



« Etranges étrangers
Vous êtes de la ville
Vous êtes de sa vie
Même si mal en vivez
Même si vous en mourez. »

Jacques Prévert, *Paroles*

Résumé : *Cette contribution philosophique à la didactique des langues analyse la notion d'identité, en montrant qu'elle suppose toujours le regard de l'autre, de l'étranger. Si l'étrangeté de l'autre culture peut provoquer une peur de se perdre et un repli identitaire, elle peut aussi être attractive : dans son rôle de passeur et de traducteur, l'enseignant, a pour tâche difficile de se décentrer lui-même et de susciter une « décentration » des apprenants, facilitée par diverses techniques théâtrales. L'apprentissage d'une langue étrangère peut élargir l'horizon de notre identité, dans le respect de celle d'autrui.*

Mots clés : *didactique des langues, identité, culture, techniques théâtrales*

Abstract : *This philosophical contribution to the language didactics, analysed the notion of identity, by showing that the latter always supposes the sight of the other, the stranger/ foreigner. If the strangeness of the other culture can provoke the fear to lose one's identity and unwillingness to change, on the other hand, it could also be attractive. The teacher, in his role of guide and translator, has the difficult task to bring his students to see their own culture from the point of view of the foreigner. And this could be facilitated through various theatrical techniques. The apprenticeship of a foreign language can enlarge the horizon of our identity, and the respect of other's identity.*

Key words : *Didactics of languages, identity, culture, theatrical techniques*

« Plutôt qu'un choc des cultures et des civilisations (allusion au Choc des civilisations de Huntington¹), il faudrait parler d'un choc des ignorances » déclarait récemment une représentante de l'ONU. Cette remarque peut concerner aussi bien le domaine des relations internationales que le niveau micro-sociologique

plus modeste de la classe de langue : Nous ignorons l'autre en croyant nous connaître. Notre identité (aussi bien culturelle que psychologique ou sociale) est-elle une entité stable, intangible, inaltérable ? Ne se modifie-t-elle pas dans notre relation avec l'autre ? Ce problème n'échappe pas à un certain nombre de professeurs de français indiens, très préoccupés par la question de l'identité²: en se confrontant à une autre langue et à une autre culture, ne risque-t-on pas sinon de perdre son identité (d'étudiant ou de professeur), du moins de l'altérer au point que cela fasse problème ?

La question n'est certes pas nouvelle pour les amateurs de didactique qui la traitent généralement en faisant appel aux sciences humaines (ethnologie, sociologie, anthropologie, psychologie) mais plus rarement à la philosophie, qui a pourtant, depuis ses origines occidentales chez les penseurs dits pré-socratiques jusqu'à ses formes contemporaines, longuement médité sur les concepts d'identité, du même et de l'autre. La pratique de la philosophie appartenant à tous, ou du moins à ceux qui ont envie de s'y risquer, pourquoi ne pas l'appliquer à la didactique dans cette question identitaire³ ?

« *Identité* » et enseignement des langues

Tout professeur de français ou de langue étrangère sait qu'à travers l'apprentissage d'une langue se joue un choc culturel souvent dû aux préjugés, qui masquent sinon la « réalité » du moins d'autres représentations moins caricaturales des phénomènes de société. Une méthode de Hindi ne dit ni n'enseigne la même chose qu'une méthode de Japonais, ce qui est paradoxal : les besoins langagiers immédiats ne sont-il pas les mêmes dans toutes les langues ? Mais le *rickshaw* ou le *shinkansen* n'existent pas partout, non plus que les *samoses* ou les *sushis* ! L'apprenant est dès le début confronté à un véritable « monde », un « nouveau » monde, par rapport auquel il va falloir se situer, repenser son identité. Qui suis-je, qui est l'autre ? A travers l'apprentissage, je suis amené à risquer mon « identité », mon « moi » face à l'autre (le non-moi), et grâce à l'autre, acquérir une (nouvelle ?) identité.

