

Complexité des relations culturelles dans l'histoire des pays et des pédagogies

Jacques Demorgon
Philosophe et sociologue, France



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°6 - 2009 pp. 49-57

Résumé : *Les relations culturelles sont vécues et pensées différemment selon les époques, les pays, les domaines d'expression. Les pays anglosaxons semblent privilégier des relations multiculturelles. Les pays catholiques - dont la qualification, on l'oublie, signifie universelle - privilégient des relations transculturelles. La France se félicite de son transculturel républicain. Mais si l'on y regarde de plus près, les Etats-Unis ont eu, autrefois, leur transculturel avec le melting-pot « blanc », les autres ne comptaient pas. Aujourd'hui, partout, les relations interculturelles s'ajoutent aux deux précédentes. Ce qui est vrai, sur un plan global, pour les pays et les peuples, se confirme dans d'autres domaines plus précis. On le constate pour la didactologie des langues-cultures étudiée, par Christian Puren, comme pour la pédagogie du champ éducatif européen, étudié par Nelly Carpentier. Dès lors, métacommunication et métacognition s'associent pour situer « multiculturel, transculturel, interculturel » comme une triade adaptative imaginaire et pragmatique sauvegardant les nécessités systémiques de la séparation, de la réunion, de l'échange. Ces imaginaires et leurs conduites évoluent au sein des groupes et des individus selon une grande diversité de composition que toute pédagogie doit prendre en compte pour les meilleurs ajustements possibles. Dans une aventure humaine qui oscille entre hostilité, compétition et coopération, la didactologie des langues-cultures comme la pédagogie du champ éducatif européen devraient pouvoir contribuer à l'avènement d'un avenir moins inhumain.*

Mots-clés : *Pédagogie compréhensive, Multiculturalisme (Etats-Unis), Transculturel républicain (France), Didactologie des Langues-cultures (Ch. Puren), Interculturel (Europe, M-N. Carpentier).*

Abstract: *Cultural relations are experienced and conceptualised differently, depending on epochs, countries, fields. Anglo-Saxon countries seem to prefer multicultural relations. Catholic countries - whose meaning, we tend to forget, is universal - favour transcultural relations. France prides herself in her republican transcultural. But if one looks at it closer, the USA have had their transcultural before with the « white » melting pot, in which nobody else mattered. Today intercultural relations are added to the two previous approaches. On a global perspective, what is true for countries and peoples, is confirmed in other fields of study, e.g. in language education with Christian Puren and in the pedagogy of the European educational field with Nelly Carpentier. Then it appears clearly that both metacommunication and metacognition can position the “multicultural, transcultural,*

intercultural” as an imaginary and pragmatic adaptive triad, which safeguards the systemic necessities of separation, gathering, exchange. These imaginaries and their behaviours evolve within groups and individuals according to a large diversity of composition, which any pedagogy must take into account in order to allow for the best possible adjustments. In a human adventure, which oscillates between hostility, competition and cooperation, language/culture education as the pedagogy of the European educational field should be able to contribute to a less inhuman future.

Keywords: *Comprehensive pedagogy, multiculturalism (USA), Republican Transcultural (France), language-culture education (Ch. Puren), Intercultural (Europe, M-N. Carpentier).*

Introduction

Les problématiques adaptatives conjoignent la transculturalité processuelle de l'espèce humaine et la multiculturalité planétaire. On est, en effet, en présence de ce paradoxe : c'est parce que les humains sont semblables - à partir de leur liberté adaptative - qu'ils sont différents puisqu'ils adaptent leurs réponses à leurs situations changeantes.

Les sociétés et les individus apparaissent différents au cours de l'histoire mais la mémoire, l'analyse, la réflexion, l'étude trouvent dans ce qui est différent et se succède les dimensions constitutives de l'imaginaire systémique adaptatif de l'humain en devenir (Demorgon, 2010a).

