urbaine ou rurale ; leur âge, leur sexe, leur religion, etc, étaient des chapitres interculturels ?

Est-ce, enfin, que la nécessité ressentie de faire passer, avec beaucoup de prudence certes, des réalités "culturelles" françaises, parce que jugées motivantes et utiles, afin de ne pas enfermer les élèves dans un ghetto africain (car Dieu sait si les Africains anglophones, Nigériens en particulier, ont tendance à s'enfermer dans un tel ghetto, suicidaire à mes yeux), relève d'une attitude interculturelle ?

Si oui, comme le héros de Molière, j'aurai fait depuis pas mal de temps de l'interculturel sans le savoir ; et n'aurai même à peu près fait que de cela. Sinon, car il est probable que je suis à mille lieues de la vérité, j'attends avec intérêt des explications.

Jacques DAVID

QUAND UNE CULTURE RENCONTRE UNE AUTRE CULTURE

Le terme "interculturel" me paraît à la fois intéressant et flou. Intéressant dans la perspective de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère puisque celle-ci, véhiculant toujours des représentations, des valeurs ou tout au moins une organisation de la signification différente de celle de la langue maternelle, le contact avec une langue 2 est toujours un contact interculturel ; suivant le contexte éducatif et socioculturel ce contact peut être enrichissant et/ou conflictuel ou même aliénant.

Appliqué à des pratiques pédagogiques destinées à des migrants (adultes ou enfants), le terme interculturel prend une signification plus précise ; une pédagogie interculturelle doit prendre en compte l'identité et les références culturelles de l'apprenant face à une culture dominante à l'école et hors de l'école. Seront considérées comme des pratiques interculturelles des activités d'animation, d'enseignement ou de formation tenant compte de cette dimension et opérant sur elle explicitement. Seront, à plus forte raison, interculturelles, des pratiques pédagogiques destinées à des groupes hétérogènes d'apprenants (par ex. Maghrébins, Portugais, Asiatiques) où la dimension culturelle est multiface.

En revanche le concept d'interculturalisme s'estompe fortement ou devient inadéquat s'agissant de populations scolaires par exemple de la deuxième ou de la troisième génération d'émigration qui sont si bien entre deux cultures qu'elles n'en ont "aucune" au sens classique du terme (culture cultivée ou culture héritage) ou plutôt qu'elles représentent une nouvelle culture en voie de constitution : on a pu dire que la culture de ces élèves relève plus de la culture du quart-monde que de celle de telle ou telle appartenance à une communauté culturelle "classique".

Cela a cependant pour avantage d'amener la problématique interculturelle à dépasser la référence à des cultures homogènes (culture française, culture marocaine, culture portugaise)

et à poser le problème des sous-cultures (sous-culture étant évidemment à prendre au sens de sous-ensemble et non de culture inférieure). On est cependant loin d'y voir clair actuellement.

Un troisième intérêt d'une approche interculturelle est celui d'une évolution sinon d'une rénovation des conceptions de l'enseignement de la civilisation. Une approche contrastive interculturelle aura l'intérêt de ne pas considérer la "civilisation française" ou tel de ses aspects comme un objet en soi à appréhender en fonction de son organisation interne et de son propre réseau de significations. Cependant malgré les déclarations d'intentions je ne connais à ce jour ni d'études théoriques sérieuses ni de réalisations pédagogiques convaincantes ; on redécouvre parfois de vieilles études comme celles des anthropologues américains des années trente, ou de l'immédiat après-guerre, qui méritent d'être connues si on les a oubliées mais qui ne présentent pas un caractère de nouveauté.

En conclusion provisoire, les limites du terme interculturel sont de n'être qu'un adjectif ; l'interculturalisme ne me semble pas encore une discipline ni un champ d'études (sinon en se satisfaisant de la tautologie selon laquelle l'interculturalisme est l'étude des phénomènes conflits, problèmes, etc... interculturels). Le fait de relever plutôt d'une méthode ou d'un angle d'approche que d'un objet d'étude constitué n'a d'ailleurs rien de dévalorisant en soi : l'interdisciplinarité n'est pas un domaine de recherche ce qui n'invalide pas pour autant les études interdisciplinaires. Je doute toutefois qu'un seul chercheur puisse être jamais "interculturel" comme on a depuis la Renaissance renoncé à être tout seul interdisciplinaire.

En résumé l'approche interculturelle me semble, sauf dans le domaine des migrants et des groupes ayant des problèmes d'identité culturelle, un concept encore flou qu'il convient de mieux cerner aux plans épistémologique et méthodologique ; il a cependant deux avantages qui font que l'entreprise mérite d'être poursuivie :

- 1) celui de recentrer sur l'apprenant la pédagogie de la langue et de la civilisation ; en cela les concepts d'interculturalisme rejoignent le mouvement cohérent des sciences humaines et des sciences de l'éducation en vue de constituer une théorie du sujet (et bien sûr du sujet apprenant),
- 2) celui de proposer comme objet d'étude, de même qu'on l'a fait pour l'apprentissage des langues avec la théorie de l'interlangue, l'hypothèse de l'interculture de l'apprenant.

Il convient enfin de rappeler, et pas seulement pour mémoire, les abus de langage et de la mode qui font qu' "interculturel" est maintenant employé à tout bout de champ et pour dire n'importe quoi, et présente au moins trois risques :

- 1) en contradiction avec la problématique interculturelle centrée

sur le sujet, le terme dialogue ou relations interculturelles devient synonyme de l'expression déjà pompeuse, équivoque et souvent conservatrice de "dialogue des cultures",

- 2) la tentation apparaît de désigner sous le terme "interculturel" la rencontre ou les échanges entre les "cultures cultivées",
- 3) l'occultation de rapport de force entre les cultures, et des problèmes de cultures dominantes et de cultures dominées.

Il suffit de lire une partie des communications de congrès récents ou des propositions de communication pour des congrès à venir (AUPELF, FIPF, etc...) ou un certain nombre de discours officiels pour mesurer le danger de ces trois "dérives".

Francis DEBYSER

COMMENT PEUT-ON ÊTRE DIFFÉRENT?

Cela pourrait être dans une perspective généreuse ou utopique d'apprendre à penser la culture de l'Autre avec les critères et les références de cet Autre. En dehors de cas rarissimes et comme tels objectivement anormaux de bilinguisme et de biculturalisme exceptionnellement équilibrés il n'y a pas d'agents efficaces pour pareil projet. Il n'y a pas non plus d'institutions susceptibles - même dans des pays comme la Suisse, la Belgique ou le Canada - d'assumer ses risques lorsque ses enjeux sont aussi ceux de la cohésion communautaire. Pas plus qu'il n'y a dans les cadres actuels de la scolarité de projet didactique qui puisse porter sur la civilisation de l'Un ou de l'Autre un regard suffisamment regardé, suffisamment conscient de la valeur différentielle et non absolue de valeurs culturelles dont la seule raison d'être pour ceux qui y croient est justement d'être absolues.

Reste la possibilité de regarder l'Autre en assumant pleinement ce que l'on est, en proclamant haut et fort non pas les droits - nécessairement théoriques - de l'Autre à ses différences mais ses propres droits à sa propre spécificité, fût-elle exclusive de l'existence de l'Autre. Le courage d'être ce que l'on est peut être encore plus difficile que celui que nécessite la compréhension ou simplement l'écoute de l'Autre. Si on y arrive à force de discipline, il est sûr que ce qui se révèle de l'Autre - auquel on laisse une bonne conscience non-préjorée - est infiniment plus riche que dans la première éventualité. Pour y arriver concrètement il importe de revendiquer les mille et une critiques "accessoires" et "partielles" que nous font les étrangers que nous avons déçus.

En réalité l'interculturel ne rend des services que lorsqu'il montre :

- 1) Comment une culture se donne comme étant le degré zéro de la culture, et arrive à se confondre avec un ensemble d'évidences. En d'au-

- tres termes comment une culture arrive à se faire oublier en tant que telle.
- 2) Comment la différenciation se donne à lire à la fois pour ceux qui la vivent et pour ceux qui lui sont étrangers. Comment elle rebute ou intéresse et pourquoi.
 - 3) Dans quels termes se développe la lutte entre la tendance à la standardisation et les tendances à la différenciation au sein d'une communauté présentant une relative homogénéité culturelle.