Quelle relation va s'instaurer ? De la confiance ou de la défiance ? Lorsque nous ouvrons notre porte à un inconnu, lui dirons-nous « entrez ! » ou lui fermerons-nous la porte au nez ? Si je lui dis « entre ! » cela veut dire « tu es suffisamment proche de moi, il y a communauté entre toi et moi, nous avons en partage un même monde dans lequel nous nous reconnaissons, nous nous situons, dont nous pouvons parler » (d'où l'importance de parler la langue de l'autre). Si l'autre me fait peur, s'il m'est antipathique et me dérange, si je le chasse, cela veut dire : « nous ne sommes pas du même monde », ou, comme le dit plaisamment le français : « nous n'avons pas gardé les vaches ensemble » ; nous ne « pouvons pas nous entendre », nous ne parlons pas la même langue, « tu es un barbare. » Βαρβαρος, c'est celui qui s'exprime par borborygmes, dans un brouhaha inintelligible, onomatopée qui signifiait pour les grecs « bla bla bla ». La question de notre identité (face à celle de l'autre) est étroitement liée à la possibilité ou l'impossibilité d'un dialogue, donc d'une langue qui est étrangère et peut le rester, ou devenir familière (on rentre alors dans la famille).

C'est précisément l'opposition qui se joue dans les deux façons dont la langue

latine nommait « l'autre » ou « autrui » : *alter* d'une part, l'autre d'un couple ou d'une communauté, comme Rémus et Romulus, les fameux jumeaux. C'est cet *alter* qui a donné en français l'*alter ego*, celui que je comprends très bien parce qu'il me ressemble, et m'est extrêmement familier (membre de la famille) malgré sa différence. D'autre part *alius* (qui a donné *alienus*, aliéné, en dehors de soi, *alien* en anglais) : l'autre qui n'appartient pas à une même communauté, l'étrange, celui qui est inquiétant qui me dérange. Une langue étrangère⁴ offre tour à tour le visage de l'*alter* et de l'*alius*. L'étranger devient proche grâce à l'apprentissage d'une langue comme moyen de communication.

Mais suffit-il d'apprendre la langue de l'autre pour le comprendre ? La philosophie nous met en garde contre une telle réduction de la langue à un moyen de communication⁵. A l'extérieur de l'école ou l'université, nous savons que la langue n'est jamais neutre. Parler ou ne pas (bien) parler veut dire aussi avoir droit ou ne pas avoir droit à la parole, c'est-à-dire se faire reconnaître ou non par autrui. A la parole puissante, reconnue, celle qu'on écoute s'oppose celle qu'on tient pour insignifiante, pour du bruit. La parole de l'enfant par exemple. Paradoxalement⁶, l'enfant parle beaucoup, mais on n'en tient pas compte, il peut dire tout, cela n'a pas d'importance. La parole des opprimés, des colonisés, c'est aussi cela, du bruit (au sens de la théorie de la communication) pour la parole dominante. Et pourtant ce bruit peut devenir si fort (manifestations, colères populaires) qu'il parvient à se faire entendre et devenir dominant. A travers la langue se jouent ainsi nos statuts, notre pouvoir, notre être (identité) même⁷. A travers la manière dont l'élève - ou le professeur - s'approprient ou non une langue étrangère se joue leur identité, qui est aussi bien la façon dont les étrangers vont les reconnaître, comme *alter* ou comme *alius*, c'est-à-dire en leur conférant un pouvoir ou une écoute, ou au contraire en les excluant comme *infans*.

L'« inquiétante étrangeté »⁸ de l'autre.

