

L'interculturel : vers une production commune

Marie J. Berchoud

IUFM, université de Bourgogne

Résumé : *Dans cet article, l'auteur examine la création du terme et de la notion d'« interculturel » ainsi que leur évolution jusqu'à aujourd'hui, en particulier en didactique des langues et cultures : l'interculturel a servi d'abord à améliorer l'enseignement de la langue aux publics migrants, et aujourd'hui le terme et la notion se retrouvent dans tous les domaines de l'activité humaine, de l'économie au commerce et à l'enseignement. Cependant, on doit s'interroger sur le sens et la finalité de l'interculturel : à présent, il ne s'agit plus seulement de prendre en compte les cultures d'origines des apprenants (ou, en général des partenaires) pour améliorer l'apprentissage (ou les échanges) ; l'enjeu est de promouvoir un interculturel entendu comme une production commune des humains de cultures différentes, qui permette la reconnaissance mutuelle des cultures et leur évolution à travers les interactions, soit une « interculture » produite et réinterprétée sans relâche par les sujets eux-mêmes*

Cet article se propose de revenir sur l'interculturel, une notion sur-exploitée depuis trente ans et, de ce fait, guettée par une polysémie démesurée ou l'insignifiance, ce qui, finalement, revient au même.

On verra combien cette notion est également méconnue dans ses implications linguistiques, didactiques et philosophiques. Puis on proposera d'aller au-delà de l'interculturel « première version », vu comme un déterminant fondamental des échanges, pour, à la suite de Ricœur, proposer un interculturel pris en charge par les locuteurs eux-mêmes : il pourrait alors entretenir, vivifier et réguler les échanges entre cultures et dépasser aussi bien le repli sur soi protectionniste, l'enfermement de chacun dans sa culture que l'homogénéisation culturelle forcée qui est le risque de la mondialisation.

L'interculturel pensé et vécu ainsi permettrait de mettre en place une « interculture », à la fois respectueuse des cultures et soucieuse de leurs relations.

Une première approche par les mots...

Les dictionnaires de référence, *Grand Robert* et *Trésor de la Langue française (T.F.L.)*, indiquent que le terme *interculturel*, classé dans les adjectifs, est apparu entre 1970 et 1980. Mais ils citent à l'appui de ces assertions des exemples tirés des discours médiatiques, datés au plus tôt de 1981 : dans le *Grand Robert*, citons « le dialogue interculturel » (*Le Monde* 17 mars 1981), « la communication interculturelle » (*radio France-Culture*, 1981). Il en va de même pour le terme *transcultural*, signalé par le TLFi dans *Le Monde dimanche* du 24 janvier 1982. Signalons au passage que le *Trésor de la Langue française* informatisé ne connaît pas le terme *interculturel*, quelle que soit son orthographe. Le lecteur en déduira l'évidence, c'est-à-dire que la décennie 1970-1980, qui a vu se construire la notion d'interculturel en linguistique appliquée et didactique des langues, est totalement ignorée des dictionnaires de références.

Il semble bien que ceux-ci considèrent deux types de discours, le discours médiatique et le discours de spécialité : le culturel est donc référé dans les exemples d'occurrences choisies, soit aux médias, soit à l'anthropologie. Et cela, alors même que sa définition, « qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, civilisations différentes » (*Le grand Robert*), est précédée d'un *did.*, pour « didactique ». On en conclut que l'interculturel est né et s'est développé en didactique... mais qu'il ne faut pas en parler. Ce n'est pas important, ou alors, c'est malséant : la didactique serait une espèce de sous-culture pour apprentis locuteurs, certes nécessaire, mais pas nécessairement présentable dans le stock de mots et notions qui font la France et la culture française au regard des siècles. Paradoxe ?... Nous y reviendrons en fin de parcours.

D'autres conclusions peuvent se présenter aussi à l'esprit, elles sont laissées au goût du lecteur. Venons-en maintenant à la notion elle-même, passons de l'adjectif *interculturel* au nom commun, *l'interculturel*.

Du côté des notions : un historique en didactique des langues (et des cultures)

Les années 70 : réflexion sur la/les culture(s) et mise en place de l'«interculturel»

Durant ces années, s'effectue le passage des méthodologies centrées sur la langue, aux méthodologies centrées sur les apprenants en situation de communication et d'apprentissage de la langue. En outre, émerge aussi la notion de français fonctionnel, qui va au-delà de ce qu'on appelait le français scientifique et technique ou le français de spécialité, et qu'on désigne aujourd'hui sous le sigle de FOS, pour « français sur objectifs spécifiques ».

À l'intérieur de ce mouvement d'ensemble, le débat autour de la et des cultures prend deux orientations :

1 - celle qui oppose et relie « civilisation universelle et cultures nationales », expression venue du philosophe Paul Ricœur¹, et reprise en particulier par André Reboullet dans un article paru sous ce titre² en 1976 pour analyser les conséquences en termes d'enseignement et d'apprentissage en langue étrangère.