Amr Helmy IBRAHIM

PROPOS D'UN PORTUGAIS DE NATIONALITÉ FRANÇAISE

Pourrais-tu expliquer pourquoi tu te présentes toujours comme "Portugais de nationalité française" ?

Il y a en France environ un million d'émigrés portugais. Je me considère comme membre de cette minorité. Il y a des bretons français, des basques français, des juifs français ; pourquoi pas des portugais de nationalité française ? Culturellement parlant, je suis intimement lié à la culture portugaise et j'ai vécu plus de la moitié de ma vie dans mon pays d'origine.

J'ai beaucoup réfléchi aux paroles de Sartre : "c'est l'anti-sémitisme qui fait les juifs". Il est probable que si la minorité portugaise était fondue dans toutes les classes sociales françaises, que si le racisme et le mépris vis à vis des autres cultures n'existaient pas en France, je finirais peut-être par me sentir français tout court. C'est un problème historique, social, culturel et philosophique, une manière de me "**marquer**" en tant que solidaire de la minorité à laquelle j'appartiens.

Quand j'affirme que je suis Portugais de nationalité française, je ne le fais ni par mépris, ni par provocation, je crois qu'il s'agit d'une formule qui s'adapte bien à quelqu'un comme moi, "assis" entre deux cultures.

En tant qu'enseignant de portugais, quelle part fais-tu dans ton enseignement, à cette double appartenance ?

Je me réalise culturellement et linguistiquement en donnant des cours de langue et civilisation aux enfants et adolescents d'origine portugaise. J'essaie de faire prendre conscience à mes élèves des problèmes posés par ce "biculturalisme" en leur faisant sentir que cette situation peut être dramatique ou passionnante. Dramatique, s'ils envisagent les deux cultures

sous un angle hiérarchique, l'une surpassant l'autre. Mais elle sera passionnante si l'une sert l'autre, si toute interrogation se fait en prenant pour référence les deux langues et les deux cultures. Si par exemple, je décris la société médiévale portugaise à mes élèves, s'ils ont déjà quelques connaissances sur la société médiévale française, ils s'aperçoivent des différences existant au delà des convergences, et une question se pose alors : comment c'était ailleurs ?

Dans la société française, on méprise parfois les cultures étrangères. Un exemple : sachant que mes élèves de Seconde travaillaient en cours de français sur "**Candide**", je me suis offert pour analyser avec eux la fiction et la réalité historique de l'"autodafé" où Pangloss faillit laisser sa vie. Par besoin romanesque et/ou par méconnaissance de la société portugaise, la description que Voltaire en fait s'écarte de la réalité. Les élèves portugais, fiers de pouvoir apporter des éclaircissements à leurs collègues en cours de français, se sont presque fait traiter d'iconoclastes tant sont ancrées les idées de la supériorité d'une culture, et de l'inviolabilité du Panthéon français.

Dans "LA MISE EN MOTS", Elsa Triolet a écrit "moi , je suis bilingue. Je peux traduire ma pensée également en deux langues. Comme conséquence, j'ai un bi-destin ou un demi-destin. Un destin traduit. La langue est un facteur majeur de la vie et de la création. "Qu'en penses-tu ?

Je crois que cette romancière "Russe de nationalité française" a tout à la fois parfaitement défini et "assimilé" le problème du bilinguisme et du biculturalisme. Je crois que la preuve la plus évidente, c'est que à la lecture des traductions de la poésie de Maïakovski qu'Elsa Triolet a faites, on ne s'aperçoit pas que nous sommes en présence d'une traduction. Elle peut traduire sa pensée en deux langues, mais elle vit cette double appartenance de manière à la fois déchirée et passionnante. Quand on a deux destins on souffre deux fois plus d'incertitudes. L'espace occupé par cette dualité donne constamment l'impression qu'on est "inassouvi" par rapport à l'une des deux cultures. Quand je me sens "occupé" par l'une de ces deux composantes, j'ai l'impression que l'autre en souffre. E. Triolet parle d'ailleurs un peu plus loin d'une situation de "bigamie" ; le biculturalisme, c'est en quelque sorte aimer les deux, et étant avec l'une, avoir la nostalgie de l'autre.

Francisco José LEBRE
Propos recueillis par Monique LEBRE

INTERCULTUREL

POUR UNE PROFESSION DE FOI DÉBRIDÉE

Lors d'une réunion au BELC sur les problèmes de l'interculturel, une tendance s'est révélée pour dépasser les aspects traditionnels de l'enseignement de la civilisation et codifier ou conceptualiser l'approche interculturelle... C'était, disait-on, une perspective plus cohérente qui mériterait désormais une mise en forme systématique et une méthodologie, plutôt que des professions de foi débridées. Mais comment éviter des réactions assez vives, même si elles paraissent intempestives, dans un domaine qui précisément touche au plus profond, c'est-à-dire à l'identité culturelle...

Ce qui frappe d'emblée dans "l'approche interculturelle" c'est que la perception de la culture de l'autre, la circulation des influences culturelles, soient présentées comme un domaine à promouvoir et à intégrer dans un enseignement de la langue,

alors qu'à bien des égards le problème est plutôt de résister à des influences culturelles véhiculées par des réseaux qui ne sont ni l'école ni l'enseignement, difficiles à élucider mais dont les effets sont le plus souvent ravageurs ;

alors que, précisément, le problème majeur pour les enseignements nationaux est de (re)donner aux cultures autochtones un prestige susceptible de contrebalancer les apports nécessaires en langue étrangère (qu'il s'agisse de l'informatique en France ou de la physique en Afrique) ;

alors que, de plus, la connaissance d'une culture étrangère et l'intégration de toutes les données qui permettent de partager une autre conception du monde sans dommage pour sa propre identité culturelle sont des tâches considérables, véritable qualification professionnelle de haut niveau qui peut occuper toute une vie.

C'est ce constat et les références souvent affichées à l'étranger devant tout ce qui est une incursion, un prosélytisme (qu'on pense à toutes les situations d'enseignement où la demande est de type fonctionnel pour des objectifs spécifiques strictement limités) qui expliquent une grande méfiance sinon une aversion pour tout ce qui ressemble à la transmission didactique d'une culture aliène.

De toute façon la langue enseignée véhicule des faits de civilisation qu'il peut être intéressant de repérer par simple différence avec ce que l'élève connaît de son propre environnement culturel ; à propos d'une image ou d'un message, le dépistage de ce qui est non-natif (plutôt que de ce qui est typiquement français) est une opération accessible à tous et très salutaire.

Mais faut-il aller plus loin dans l'appréhension de la civilisation, organiser et systématiser, pour tous, ce qui est plutôt affaire de choix individuel(1) ... car il se trouvera, parmi les étudiants, certains qui s'investiront dans la culture étrangère parfois par refus de la leur propre - ou du moins de celle que transmet un milieu social donné - parfois, au contraire, en complémentarité avec leur propre identité culturelle par un mouvement réciproque d'enrichissement (c'est souvent dans cette catégorie que se recrutent les professeurs de langue). Mais cette ouverture à la culture étrangère n'est pas le fait de tous et ne peut être une finalité en soi alors que, bien souvent, le problème majeur est celui de renforcer l'identité culturelle des élèves et leur insertion dans la culture et la société maternelles (on connaît les ravages que provoque encore la décolonisation dans les pays de la décolonisation...).

L'acquisition de la langue, au contraire, - tout en reconnaissant ce qu'elle véhicule - peut rester relativement neutre par rapport aux modèles culturels ou à l'idéologie. Il s'agit d'une clé qui ouvre les portes qu'on a choisies, et seulement celles-là, avec tous les degrés d'implication qu'on peut imaginer: accéder à des informations spécifiques, communiquer avec des allophones, partager un mode d'existence, assimiler une culture, etc...

Est-ce à dire qu'il faut bannir de la classe tout ce qui n'est pas uniquement la langue ? Non, car l'intérêt pour l'étrangeté est une motivation intéressante ; elle est du même ordre que celle du touriste pour l'exotisme : observation de faits pittoresques, parfois élucidation des différences au moment où elles se présentent, sans s'engager plus avant, sans partage réel d'un mode de vie ; à plus forte raison, sans considérer la culture de l'autre comme un modèle...