Qui est « l'autre » ? C'est avant tout celui que je nomme « l'étranger ». « Etranges étrangers » : le poème de Prévert donne à penser, en retournant la peur que nous inspirent les étrangers, en nous les faisant aimer, en transformant l'*alius* en *alter*. Ainsi l'étrange n'est pas toujours inquiétant : le succès de l'apprentissage d'une langue repose souvent sur l'attrait que peut offrir une culture étrangère, précisément dans son *étrangeté*. En ce sens, le travail d'un professeur est aussi bien de stimuler la curiosité que de rassurer devant l'« inquiétante étrangeté »⁹ qui peut faire fuir ou rebuter les étudiants : étrangeté, marque de l'étonnement, du θαυμαζέιν (s'émerveiller) dont Platon disait qu'il est l'αρχή de la philosophie : son point de départ et son principe. Le philosophe pousse le didacticien à s'étonner, à poser des questions apparemment naïves et néanmoins fondamentales : par exemple, qu'est-ce qu'un « apprenant » ? quelqu'un qui « apprend », mais comment ? Comment son identité de personne est-elle impliquée dans son apprentissage ? Est-il simplement un homme « apprenant » comme on dirait un homme « brun » ou « blond » (ces deux qualités ne changeant rien à ce qu'il est essentiellement comme homme) ? Ou est-ce que, comme pour « l'homme lisant » dans *l'Être et le Néant* de Sartre, le fait d'apprendre (une L.E.) n'altère pas son identité, ne le rend pas « autre » ? Ce qui nous renvoie à la question signalée plus haut : peut-on rester « indien » en étudiant le Français ?

La peur de se perdre

« Ils ont peur de se perdre et se perdent pourtant »

Jacques Brel, Les vieux

La peur est dit-on toujours mauvaise conseillère: dans la crainte de perdre une « identité indienne¹⁰ », nombre d'émules de Freud repèreront un désir infantile de rester dans le giron (ou le cocon) d'une entité nommée significativement « mère-patrie », « *Mother India* ». Quel que soit l'amour tout à fait légitime que chacun peut porter à son pays, n'y a-t-il pas alors un risque de se fermer à l'extériorité ? Notre thèse est que nous avons besoin du regard de l'autre pour définir notre identité, comme l'autre a besoin de nous. La meilleure façon de « rester soi-même » (mais qu'est-ce que cela veut dire ?) est sans doute de s'ouvrir à l'altérité, à l'étrangeté de l'autre (qu'il soit « *alter ego* », ou *alius*, irréductiblement différent sans pour autant être inaccessible). Pourquoi dans cette confrontation, avons-nous, aurions nous si peur de « perdre » notre identité ? Quel trésor représente-t-elle pour que nous nous accrochions ainsi à elle ? Pouvons-nous vaincre notre peur d'en être dépossédé ?

Une première piste pourrait être l'abandon d'une conception trop rigide de « l'identité ». Que veut dire ce concept ? Le fait d'être soi-même, c'est-à-dire identique à soi. En logique le principe d'identité s'énonce $A=A$, il est indéniable, comment pourrions-nous énoncer une seule proposition mathématique ou logique si A différait de A ? Mais ce qui paraît si certain dans ces domaines, est-il si évident dans ce que nous nommons « réalité » ? « Le moi est une notation commode » disait Paul Valéry, pas plus. La philosophie occidentale, aussi bien que certains enseignements des religions hindouïste ou bouddhiste nous mène à contester le principe logique $A = A$, et à concevoir une identité fluctuante. Sommes nous autre chose que le fruit de nos actions ou de nos relations au « réel » ou aux autres ? N'est-ce pas cela aussi le sens du mot « *karma* » ? Notre identité (individuelle ou en tant que ressortissant d'une nation) est toujours passagère : « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » disait Héraclite, ce qui est deux fois vrai : d'abord parce que le fleuve coule, et parce que nous aussi nous changeons. Notre identité est comme ce qui se joue entre le baigneur et le fleuve : elle est l'histoire d'un dialogue fluctuant entre ce que nous croyons pouvoir maintenir¹¹ comme étant « je » ou « nous » et les autres, les autres êtres ou les autres cultures. Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous ne « perdons » pas notre identité, nous devenons capable de l'entendre, de découvrir que nous ne sommes pas *seulement* indiens, français, etc... Nombre d'étrangers francophones soulignent qu'ils peuvent exprimer en Français des choses sinon impossibles à dire, du moins qu'ils n'auraient pas eu l'idée de dire, dans leur langue maternelle. L'identité (l'être « même ») est toujours problématique, toujours risquée, toujours susceptible de perte mais aussi d'expansion et de conquête. Conquête fragile, toujours recommencée, comme ces châteaux de sable que la mer efface sur la plage, à l'instar « des pas des amants désunis... ». Si l'identité (la nôtre, celle des étudiants et des professeurs) n'est pas définitive, si elle est fragile, notre peur de la perdre devrait nous inciter à la maintenir sans la figer, en la préservant dans son côté évolutif, dans un « jeu » avec le « je ».