Que devient l'enseignement de ce qu'on nomme « la civilisation » qui complète, accompagne l'enseignement d'une langue étrangère? Reboullet distingue deux types d'approches, l'une culturaliste (en référence aux ethnologues américains de l'école du même nom, tels Ralph Linton ou Abraham Kardiner, qui prônent le relativisme culturel), l'autre universaliste : la première vise « la compréhension des modes particuliers d'existence d'un peuple, de son originalité, de son « complexe de valeurs » » (ici l'auteur reprend une citation de Ricœur) ; la seconde se veut en phase avec les préoccupations humaines générales dans lesquelles une langue est, au-delà du bien propre de telle ou telle nation, un mode d'accès à l'universel, celui de la modernité, par exemple (ainsi le français serait une des langues d'approche de l'occident).

Cette dernière option – le culturel en phase avec les préoccupations humaines - est également valorisée par Gérard Vigner, dans un article du n° 106 du *Français dans le monde* de juillet-août 1974.

Mais même dans ce cas de figure, la culture (qu'on appelle aussi « civilisation ») reste un contenu de cours, elle ne fait pas partie prenante de l'apprentissage en lui-même en tant que déterminant fondamental des échanges, elle n'en constitue ni la trame ni la dynamique. La rencontre des cultures se fait sans que les enseignants, les gestionnaires et les concepteurs n'y regardent de plus près. C'est selon les cas une récompense, une récréation après les exercices et le cours de grammaire. Comme le disait un apprenant à propos de son professeur de chinois : « C'était bien le cours aujourd'hui, monsieur Yin nous a parlé de son pays, des coutumes, des fêtes, de la région où il est né... »

2 – La seconde approche est celle développée dans les travaux du Conseil de l'Europe³, en particulier autour de la formation des migrants et des enfants de migrants, avec des auteurs comme René Richerich, Daniel Coste, Eddy Roulet, etc. Louis Porcher, écrit par exemple en 1979, dans *L'éducation des enfants de travailleurs migrants : l'interculturalisme et la formation des enseignants* : « l'hypothèse interculturelle, pour être cohérente et réellement concrète, doit être globale et générique »⁴; c'est-à-dire qu'il n'est pas ou plus seulement question de contenus culturels et civilisationnels, mais de processus, de rapport à l'institution « école » et de rapport entre les cultures, celle d'origine, celle dont l'apprenant désire apprendre la langue.

Cela se fera dans la décennie suivante, d'autant que la conviction commune d'une nécessité de l'apprentissage des langues prend forme : l'Américain Joshua Fishman (un des concepteurs de la notion de « diglossie ») explique par exemple dès le n° 100 du *Français dans le monde* (octobre 1973), titré « Enseignera-t-on encore les langues en l'an 2000 ? » que « l'avenir est au bilinguisme » et non « à l'ethnocentrisme ».

Les années 80 : l'interculturel et les dimensions de sa complexité

Deux axes se dessinent : l'éducation, dans laquelle viendra prendre place la didactique des langues ; et la communication⁵, celle-ci allant de la communication en classe à la communication sociale, et même au management des entreprises (l'ouvrage précurseur d'Edward Hall date de 1985 et a été traduit en français en 1990 sous le titre, *Le guide du comportement dans les affaires internationales - Allemagne, Etats-Unis, France*).

Nous nous intéresserons ici essentiellement au premier aspect, mais nous montrerons en fin de parcours (dans la dernière partie de cet article) que les deux axes se rejoignent, dès lors qu'on refuse de se cantonner à un applicationnisme limité et qu'on a l'ambition de penser sa relation à autrui – ce qui est, en fait, l'interculturel véritable. C'est ce même choix, de réflexion sur l'altérité, qu'a fait Tzvetan Todorov dès 1982 en publiant (aux éditions du Seuil, Paris) *La conquête de l'Amérique (la question de l'Autre)*⁶ où il montre que « l'altérité a été à la fois révélée et niée » dans le même élan de conquête. Mais jouons le jeu de cet article, focalisons plus précisément sur l'éducation et la didactique.

Le numéro 170 (juillet 1982⁷) de la revue *Le français dans le monde* s'intitule « Les voies de la communication interculturelle ». Il serait à relire et à méditer aujourd'hui encore : Francis Debyser s'y interroge sur les « transferts de didactique et cultures », en particulier ceux « définissant la relation au savoir et la relation pédagogique sans tenir compte de la tradition culturelle des pays d'accueil en ce qui concerne précisément le savoir, la relation à celui qui sait, les relations entre les classes d'âge, entre l'enfant, l'adolescent et l'adulte, entre l'individu et son groupe, entre les hommes et les femmes ». Voilà un aspect concret et précis de mise en œuvre de l'interculturel.

De même, Genevière Zarate rappelle que, en matière d'interculturel, « l'essentiel de la tâche consiste dans la perception de la différence culturelle », et que celle-ci n'est pas donnée mais qu'elle doit s'apprendre, dans une démarche interculturelle.