Quand le passager d'un trolleybus moscovite regarde attentivement son billet et commence à le mâchonner puis à l'avaler, on est

(1) Sauf situations spécifiques où le séjour dans le pays et l'insertion dans des structures socio-professionnelles sont des objectifs déterminés.

en présence d'un fait culturel qu'on a parfois tendance à interpréter comme la manifestation d'un ordre social perversi au regard de nos propres habitudes (d'aucuns iront jusqu'à penser qu'il s'agit de détruire toute trace d'un déplacement non conforme à l'itinéraire prescrit par les autorités, intégrant en cela un stéréotype communément répandu à propos des pays de l'Est). Mais pourquoi le voyageur a-t-il avalé le billet de gauche alors qu'il négligeait l'autre ? Les impatients trouveront



la réponse en note(1) ; l'étranger qui se trouve dans le même trolleybus et qui connaît la langue pourra toujours demander à l'intéressé ou, sinon, se faire expliquer cette coutume par un guide ; il rencontrera ainsi d'autres menues énigmes qu'il résoudra avec un peu d'attention et il cessera vite d'être désemparé... mais où serait l'exotisme s'il ne l'était jamais ! Autrement dit, s'il avait La Connaissance du pays visité.

Après ces brèves incursions dans le monde de l'autre, vécues comme des distractions, on retourne au pays en emportant quelques souvenirs ; la seule exception est la découverte d'un objet (matériel ou culturel) reconnu comme plus apte à satisfaire un besoin : c'est le phénomène de la propagation naturelle des universaux qui va de la découverte de la roue à une mélodie musicale en passant par l'adoption de l'écriture... ou du jean.

(1) Les numéros où apparaît une égalité dans les sommes des trois chiffres de gauche et de droite portent chance si on avale le billet !

C'est l'usage qui impose ces échanges-emprunts, à des vitesses considérablement accélérées par l'évolution des moyens de communication. L'enseignement n'y est pour rien...

Cette situation naturelle, qui fonctionne comme enrichissement des civilisations, peut cesser de l'être dès qu'on passe de la propagation à l'invasion volontaire, organisée et systématique, avec la mise en oeuvre de moyens considérables, autrement dit dès qu'on sort d'une valeur d'usage pour entrer dans une entreprise de domination culturelle. On pourrait illustrer cette différence en comparant le port du jean, confortable et solide, donc le plus souvent perçu comme fonctionnel (en France du moins) et le choix d'un coca-cola, guère différent d'une autre boisson gazeuse et sucrée, qui comporte "quelque part" un acquiescement à l'idée d'un bonheur made in U.S.A. (son véritable "secret" de fabrication).

En passant ainsi de l'URSS aux USA, on voit surgir une interrogation de fond sur le partage entre des manifestations interprétées comme une évaluation d'un ordre social où entre donc une "opinion politique" (par exemple, les germains respectueux des passages cloutés) et des coutumes valorisées comme expression d'une culture ancestrale (par exemple, l'admirable sens civique... des germains). Selon qu'on donne à l'observation une coloration politique ou culturelle, on obtient, pour un même événement, des discours diamétralement opposés... or on sait que les lunettes professorales n'ont que la coloration culturelle !

Que dire aussi de l'influence des medias (que va démultiplier la transmission par satellites) et de la part respective des cultures aliènes dans les grands moyens de diffusion culturelle que sont les films et les musiques ? (1) Comment fonctionne l'identification à un personnage-héros ou l'intégration d'un modèle social dans ce qu'il est convenu d'appeler la "conquête des esprits" ? (2) Où commence et comment se traduit la domination ? Nous, Français, qu'on accuse de domination culturelle en Afrique ou par rapport à "nos" migrants, ne sommes-nous pas envahis, même après mai 81, englués dans une "culture" occidentale - ou plutôt sous l'influence d'un groupe social qui a intégré les modèles et l'idéologie dite du monde libre ? C'est au point

(1) La simple comparaison des sources "française", "américaine" et "reste du monde" sur une programmation d'une semaine de télévision est un bon indicateur de tendance et le constat d'une référence constante et presque unique au monde occidental.

(2) Eudes (Maspéro) - Références. Dès lors, parler "d'échange" ou de perspective "interculturelle" devient abusif, voire scandaleux, puisque ces appellations cachent précisément l'absence d'échange "donnant donnant" (expression d'une volonté politique) que remplace la farce bien connue du cheval et de l'alouette : il n'y a pas troc de produits culturels mais marketing de sous-produits (l'infâme **Dallas...**) où nous sommes toujours perdants.

que dans certaines aires géographiques la diffusion de notre langue n'est même plus le véhicule de notre culture mais le cheval de Troie de cette idéologie.

Si c'est là le problème essentiel de la perspective interculturelle en France, quelle place faut-il lui réserver dans l'enseignement du français, pour autant que le professeur a les moyens d'appréhender un phénomène qui dépasse largement le cadre de sa formation... mais le concerne en tant que citoyen car s'intéresser à l'interculturel, n'est-ce pas avant tout élucider des phénomènes, qui touchent à la sociologie, à l'ethnologie, à la psychologie, à la politique ? Alors, se demander si l'interculturel est une matière à mettre au programme, quel contenu lui donner et comment l'enseigner... Pourquoi pas ? La politique aussi d'ailleurs... Tout cela est déjà au programme de la vie.

Jean-Louis MALANDAIN

BLACK IS BEAUTIFUL

"Le refus de la complexité est l'essence de la tyrannie".

(J. Burckhardt)

Le mérite de ce mot "interculturel" est moins de nommer une réalité que d'en dénoncer une : celle des rapports de domination, que des états, des groupes sociaux, des individus exercent sur d'autres, les dominés. La démarche interculturelle ne cherche donc pas à contourner l'opposition dominants-dominés ; elle y fait face.

En cela elle se démarque de cette notion "d'échange" à laquelle s'accrochent les fantasmes de sérénité et d'harmonie d'un dialogue entre gens cultivés entre des cultures "égales" dans leurs enracinements, les cultures nobles, savantes, bourgeoises, celles de ceux que l'on appelle "les héritiers culturels".

Mais elle se démarque aussi d'un certain folklorisme ou d'un misérabilisme qui, en prônant la valorisation des cultures des "deshérités", immigrés, prolétaires, paysans, peuples du tiers monde, les enferment bien souvent dans des représentations de leurs traditions, vidées de leurs sens, qui ennuient tout le monde, à commencer par eux-mêmes.

A mon avis, l'intérêt d'une démarche interculturelle est de poser la question : **Comment se gère la différence de l'autre** et par qui est-elle gérée ? Comment dans une société, un groupe social, chez un individu, se gère la **production de sens** qui s'effectue à partir des différences de l'autre ?

L'identité culturelle est une dynamique, un agencement complexe d'éléments, de séries concrètes - historiques, sociales politiques, familiales, spirituelles - qui s'interpénètrent et surtout qui prennent sens à travers les phénomènes de subjectivation individuelle et collective. Une analyse macro-sociologique, marxiste ou non, ne peut aider à elle seule à saisir ni ce qu'il en est du sentiment d'appartenance à une communauté, du sentiment

d'être différent, ni les modes de perception et de gestion de ces différences ; il est nécessaire d'introduire une autre dimension, celle du travail de l'Inconscient, qui ne se réduit pas à gérer l'histoire individuelle, le triangle oedipien, mais investit le champ social et l'histoire collective. Or, ce qui est signifié dans les tentatives interculturelles - qu'elles soient de l'ordre de l'événement politique, du domaine de la création artistique ou dans le champ des sciences sociales et de la pédagogie - est l'émergence de cette dimension de l'inconscient, du désir, du sujet.

D'ailleurs pour comprendre à la fois pourquoi et comment s'instaurent des pratiques interculturelles et pourquoi un discours sur celles-ci commence à se tenir (avec le décalage habituel), ne faut-il pas repenser à cette autre pratique - honnie, haïssable et souvent refoulée : le **racisme**. Là, on comprend très vite, que l'on en soit victime ou coupable - culpabilisé, qu'il s'y joue quelque chose d'irrationnel, que les productions de sens qui s'effectuent sur les différences des "minoritaires", s'organisent dans une logique délirante, qu'elle soit ou non orchestrée par un pouvoir politique. (cf l'admirable scène des concierges de Berlin et des "téléphones noirs", dans le Méphisto d'Ariane Mouchkine).