Jeux¹² identitaires

Le théâtre, loué par Aristote pour ses vertus cathartiques¹³ peut ici être éclairant, de même que toutes les pratiques pédagogiques qui en dérivent, tels les jeux de rôle et les « simulations globales »¹⁴. La théâtralité est en effet à la fois le lieu de la mise en lumière, le lieu où quelque chose comme une vérité peut se révéler, et aussi se cacher. En jouant sur une scène ou dans une classe, j'ai l'occasion d'éprouver et de découvrir ma pluri-identité : je suis et je ne suis pas mon personnage, ma personne se com-promet dans ses personnages. L'étymologie du mot « personne » n'est pas anodine : le latin « *persona* » désigne le masque de l'acteur. Ma « personne » (ce que je crois être le support de mon identité) est en fait un masque, une apparence qui certes révèle ce que je suis, mais aussi le cache et le préserve. « Ce n'est qu'un jeu » se dit l'acteur, « je peux feindre la haine ou l'amour tout en n'éprouvant rien de tel. Je ne risque rien. Je crois que je ne risque rien¹⁵ ». Simuler, faire « comme si » est par conséquent un des moyens de jouer avec l'identité, une façon de pouvoir se mettre petit à petit dans une autre peau (la « peau de son personnage ») sans pour autant se perdre et renoncer à soi, ou mieux le « supposé soi »¹⁶. Elle est un des moyens de travailler sur soi, de franchir sur le mode ludique du « comme si » la distance de la tra-duction : en jouant un instant à être étranger, à parler une langue qui n'est pas la mienne, rien ne m'empêche, à l'abri de la fiction, de goûter la sécurité de l'acteur, de rester ce que je suis (ou ce que je crois être) sous ce masque.

La médiation du théâtre montre donc clairement qu'apprendre une langue suppose non seulement un travail linguistique mais aussi un travail sur soi, une philosophie de l'ouverture à l'autre qui n'est pas évidente, en particulier à notre époque. Elle n'est en tout cas pas celle de Samuel Huntington, dont on souligne parfois l'impact qu'il a eu sur la politique de G.W.Bush : « Nous ne pouvons nous sentir concernés que par les événements qui interviennent dans notre sphère civilisationnelle. Le reste ne nous regarde pas » (*Choc des civilisations* p. 68). Dire que (la culture de) l'autre ne nous « regarde pas », même avec des intentions pacifiques, n'est-ce pas entériner l'incompréhension, la considérer comme un fait acquis, donc refuser le dialogue : « on ne peut pas parler avec ces gens-là, ils ne sont pas *comme* nous... » ? L'enseignant de FLE devrait selon nous enseigner exactement le contraire : cela nous « regarde », l'autre nous « regarde », et nous avons à le regarder pour mieux nous connaître nous-même à travers lui. « Le regard d'autrui est un intermédiaire qui me renvoie de moi à moi-même. » écrit Sartre dans *l'Etre et le néant*.

Constatons toutefois qu'il ne suffit pas de se sentir concerné par l'autre, de le « regarder » pour avoir résolu le problème de l'« identité » réciproque : le regard est aussi ce qui juge, catalogue, fige l'autre en un être identique à soi-même, pour mieux le répertorier, le cataloguer. Vouloir par exemple à tout prix préserver l'identité culturelle d'un peuple, n'est-ce pas aussi le figer dans une stase, une caricature de lui-même, s'il est vrai que « le mouvement c'est la vie » (Bergson) ? Derrière le respect apparent de soi-disant particularités ethniques peuvent se cacher du paternalisme, voire du néo-colonialisme, attitudes qui pourraient bien être le revers de la médaille communautariste.