Dans le même numéro de cette revue, Zhu Jing, de l'université Fu Dan de Shanghai, s'intéresse au dialogue des « étudiants chinois » avec « les réalités françaises » : elle montre comment elle a pu effectuer dans son enseignement le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie audio-visuelle, pour en venir à une « dialectique culturelle » et pour les étudiants, à la « parole reconquise » ; c'est, dit-elle, en parlant de l'étudiant chinois, « lorsqu'il se rend compte que la langue française lui permet d'exprimer sa propre expérience qu'il se met à l'écoute de l'expérience des Français ».

Dans la même revue, mais le n° 188, d'octobre 1984, qui titre « Civilisation : encore », certains auteurs reviennent sur la question complexe de l'interculturel. Ainsi, Henri Besse s'interroge sur « la pratique de la perception interculturelle » et il mesure combien

l'« engagement dans la communication interculturelle » peut susciter une « espèce d'insécurité symbolique », phénomène qu'il met en relation avec ce qu'a déjà observé William Labov à propos de la norme subjective et objective et des représentations qu'en a le sujet parlant : il y a ce qu'on dit / ce qu'on a conscience de dire. Pourquoi cela ?

Citons ce que dit Henri Besse : « C'est que ces signes, directement sensibles à nos sens, sont interprétés, souvent à notre insu, à travers des cribles linguistiques et culturels différents. (...) D'où la nécessité de s'éduquer progressivement à percevoir ces signes autrement que je les perçois d'emblée, à avoir quelque idée de la manière dont mon partenaire les perçoit ». Et, pour lui, la démarche pédagogique adéquate consiste à « confronter les étudiants, même débutants, à des données, aussi contextualisées et authentiques que possible, de la langue/culture étrangère, données qui, précisément, présentent pour eux une certaine étrangeté, afin que celle-ci alerte leur curiosité et leur vigilance autochtone. Ensuite, il s'agit d'inciter les étudiants à exprimer, par des moyens verbaux ou non verbaux (dessins, mimes...) relevant de leur culture de départ ou de ce qu'ils ont acquis de celle d'arrivée, les hypothèses interprétatives qu'ils se font d'entrée de ces données ». L'intérêt de cette démarche d'interculturel vécu et perçu est que les étudiants peuvent prendre conscience « des cribles linguistiques et culturels qui les informent ».

Le numéro 21 (année 1985) de la revue *Les Cahiers du CRELEF*⁸, est consacré à la pédagogie interculturelle. Il distingue deux grands courants dans celle-ci : l'un culturaliste (cf. ci-dessus, les remarques faites dès 1976 par Reboullet) faisant de l'interculturel quasiment une discipline du savoir, l'autre « à visé éducative, qui chercherait à lier des initiatives interculturelles à l'école avec le contexte social à partir de dispositifs d'expression et de communication visant à re-socialiser la communauté éducative » (P. 43, M.G. Philippe et M. Proux).

À cette époque, en France, sont mises en place des API ou *actions de pédagogie interculturelles*, à destination des enfants de migrants, ce qui signifie que les travaux du Conseil de l'Europe ont été entendus. La même année, l'orientaliste Jacques Berque publie son rapport, commandé par le Ministère de l'Éducation nationale, sur « La scolarisation des enfants de migrants ». On rappellera pour mémoire que c'est l'époque du développement des approches communicatives. C'est aussi celui de la création des filières FLE (mention de licences et maîtrise) à l'université en France et celui de la création du DELF-DALF, puisque l'ensemble date d'arrêtés ministériels de 1983 qui s'appliquent dès 1984.

Pendant, les difficultés d'une véritable pédagogie interculturelle apparaissent... en même temps que se dévoilent les illusions sur cette pédagogie : « la pédagogie interculturelle doit sensibiliser à toutes les cultures et toutes les langues, en prenant en compte toutes les cultures dans leur dynamisme contemporain [...] c'est-à-dire avec une démarche d'éveil et scientifique en même temps, d'une manière à la fois globale (échappant aux savoirs incomplets d'une expression personnalisée) et impartiale (sans comparatisme culturel ni ce faux évolutionnisme dont parle Claude Lévi-Strauss qui permette l'objectivation de notre propre appartenance culturelle (lecture simultanée de soi et des autres) » (M. Riguet, *Les Cahiers du CRELEF*, n) 21, 1985). Ces difficultés seront traitées (et parfois aussi esquivées, comme on le verra) durant la décennie 1990.

On sait aujourd'hui qu'il est illusoire de penser échapper à la comparaison culturelle, et qu'il vaut mieux en parler ; on sait aussi que l'expression personnalisée est une des voies d'élaboration par l'apprenant de son identité de locuteur et de son ouverture à l'identité d'autrui, à la langue et la culture de l'autre.