Or les réponses aux phénomènes racistes ne sont sans doute pas celles qui consistent à **nier la différence** et à vouloir introduire de la Rationalité dans tout ça. Très souvent lors de débats avec des enseignants qui ont des enfants migrants dans leurs classes, on entend ce discours " je ne fais pas la différence ; pour moi ils sont tous pareils", le sous-entendu est évident : "je ne suis pas raciste". C'est aussi l'emploi gêné "d'Africain" au lieu de "noir", ou de "magrébin", qui non seulement fait savant mais évite de dire "arabe"... Parler de l'autre, pour l'Autre, en faveur de l'Autre ne suffit plus. Le combat aujourd'hui (dans nos sociétés encore démocratiques) n'est-il pas plus celui qui va permettre la prise de parole, l'énonciation (et l'écoute) de "je suis juif", de "je suis arabe"... que celui qui va interdire ou censurer le "il est juif", le "il est arabe"...?

On pourrait dire que la dynamique interculturelle est à la fois une réponse au racisme et aussi un écho aux mouvements de revendication d'une reconnaissance des différences. Le fameux slogan "Black is beautiful" et ses effets de sens sont à mon avis infiniment plus forts que le "Halte au racisme" (au racisme des autres). Cette force - ne nous méprenons pas - fut d'abord celle du combat des black powers. Il n'y a pas d'effet de sens sans fumée ni parfois sans feu. !

Ainsi ce qu'une démarche interculturelle peut signifier d'intéressant et même d'important c'est d'ouvrir la voie à d'autres modes de gestion des différences, d'autres modes de production de sens, d'autres modes de sémiotisation que les modes dominants (ou des dominants).

Et, en cela, une telle démarche n'est pas de l'ordre du **savoir**;

il importe de le souligner surtout lorsque l'on est aux portes de l'École, où Savoir veut trop souvent dire Quadrillage, mise en catégories et donc écrasement des multiplicités qui constituent l'identité culturelle.

En effet, aller vers l'autre, pour le pédagogue, se traduit bien souvent par une demande d'acquisition de savoir. C'est ainsi que la question est posée par des enseignants démunis face aux difficultés des enfants migrants : se former, demander un "plus" de savoir. Or ce "Plus", qui est certes mesurable (en journées de stage, en livres lus, en informations capitalisées, voire en diplômes), en quoi favorise-t-il la rencontre avec les élèves et leurs réalités ? Il ne s'agit pas de bafouer ce désir d'apprendre - qui peut parfois être déclencheur - mais de le resituer à la fois comme produit par l'institution scolaire - bien souvent donc inauthentique - et comme appartenant à une autre logique, qui n'ouvrira pas forcément à une rencontre des sensibilités avec les supposés bénéficiaires de cette formation : les élèves.

A mon avis, il faut envisager la problématique de l'interculturel comme celle du **Faire place**. **Faire place** à la différence, c'est un travail : c'est un engagement dans un processus complexe, vivant, inscrit dans l'histoire et le quotidien, où il s'agit à la fois de situer sa propre place et de permettre à l'autre de parler de la sienne. C'est ouvrir des possibilités de démarches authentiques qui s'originent dans les enjeux désirants tant des enseignants que des élèves, que des autres "étrangers" à l'école, les parents, les gens du quartier. S'il y a un travail à faire dans ce sens à l'école c'est celui d'élaborer, d'instaurer des pratiques pédagogiques qui accueillent les diversités, qui permettent de franchir les frontières - et il y en a beaucoup !- les frontières des murs de l'école, les frontières des discours normés (ceux du maître mais aussi ceux que l'on exige des élèves dans leurs "textes libres"), les frontières des rôles, des statuts et des fonctions, les frontières aussi des "non-dits" des cultures minoritaires (la violence des loubards, la peur des profs...).

Lorsqu'un enfant arabe produit son émission "télé", c'est déjà une frontière franchie. Lorsqu'un élève raconte une histoire de son pays, de sa vie, explique le rituel d'une fête, risque son analyse du racisme, apporte aux autres un bout de son savoir, de son savoir social, il se passe quelque chose pour lui et pour ses camarades. Mais c'est souvent "par hasard", "à l'occasion" ; c'est l'événement qui s'est créé et puis on n'en parle plus ; on "se remet au travail".

Il s'agit d'instituer ces "hasards" c'est à dire de créer les conditions concrètes qui les multiplient, d'élaborer des projets à l'école qui fassent place aux différents types d'investissements qui permettent l'énonciation des savoirs de chacun dans les formes qui leur seront le plus appropriées, de favoriser les prises de conscience et le travail sur ces savoirs.

L'objectif N° 1 du mot d'ordre de l'interculturel à l'école (dès l'école) n'est sûrement pas d'édicter des attitudes, des règles et des normes, ni d'acculer les enseignants à inventer des solutions aux conflits sociaux, à faire de l'interculturel une tâche, à se colleter pour aboutir à la transparence des rapports. Les rapports sociaux ne sont pas sereins. Ils ne le seront pas.

Mais il s'agit de mener un travail sur la possibilité que des démarches différentes et réellement authentiques aient place à l'école et sur la possibilité de circulation et de redistribution de la prise de parole et du Pouvoir qu'elle donne.

La mise en place de dispositifs d'expression, de production collective peut être une voie à suivre. Par là, peut-être, ces éléments culturels, ces réalités complexes et intimes qui nous constituent comme sujets pourront, en quelque sorte, **sortir de la clandestinité** dans laquelle l'Ecole les tient.

Micheline MAURICE

Pratique d'interculturel au quotidien. Au gré des engagements et des goûts personnels. Absence donc de problématique, de délimitation d'un champ ou de cadre structurant la réponse. Et pourtant une attirance toute personnelle pour les débats interculturels.

L'INTERCULTUREL EN MIETTES

Souvenir de moments forts, en Tunisie, à l'occasion de cours de civilisation. Rencontre de fulgurance avec les auteurs maghrébins de langue française suivie de longs questionnements ouverts par le "Cahier d'un retour au pays natal" d'Aimé Césaire. Et une rentrée en France malgré des demandes de prolongement de séjour de la part du pays hôte. En contact toujours mais ce type d'ancrage interculturel passe par trop de compromissions...

Choix de l'interculturel dans la vie commune. Valeur de doute méthodique pour l'examen de nos certitudes partagées, souvent sous couvert de non conformisme. En vrac quelques exemples : la politique vue par un huron qui vous aime bien mais ne veut pas s'en laisser compter. Décapage et "égratignage" des évidences monoculturelles. Dialogue d'intérêt entre la tendance à la généralisation et à la métaphore - bien que nimbée de cartésianisme - et le pragmatisme. Quelques demandes d'éclaircissement sur le fonctionnement économique suffisent parfois à justifier l'échange interculturel ! Toujours dans le quotidien personnalisé : le rapport au mot. D'un côté une délectation pour le jeu d'esprit nécessaire pour qui veut avoir une bonne image de ce côté de l'Atlantique, de l'autre une perception du langage plus "fruste", plus près du rapport aux choses et aux hommes. Interculturel dans ce cas, qu'est-ce à dire ? sinon le constat d'un écart difficile à réduire.

Choix de l'interculturel dans le travail de recherche - par nécessité. Difficulté à vivre le regard extérieur. " L'amateurisme" français, avec son rapport bien particulier aux technologies nouvelles, avec son goût pour la désinvolture étudiée, risque

d'être la seule expression d'un comportement culturel souvent remarqué par les Allemands ou les Américains. Le regard interculturel peut s'installer chez celui même qui est regardé... Comment peut-on être le "maudit français", décrié par le tout venant québécois alors même qu'il ne fait pas forcément référence au contentieux historique ?

Le choix du quotidien et du personnel pourrait permettre de continuer la liste. Sans doute est-ce inutile. La lecture récente d'un article sur la politique linguistique de la France sous la 5^e République montre à l'envi que derrière les discours d'ouverture aux différences se cachent les positions de force du moment. Les avancées - ou ce que l'on donne hâtivement comme telles - ne sont souvent qu'adaptations réalistes.

Et l'interculturel alors ? Vraisemblablement à valeur heuristique pour les choix et la structuration personnelle. Lesquels sont importants si on les prend pour ce qu'ils sont - mais le risque serait de croire qu'ils sont transposables pour des macro-unités. Pour en finir avec une citation même plagiée : les bons sentiments ne feront pas l'interculturel.