I. Les États-Unis, du « melting pot » au multiculturalisme

Pour bien des observateurs comme Serge Latouche (1986), l'américanisation est à la source de l'uniformisation des cultures. Par ailleurs, aujourd'hui, les États-Unis apparaissent, aussi, comme un pays où coexistent plusieurs cultures. À l'origine, pour se libérer de la Grande-Bretagne, il y a recherche d'une certaine assimilation transculturelle. Le projet fut même, plus tard, clairement formulé et portait un nom : le *melting-pot*. Ce fut le titre d'une pièce de théâtre, de 1908, au succès considérable et qui fut réimprimée sept fois avant 1917. L'évolution imaginée était bien celle d'une unification des cultures originelles en une seule culture américaine, à la condition toutefois de préciser que ce rêve ne portait que sur un *melting-pot* de races blanches, voire de certaines seulement. Le rêve américain avait ses limites du côté des races. Il a fallu une longue évolution, et des sacrifices comme celui de Martin Luther King, pour faire quelques pas en direction de l'intégration des noirs. D'ailleurs, les progrès effectués au plan juridique restent fragiles au plan des mentalités. De plus, entre temps, les Hispaniques constituent un quart de la population. Dans ces conditions, la difficulté d'une assimilation unificatrice a fini par apparaître.

Une enquête très simple, mais entreprise au bon moment, s'est révélée précieuse. Recueillie par la banque de données *Nexis*, elle portait sur la présence des mots « multiculturel » et « multiculturalisme » dans un échantillon de la presse américaine (Lacorne, 1997). En 1982, ces mots y apparaissent une quarantaine de fois. En 1992, dans le même échantillon, on les trouve deux mille fois. Ces

mots existent, en langue anglaise, au moins depuis 1941. On les trouve, en 1959, évoquant la réalité sociale à Montréal ou à Toronto. Mais, soudain, c'est l'explosion de leur emploi aux États-Unis dans le passage à la décennie 90. Ce multiculturalisme américain est, à vrai dire, un progrès par rapport au *melting-pot* ségrégationniste et même plutôt raciste qui avait cours au début du XX^e siècle. En fait, les nombreuses cultures différentes trouvent, aux États-Unis, une raison supplémentaire de coexister dans la mesure où elles sont toutes honorées de leur appartenance commune à un pays exceptionnel. Le transculturel « cosmopolitique » qui résulte de ce statut exceptionnel de première puissance du monde n'a pas même à être nommé, tant il est là (Lacorne, 1997).

Quant à l'interculturel, il se traduit, aux États-Unis par la « communication interculturelle » idéalisée, généralisée, formalisée, technicisée, avec ses associations, ses travaux et ses revues. Il semble, un peu artificiellement, matérialisé dans des *discriminations positives* imposées. Au mieux, il reste encore l'utopie nécessaire qui court devant. Jusqu'où et jusqu'à quand ? Cette interculturalité volontaire, conçue aux États-Unis, a finalement été prise en compte en Europe et dans le monde. On le doit aux capacités d'exposition du psychosociologue américain E-T. Hall (1991, 1984) et aux travaux du psychologue néerlandais Geert Hofstede (1987). Leurs travaux ont mis en évidence l'impact des cultures des pays sur le management des entreprises.

Comme on le voit ici, les imaginaires trans, multi et inter-culturels sont en conflit et en arrangement variables au cours de l'histoire des États-Unis. Tantôt l'un peut l'emporter, tantôt l'autre, tantôt ils coexistent avec chacun son impact, en fonction des évolutions migratoires, démographiques et géopolitiques.