La fin des années quatre-vingt voit les premières grandes publications systématiques sur l'interculturel, en particulier en éducation :

- Tzvetan Todorov, *La vie commune, essai d'anthropologie générale* (Le Seuil, Paris, 1986) et *Nous et les autres, essai sur la diversité humaine* (Le Seuil, 1989).
- Carmel Camilleri et Margarit Cohen- Emerique (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (éd. L'Harmattan, Paris, 1989) ;
- Martine Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle* (INRP, Paris, 1986, puis réédition revue, 1989).

Les années 90 : l'interculturel, ses applications, ses limites, ses perspectives

« L'interculturalité⁹ est [...] une tentative de dépassement du culturel [...] pour socialiser au pluriel et éduquer au futur » écrivait M. Abdallah-Pretceille en 1989 dans l'ouvrage collectif cité ci-dessus (pp 229 et s.), et elle ajoutait que dans le même temps, « face à un écrasement des normes, à un effacement des repères suite à l'interpénétration des systèmes et leurs mutuelles contaminations, face à la fragmentation du réel en une multitude de réalités synchrones et parfois contradictoires, l'appel au culturel répond souvent à une volonté de re-ritualiser les pratiques et les rapports sociaux, de redéfinir de manière normalisée la place et le rôle de chacun dans un souci (conscient ou non) de réduire l'angoisse provoquée par une banalisation de l'étrange et le dépassement permanent des frontières ».

Dans cette tension entre dépassement du culturel et recherche renouvelée d'un ancrage dans la culture (et l'identité culturelle) à cause des mutations rapides de la mondialisation, se déploie l'interculturel : il apparaît à la fois comme nécessaire, mais problématique. La question est alors : que peut l'interculturel ? Pour qui et comment ? Jusqu'où ? La réponse à ces questions occupe toute la décennie. Le cadre conceptuel est large, celui de l'appropriation d'une ou plusieurs langues dans des contextes variés et, plus généralement, celui du développement des échanges de toutes natures et de l'ouverture des frontières.

Les dérives identitaires de cette époque sont désormais connues et ont fait l'objet de publications variées, telles que, en français et pour stigmatiser ces excès, *Les identités meurtrières* (du franco-libanais Amin Maalouf, éd. Grasset, Paris, 1999). On notera aussi que l'ouvrage *The Clash of the Civilization*, de Samuel Huntington date de cette même année 1999 aussi (bien qu'il ait été traduit et publié plus tard en français) et qu'il exacerbe au contraire ces dérives identitaires, dans un but déclaré de stratégie.

Mais avant – et au-delà de la stratégie – il y a l'éducation : dans le cadre de l'interculturel, on admet désormais largement que « l'interculturel est constitutif du culturel » et « qu'une culture n'évolue que par ses contacts », comme le disait Todorov dès 1986 (revue *Communications*, citée plus haut). On l'admet intellectuellement, parce que cela a été scientifiquement montré par les géographes, les économistes, les historiens : par exemple Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations* (éd. Arthaud, Paris, 1990). Mais qu'en est-il des sentiments, de l'affectivité, des choix au jour le jour, souvent mus par une tendance à la protection de soi, au repli, alors que l'échange se fonde sur une réflexion ?

Revenons donc à nos questions de vie quotidienne concrète : comment peut-on enseigner l'interculturel ? Comment le mettre en pratique ? Là commencent les difficultés. Les promesses de l'interculturel des décennies précédentes se sont effondrées face aux réalités. Il faut donc faire un bilan plus précis.

L'interculturel est une notion utile dans la réflexion sur les apprentissages et le recentrage sur le sujet apprenant sans pour autant méconnaître l'objet d'apprentissage (la langue et la communication). En témoigne par exemple l'ouvrage de Gilles Verbunt, *Les obstacles culturels aux apprentissages* (éd. CIEP, Sèvres, 1993), composé d'une série de fiches à l'usage des enseignants face aux difficultés des apprenants, en particulier

des adultes migrants. Il se révèle que les obstacles culturels et la prise en compte de l'interculturel sont un moyen de revenir au sujet parlant-apprenant et de bien distinguer entre enseignement (ce que fait l'enseignant) et apprentissage (ce que fait l'apprenant).

Mais l'interculturel est souvent dévoyé ou caricaturé dans les méthodes de FLE : on en revient à des contenus de culture (les façons d'être, de vivre des Français...) et aussi à des stéréotypes qui se veulent jeunes, dynamiques, branchés, mais qui révèlent en fait un ethnocentrisme latent et la promotion d'une culture marchande mondialisée. Quand même, il y a parfois des essais de centration sur la culture de l'apprenant et sur celui-ci, son identité, ses façons de vivre (voir par exemple les leçons 1 de nombreuses méthodes à partir du début des années 90, comme *Sans frontières*). On notera avec intérêt que les méthodes qui prennent le plus en compte le culturel et donc l'interculturel (cf. ci-dessus, le mot de Todorov) sont, non pas les méthodes générales de FLE, mais les méthodes de français des affaires (voir par exemple La méthode *Accord*). En effet, pour vendre, signer des contrats, il faut parler la langue de l'autre, et aussi comprendre comment il vit, pense, forme ses choix et décisions.