Plutôt que de figer l'autre dans une quelconque identité, l'ouverture de l'enseignant devrait donc le conduire à prendre conscience de son rôle de « passeur » vers une altérité dont il n'est pas dépositaire, mais dont il connaît en principe mieux le chemin que les personnes qu'il guide. Les professeurs de langues, ayant accès à la langue de l'autre sans pour autant la posséder, sont ainsi des tra-ducteurs au sens étymologique¹⁷, des conducteurs vers l'autre. Il ne suffit pas ici de savoir simplement traduire (d'ailleurs le peut-on vraiment ?). Il s'agit plutôt, comme le notait Gérard Granel, de « se traduire » dans l'autre langue, ou plutôt dans l'horizon à partir duquel « ça pense » dans l'autre langue. La tra-duction a le sens d'un déplacement de l'identité culturelle dans toute sa complexité, et remet en cause l'ethnocentrisme que Claude Lévi-Strauss décèle dans toute culture. L'« identité culturelle » possède un centre, un noyau de valeurs ou de dogmes parfois informulés, mais qui paraît intangible. Cette auto-centration narcissique pourrait expliquer la « peur de se perdre » évoquée plus haut. Les autres cultures sont jugées à l'aune de ce centre, d'autant plus valorisées qu'elles seront proches de ce centre, et d'autant plus rejetées qu'elles paraissent remettre en question le noyau de croyances qui fonde l'appartenance à une identité collective.

Décentration de l'apprenant

« *Troi a ra ar bed ganeoch'h?* »

« Comment la terre tourne-t-elle autour de toi ? »

Expression bretonne de bienvenue

Il serait ici opportun de réfléchir sur un des concepts clés de la didactique contemporaine, celui de la « centration sur l'apprenant ». On voit bien qu'il s'agit de remettre en cause le rapport d'autorité que le « maître »¹⁸ a sur ses disciples, et de considérer (à juste titre) que c'est l'élève qui est important dans le processus d'apprentissage. Mais ce « centre » qu'est l'apprenant, où a-t-il lui-même son « centre » ? Où son monde est-il centré ? Selon le psychologue Jean Piaget, jusqu'à 5-6 ans l'enfant se comporte psychologiquement comme s'il était le « centre du monde ». Ce trait de la pensée enfantine repose sur un fait plus fondamental, qu'analysent le cartésianisme et sa descendance phénoménologique. En tant que sujets pensants, nous sommes des centres du monde, en ce sens que le monde advient par nous, en ce que Descartes appelle la *cogito*. La particularité de ce *cogito* est d'être à la première personne. On ne peut pas vraiment le décliner. Je n'ai accès directement, de l'intérieur en quelque sorte, au phénomène « pensée » que par le « je ». Et lorsque nous mourons, c'est (subjectivement, mais peut-on faire abstraction de cette subjectivité ?) tout l'univers qui s'écroule. C'est en ce sens qu'il n'est pas absurde de nous nommer « centres du monde ».

Mais comme l'analyse chacun à sa manière Sartre ou Piaget, nous ne pouvons pas en rester là : « Autrui nous vole le monde » dit Sartre. Il nous fait sentir par le regard qu'il porte sur le monde que ce monde est partagé, qu'il est aussi bien à lui, et que dans la manière qu'il a d'être à lui, il m'échappe. Il y a « fuite de sens ». S'il y a plusieurs centres, il n'y a plus de centre, « le centre est partout et la circonférence nulle part »¹⁹. Dans la construction du monde de l'enfant de

