



RECENSIONS

Présence française dans le monde ; l'action culturelle et scientifique,
par Philippe Lane, avec une **Préface de Xavier Darcos** ; La Documentation française,
ISSN 1763-6191, 126 p. Paris, 2011

Jacques Cortès
Président du GERFLINT

Philippe Lane, Professeur invité à l'Université de Cambridge, attaché de coopération universitaire à l'Ambassade de France à Londres (Service Culturel) compose ici une vaste et pertinente synthèse de notre politique en matière de diffusion culturelle.

La perspective tracée est très large puisque l'ouvrage fait état de la tradition historique française dans le domaine de l'action culturelle (chap.1) de l'ancien régime à 1995, en une dizaine de pages illustrées de très bons exemples. Mais ce n'est là qu'une « mise en bouche » apéritive car la problématique centrale de Philippe Lane est d'examiner en profondeur tout ce qui a trait, planétairement, à la *politique culturelle d'influence* sous ses deux aspects : pacifique d'abord (le *soft power* cher à Joseph Nye) ; interventionniste et donc musclé ensuite (le *hard power* des interventionnistes néoconservateurs américains, par exemple). Le vocabulaire anglophone choisi par P.Lane n'est pas là par hasard. Il est d'évidence très clair que l'influence culturelle majeure exercée sur l'ensemble de la planète, est celle des Etats-Unis, et l'auteur n'hésite pas à écrire, p.32, que « *la France est en train de perdre la bataille du soft power* ». On lira avec profit les raisons justifiant ce jugement sévère dont, toutefois, Lane montre qu'elles donnent lieu à des mesures institutionnelles dont on peut espérer à terme des effets bienfaisants sur l'impact culturel de la France dans le monde.

Est ainsi présentée, au cœur d'une riche analyse, la loi du 27 juillet 2010 créant trois « nouvelles » agences ou établissements publics destinés à promouvoir « *l'action extérieure de l'Etat, notamment par la mise en œuvre, hors de nos frontières d'actions culturelles, de coopération et de partenariat* » (p.33). Il s'agit explicitement de :

CampusFrance : agence placée sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères et européennes, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et du ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire pour tout ce qui a trait à la mobilité des étudiants. A noter que cet opérateur se substitue à EGIDE d'abord, puis également au CNOUS à la fin de l'année 2011.

L'Institut français, opérateur du Ministère des Affaires étrangères et européennes pour l'action extérieure de la France, se substitue à l'association Culturesfrance sous la forme d'un EPIC (Etablissement public à caractère industriel et commercial) avec un périmètre d'action élargi et des moyens renforcés. Présidé par Xavier Darcos, l'Institut français travaille en étroite relation avec le réseau culturel français à l'étranger constitué de plus de 150 Instituts français et près de 1 000 Alliances françaises dans le monde.

France Expertise Internationale, agence placée également sous la tutelle du Ministère des Affaires étrangères et européennes et remplaçant *France Coopération internationale* pour

la promotion de l'assistance technique et de l'expertise internationale françaises à l'étranger, ainsi que pour la maîtrise d'œuvre de projets sur financements bilatéraux et multilatéraux.

Ces trois agences, écrit Lane, sont appelées à jouer « *un rôle essentiel dans l'action culturelle et scientifique de la France, en liaison étroite avec les postes diplomatiques et consulaires* » (p.35).

Nul doute que le regroupement de ces agences en un ensemble cohérent est porteur d'espérance pour l'amélioration de la politique culturelle française dans le monde. On peut donc comprendre et même partager, dans une certaine mesure, les vœux en ce sens que forme Philippe Lane et souscrire sans réserve au jugement de clarté d'analyse que Xavier Darcos porte sur cet ouvrage. Il s'agit d'évidence d'une présentation très documentée et donc très complète et très fine de la politique actuelle de la France. Qu'on soit ou non d'accord avec les mesures préconisées en haut lieu, il ne fait aucun doute que le livre de Philippe Lane doit être la base de tout débat de fond. Donc à lire absolument.