Pour autant, les contenus culturels ne sont pas à négliger : connaître le pays, la littérature, l'histoire de la France et de la francophonie, cela n'est pas inutile ni inintéressant pour être à l'aise en France... et en français.

Cependant, il ne faudrait pas négliger la dimension forte de l'interculturel, qui est la capacité à prendre de la distance avec sa propre culture, sa propre identité (le « regard éloigné » selon Lévi-Strauss) pour s'ouvrir à l'altérité, à la rencontre avec autrui, à la compréhension de sa culture, de son être propre, de ses raisons et représentations et aussi se perfectionner soi-même.

C'est pourquoi les années quatre-vingt-dix sont celles de l'explosion du marché éditorial des méthodes... et celles de « l'éclectisme méthodologique » (Christian Puren, *Histoire des méthodes et méthodologies*, Hachette, Paris, 1993). Il se révèle que le plus important est la capacité de l'enseignant à faire les bons choix, à saisir les besoins de l'apprenant, à le guider dans son apprentissage. Cela d'autant plus que se développe l'auto-formation avec les nouveaux outils, CD-Rom et internet.

La question est alors la formation des professeurs, dans leur matière, mais aussi en tant que concepteurs et en tant qu'animateurs ; et le fait qu'elle doit être de plus en plus polyvalente, que ceux-ci ont à se doter d'une culture générale solide et à revoir tout au long de la vie.

Elle est simultanément une question d'éthique et de politique linguistique et éducative. Pour ma part, en tant qu'ex-enseignante de FLE et enseignante à l'université, j'ai essayé de penser cela, du point de vue de la classe, comme du point de vue de l'éthique dans le contact des langues et des cultures : j'ai ainsi proposé de développer une démarche sémio-didactique dans la classe de FLE, démarche qui irait de la prise en compte de l'identité propre de l'apprenant à l'approche de l'identité d'autrui (dans « Culture, cultures... », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, dir. Louis Porcher, 1996) ; j'ai également proposé un parcours d'« éducation à l'étranger » à partir des errances révélées au fil de l'histoire littéraire de la France en relation avec les autres peuples, à travers quelques auteurs, depuis Marco Polo jusqu'aux modernes anthropologues (« Éthique, communication, éducation », *Le français dans le monde R. et A.*, éd. hachette, Paris, 1999).

Mais il faut bien reconnaître que l'éducation interculturelle prônée par tant de théoriciens demeure difficile à mettre en pratique. Un signe ne trompe pas : cette éducation a été d'abord proposée aux enfants de migrants, afin qu'ils puissent être reconnus et compris dans leur culture, mais aussi pour mieux s'adapter à la culture d'accueil ; elle est aussi proposée en FLE, toujours dans un but d'adaptation, de facilitation de l'apprentissage

de la langue étrangère. Mais que se passe-t-il du côté de la langue maternelle ? Il semble bien que là, la notion d'interculturel soit nettement moins appliquée ; il faut noter que l'apprentissage et le perfectionnement en langue maternelle revêtent, dans tous les pays, des aspects patrimoniaux et identitaires à l'intérieur desquels il apparaît encore bien rare de voir se loger l'éducation à l'altérité, au contact avec autrui, les autres cultures – en bref l'interculturel.

On passera sur la floraison des publications comportant le terme « interculturel », qui s'est accélérée depuis 1995, car elle peut être consultée sur de nombreux sites, dont celui du CIEP à la rubrique l'éducation, www.ciep.fr; et aussi sur les sites de libraires en ligne (pour le management interculturel : près de dix titres, rien qu'en France, depuis 2000 !)

Maintenant que nous avons vu les promesses (démésurées) et les réalisations (réelles mais limitées) en matière d'interculturel, notion toujours floue, vue tantôt comme la rencontre des cultures – mais ce sont plutôt des hommes qui se rencontrent que des cultures – et tantôt comme une aide à l'appropriation de la langue étrangère, ou encore un auxiliaire de la socialisation de l'être humain en formation, intéressons-nous aux contours que pourraient prendre des pratiques interculturelles renouvelées, dans la conscience des enjeux et aussi des limites désormais posées par les réalités géopolitiques, économiques et éducatives.

L'interculturel du côté des locuteurs : vers des « identités narratives »

Revenons-nous au débat des années soixante-dix (cf. ci-dessus) opposant cultures nationales et culture universelle ? Pas tout à fait. Un petit progrès a été accompli, à travers trente ans d'espoirs, d'inventions, d'illusions et de remises en cause.

Les années 2000 : reformulation des questions anciennes

Comment parler des progrès accomplis ? Il faudrait évoquer les séminaires universitaires et les formations d'enseignants de FLE au CIEP : à travers ces expérimentations pensées, se sont formées des prises de conscience : non, l'interculturel n'est pas un luxe ni un gadget nouveau de l'Occident pour motiver à l'apprentissage du français (et au tourisme en France) et les apprenants sont bien libres de choisir la culture et la langue qui leur parlent et qu'ils ont envie de parler, comprendre, apprécier ; en revanche, l'interculturel est un passage, un parcours d'une culture source à une culture cible, parcours que l'enseignant peut accompagner ; et c'est pourquoi certains en France comme en Chine ou ailleurs, parlent aujourd'hui de « transculturel »¹⁰ ; ce parcours engendre des projets communs, des échanges renouvelés et même, en retour, un nouveau regard sur soi, ses racines, sa mémoire, sa culture.