Piaget, la « décentration » amène la construction d'une objectivité, fruit de la confrontation des différents points de vue. Être capable de voir du point de vue de l'autre, se mettre dans sa peau, c'est aussi bâtir peu à peu une représentation « objective » du monde. Il est sans doute difficile d'imaginer une « objectivité » en matière de culture, mais l'idée de décentration demeure pertinente : la didactique n'aurait-elle pas bénéficié à transposer cette problématique dans son propre champ en posant simplement la question suivante : Quelle est la capacité que l'enseignant et/ou l'apprenant a de se *décentrer* par rapport à l'autre culture, *i.e.* à considérer que les choses pourraient être autrement, qu'il aurait pu naître ailleurs, que sa propre façon de penser n'est peut être pas si évidente qu'il le croyait au départ ? A jeter sur sa propre attitude un regard étranger, décentré ?

4. Décentration, éthocentrisme et religion

Une telle « décentration de l'apprenant » ne pose guère de problèmes face aux petites différences qui rendent simplement exotiques le monde de l'autre. Elle le devient plus lorsqu'on touche à des valeurs fondamentales, ou du moins constitutives d'un univers culturel. S'il est respectable de prêcher la décentration, comme forme de « tolérance », l'expérience prouve que lorsqu'on touche au domaine religieux²⁰ cette décentration est beaucoup moins facile et peut rapidement poser des questions dans la classe de langue. Jusqu'où peut aller la « décentration » lorsqu'il s'agit par exemple pour un musulman très attaché à sa religion d'admettre que l'on puisse manger du porc, ou à un Hindou que certains puissent consommer de la vache ? La question ne concerne d'ailleurs pas seulement les cultures où la religion exerce une influence déterminante, mais aussi les sociétés dites occidentales ou laïques²¹ : jusqu'où admettre la « décentration » pour un Français, face au port du voile à l'école, ou de manière plus problématique encore, face aux pratiques de l'excision des femmes dans certains pays ? On peut bien sûr admettre, sans pour autant le partager, que l'autre ait son jeu d'interdits et de prescriptions, mais il peut arriver que certains modes de vie (religieux, alimentaires, vestimentaires) ne puissent être tolérés sans porter atteinte à l'intégrité - l'identité - de la société en question, au noyau « dur » des croyances religieuses, ou aussi bien laïques²². Sommes-nous capables de nous « décentrer » pour comprendre l'autre, c'est-à-dire mettre en question non seulement les aspects de certaines cultures qui peuvent apparaître archaïques ou dangereux pour les droits de l'homme, mais aussi le côté universel des valeurs de tolérance que nous prônons ? Sommes-nous capables sinon d'en mettre en doute le bien-fondé du moins d'accepter le dialogue avec d'autres cultures qui ne reconnaissent pas ces mêmes droits sous cette forme ? Cela pose évidemment des problèmes beaucoup plus vastes, autour des concepts de laïcité, de *secularism*, ou de tolérance, que l'enseignant de FLE ne peut manquer de rencontrer s'il prend au sérieux la tâche de « passeur » évoquée plus haut.

La philosophie nous emmène ainsi toujours loin, trop loin peut-être, tout en nous ramenant à certaines évidences²³ proches, que nous avons « sous notre nez », et que du coup nous ne voyons pas. Elle nous a conduit de ce problème de l'identité à celui de l'autre dans son étrangeté, face auquel le « passeur » qu'est le professeur de (F)LE doit s'efforcer de promouvoir une ouverture dans le dialogue et la

décentration. Cette décentration tolérante pourrait être un schéma commode tant qu'on lui donne un contenu anodin, mais ne peut plus être appliquée comme une recette lorsqu'on touche au noyau dur de nos croyances respectives. Bien au delà du champ purement didactique, ces réflexions débouchent sur la vaste question de la laïcité ou de sa version anglo-saxonne le « *secularism* », tentatives pour promouvoir le dialogue interculturel et désamorcer les conflits ethniques ou religieux.