Philippe Blanchet, Daniel Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, L'Harmattan, 196 pages

Jacques Demorgon
Philosophe et sociologue

Nous avons lu avec beaucoup d'intérêt *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*, sous-titré *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. **Philippe Blanchet et Daniel Coste** ont réuni les contributions d'un Colloque international (Rennes II, juin 2009). « *Regards critiques* », au pluriel, en effet. Cela entre deux extrêmes que l'ouvrage met en évidence. D'un côté, les dimensions culturelles et interculturelles sont toujours délaissées dans nombre de situations d'enseignement apprentissage des langues. De l'autre, inversement, on a une inflation d'un interculturel idéalisé comme support d'une convivialité générale.

Pour les auteurs de l'ouvrage, la didactique doit trouver son équilibre entre ces deux extrêmes et elle ne peut y parvenir qu'en réintégrant le conflit comme inscrit dans un interculturel créatif, aussi bien dans le réel que dans la didactique des langues-cultures.

Philippe Blanchet et Daniel Coste déplorent cette « *acception « angélique » de l'interculturel* »... qui réduit la notion à la « *simple attente de relations humaines harmonieuses...Il n'y aurait situation effective d'interculturalité que lorsque cet objectif plus ou moins idéal ou idéaliste serait atteint* ». Les auteurs souhaitent rendre au concept « *son ampleur et sa profondeur anthropologiques* ». Favorables sinon à sa suppression du moins à sa correction, ils écrivent : « *des formulations comme « relations interculturelles », ou « interculturation » - proposée par Jacques Demorgon (Critique de l'interculturel, 2005) - semblent plus appropriées car centrées sur des processus interactionnels* ». Pour eux, « *la notion d'interculturation est « fonction d'une certaine*

déconstruction de la notion même de culture ». Aussi, n'hésitent-ils pas à croiser les phénomènes « multiculturels », transculturels » et « interculturels ». Ils poursuivent : « On se hasarderait presque à risquer un adjectif (éventuellement substantivable) comme « alterculturel », à côté du multi, du pluri, du trans et de l'inter ». Il s'agit d'affirmer « que la pluralité est inévitable, constitutive des fonctionnements humains et sociaux, qu'elle instaure autant de ressources que d'obstacles ». On ne saurait « s'enfermer dans un « idéalisme » aveugle aux conflits, aux tensions, aux contradictions, aux ethno-ego-centrismes à l'œuvre dans les relations humaines. Il s'agit, au contraire, de les englober » et d'effectuer en même temps la révision de notions liées entre elles comme identité, culture, langue, pour corriger les « définitions chosifiantes des langues ». De même, les cultures ne peuvent être ramenées à « des ensembles d'œuvres patrimoniales ou à des stéréotypes nationaux ».

Justement, Albin Wagener veut « redéfinir le concept de culture ». Il se situe dans la perspective de l'ethnométhodologie, regrettant la « chosification » stéréotypique des conduites des membres d'une société nationale. Pour qu'il y ait culture en tant que produit, il faut bien qu'il y ait action de la produire. Dans ces conditions, une fois qu'elle est produite, l'individu qui s'en inspire, peut parfaitement aussi vouloir la modifier en fonction des changements contextuels qu'il vit. D'ailleurs, comment les cultures changeraient-elles si elles n'étaient faites que de données acquises qui demeurent ? Toutefois, le contexte, indispensable occasion de renouveau de la culture, ne la constitue pas encore. Il faudra un ensemble de contextes nombreux et durables pour qu'une nouvelle conduite émergente soit transformée en conduite culturelle privilégiée d'être souvent sollicitée. N'importe quelle conduite nouvelle n'est pas encore une conduite culturelle. Il est légitime de refuser d'emprisonner l'individu dans une culture collective mais cela n'implique pas de nier que toute culture a toujours une dimension collective. Même si, occasionnellement, un seul individu peut être à l'origine d'une conduite culturelle, elle ne deviendra telle que reprise par un collectif. Pour qu'une conduite devienne culturelle, il faut du temps, de la répétition par des individus assez nombreux qui précisément la partagent. Certes, le culturalisme durcit les cultures acquises. Mais il ne faut pas qu'un « contextisme » les émiette et les volatilise ! Il faut articuler le plan des individus et le plan des collectifs humains qui requièrent une certaine cohérence de cohabitation des individus. Dans la plupart des situations d'échanges interculturels, il est toujours difficile de faire la part de ce qui vient des cultures acquises dans la durée et de ce qui vient du moment vécu et de la liberté individuelle.