Cela, dans le meilleur des cas, puisqu'il faut bien constater que l'incompréhension, la haine, la violence règnent parfois entre peuples, comme dans les siècles passés. À cet égard, les événements du 11 septembre 2001, avec les évolutions géopolitiques qui ont suivi, nous poussent aussi à revoir la question de l'interculturel en quittant les postures idéalistes, angéliques ou utopistes des années soixante-dix.

Il apparaît aujourd'hui qu'il est de la responsabilité éducative et philosophique des enseignants de contribuer à développer les conditions d'un passage interculturel ou transculturel positif. Mais ils ne sont pas les seuls. La responsabilité s'étend aux managers, aux politiques et aux financiers : on ne comprend bien que ce qu'on apprécie, et plus que jamais, il faut apprendre la langue et la culture de l'Autre si on veut échanger, commercer, développer la planète. Et je rappelle qu'en français le terme « commerce » désignait au XVII^e siècle à la fois la conversation, la relation et le commerce au sens moderne. Il faut s'en souvenir, comme le constatent tous les managers devenus soudain férus d'interculturel.

Mais cela ne peut advenir que si chacun accepte de laisser tomber l'aspect absolu et fini, donné une fois pour toutes, de son identité et de sa culture. Car une culture totalement protégée des autres, est une culture morte et il faut juste lui édifier un joli musée (dont on fera payer cher l'entrée).

En d'autres termes, l'interculturel est un défi : il nous convoque tous à oser exister avec la part de risque liée à l'ouverture, à l'inconnu, aux possibles bouleversements que cette ouverture peut entraîner. L'autre est celui qui nous dérange (met un peu de désordre dans notre vie rangée, dans le rangement de nos affaires), qui nous dérouté (nous fait quitter un peu notre route) : avec l'autre, apprenons donc à ranger nos affaires autrement, et à explorer d'autres routes. De toutes façons, la mondialisation actuellement à l'œuvre nous demande à tous plus d'adaptation, plus de créativité et plus de mémoire partagée. Nous voilà bien loin de l'interculturel vu comme réponse à l'adaptation des migrants et aide à l'apprentissage de la langue étrangère !

Et pourtant, les langues sont là, à la fois outils d'échange, d'expression personnelle, collective et porteuses de mémoire – si on sait les entendre.

De la traduction aux « identités narratives » : l'interculturel en partage

À propos de la langue, en particulier la langue française, des prises de conscience se sont effectuées depuis trente ans : celle des origines multilingues de la France (voir par exemple, l'ouvrage *France, pays multilingue*, de Geneviève Boutet et Josiane Vermès, éd. L'Harmattan) ; celle de la variation historique et sociale en français parlé et écrit, sous l'impulsion de la sociolinguistique ; celle du français langue d'une francophonie plurielle, venue des écrivains étrangers d'expression française ; et enfin l'ouverture au plurilinguisme des autres pays dans un contexte de mondialisation des marchés et d'allègement des frontières, ainsi que le développement de la traduction en tous domaines. Les Français cessent donc (plus ou moins nettement et plus ou moins vite) de penser la langue française comme une, unique et monolithique. On pourrait dire les choses autrement : les Français font enfin le deuil du siècle des Lumières, durant lequel le français fut langue diplomatique et littéraire internationale.

L'idée d'un « décentrement » et d'une « dissémination » (A. Meddeb) du français comme langue se fait jour, sur la base de l'effacement progressif d'une « amnésie collective... l'oubli de la pluralité » (A. Rey). C'est ce que mettent en évidence le linguiste Alain Rey et le poète Abdelwahab Meddeb dans un article dialogué (revue *Esprit*, n° 7, juillet 2001, « langue française, langue plurielle ? ») : nous sommes, dit A. Meddeb, « immergés au moins dans la dualité, sinon la polyphonie et la pluralité ». Ainsi l'interculturel pour les Français est venu se loger au cœur même du rapport à leur langue et à leur culture. Façon de dire que l'interculturel est une démarche à commencer par soi-même.

Voilà qui peut permettre une meilleure sensibilité aux complexités et différences des autres cultures. Car il n'y a pas d'interculturel valable s'il ne commence pas déjà par un engagement personnel de soi : l'enseignant aussi bien que l'apprenant. Si l'enseignant demeure fixé dans la conscience monolithique d'une culture une et d'une identité collective ancienne et monolithique, comment pourrait-il se trouver en empathie avec des apprenants auxquels il doit faciliter le passage vers une autre culture. Ainsi, l'interculturel apparaît aujourd'hui comme une affaire dialoguée, et cela au sens propre, quotidien, d'activité et d'engagements communs.