II. La France : transculturel républicain et prégnance multiculturelle

En France, historiquement, les cultures du Sud n'eurent à choisir qu'entre la disparition et l'assimilation. Les Protestants durent aussi passer d'une assimilation offerte à l'exclusion imposée. La Révolution française réduisit les Provinces (parfois d'anciens royaumes) à de simples départements français et tenta de recouvrir toutes les disparités sociales par l'institution unique de la citoyenneté. Les appartenances religieuses furent également assimilées les unes aux autres sous la rubrique de la vie privée, et la laïcité se mit en place comme idéal également transculturel. La même politique d'assimilation servit aussi d'idéologie dans l'empire colonial français. La mondialisation met, cependant, largement en question ce trans-culturalisme à la française. Alain Touraine (2004) dans *Pouvons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, consacre un chapitre à la société multiculturelle. Il critique le « multicommunautarisme » et expose un multiculturalisme idéal, « l'un et l'Autre devant se reconnaître Sujets » (2004 : 209-210). Il souligne ensuite le nécessaire recours à la communication interculturelle, mais il se rend toutefois bien compte qu'elle est « diversement affaiblie [...] et ne se traduit pas facilement dans les pratiques sociales ». Il précise : « La communication culturelle s'établit entre des acteurs qui sont comme des nageurs que les courants rapprochent et éloignent successivement, dont le vent déforme la voix et qui parlent aussi des langues différentes ou donnent des sens différents aux mots de la langue véhiculaire qu'ils essaient tous d'employer pour se comprendre un peu » (2004 : 214-221).

Ces analyses historiques conjuguées conduisent à comprendre le sens des imaginaires multi, trans et interculturels ainsi que leur irréductibilité. Elles devraient conduire à la construction d'une pensée adaptative, systémique et dialogique des relations culturelles.

III. Évolutions des orientations des relations culturelles en didactique des langues-cultures

La triangulation des relations culturelles prend, comme nous venons de le voir, des formes différentes au cours de l'histoire des pays. Au cours du temps, l'analyse et la réflexion concernant ces histoires mettent en évidence l'ensemble des processus comme possibilité d'une triangulation adaptative volontaire. Le passage de l'imaginaire diversement polarisé, au long d'une histoire, à l'imaginaire systémique est très clairement mis en évidence par Christian Puren (2007, 2002), en ce qui concerne les didactiques des langues-cultures en France sur plus d'un siècle. Quatre perspectives méthodologiques - on pourrait dire aussi quatre *épistémè* - se sont succédées. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, la didactique des langues-cultures se pose comme universaliste. « *Toutes les langues relèvent du même dispositif didactique* ». L'objectif pédagogique est aussi le même. C'est l'époque des « Humanités ». « Ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture mais, au contraire, « le fond commun de toute l'Humanité », selon l'expression de Durkheim.

La seconde perspective méthodologique dite « *active* » se prépare dès 1900 et va s'imposer de 1920 à 1960. Il s'agit de rendre les élèves capables d'entretenir et de développer leurs connaissances en langues-cultures étrangères, certes à travers la littérature, mais aussi à travers nombre de documents: journaux, photographies, émissions de radio et télévision. On percevait les cultures comme vivantes et différentes les unes des autres.

La troisième perspective méthodologique, dite « *approche communicative* », se met en place dès les années 70. Selon Geneviève Zarate, il s'agit de permettre la résolution de « *dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger* ».

À partir de cette chronologie des didactiques successives, Puren indique que ces trois étapes ont chacune leur importance. Dès lors, dans une perspective systémique, il les considère toutes les trois comme des composantes - « *transculturelle, multiculturelle interculturelle* » - du système didactique.

Sur ces bases, une quatrième méthodologie peut apparaître. L'auteur la nomme « *co-actionnelle* » et « *co-culturelle* ». « *Il ne s'agit plus seulement de vivre ensemble (co-exister ou cohabiter), mais de faire ensemble (co-agir)... On se propose de former un acteur social* ». On déborde ainsi largement la stricte perspective interculturelle. Celle-ci se focalisait sur le thème de l'altérité. Il en va différemment si la priorité est de parvenir à « *faire ensemble, élaborer et mettre en oeuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent* ».

Nous sommes en plein accord avec l'esprit de cette analyse. Nous précisons simplement dans la suite du texte que les orientations co-actionnelle et co-culturelle sont conduites à se référer à la triangulation adaptative liant diversement selon les situations l'inter, le multi et le transculturel.