À côté de l'histoire courte des individus, sachons voir l'histoire longue des sociétés, dimension irréductible de la fabrique des cultures. Wagener a aussi cela en tête quant il écrit : « D'un point de vue anthropologique, une société s'organise à travers ses activités, ses célébrations, ses rituels par un ancrage plus ou moins défini dans le temps. Ce facteur permet à des individus de se baser sur des repères relativement stables quant à leur rapport au groupe ». D'ailleurs, « lorsque des études comportementales sont effectuées à grande échelle - comme celles bien connues, de Geert Hofstede - c'est avant tout pour dégager des tendances statistiques qui ne font pas foi en termes de règle comportementale ». Cela n'empêche pas que tout comportement individuel se déroule tout de même sur un fond culturel statistique qui connote aussi des références partagées.

Wagener, sensible à ces paradoxes, fait la part des choses et grâce à trois néologismes propose une synthèse : « Chaque individu et chaque groupe disposerait d'un réservoir stochastique concernant ses comportements (et donc sa culture). Il s'agirait là d'une

compétence culturelle, d'une « *culture en profondeur* » qu'il nomme « *bathyculture* ». A partir de là, individus et groupes « *pourraient exprimer leur culture de différentes manières* ». On serait dans la « *performance culturelle... la culture en action* » : la « *dramaculture* ». Enfin, individus et groupes auraient de leur culture « *une vision, une version intimes* » qui inspireraient leurs expressions innovantes, voire artistiques. Ce serait une « *osmoculture* » dans la mesure où elle est « *en impulsion, en diffusion* » douce vers les autres cultures.

Damien Le Gall titre « *la dialogicité de la culture : élargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique* ». Il s'appuie sur divers auteurs et, singulièrement, sur Edgar Morin, d'où son titre. En effet, la rencontre interculturelle requiert « *une ouverture scientifique où les outils théoriques pertinents des Sciences humaines et sociales sont mis à profit* ». Damien Le Gall nous rejoint tout à fait dans le caractère indispensable d'une référence à la dialogique de Morin (Demorgon, 2010 a, b). La compréhension de la rencontre interculturelle implique « *un regard sur les protagonistes en tant qu'acteurs sociaux* « *homo oeconomicus, politicus, historicus* ». Avec une catharsis nécessaire au cours de laquelle « *l'apprenant doit mettre entre parenthèses les représentations circulantes véhiculées, par les médias par exemple sur les Allemands en tant que personnes rigoureuses et disciplinées, et demeurer ouvert à cet allemand possiblement laxiste et désordonné* ». L'apprenant doit pouvoir découvrir « *dans quelle mesure les représentations sont fondées, utiles* ». Il doit savoir évaluer « *leur fond de vérité ou d'inexactitude* ». Il trouvera une aide dans le constat de sa propre hétérogénéité intraculturelle. Le formateur pourra aider au transfert de « *ce constat d'hétérogénéité* « *chez nous* » puis « *chez soi* » dans l'approche de l'étranger, montrant comment les cultures étrangères, elles aussi, sont composites, tout comme la culture de leurs membres ».