Jean MOUCHON

Dans une situation de contact culturel où les rapports entre cultures sont déterminés par la réalité des rapports sociaux et écono-

INTERCULTUREL ET IMMIGRATION

miques marqués par l'inégalité (dans le cas des travailleurs immigrés : inégalité/travail/ logement en ghetto/expression/droits politiques - et ce d'autant plus que la crise économique interdit toute évolution de leurs ressources et donc de leur statut économique et social -), les rapports qu'entretiennent les cultures entre elles sont des rapports de force, de dominants à dominés (le groupe dominant instituant comme dominé le groupe minoritaire en référence au statut économique, social, culturel et politique).

Aussi les attitudes et les représentations des membres des différentes cultures en présence sont-elles caractérisées par une valorisation ethnocentrique d'une part (dominants) et d'autre part, étant donné l'intériorisation de la domination (dominés), par la dévalorisation. Ce sentiment de dévalorisation mène à l'impossibilité pour la culture dominée de "se dire", à elle-même, qui elle est et ce qu'elle "devient".

Une dynamique interculturelle dépendra de la mise en place de conditions qui permettront à la minorité d'être **sujet** dans ses rapports à la majorité, et à celle-ci de la reconnaître en tant que tel afin qu'il puisse y avoir communication, échange et confrontation. Dans ces situations, ce qui nous paraît déterminant, c'est à la fois la parole que les individus porteurs des cultures dominées prendront pour dire qui ils sont (leurs aspirations, leur expérience, leur histoire), ce qu'ils vivent (leurs problèmes et leurs besoins) et comment ils le vivent, et d'autre part **la façon dont cette parole sera écoutée et accueillie, dont il y sera réagi**. Il ne s'agira alors pas seulement d'entendre mais de faire place, d'accepter et de travailler en sorte que de

nouveaux modes de gestion de la réalité quotidienne s'élaborent en fonction de cette parole.

Le difficile problème de la construction de son identité auquel est confronté l'enfant de travailleur immigré et dont dépend sa réussite scolaire et par suite son insertion sociale, ne peut s'effectuer à l'école qu'à partir de la prise en compte (et par suite celle-ci donnant lieu à un véritable travail) de la pluralité des références à la fois sociales et culturelles dont les différents milieux de vie et donc de socialisation sont porteurs (famille-fratrie - communauté immigrée - école - quartier). Ces références sont à la fois méconnues et posées en termes de rapports de forces : culture familiale et les relations qu'elle entretient pour les adultes avec la culture d'origine/ culture normée scolaire ; - culture et langue familiale/ culture "nationale" représentée par les normes de la langue arabe; - culture "nationale"/ culture normée française - culture de cité de transit/ culture dominante. Une pédagogie interculturelle qui implique que les maîtres soient formés à encourager leurs élèves à exprimer leurs réalités sociales et culturelles et à **leur donner un sens** dépend de l'ouverture de l'école au milieu environnant et par conséquent d'une transformation des rapports de force. Elle implique une modification des attitudes des différentes personnes concernées (parents - personnel éducatif) par la scolarisation, qui passe par une meilleure connaissance mutuelle, d'un travail sur la distance sociale et culturelle à la faveur d'activités ou de projets **co-éducatifs** où tous peuvent s'impliquer.

A la cité de transit de Gennevilliers, caractérisée par le fait d'être un ghetto à la fois pour les adultes et les enfants (ghetto scolaire), où sont scolarisés des enfants, tous maghrébins, nés en France (2ème et parfois 3ème génération) nous nous sommes posé la question de savoir comment tirer positivement parti des ressources éducatives existantes dans ce ghetto en vue de mieux préparer à l'immigration. En effet, si celle-ci est profondément vécue, elle ne devient néanmoins plus effective et signifiante pour les enfants que lorsque, recyclés, ils quittent cette école. C'est avec l'élargissement de leurs aires d'expérience qu'augmentent les risques de confrontation aux phénomènes de rejet et de racisme, à la prise de conscience de "leurs différences" et de l'évaluation qui en est faite. La question qui se pose dès lors aux éducateurs est celle de savoir comment faire acquérir à ces jeunes enfants une certaine solidité et partant les moyens nécessaires à une confrontation.

- Notre axe de travail prend en compte les éléments suivants:
- les enfants immigrés ne sont pas "pris entre deux systèmes culturels" mais sont amenés à redéfinir et synthétiser les éléments caractéristiques des différents systèmes et sous-systèmes culturels au sein desquels ils vivent, à construire du sens,
 - si le contexte particulier du ghetto introduit certes des limitations, il implique néanmoins une proximité avec le

vécu familial et social de l'immigration. Il constitue dès lors un terrain privilégié pour rechercher comment se transmettent valeurs et modèles culturels au sein de la famille et quels en sont les contenus.

A Gennevilliers, nous menons depuis quelques années des animations à partir des contes. Au cours de ces séances, le travail d'expression dans lequel s'engagent les enfants à partir des contes des traditions orales maghrébines et "françaises" est double. Il est à la fois d'élucidation de leurs repères et de création, c'est-à-dire de recherche de leurs propres contenus et modes d'expression, en une sorte de mouvement pendulaire. En effet, l'accès à des fragments éclatés d'un univers culturel - certes archaïque - que médiatisent les contes, catalyse une activité de repérage de ce qui, parmi ces éléments décontextualisés, renvoie en totalité ou en partie à un "vécu" de l'enfant et devient pour lui signifiant. La conjugaison de ces éléments avec les émotions et les images mentales libérées par le conte finit par créer les conditions d'un nouvel agencement pour se dire, exprimer, ce qui jusqu'à présent était occulté ou tu. Lors du travail avec une classe de CP (enfants âgés de 6-7 ans) nous avons constaté que parmi les contes proposés, ceux auxquels les enfants réagissaient avec le plus d'intérêt étaient ceux où interféraient le plus massivement des éléments de quotidieneté.

Afin d'augmenter le stock de contes et de proposer un travail plus en prise sur des éléments d'un vécu social et culturel, nous avons eu l'idée (et cela d'autant plus que le maître recherchait des contenus de lecture plus motivants pour les enfants) - de construire un projet avec les enfants en vue de recueillir des contes auprès des parents, dans la mesure où ceux-ci appartiennent à la "mémoire collective" du groupe, et les inciter à animer et plus tard à proposer d'autres activités.

Le partage de cette "mémoire collective" nous paraît susceptible chez des enfants encore jeunes de fournir un contenu identitaire concret au sentiment d'appartenance à la communauté culturelle de leurs parents et de contribuer à l'expression de leurs rapports à cette culture.

On ne pourrait voir là qu'une appréhension du fait culturel "populaire et immigré" en référence aux critères distinctifs codifiés par la culture dominante : traditions orales. Mais notre propos est d'arriver à d'autres éléments comme "des mémoires, histoires de vie", "histoire de la cité" et dans un dialogue avec les parents, de mettre en place des activités où interviendraient d'autres composantes de la vie quotidienne (pratiques liées à l'activité professionnelle, etc), c'est-à-dire de multiplier les occasions concrètes où les minorités redeviennent " **sujet** " dans leurs rapports avec la majorité et où, dans la réflexion qui accompagne l'action, les différences viennent à être explicitées, situées et confrontées.

L'objectif est :

au niveau des familles :

- . de leur permettre d'exprimer et de faire prendre en compte, en participant à l'éducation des enfants dans l'école, leurs réalités sociales et culturelles (valeurs, normes, modèles en rupture et en évolution)
- . de proposer d'autres activités
- . d'engager un travail d'échange et de confrontation sur les modèles en présence.

au niveau des enseignants et de l'animation :

- . d'engager un travail d'expression et d'acquisition de savoirs scolaires à partir des éléments recueillis,
- . d'engager une participation des professeurs de langues : introduction de la langue parlée dans le cours d'arabe ; travail de compréhension des histoires recueillies,
- . d'engager dans le cadre des activités en français en relation avec les activités en arabe, un travail de traduction puis de lecture à partir de la reformulation des contes faite par les enfants,
- . d'exploiter les éléments recueillis pour des activités d'expression (entre autres ateliers contes et à l'extérieur de l'école dans les ateliers du club socio-culturel de la cité),
- . de mener un travail de réflexion sur la modification des attitudes par rapport aux cultures présentes dans l'école.

au niveau des enfants :

- . de faciliter l'accès "au savoir" de leurs parents,
- . d'exprimer leurs représentations face à ces réalités et faire entendre leur propre vécu en développant leur compétence de communication.