Dans la classe de langue se retrouve le reflet des tensions interculturelles qui agitent notre époque : de même que les guerres de religions qui ont décimé l'Europe ont produit différentes formes de laïcité pour les neutraliser, il serait peut-être urgent de tenter, en cette ère dite de globalisation, de « mondialiser » une nouvelle forme de laïcité dans un dialogue interculturel : une règle du jeu pour un respect réciproque, sorte de « paix perpétuelle » qu'entrevoit déjà Kant de façon sans doute utopique, mais qui serait pourtant un bon moyen de préserver nos identités mutuelles dans leur mouvante fragilité.

Notes

¹ Né en 1927, prof à Harvard, également auteur de « Identité nationale et Choc des cultures »

² Notamment au congrès de l'AITF à Shimla (juin 2006) au Colloque international de l'IATF à Goa (Septembre 2006), et au Congrès international de l'AITF à Pondichéry (février 2007)

³ Puisque après Merleau-Ponty, Foucault, Deleuze et Derrida ont bien montré l'intérêt d'une philosophie ouverte aux autres domaines épistémiques, pourquoi refuserions-nous de faire appel à elle lorsqu'il s'agit d'enseignement des langues ?

⁴ A vrai dire, on entend trop souvent dans le « étrangère » du mot FLE « *alius* » ou « *alienus* » en laissant penser que, quoi qu'il arrive, le français restera toujours étranger à l'apprenant (justement parce qu'il n'a pas la bonne « identité », celle du « locuteur « natif »). Mais le but de l'apprentissage du FLE n'est-il pas qu'il devienne du FLF (français langue familière!)

⁵ Dans la classe de langue, n'avons-nous pas tendance à privilégier la langue comme moyen de communication, en développant un échange fictif, sans enjeu, apparemment neutre, dont la seule finalité est d'apprendre à communiquer ?

⁶ *Infans* signifie en latin « celui qui ne parle pas ».

⁷ Cf Michel Foucault, dans *L'ordre du discours* : Le langage est en lui-même un pouvoir, à la fois sur le monde et sur les autres, aussi bien au niveau individuel que politique.

⁸ Selon l'expression de Freud dans *Essais de psychanalyse appliquée*

⁹ « Comment peut-on être français ? » diront-ils, comme Montesquieu écrivait ironiquement « comment peut-on être Persan ? »

¹⁰ crainte par ailleurs justifiée si l'on songe au caractère hautement problématique de la définition de cette identité, autant d'ailleurs que l'identité française, anglaise, ou japonaise ...

¹¹ Entendons « main-tenir », assurer la consistance de quelque chose en le contenant dans nos mains.

¹² Au sens où on dit qu'il y a du jeu dans une machine ; tout n'est plus prévisible: l'invention peut surgir.

¹³ Du grec καθαρισμός, purification ;

¹⁴ Cf Francis Yaiche, *Les simulations globales, mode d'emploi*, coll. Hachette FLE, 1996.

¹⁵ Les choses sont en fait plus complexes : on ne joue pas toujours la comédie impunément. « A force de jouer, ils se prennent au jeu » chante Caussimon. Les grands acteurs disent tous qu'ils sont finalement marqués par leurs rôles, au point de parfois avoir de la difficulté à (s')en sortir. Lino Ventura n'a pratiquement pas donné un seul « french kiss » dans sa carrière d'acteur parce qu'il flairait le danger.

¹⁶ Comme Lacan parlait du « sujet supposé savoir »....

¹⁷ *Tra ou trans-ducere*, conduire au delà, passer sur l'autre rive. Cette autre rive est parfois nommée bien imprudemment « langue cible », cette cible n'étant pas en l'occurrence un savoir comme les autres : prise en son sens le plus fondamental (un nouvel horizon à partir duquel on peut penser, et redéfinir un « soi » à la lumière de cette altérité), elle ne saurait jamais être atteinte (possédée, maîtrisée). Peut-on « posséder » l'horizon ?