Malika Khebas traite de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. Elle se réjouit des directives officielles qui, depuis 2003, mettent en avant la dimension culturelle /interculturelle. Malheureusement, quand elle étudie les manuels, « *ni l'une ni l'autre n'y sont prises en charge* ». Les notions ne sont même pas mentionnées dans le « *Glossaire* » qui clôt le texte des programmes. Et même celui-ci n'est suivi d'aucune bibliographie. « *L'éducation culturelle /interculturelle recommandée par la Commission nationale de Réforme du Système éducatif algérien est bien inscrite en tant que discours mais n'est pas suivie d'effets dans les documents des programmes officiels ; elle disparaît complètement dans les manuels de français du secondaire* ». Pour comprendre ces difficultés persistantes, Malika Khebas remonte à la colonisation dont les effets n'ont pas disparu. En attendant l'élaboration de nouveaux manuels conformes aux recommandations, l'enseignement-apprentissage du français dans le secondaire doit trouver plusieurs orientations crédibles. Par exemple, mettre en œuvre une ouverture à un monde aujourd'hui connu et compris dans sa très grande diversité et, dans le même esprit, faire fond sur la diversité des cultures francophones. Elle cite L. Collès qui propose de permettre aux apprenants de « *percevoir comment le français peut se colorier d'un pays à l'autre à travers les littératures francophones, les amenant ainsi à enrichir leur propre univers linguistique et culturel* ».

Nathalie Auger et Christina Romain sont tout à fait au cœur du dilemme. A travers tout un corpus d'échanges enregistrés dans des **classes accueillant des enfants nouvellement arrivés en France**, elles constatent que la première situation interculturelle qu'ils vivent est faite de violences, souvent seulement verbales heureusement. Dès lors,

comment pourrait-on réserver le terme interculturel aux seuls contacts de culture qui se passent bien ? Les situations de violence sont présentes dans les contextes scolaires à tout niveau. C'est ensuite seulement que sera peut-être construite une seconde situation interculturelle compréhensive et coopérative. Les auteures sont très claires à cet égard. Elles écrivent : « *Il s'agit de comprendre comment les usages agissent sur les comportements et inversement. Puren (2002) semble annoncer que l'ère de l'interculturel qui travaille essentiellement sur le côté représentationnel, cède le pas au co-culturel : un agir ensemble qui permet aussi de tisser le lien. L'interculturel et le co-culturel pourrait alors s'apparenter à l'articulation « représentations / usages » et devenir complémentaires dans les pistes de remédiation* ». Dans un conflit, latent ou déclaré, pour « *gérer au mieux les moments de tension* », l'enseignant doit ouvrir la séquence ternaire classique « *interrogation, réponse, évaluation* » sur des « *séquences latérales : de reformulation, de correction, de recherche, d'aide lexicale* ». Ces séquences doivent être « *construites* » si l'on veut avoir une chance de parvenir « *à la compréhension et à la coopération interactionnelles* ».

Michèle Levacic-Burkhardt se préoccupe de l'**insertion de professionnels médicaux allophones en milieu hospitalier français**. Elle s'appuie sur divers travaux dont ceux des sociologues allemands : Joas, sur l'agir, Gebauer et Wulf sur le mimétisme. Elle analyse les conditions de cette curieuse intra et interculturation entre agir professionnel, insertion sociale et appropriation linguistique. Elle suit également Wong-Fillmore qui propose une synergie entre stratégies sociales et cognitives. Soit deux stratégies sociales : s'insérer dans le groupe avec une attitude préorientée à la compréhension ; utiliser quelques formulations linguistiques de bonne qualité pour se placer en confiance. Il faut les associer à trois stratégies cognitives : - en liaison avec la situation et l'activité, supposer ce qui est dit, - repérer les expressions connues qui reviennent, - faire fond au maximum sur ce qui est déjà bien acquis. Ainsi la reconnaissance du savoir professionnel offre une base de négociation et d'évolution concernant le déficit linguistique. Les indices verbaux entrent en interaction avec les non-verbaux (gestes, regards, mimiques). L'imitation, chère à Piaget, joue un grand rôle. Pour Michèle Levacic-Burkhardt, le sujet s'adapte, cela signifie qu'il utilise « *son capital constitué de savoir, de savoir-faire et de savoir-être quand il n'y a pas de savoir-dire... C'est dans la collaboration et la confrontation avec des locuteurs francophones, dans un univers partagé que le locuteur alloglotte se voit reconnu progressivement comme usager de plus en plus expert de la langue... Des entretiens sont aussi prévus avec le personnel soignant francophone... en effet, s'intégrer dans un groupe ne se fait que si le groupe accueillant aménage des possibilités permettant cette insertion et cela nécessite des ajustements, des articulations, des négociations des deux côtés* ».