Christian Puren (2007), dans le texte de présentation du colloque de Tallinn (Estonie, mai 2008), met bien en évidence le passage de l'histoire à la systémique en didactique des langues-cultures. Il constate : « *qu'aujourd'hui, toutes les composantes apparues au cours du vingtième siècle sont en fait simultanément mobilisées dans l'enseignement des langues-cultures* ». Il souligne « *qu'un phénomène de bouclage historique sur la première composante - la composante transculturelle - a commencé à s'opérer* ». On voit « *se multiplier, depuis quelques années... des dossiers sur des thèmes d'échelle mondiale, tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable, avec un retour à la mise en avant, par certains spécialistes... d'une finalité éducative qui est désormais celle de la formation d'un « citoyen du monde* ».

IV. Complexité des relations culturelles dans le champ éducatif européen

La pédagogie des échanges internationaux de jeunes et jeunes adultes a été considérablement stimulée sur la base du Traité de l'Élysée qui, en 1963, pose la nécessité de faire se rencontrer les jeunes Allemands et les jeunes Français. Ce traité a été signé après que l'on a constaté l'impossibilité de créer une défense européenne commune. En effet, l'imaginaire courant des Français restait singulièrement hostile aux Allemands. Le but de ces rencontres était donc, bien évidemment, de produire une réconciliation des jeunesse des deux pays (Carpentier, 2010a).

Or, on découvre que le passé historique n'était pas le seul obstacle. Les cultures nationales existaient et cela ne facilitait pas les échanges. Jeunes Allemands et jeunes Français devaient donc apprendre à reconnaître leurs caractéristiques culturelles et les difficultés qui pouvaient en résulter. Dans ces conditions, l'interculturalité franco-allemande devint comme un exercice obligé des rencontres. Toutefois, au plan de l'évaluation de ces rencontres de base, il apparaissait difficile de faire la preuve des progrès de cette interculturalité (Carpentier, 2010b).

Des rencontres expérimentales résidentielles, périodiques et de longue durée, furent instituées. Elles permirent de dépasser les conduites amicales et conviviales habituelles. Les chocs culturels se manifestèrent, les désaccords surgirent engendrant même des hostilités conduisant à de véritables ruptures relationnelles. Loin du travail d'interculturalité conviviale - imaginé par l'institution et dans lequel étaient supposés s'inscrire les participants - c'était, dans les rencontres expérimentales, une éprouvante expérience interculturelle qui s'installait.

Par ailleurs, ces acquis expérimentaux ne parvenaient pas à se transférer dans les rencontres de base. Les jeunes continuaient à y délaisser le travail d'interculturalité proposé. Non par inconscience, au contraire, ils repéraient bien les oppositions culturelles et les difficultés relationnelles qu'elles pouvaient engendrer. Précisément, cet imaginaire multiculturel partagé leur semblait

requérir la prudence. S'aventurer dans le champ des écueils multiculturels était risqué. Mieux valait les éviter, s'en détourner, en s'attachant à toutes les perspectives transculturelles.

Il y avait d'abord un transculturel d'âge commun. On était Allemand ou Français mais on était tous des jeunes vivant un même moment de l'histoire humaine. Cela constituait un transculturel d'époque. Comme cette époque était celle de la mondialisation, la formation d'un transculturel européen, visée par l'institution, était englobée déjà dans celle, en cours, du transculturel mondialiste. Celui-ci prenait des contenus et des formes esthétiques et ludiques avec les musiques, les sports, les jeux vidéos. Il se déployait également grâce aux possibilités des nouvelles techniques d'information et de communication. Celles-ci allaient du soutien des vies quotidiennes aux explorations internationales permises par l'Internet. Enfin, de plus en plus, l'anglais insistait pour se présenter comme un court-circuit pratique par rapport aux difficultés des langues nationales (Demorgon, 2003, 2006).

L'ensemble de ces études permet de comprendre que le travail d'interculturalité n'était guère attractif dans ce contexte où des solutions transculturelles permettaient d'éviter les difficultés multiculturelles. De ce fait, divers formateurs considèrent comme illusoire la formation interculturelle et jugèrent plus réaliste d'accompagner les imaginaires transculturels. Une pédagogie de l'éducatif européen devait comprendre la complémentarité et l'irréductibilité des relations inter-multi-transculturelles et les construire, de façon à chaque fois unique, aux plans des personnes, des institutions, des sociétés.