Tant que l'option interculturelle ne sera pas reconnue par la société et n'orientera pas des pratiques éducatives en relation avec l'environnement, notons que cette option court le risque de subversion ordinaire dans l'institution scolaire : devenir une discipline, rejoindre le lot des savoirs légitimés, des abstractions, des curiosités nécessaires à la formation des esprits.

Marie-Gabrielle PHILIPP

On peut opposer semble-t-il, deux types d'approches interculturelles :
 - celles de l'ordre du savoir, celles de l'ordre du comportement.

L'INTERCULTUREL SAVOIR OU COMPORTEMENT?

Les premières se présentent comme une connaissance portant sur un projet : la diversité. Le corollaire en est le tableau du multiculturalisme. Mais une question traverse ce type d'approches : à dresser ce tableau, ne risque-t-on pas de l'objectiver et de prendre pour saisie universelle du multiculturel ce qui n'est que saisie universalisante, pour carte de territoire ce qui n'en est qu'une vision ?

Les secondes manifestent certainement un plus grand flou en ce qu'elles ne relèvent pas de l'anthropologie, mais de l'action. Elles peuvent être axées sur ce que E. Glissant déclara à la 3e rencontre mondiale de l'AUPELF à Lomé (1) : il faut une poétique de la relation et de la communication, ce qui est à entendre comme : la nécessité d'établir un rapport interculturel de reconnaissance mutuelle.

La linguistique, sur ce point, mérite au moins une mise en garde. Elle a prétendu se constituer en rupture avec la psychologie et la sociologie, ce qui ne va pas tout seul (cf. P. Henry : **Le mauvais outil** . - Paris : Klincksieck, 1977), car sociologie et psychologie sont toujours là à l'horizon. C'est d'un tout les pratiques langagières ou discursives qu'est extraite la langue, c'est sur un tout que se construit

(1) Du 18 au 24 Juillet 1982.

cet objet de pensée (cf. la nécessité pour Lacan de poser **lalangue** en surplus de la langue). La linguistique est, en conséquence, monoculturelle. Elle est point de vue dominant. Et l'on ne voit pas, au moins actuellement, comment en sortir.

La sociolinguistique ne produit pas toujours un changement, puisqu'elle ne transforme pas radicalement l'oeil regardant, mais agit sur l'objet regardé. Mais si, de ce fait, la sociolinguistique participe encore en grande partie du regard dominant, elle est le lieu où peut se produire un déplacement du point de vue de l'observateur. Etant mouvement (en mouvement), elle peut fissurer suffisamment le domaine de référence (**la** linguistique) pour ne plus être une célébration du positivisme (fût-il néo) et pour transformer le champ de l'observation. Pour un linguiste, c'est peut-être là la place de l'interculturel : ni **savoir**, ni **non-savoir**, mais comportement de l'ordre de l'épistémologique, à savoir l'accès à la linguistique des modes de pensée "dominés" et la prise en compte de cette incursion. On sait que Labov a tenté de laisser place à un tel phénomène (les linguistes européens et nord-américains ne sauraient bien évidemment "produire" cet écart). Dans le champ de la linguistique occidentale, ce glissement a déjà commencé (minoritairement) : travail sur le français parlé (et non sur le français "populaire"), prise en compte des migrants et du "quart-monde". Là encore, la fracture ne s'est pas toujours faite véritablement dans la mesure où les enjeux de pouvoir propres à l'activité discursive et ceux liés à l'acte d'assumer les pratiques qui en découlent, ne sont pas toujours apparus et ne se sont pas encore véritablement manifestés.

Mais si, contrairement à ce qui est affirmé ci-dessus, "l'interculturel" est du domaine du savoir, alors ce qu'il doit exhiber, c'est une "théorie du monde" qui assure à la fois le réglage de l'universel au sein du particulier, et la façon dont est bornée la mouvance possible de ce particulier.

En l'absence de cet objet de connaissance (qui n'apparaît même pas à l'horizon), on ne peut que différer l'interculturel comme objet de savoir pour se consacrer à l'interculturel comme comportement.

Pour un linguiste, cela est d'importance. Il en arrivera peut-être ainsi à partager l'objet de sa recherche en l'inscrivant dans l'anthropologie et à montrer à ceux qui en doutent encore, que son travail ne relève en aucun cas du "commerce de luxe".

Henri PORTINE

INTERCULTUREL et ENSEIGNEMENT de la CIVILISATION

Le concept d'interculturel est un bon objet d'exportation. Il s'inscrit dans la cohérence de la conjoncture politique française actuelle :

les partis de gauche ayant accédé au pouvoir encouragent au niveau des instances officielles, une reformulation de la donne politique entre pays économiquement riches et pauvres. On pourrait résumer de façon lapidaire cette politique en disant qu'il s'agit de substituer au nouvel ordre économique, un nouvel ordre culturel (cf les déclarations officielles françaises à Cancun (octobre 1981), à Avignon (Mars 1982), à la Conférence Mondiale sur les politiques culturelles convoquée à Mexico par l'Unesco (26 juillet - 6 août).

L'engouement actuel pour une analyse interculturelle de faits qui ont été repérés par ailleurs depuis longtemps - échanges économiques, flux culturels, phénomènes migratoires etc - ne peut à lui seul valider cette démarche, mais il faut bien admettre que si une interrogation s'impose comme dominante, c'est parce qu'elle remplit une fonction politique et sociale.

Au delà de l'effet de mode, ce type d'interrogation peut conduire un organisme comme le BELC à analyser ses travaux sous un éclairage différent :

- penser la formation des attachés linguistiques en poste à l'étranger en terme d'intervention dans des contextes humains et pédagogiques où les paramètres pertinents peuvent être différents des paramètres français.
- formuler la diffusion de matériels pédagogiques en termes de transfert de technologies didactiques, ce qui remet en cause le principe jusqu'alors admis de transplantation mécanique des outils pédagogiques.

- reconnaître que l'acquisition d'une compétence culturelle dans un contexte étranger ne relève pas de la seule addition de savoirs sur ce contexte mais interpelle de façon complexe le rapport entre culture maternelle et culture étrangère.

Ce dernier point contredit une opinion couramment admise qui veut que le seul apprentissage d'une langue étrangère soit une ouverture culturelle. L'affirmation est sommaire dans la mesure où elle sous-entend que l'appréhension des éléments d'une culture étrangère passe par le seul biais de l'habileté dans la manipulation linguistique. Elle court-circuite un certain nombre de faits qu'il convient de détailler :

- L'élève qui aborde l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères n'est pas vierge de tout savoir culturel. Il est dépendant non seulement des références de sa culture maternelle mais aussi d'une vision du monde dont il ignore l'arbitraire.
- Si l'on reconnaît que la mise en rapport de deux cultures se fait sur la mode de la confrontation avec l'altérité, il faut admettre que la perception de différence s'organise d'emblée à travers la cohérence du système culturel maternel. Toute perception de la différence tend à s'inscrire dans un discours conservateur qui gomme l'altérité ou l'exaspère pour lui confier les attributs de l'exotisme.
- Plongé dans un contexte étranger, l'élève - si avancé soit-il dans le contact avec la culture seconde - est toujours susceptible d'être confronté aux limites de son savoir lacunaire, alors que la compétence culturelle de autochtone est préadaptée aux situations qu'elle est censée maîtriser. Peut-on donc, dans ce cas, prétendre aligner la compétence culturelle de l'étranger sur celle de l'autochtone ?

Ces points invitent à penser que l'appréhension d'une culture étrangère doit faire l'objet d'une démarche spécifique dans la classe qui ne peut être confondue avec la seule manipulation d'outils linguistiques. C'est en cela qu'une démarche interculturelle peut nourrir un domaine le plus souvent reconnu comme "enseignement de la civilisation".

Cette même démarche ne peut cependant gérer l'ensemble des problèmes qui interviennent entre cultures différentes. Un certain nombre d'écueils sont, à notre avis, à éviter : Le label "interculturel" ne doit pas servir de caution à une interprétation lénifiante des rapports entre cultures et masquer les rapports de domination entretenus par le jeu des forces économiques et politiques. De ce fait, une démarche interculturelle ne peut se construire sur la base d'une égalité bienveillante accordée par charité ou par bonne volonté. (C'est bien l'ambiguïté du terme "dialogue des cultures" ou de démarches construites sur

une solidarité universelle : si tous les gars du monde...). Egalement une démarche interculturelle ne peut être envisagée en termes de **solution** aux conflits nationaux et internationaux, au maintien de la paix. (C'est l'ambiguïté maintenue par des organismes supragouvernementaux tels que l'Unesco).