C'est pourquoi il est utile et intéressant qu'Alain Rey pose « la traduction comme origine » dans la langue française : cela signifie qu'aucune culture ne peut se suffire à elle-même (sauf dans ses fantasmes, parfois) et que chacune d'elle est enrichie par les apports d'autrui. « Nous devons considérer « la culture de tradition en une culture de traduction » (A. Meddeb), tout simplement parce que c'est une réalité historique : ainsi,

par exemple, la langue maternelle de Montaigne, au XVI^e siècle, n'était pas le français, mais le gascon ; et comme tous les lettrés de l'époque (cela jusqu'au XIX^e siècle) il écrivait aussi bien en latin qu'en français. De même, les Français ordinaires du Royaume puis de la République parlaient tous au moins deux langues. C'est ce qu'Alain Rey appelle le « colinguisme », aujourd'hui perdu, mais à retrouver dans le plurilinguisme, notre horizon actuel commun.

La traduction est donc aujourd'hui un des véhicules de l'interculturel, avec l'apprentissage des langues. Traduire, rappelle A. Rey, c'est permettre d'effectuer un passage (comme le fait aussi l'interculturel) puisqu'en latin, *transducere*, origine du mot « traduire », signifie « passer, conduire à travers ». Il reste au français « une vraie présence interrogative » (A. Rey), par exemple sur la question de l'interculturel et de sa mise en pratique véritable.

Maintenant que nous avons laissé de côté les illusions perdues d'un interculturel qui aurait été une solution miracle, que reste-t-il à faire en la matière ?

Dans un article paru dans *Le Monde* du 24 mai 2004 (p. 1 et 19), article intitulé « Cultures, du deuil à la traduction », Paul Ricœur s'interroge sur le chemin de vie ouvert aux hommes d'aujourd'hui : son point de départ est « le constat de la pluralité des cultures, des langues, des nations, des religions », avec cependant un « horizon » qui est « l'humanité, mot qui est au singulier alors que les cultures sont au pluriel ». Cette interrogation s'inscrit dans l'inquiétude suscitée par l'actuel contexte mondial de violence sur fond de régressions identitaires. Et il nous propose, comme Alain Rey et Abdelwahab Meddeb, de faire le deuil de l'universalité de la langue française et de sa culture, pour adopter une autre posture, qui permette de tenir compte d'autrui : « je me représente, dit-il, la carte culturelle du monde comme un entrecroisement de rayonnements à partir de centres, de foyers, qui ne sont pas définis par la souveraineté de l'État-nation mais par leur créativité et par leur capacité d'influencer et de générer dans les autres foyers des réponses ».

Comment parvenir à cette position constructive, d'élaboration dialoguée des cultures et de l'interculturel ?

Il faut, dit Ricœur, « ne pas rester prisonnier de la notion d'identité collective qui se renforce actuellement sous l'effet de l'intimidation de l'insécurité » mais « faire le deuil du caractère absolu de notre propre tradition » car « le travail de mémoire ne va pas sans un travail de deuil ». On objectera que cette posture est difficile à prendre, tant pour les vaincus, les peuples abîmés par l'Histoire, que pour les vainqueurs, qui sont habités par l'envie pulsionnelle d'expansion. À cela l'auteur réplique qu'« il n'est pas de pays qui n'ait eu à souffrir d'une perte de territoire, de population, d'influence, de respectabilité, de crédibilité à une époque ou à une autre ». Donc, il convient de lâcher prise avec le jeu indéfini de la mémoire des pertes et du désir tenaillant de vengeance : il y a mieux à faire, se tourner vers l'avenir pour des projets communs.

Et Ricœur oppose à la notion d'identité immuable (dont nous avons vu plus haut, à travers l'exemple de la langue, qu'elle était factice), l'idée d'une « identité narrative ». En termes simples, chacun et chaque culture doit pouvoir oser raconter l'histoire de l'autre et se laisser raconter par l'autre. Quand on dit que l'autre ne peut pas comprendre, c'est en fait qu'on refuse qu'il comprenne et qu'on choisit l'option de la fermeture sur soi. Cela protège-t-il, cela rend-il plus heureux et plus équilibré? Non. Il vaut donc mieux exister avec les autres, parler, être écouté, traduire, être traduit. Le récit est en effet « l'un des chemins (...) du rayonnement croisé des cultures ».

Cela intéresse fortement les enseignants de langue, puisque dans le récit il est question de parole, de discours, oral et écrit.

A l' « identité narrative », tournée vers le passé par son caractère mémoriel, Ricœur associe l'idée de « promesse » et de « projet », « tournée vers le futur » : là encore, les enseignants sont concernés puisqu'ils contribuent à former les hommes de demain.