Anne-Sophie Calinon étudie la « **francisation** » au Québec, nom de la politique linguistique visant l'intégration des immigrants. Depuis 1990, il s'agissait de promouvoir une pratique de la langue française et une adhésion à la culture franco-québécoise. En 2004, un nouveau plan d'action présente l'intégration économique comme première. L'auteure cite Albert Bastenier : « *La cohésion fonctionnelle de la société est assurée par le marché économique et le pouvoir administratif avant de l'être par une culture locale commune* ». Dans ces nouvelles conditions, 110 entretiens individuels ont été menés de façon semi-directive sur des Néo-Québécois en fin d'une formation de 26 semaines. 35% des personnes estiment que les contenus culturels des cours sont inutiles et cette proportion monte à 60% chez les personnes en deuxième cycle d'université. Le volet culturel de la formation est ressenti

comme prenant trop de temps dans une formation courte dont on attend essentiellement une capacité linguistique permettant de s'inscrire sur le marché du travail. Dans cette optique, la grammaire se fait prioritaire. « *Il n'y a nulle part trace d'une conscience de l'importance de la composante sociolinguistique et socioculturelle* ». Il n'y a pas non plus conscience que cette absence est un obstacle à la progression langagière. Pour changer cette situation, il faudrait situer les dimensions culturelles en relation plus étroite avec l'insertion socio-économique des immigrants. Ceux-ci croient que c'est une fois dans l'emploi qu'ils combleront ces déficits. On constate le contraire : « *la pression de la productivité linguistique restreint la langue à son seul usage fonctionnel, limité à des aires de communication réduites et freine le développement de la mobilité linguistique et sociale... La mesure politique d'intégration linguistique n'atteint [donc] pas son objectif* ».

Marc Debono observe d'abord, avec Pierre Legrand, que l'enseignement du droit néglige en général la dimension culturelle pour se préoccuper surtout de sa terminologie technique. Celle-ci « réduit le *langage-discours-culture* juridique à la langue juridique ». C'est tout aussi vrai quand il s'agit « *de former en langue juridique française des étudiants étrangers au seuil de l'université* ». Manuels et programmes de formation le montrent. Leur approche « *techno-terminologique* » travaille sur les objets : « *LE droit et LA Langue/ les règles et les termes* ». Marc Debono veut y remédier grâce à l'herméneutique. Pour celle-ci, l'intelligibilité partagée doit se construire en se mesurant au conflit : « *Le cours de français juridique est un lieu où la question du conflit interculturel se pose avec une acuité particulière... Aborder, l'année précédant les jeux Olympiques de Pékin, la question des droits humains avec des apprenants chinois n'est pas facile ; ni la question de la laïcité avec des étudiants juristes musulmans* ». Il poursuit : « *Si l'on croit au caractère fécond du conflit en didactique du français juridique, la question est alors : Comment rendre possible un conflit interculturel productif en classe de français juridique ?* » Le travail sur les présuppositions est indispensable, n'épargnant pas non plus l'enseignant. Ainsi, concernant la notion de laïcité, il est nécessaire de naviguer entre deux écueils : le discours ethno-centré qui la pose comme indispensable et le discours relativiste qui la rend floue. Il faut, par exemple, s'inscrire dans la singularité inventive de l'histoire humaine dans laquelle s'est imposée, pendant des siècles, « *la matrice théologico-juridique du droit français et plus généralement occidental* », comme le souligne P. Legendre. Cette donnée caractéristique des sociétés royales impériales est une base culturelle commune précieuse, à visée transculturelle : elle va être remise en cause (Demorgon, 2010a, b). Il faut que les étudiants étrangers, sans renier leur propre histoire, puissent cependant y inscrire leur liberté au cœur des problèmes d'aujourd'hui : religieux, politiques, économiques. La laïcité ne doit être pour eux ni l'occasion d'imiter un idéal exogène, ni celle de fuir des responsabilités. Ils peuvent découvrir la possibilité d'une laïcisation qui s'invente au travers des échanges pluriels, y compris et même surtout conflictuels. Marc Debono, avec Pierre Legrand, œuvre pour ce « *renouvellement herméneutique de la didactique du français juridique* ». Et cela grâce à « *l'accord, non concerté, de chercheurs d'horizons divers (anthropologie, didactique des langues-cultures, (socio) linguistique, droit)... L'ambition n'est pas de former de simples techniciens juristes-linguistes, mais des individus capables de se réfléchir dans la rencontre de l'autre et qui pourront, situés qu'ils sont au « carrefour des séparations » - formule d'Antonin Artaud - travailler utilement à l'appréhension et à la dissémination du divers dans le droit* ». Il peut conclure : « *la didactique du français juridique sera interculturelle, donc herméneutique* », du moins si elle veut « *atteindre son objectif de mises en relation d'altérités* ».