Une démarche interculturelle ne saurait conclure à une relativisation illimitée des pratiques culturelles qui cautionnerait, par exemple, l'usage de la violence. Une demande de ce type ne suppose donc pas une abdication inconditionnelle devant les valeurs de la culture maternelle et devant les principes éthiques qui fondent l'identité individuelle et collective.

Enfin une démarche proprement interculturelle ne doit pas se limiter à la prise en compte des cultures dont l'existence est reconnue institutionnellement. Elle est concernée par les sous-cultures, par les micro cultures, par tout espace social où un consensus de valeurs apparaît.

Les directions de travail conduisent à situer la réflexion interculturelle

- comme une prise de conscience, visant à faire apparaître la relativité irrémédiable des valeurs propres à la culture maternelle.
- comme une démarche de longue haleine construisant des comportements de vigilance, objectivant le rapport entre cultures maternelle et étrangère.

Geneviève ZARATE

PROPOSITIONS DE SYNTHÈSE.

Des quinze réflexions présentées ci-dessus(1) on peut tout d'abord retenir qu'aucune ne remet fondamentalement en cause l'existence même d'un objet d'étude interculturel. Le fait est que la question initiale "qu'est-ce que l'interculturel ?" invite plus à cerner un concept qu'à le disloquer et constitue presque un coup de force dans la mesure où elle impose l'existence légitime de son objet.

Il faut également remarquer que toutes les réponses ne souscrivent pas au cadre rhétorique de la définition. Certaines s'inscrivent dans l'ordre d'une réflexion conceptuelle (J. David, F. Debyser, D. Bertrand, M. Maurice, A. Ibrahim, J.L. Malandain). D'autres réflexions s'imposent un détour par le biais de recherches privilégiant un domaine précis. Dans ce dernier cas, il s'agit davantage, de voir comment l'objet "interculturel" intervient dans ce domaine de travail. C'est le cas des réponses abordant un point de vue bipolaire : interculturel et immigration (M.G. Philipp), et sociolinguistique (M. Darot, H. Portine), et télévision (C. Compte), et créativité (J.M. Caré), et enseignement de la civilisation (D. Bertrand, F. Debyser, G. Zarate), et didactique des langues (M.J. Capelle). La réflexion prend aussi des chemins détournés empruntant le cadre de l'interview (M. Lebre et F.J. Lebre) ou celui du compte-rendu d'expérience (J.M. Caré).

(1) Ces propositions de synthèse suggèrent quelques chemins de reconnaissance au lecteur qui désirerait trouver des axes transversaux de lecture à travers les quinze réflexions ci-dessus. Mais elles n'ont pas pour objet de dispenser le lecteur d'un mode de lecture qui lui serait propre.

Si l'existence de l'objet interculturel n'est jamais niée, elle est pourtant contestée . Soit parce qu'elle n'est qu'une façon de rebaptiser des pratiques pédagogiques éprouvées (J. David), soit parce qu'elle repose sur un flou lexical : un simple adjectif (F. Debyser), l'"interculturalité" ou "interculturalisme"?(D. Bertrand). La remise en cause peut aussi se révéler à travers des accents polémiques de l'écriture (JL. Malandain).

SITUER L'INTERCULTURALISME, DANS LE CHAMP DES DISCIPLINES

Plusieurs contributions situent l'interculturalisme dans une zone à hauts risques méthodologiques : "un concept encore flou qu'il convient de mieux cerner aux plans épistémologique et méthodologique" (F. Debyser) ; "contenir un peu la disponibilité éclatante d'un terme prêt à s'introduire dans n'importe quelle compagnie" (D. Bertrand), "un mot devant lequel j'ai ce sentiment de recul que j'éprouve en face de tout vocable qui sent "la mode" (J. David), "un bon objet d'exploitation" (G. Zarate), "les bons sentiments ne feront pas l'interculturel" (J. Mouchon).

Le souci de préciser la nature de la relation qu'évoque le terme d'interculturel entraîne une efflorescence d'images : celle du pont (C. Compte et M.J. Capelle), de la passerelle (M.J. Capelle), du contact (M.G. Philipp, F. Debyser), du regard (D. Bertrand, J. Mouchon) de la bigamie (F.J. Lebre et M. Lebre pour ce qui est du biculturalisme).

Il est plusieurs fois souligné que le préfixe "inter" place davantage l'interculturalisme à la périphérie d'une discipline ou d'une culture précise qu'en son centre : "Doit-on considérer [...] que le préfixe "inter" représente une connexion entre deux cultures et l'effet réciproque de l'une sur l'autre ? (C. Compte). "L'interculturalisme ne me semble pas encore une discipline ni un champ d'études" (F. Debyser). Par deux fois, des disciplines périphériques sont invoquées : "anthropologie, sociologie, théorie de la connaissance, sémiotique, linguistique" (D. Bertrand), "Sociologie, ethnologie, psychologie, politique" (JL. Malandain).

A défaut de situer précisément l'interculturalisme dans la cartographie des disciplines, on préfère lui donner un statut transversal en en faisant un axe de travail interdisciplinaire comme F. Debyser et D. Bertrand ("la réflexion interculturelle [...] ne constitue pas dans le domaine FLE un territoire à proprement parler").

INTERCULTURALISME ET ENJEUX DE POUVOIR

Dans l'analyse des rapports sociaux, économiques et politiques, le concept d'interculturalisme est très sollicité. La diversité des contextes où il est utilisé favorise l'émergence d'interprétations contradictoires. F. Debyser et C. Compte remarquent, pour la dénoncer, la collusion faite parfois entre interculturalisme et culture cultivée. M. Maurice, M.G. Philipp, G. Zarate, J.L. Malandain soulignent que l'interculturalisme implique la

reconnaissance du rapport cultures dominantes et dominées.

La réalité de ce rapport de force est plusieurs fois affirmée comme préalable à la démarche interculturelle : "nommer une réalité [...] celle des rapports de domination que des états, des groupes sociaux, des individus exercent sur d'autres, les dominés" (M. Maurice) ; "le problème est plutôt de résister à des influences culturelles" (JL. Malandain). La forme de domination culturelle la plus aigüe - le racisme - est par deux fois évoquée (M. Maurice, FJ. Lebre et M. Lebre).

L'interculturalisme, ce n'est pas la sérénité sociale : M. Maurice dénonce "les fantasmes de sérénité et d'harmonie d'un dialogue" ; F. Debyser qualifie le "dialogue des cultures" d'expression "pompeuse, équivoque, souvent conservatrice". G. Zarate remarque qu'une politique interculturelle ne peut être envisagée en termes de solution "aux problèmes de politique internationale". A. Ibrahim souligne les échecs des institutions nationales lorsqu'elles ont voulu assurer "la cohésion communautaire".

Lorsque le rapport inégalitaire entre deux cultures est consommé, lorsque le nivellement culturel impose la consommation de références culturelles étrangères, la standardisation est décrite comme un mode d'agression, "invasion volontaire, organisée et systématique [...] une entreprise de domination culturelle" (JL. Malandain) ; elle est négation "des réalisations nationales" quand elle "remplace, mais également supprime, impose des valeurs culturelles" d'un autre pays par le biais du médium télévision (C. Compte).

LE RAPPORT ENTRE CULTURES MATERNELLE ET ETRANGERE

Une relative unanimité se dégage pour situer l'interculturalisme dans le cadre d'une dynamique entre culture maternelle et culture étrangère que J. David associe à une démarche "comparativiste". Cependant, il faut remarquer que le concept de culture maternelle n'a pas été interrogé sauf dans le cas particulier des enfants des travailleurs migrants en France . F. Debyser remarque que "la deuxième ou [...] la troisième génération d'émigration [...] sont si bien entre deux cultures qu'elles n'en ont "aucune" au sens classique du terme".

Le biculturalisme est évoqué soit pour signaler qu'il aboutit à une situation qui "peut être dramatique ou passionnante" (M. Lebre et FJ. Lebre), soit pour présenter ces "cas rarissimes [...] exceptionnellement équilibrés" (A mr Ibrahim).