V. L'irréductibilité des orientations différentes des relations culturelles

Tout primat - du multiculturel, du transculturel, de l'interculturel - est le masque d'une domination. Le multiculturalisme prétend que chacun peut demeurer ce qu'il est mais se garde bien de préciser à quel niveau de pouvoir. Le transculturalisme souligne que nous pouvons devenir ensemble sans préciser qui devient plus que l'autre. Enfin, l'interculturalisme a souvent pris des allures d'angélisme, en se détournant des réalités diaboliques persistantes.

La querelle entre les idéologies qui s'appuient préférentiellement sur l'une ou l'autre de ces notions nous détourne de la recherche toujours difficile des adaptations requises par les multiples difficultés des situations culturelles (Demorgon, 2005). Multiculturel, interculturel, transculturel sont les pôles opposés et complémentaires d'une régulation ternaire des échanges humains. L'universel ne peut pas être représenté par tel ou tel transculturel. Pas davantage par le multiculturel, si tolérant et réparateur soit-il ! Il en va de même de l'interculturel, nous venons de le dire. Sous prétexte qu'il opère un lien entre multiculturel et transculturel, il a cru pouvoir, à son tour, prétendre au statut de nouvel universel.

Cette triangulation culturelle adaptative n'est pas non plus universelle. Elle n'est pas « la » solution. Sa validité tient à ce qu'elle ouvre sur la possibilité de compositions multiples répondant mieux aux situations réelles elles-mêmes multiples et changeantes.

La triangulation multi-trans-interculturelle effective doit être constituée comme susceptible de corriger les primas abusifs de l'un ou de l'autre pôle. Elle est alors la base indispensable des pédagogies des relations culturelles.

VI. Régulation des relations culturelles et pédagogie compréhensive

La tentation est toujours grande de simplifier en posant des solutions jugées optimales et en les appliquant. Les stratégies économiques et politiques le font. Les pédagogies doivent être plus prudentes. Un équilibre éducatif ne peut pas être simplement défini et appliqué, il faut l'inventer en relation aux recherches personnelles des acteurs associés dans l'acte pédagogique.

Les observations précédentes montrent comment se définit la genèse d'une systémique générale des relations culturelles. Mais en situation pédagogique concrète, on doit travailler sur plusieurs systémiques singulières.

En effet, si la triangulation multi-trans-interculturelle est partout fondamentale, les manières dont elle se réalise et s'exprime sont multiples. Cela tient à ce que les individus - adultes, adolescents, enfants - se retrouvent pris entre tel ou tel pays d'origine ou tel pays d'accueil, entre telle ou telle socialisation, telle ou telle professionnalisation. Les appartenances groupales sont multiples mais les constructions identitaires personnelles sont uniques. Par ailleurs, le cadre - scolaire, universitaire, de formation - réunit des personnes en une situation hypercomplexe et elle-même unique. Les pédagogues doivent travailler avec cette hypercomplexité. Il est hors de question qu'ils puissent penser se référer à un projet unique d'une application générale. Il leur faut, au contraire, permettre aux motivations et horizons personnels, comme aux reconnaissances réciproques de contribuer aux coopérations requises. Les stratégies pédagogiques ont toujours à prendre en compte les singularités des personnes et des actions en situation. Ceci est sans doute requis davantage encore quand les pédagogues sont aux prises avec les multiples modalités de la triangulation des relations culturelles.

VII. Approfondir la pédagogie des relations culturelles

Pour se renforcer, la pédagogie des relations culturelles doit pouvoir s'appuyer sur trois autres triangulations fondamentales.

a. Les langues-cultures ne pourront pas être judicieusement pensées et pratiquées les unes par rapport aux autres si l'on ne sait pas découvrir comment les particularités, les généralités, les singularités culturelles se composent en elles et entre elles.