Marc Debono et Didier de Robillard veulent revenir ensemble plus profondément sur la relation entre l'interculturel et l'herméneutique. D'où le titre de leur article : « *L'interculturel au risque de l'herméneutique : faire droit aux autres ?* » L'interculturel a tout à gagner en s'inspirant de l'herméneutique. Malheureusement, cette discipline est insuffisamment connue. D'où le bref mais nécessaire rappel qu'ils font de son histoire. Vers l'an 300, la décision est prise « *de rassembler en un même lieu, le mouseion d'Alexandrie, des éléments de textes de la tradition grecque - dont le corpus homérique - et des savants pour les travailler* ». Or, « *entre le moment de l'interprétation des textes et les événements qui y sont racontés, près de mille ans se sont écoulés, ce qui permet d'imaginer la part d'altérité à laquelle doivent se mesurer les interprètes* ». On le comprend, cet effort interprétatif ne peut être qu'interculturel. Il se poursuit au long des siècles : « *pour articuler le logos grec et la tradition hébraïque* ». Ensuite, « *pendant tout le Moyen Age, à la Renaissance et au moment de la Réforme pour interpréter les traductions de la Bible en langues vulgaires* ». Il s'agit à chaque fois d'un long « *travail de traduction, de médiation entre traditions culturelles pour les rendre mutuellement intelligibles sans les réduire les unes aux autres* ». Pour la période moderne, les auteurs nous rappellent les œuvres de Simon, Vico, Schleiermacher, Dilthey qui mènent à Heidegger, Gadamer et Ricoeur. La tradition positiviste, scientiste et le « *politiquement correct* » bien pensant, ont brouillé un moment le recours à l'herméneutique, en déplaçant le regard vers une prétendue objectivité. Pour l'herméneutique, les objets ne doivent pas être séparés des interprétations que nous en faisons. Comme ces interprétations sont presque nécessairement différentes, l'herméneutique, en réintroduisant les subjectivités, s'ouvre nécessairement aux conflits et, même à vrai dire, elle y trouve ses fondements. On est donc là encore loin de cet interculturel idéalisé comme panacée résolutoire. L'herméneutique réinterroge l'interculturel. Dans cet esprit, les auteurs observent que la récente réactivation du concept « transculturel » proposé par Chantal Forestal - comme moyen de lutter contre l'interculturel « *relativiste* » et « *indifférent* » dominant en FLE - est soutenue par « *les notions juridico-philosophiques* » de « *Droits de l'Homme* » et de « *laïcité* ».

Debono et de Robillard nous proposent aussi de mieux comprendre Gadamer quand il réhabilite le préjugé, comme l'avait déjà tenté Herder jadis. Pour de Robillard, la rencontre interculturelle « *gagnerait à l'explicitation des préjugés des protagonistes, le gain serait en particulier de rendre possible une éventuelle conflictualité au sens ricordien* » (1969) : « *dans une perspective d'altérité forte (rencontre interculturelle, conflictuelle, par exemple), le socle du travail est moins l'entente que l'explicitation réciproque des différences/analogies perçues qui implique un contrat de recherche en commun, y compris dans la modalité du conflit.* »