La mise en relation des cultures maternelle et étrangère est plusieurs fois présentée comme un apprentissage de la relativité : la réflexion interculturelle "doit aboutir à une méthodologie nouvelle intégrant, dans son principe, la relativité essentielle des réalités culturelles" (D. Bertrand), à "une prise de conscience, visant à faire apparaître la relativité irrémédiable des valeurs

propres à la culture maternelle" (G. Zarate); elle a "valeur de doute, méthodique pour l'examen de nos certitudes partagées" (J. Mouchon). A moins que cette relativité absolue "regard suffisamment regardé, suffisamment conscient de la valeur différentielle et non absolue de valeurs culturelles" ne soit qu'un idéal définitivement inaccessible comme le présente A. Ibrahim. Cet apprentissage de la relativité ne se situe pas du seul côté de l'"étranger": M.G. Philipp souligne que l'école est le lieu "de la prise en compte [...] de la pluralité de références à la fois sociales et culturelles".

La relation des cultures maternelle et étrangère n'est pas de l'ordre de la simple juxtaposition. Elle est plutôt polémique, dynamique sinon elle court le risque de "s'inscrire dans un discours conservateur qui gomme l'altérité ou l'exaspère pour lui confier les attributs de l'exotisme" (G. Zarate). Elle peut conduire à "repenser les actes sociaux les plus simples" (J.M. Caré). Elle induit un questionnement sur la différence de l'autre (M. Maurice). Elle convie aussi à questionner la cohésion qui fonde une communauté culturelle, à repenser la représentation des groupes sociaux souvent perçus de façon monolithique, à légitimer la culture minoritaire, à lui permettre "d'être sujet dans ses rapports à la majorité". (M.G. Philipp).

SAVOIR, COMPORTEMENT OU PRISE DE CONSCIENCE ?

Quel est l'objet que se donnent les travaux interculturels ? S'il n'y a pas d'unanimité manifeste dans les réponses, un certain nombre de lignes de forces se dessinent.

L'interculturalisme est-il savoir ou comportement ? H. Portine et M. Maurice répondent en situant l'interculturalisme du côté du comportement. Le savoir est associé à l'idée de "quadrillage, mise en catégories et donc écrasement des multiplicités qui constituent l'identité culturelle" (M. Maurice), "saisie universelle du multiculturel [alors qu'il] n'est que saisie universalisante" (H. Portine). Le savoir est défini comme un inventaire de données caractéristiques d'une culture, qui dispense d'une interrogation sur la façon dont il a été constitué (G. Zarate).

Alors que le savoir est plutôt présenté comme une mise en ordre de la diversité culturelle, l'interculturalisme apparaît davantage comme une recherche. Plusieurs expressions utilisent l'idée de mobilité, de déplacement d'un point à un autre : "une démarche de connaissance" une "approche" (D. Bertrand), "la démarche interculturelle", "aller vers l'autre", "un processus vivant" (M. Maurice), "une approche qui relève de l'action", un mouvement (en mouvement)" (H. Portine), "une dynamique interculturelle", "implique une modification des attitudes" (M.G. Philipp), un concept "à valeur heuristique" (J. Mouchon).

L'interculturalisme sollicite une mutation, une modification de l'attitude envers l'autre. Ce déplacement est parfois présenté comme une déchirure, provoquée par l'irruption de sens nouveaux. Une lecture nouvelle de deux pratiques culturelles peut apparaître comme "une découverte", "une révélation" (J. David). H. Portine,

parle d'un début de "fracture" dans la définition des enjeux méthodologiques. J. Mouchon y voit la possibilité d'une "prise de conscience".

Les enjeux de l'interculturalisme interviennent dans la gestion du quotidien (J. Mouchon, J.L. Malandain, J. David, M.G. Philipp). La recherche d'un sens inconnu ne s'y fait pas toujours sur le mode de la révélation. Elle peut être énigme (J.L. Malandain) ou jeu de société (J.M. Caré).

INTERCULTURALISME ET SYSTEMES D'INTERPRETATION

Plus que des objets ou des faits, l'interculturalisme s'attache à étudier "la production de sens qui s'effectue à partir des différences de l'autre" (M. Maurice) "la variété des regards qui construisent la variété du sens" (D. Bertrand). Le transfert de sens de la culture maternelle aux références de la culture étrangère est plusieurs fois présenté comme l'objet même de la démarche interculturelle, soit sous le point de vue des "références partagées ou non" (J. Mouchon), de la lecture "des significations et des valeurs culturelles", des "schémas d'inférence" (M.G. Philipp) ; soit parce qu'il renvoie plus à une problématique de l'observation mettant en question la qualité même d'observateur. Celui-ci est présenté comme étant menacé de "valorisation ethnocentrique" (M.G. Philipp), limité dans sa compétence culturelle en tant que "sujet social particulier" (M. Darot), "acteur culturel, avec ses focalisations, les délimitations de son champ d'observation" (D. Bertrand).

L'acte d'interprétation est présenté comme une "lecture" (M.G. Philipp), une "compréhension" ou une "écoute" (A. Ibrahim) de l'autre. Il peut être un questionnement sans relâche : "comment se gère la différence de l'autre et par qui est-elle gérée ?" (M. Maurice) et dans une perspective pour l'heure utopique ; "un regard suffisamment regardé, suffisamment conscient de la culture différentielle et non absolue de valeurs culturelles" (A. Ibrahim).

INTERCULTURALISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

Dans ses retombées immédiates en didactique des langues, l'interculturalisme peut infléchir la réflexion sur les intermédiaires culturels et sur les modalités de l'enseignement d'une culture étrangère.

L'interrogation sur la nature des intermédiaires utilisés pour la diffusion d'une langue et d'une culture est abordée sous trois aspects différents :

- celui des matériels pédagogiques (G. Zarate) et celui des exercices qui y sont proposés : est-il "possible de modeler des outils pédagogiques en fonction de cultures diverses c'est à dire d'envisager des activités et des exercices et les pratiques qui

en découlent différenciés selon des habitudes et des pratiques formatives différentes" ? (M.J. Capelle)

- celui de la formation des attachés linguistiques (G. Zarate)
- celui des média non pédagogiques, la télévision en particulier : à quelles conditions la télévision peut-elle être autre chose que l'instrument d'une hégémonie culturelle ? (C. Compte).

Y aurait-il des objectifs proprement interculturels à assigner au contexte scolaire ? M. Maurice et M.G. Philipp font de l'école un lieu de travail privilégié qui peut "institutionnaliser les "hasards" [...] c'est à dire crée les conditions concrètes qui les multiplie" (M. Maurice) ou qui permet aux familles, aux enseignants et aux enfants de faire reconnaître dans le cadre scolaire les réalités sociales de cultures dominées (M.G. Philipp) qui étaient jusqu'alors dans la "clandestinité" (M. Maurice). Au-delà du "constat d'un écart difficile à réduire" (J. Mouchon) que peut-on mettre en place en cours de langue ?

Les liens entre une démarche interculturelle et l'enseignement de la civilisation sont plusieurs fois affirmés : "établir des passerelles [...] entre les cultures par les choix d'objets à présenter, les manières de les présenter et la façon dont ces objets peuvent être perçus et reçus par ceux auxquels on les présente en fonction de leur civilisation" (M.J. Capelle) et présentés dans une vision prospective : "une évolution sinon une rénovation des conceptions de l'enseignement de la civilisation" (F. Debyser) ; "la réflexion interculturelle peut à terme transformer de fond en comble l'enseignement de la "civilisation" (D. Bertrand).

Pour ce contexte pédagogique, trois types de propositions se dégagent :

- . décrire le processus de cécité culturelle ou "comment une culture arrive à se faire oublier en tant que telle" (A. Ibrahim) en convertissant le fait de culture en fait de nature (G. Zarate).
- . décrire les phénomènes de standardisation et de nivellement culturel (A. Ibrahim) et " résister à des influences culturelles véhiculées par des réseaux qui ne sont ni l'école ni l'enseignement, difficiles à élucider mais dont les effets sont le plus souvent ravageurs" (J.L. Malandain).
- . mettre en évidence ce qui fonde l'identité individuelle et collective au sein de la culture maternelle, en évitant d'aboutir à une relativisation illimitée des pratiques culturelles, "en permettant l'énonciation des savoirs de chacun dans les formes qui leur seront le plus appropriées" (M. Maurice).

Geneviève ZARATE