¹⁸ Le mot n'est pas devenu obsolète comme on pourrait le croire, puisqu'il persiste dans « maîtrise » et « master » ou « mastère. » Le maître est celui qui maîtrise suffisamment un savoir ou un savoir-faire pour exercer une autorité sur ceux qui n'ont pas ce savoir. La « centration sur l'apprenant » est une façon d'ébranler cette autorité (qui, mal comprise, peut étouffer la créativité et l'esprit critique), mais peut-elle même aboutir à des contre-sens fâcheux : l'idée d'un apprenant « mesure de toute chose » qui, quelle que soit son ignorance, pourrait prétendre avoir raison au nom d'une sacro-sainte liberté d'opinion, aboutit au contraire d'une « liberté de penser » (Le « *Sapere aude* » d'Horace et de Kant , ce n'est justement pas se contenter de la première opinion venue !)

¹⁹ S'il est permis de détourner ainsi ce mot de Pascal

²⁰ Lorsque la religion correspond encore à ce que décrit Gauchet ; « Elle a été la forme qu'a revêtue, des origines jusqu'à il y a peu, le rapport des hommes à l'être-en-société, le mode presque unique sur lequel ils ont assumé leur être-ensemble. » (*La démocratie contre elle-même*, p.31)... L'incompréhension fondamentale entre des sociétés théocratiques et des sociétés de la « sortie de la religion ne vient-elle pas de là : un rôle abyssalement différent du religieux ?

²¹ Notamment des sociétés caractérisées dans leur fonctionnement par une « sortie de la religion » (ce n'est plus le religieux qui constitue le lien social), que Marcel Gauchet analyse comme une conséquence de l'évolution du Christianisme.

²² La question de l'interdiction du port du voile à l'école n'est pas du tout perçue en France comme une attaque anti-religieuse contre l'Islam, elle se justifie au contraire, du point de vue de la laïcité, par une exigence de tolérance religieuse qui conduit à exclure le prosélytisme et le repli communautariste à l'Ecole, que des signes distinctifs religieux trop voyants pourraient exacerber. Si cette question est si sensible, c'est qu'elle touche à la fois au type d'« être-ensemble » dans certains milieux musulmans (obéissance à une certaine interprétation du Coran), et à une façon bien différente « d' être ensemble » propre à notre société française (valeurs dites universelles des droits de l'homme) : dans les deux cas un système de croyance structurant un groupe social est mis en question de manière profonde, d'où la difficulté d'une « décentration » et d'un dialogue.

²³ Du latin *ex-videre* : ce qui se voit de soi-même, ce qui « crève les yeux », et qui du coup ne se voit plus.

Bibliographie

Buber, M. 2001. *Le Je et le Tu*. Paris : Aubier.

Deleuze, G. 1969. *Logique du sens*, Paris : Editions de Minuit.

Deleuze, G. 1991. *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Editions de Minuit, p.22.

Foucault, M. 1971. *L'ordre du discours*. Paris : NRF Gallimard.

Huntington, S. 1997. *Choc des civilisations*. Paris : Odile Jacob.

Kubota, M. Voyat R. 1993. *Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*. Paris : PUF.

Merleau-Ponty, M. 1945. *Phénoménologie de la Perception*. Paris : NRF Gallimard.

Piaget, J., Bärbel Inhelder.1967. *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.

Sartre, J.P.1943. *L'Être et le Néant* Paris : NRF Gallimard.

Tournier M.1967. *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard.

Profil de l'auteur

Après avoir bénéficié de l'enseignement de Michel Foucault, Gérard Granel et Jacques Derrida, Pierre Koest s'est consacré à l'enseignement de la philosophie aux Antilles françaises (Guadeloupe) et en France métropolitaine, avant de poursuivre une carrière au sein du Ministère des Affaires étrangères, essentiellement vouée à la coopération pour l'enseignement du Français à l'étranger (à Jakarta en Indonésie, au Caire en Egypte, et à deux reprises au Japon, à Kyoto et Tokyo). Il est depuis le mois de septembre 2005 attaché de coopération éducative près le Service culturel de l'Ambassade de France en Inde.