Ces hommes ont à être à la fois des êtres de tradition – une tradition que l'autre pourra leur raconter afin qu'ils puissent la regarder autrement – et des êtres de traduction¹¹ – afin qu'ils puissent retrouver, lire et raconter aux autres leur propre histoire. La traduction est « la médiation entre la pluralité des cultures et l'unité de l'humanité ». Elle « crée du comparable entre des incomparables ». En bref, elle permet, en les motivant, en leur faisant connaître autrui, que des êtres s'engagent dans un parcours d'apprentissage, de perfectionnement et d'échange continué.

Voilà sans doute un chemin pour un interculturel concret, en élaboration commune : ne présentons donc pas seulement des contenus culturels aux apprenants (même s'ils ont bien le droit de désirer en savoir plus sur la Tour Eiffel, la littérature, Christian Dior, la puce électronique et le TGV !) mais proposons-leur aussi d'entrer dans une dynamique d'échange et une action de production commune.

Alors, aux moments où l'apprentissage de la langue étrangère les fragilisera en leur révélant qu'ils sont encore comme des enfants luttant pour apprendre, et qu'ils se crispent sur la défense de leur être de langage, proposons-leur une alternative à ces traditionnelles stratégies d'apprentissage défensives, avec des activités communes de récit¹², activités à travers lesquelles ils pourront bénéficier de l'étayage, du soutien du groupe et de l'enseignant.

Alors, l'interculturel pourra être une production commune à plusieurs dimensions et plusieurs utilités :

- celle de la reconnaissance de soi et de la connaissance d'autrui par l'échange des cultures, entre tradition et traduction ;
- celle de la facilitation de l'apprentissage de la langue étrangère par la prise en compte des identités et l'accompagnement offert dans le parcours difficile et déstabilisant d'apprentissage ;
- celle de la juste place pour toutes les cultures, même s'il existe des hiérarchies objectives, des comparaisons historiques et synchroniques ouvrant sur la conscience d'inégalités, d'insuffisances.

À cette conscience langagière et identitaire en souffrance, l'interculturel comme production commune offre la liberté d'être et de se dire, et surtout la liberté d'entendre son histoire dite par d'autres, donc insérée dans l'histoire mondiale et dédramatisée. Il offre aussi la chance d'une création commune respectueuse des diversités, réinterprétée au fil du temps, telle une partition de musique, par des générations successives d'interprètes - ce qu'on pourrait appeler une « interculture », médiation entre les cultures produites par les hommes eux-mêmes, qui saurait faire pièce aux risques de l'homogénéisation des cultures, ou, comme le dit Claude Lévi-Strauss, de la « monoculture »¹³.

Notes

1. Dans *Histoire et Vérité*, éditions du Seuil, Paris, 1964 ; et auparavant, dans un article de la revue *Esprit*, n° 10, d'octobre 1961.
2. Dans la revue *Les amis de Sèvres*, n° 3, 1976.
3. Cette institution est antérieure au Traité de Rome (1957) instaurant la CEE, devenue Union européenne (U.E.), elle ne doit pas être confondue avec le Conseil européen, une des institutions de l'UE, avec le Parlement et la Commission. Le Conseil de l'Europe est une institution culturelle et éducative à but consultatif et d'études.
4. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.

5. Voir par exemple sur ce point Le n° 43 de la revue *Communications*, de 1986, titré «Le croisement des cultures », avec notamment des articles de Tzvetan Todorov, de Northop Frye développant sa notion de « transvaluation » (= « capacité d'envisager les valeurs sociales contemporaines avec le détachement de celui qui peut les comparer à un certain degré avec la vision infinie que nous offre la culture »), et de l'anthropologue Louis Dumont.
6. Éditions du Seuil, Paris,
7. Aux éditions Hachette / Larousse, Paris.
8. Publication de l'université de Franche-Comté à Besançon (Presses universitaires de l'UFC).
9. Pendant fort longtemps, les mots *interculturel*, *interculturalisme* et *interculturalité* sont employés indifféremment. Aujourd'hui, il semble qu'*interculturel* ait triomphé.
10. En France, en Europe, mais aussi en Chine : voir par exemple la revue *Kuanwenhua duihua / Dialogue transculturel* (université de Pékin / université de Nanjing - éditions Sanlian, Shanghai), dans laquelle je viens de publier un article, « Derrida, Foucault, Ricœur et l'amour de l'écriture » (n° d'avril 2005).
11. L'auteur cite des exemples de traduction qui ont fondé les grandes cultures : « la traduction de la Torah [un livre de la Bible] de l'hébreu en grec... puis du grec vers le latin et du latin vers les langues vernaculaires. Et la traduction exemplaire du sanscrit au chinois pour l'immense corpus bouddhiste ».
12. On rappellera rapidement que la structure du récit est universelle (cf. travaux de W. Propp, Cl. Brémond, R. Barthes, J.-M. Adam, et d'autres...)
13. « L'humanité s'installe dans la monoculture, elle s'apprête à produire la civilisation en masse, comme la betterave. Son ordinaire ne comportera plus que ce plat » (Claude Lévi-Strauss, interview radiodiffusée, 1980).