b. Le pédagogue doit savoir référer l'enseignement apprentissage des langues-cultures aux différences d'échelles. Il ne peut plus se contenter de la distinction sommaire du *micro* et du *macrosociologique*. Il lui faut se référer à trois niveaux : Il doit d'abord distinguer et relier le plan *microsociologique* (qui concerne personnes et petits groupes) et le plan *mésosociologique* qui concerne les grands groupes et les sociétés singulières. En fonction de tout un ensemble d'études novatrices, il doit être en mesure de comprendre autrement le plan *macrosociologique*. Celui-ci concerne les grands secteurs des activités humaines : religieux, politique, économique, informationnel. Les

acteurs de ces secteurs ont contribué par leurs conflits et leurs arrangements à la constitution des sociétés et de leurs grandes formes successives : tribale, royale, nationale, mondiale.

c. Enfin, le pédagogue doit être en mesure de distinguer et de relier réel, imaginaire et symbolique. C'est seulement ainsi qu'il peut éviter de retomber dans des totalisations illusives et perverses.

Toute construction symbolique, si belle soit-elle, doit pouvoir affronter la critique de l'imaginaire. Tout imaginaire doit pouvoir se référer au déploiement de sa construction symbolique et au développement de son incarnation réelle. C'est toujours le réel qui doit avoir le dernier mot. Encore faut-il pour cela qu'on ne le recouvre pas de tout ce qui peut le masquer.

Ainsi, à partir de microrésolutions opérées dans l'entreprise ou dans le travail social, les tenants d'un *interculturel de bonne volonté* en sont venus à le constituer comme une idéologie prometteuse de résolutions internationales plus étendues. L'interculturel de bonne volonté doit sortir de cette bulle imaginaire, retrouver le réel et regarder en face son jumeau : *l'interculturel factuel* (Demorgon, 2005).

Conclusion

La pédagogie des relations culturelles dans les sociétés mondialisées a le plus grand besoin de conjointre l'analyse historique et l'analyse systémique adaptative (Demorgon, 2010b). Dans l'une et l'autre associées, les pédagogues trouveront des points d'appui, des élaborations théoriques, des exemples singuliers. À partir de là, ils auront les moyens de promouvoir des pédagogies inventives multiples adaptées.

La pédagogie des langues-cultures n'est pas séparable de la pédagogie de l'aventure humaine faite de conflits et d'incompréhensions mais aussi de communications, de coactions et peut-être de plus en plus de « *coopétitions* » (Joël de Rosnay) assumées et régulées. En tout cas, nous pensons l'avoir montré ici, en ce qui concerne la diversité et la complexité, en tout domaine, des relations culturelles.

Bibliographie

Carpentier, M.-N. 2010. « Cinquante ans de rencontres des jeunesses : des apports décisifs pour la construction européenne » in *Synergies Pays germanophones*, n° 2. Gerflint.

Demorgon, J. 2006. Univers d'observations participantes et médiations denses, in Hess R., Weigand G., *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Paris : Economica.

Demorgon, J. 2010a. *Déjouer l'inhumain. Avec Morin.*, Paris : Economica, Anthropos.

Demorgon, J. 2010b. *Complexité des cultures et de l'interculturel. L'humain contre les pensées uniques*, 4^e éd. Paris : Economica, Anthropos.

Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel - l'horizon de la sociologie*, Paris : Economica, Anthropos.

- Demorgon, J. 2003. *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris : Economica, Anthropos.
- Hall, E. T., 1991. *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Paris : Seuil.
- Hall, E. T., Hall, M. 1984. *Les différences cachées. Une étude de la communication internationale. Comment communiquer avec les Allemands ?* tr. allemande : *Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Franzosen*, Hambourg: Stern.
- Hofstede, G., Bollinger, D. 1987. *Les différences culturelles dans le management*, Éd. d'Organisation.
- Lacorne, D. 1997. *La crise de l'identité américaine : du melting pot au multiculturalisme*, Fayard.
- Latouche, S. 1986. *L'occidentalisation du monde*, La Découverte.
- Puren, Ch. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Les langues modernes*, n° 3.
- Puren, Ch. 2007. Texte de présentation du colloque de Tallin, Estonie, mai 2008 www.tlu.ee/colloque2008
- Touraine, A. 2004, (1997). *Pouvons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris : Seuil.