Dans cet esprit, les auteurs rencontrent les positions de Pierre Legrand sur le droit comparé : « *La comparaison comme herméneutique* » est une « *comparaison d'opposition* ». « *Loin d'être en mesure de revendiquer un entendement plus riche en s'abstrayant de lui-même, le comparatiste français ne pourra prétendre à un entendement accru qu'en approfondissant sa contingence* (Legrand, 2006). Pour les auteurs « *l'herméneutique s'offre donc aux juristes - et aux didacticiens du français juridique - comme moyen de penser la diversité* ». De Robillard souligne, de façon générale, « *l'intérêt de la philosophie herméneutique pour penser le conflit en sciences humaines et sociales* ». Pour le penser et le vivre : « *sur la base de la reconnaissance et de l'explicitation de sa propre contingence, le conflit devient une modalité possible de la rencontre interculturelle* ».

Il s'agit ici, bien évidemment, de rencontres pédagogiques dans l'univers de l'enseignement apprentissage des langues-cultures. Pour bien d'autres rencontres interculturelles, celles qui font l'interculturalisation historique humaine, les conflits sont déjà là !

Nota

J. Demorgon est auteur chez Anthropos Economica de trois ouvrages en rapport avec cette recension : *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, 2005, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, 2010a, *Déjouer l'inhumain. Avec Edgar Morin*, 2010b.

La langue sous le joug, Alain Rey, Préface de François Gaudin,
Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2011, 52 pages.

Ana María Gentile

Voici un petit ouvrage dont le sujet n'est pas du tout petit : il s'agit de la conférence que le linguiste Alain Rey a prononcée à Yvetot le 11 mai 2010 après la projection du film *La langue ne ment pas* de Stan Neuman. Dans ce film, diffusé par Arte, Neuman prend pour point de départ les journaux rédigés par le philologue juif allemand Victor Klemperer entre 1933 et 1945. Klemperer, spécialiste de littérature française du XVIII^e siècle, exerçait son métier à l'université de Dresde jusqu'à ce qu'il soit chassé par le régime nazi en raison de ses ascendances juives. Interdit d'enseigner, il s'est consacré à la rédaction de ses journaux dans lesquels il a analysé la manière dont la langue était dévoyée par la propagande nazie conçue par Hitler et Goebbels. Ses journaux n'ont été traduits en français qu'en 1996, rassemblés sous le titre *LTI, la langue du troisième Reich*.

Alain Rey, connu par nous tous pour ses travaux comme directeur éditorial aux *Dictionnaires Le Robert* et pour ses multiples ouvrages en lexicographie, en sémantique et en terminologie, nous offre des réflexions éclairantes sur les perversions des langues par les régimes totalitaires. C'est le cas pour l'ouvrage de Klemperer du nazisme sur la langue allemande, mais Rey n'oublie pas de souligner également l'empreinte laissée par exemple par le maoïsme sur le chinois ou le stalinisme sur le russe.

Les dévoilements opérés sur la langue ne supposent pas forcément la création de néologismes, mais peuvent concerner la valeur et les connotations que des mots anciens ou courants peuvent en venir à prendre. Ainsi, un exemple retenu par Rey est la valeur de l'adjectif *fanatisch* [fanatique] : auparavant employé dans le sens péjoratif, cet adjectif acquiert avec le nazisme un sens positif qui se rapproche du « héros ». D'autres mots pervertis et donnés comme exemple sont *Volk* (devenu non plus peuple mais « aryen, de pure race ») ou l'euphémisme « solution finale » pour se référer en réalité à l'extermination totale des Juifs.

En somme, cet ouvrage nous invite à découvrir un philologue et un sociologue dont les analyses aigües ne nous sont pas indifférentes, d'autant plus que ses observations peuvent

se rapprocher de certains langages politiques, publicitaires et même journalistiques qui se proposent de subvertir la langue quotidienne au service d'une idéologie toxique.

A l'instar du préfacier heureux qu'est François Gaudin, des lecteurs heureux remercient tous ceux qui ont rendu possible cette rencontre éditoriale avec Alain Rey, Victor Klemperer et Stan Neuman.