

ÉDUCATION ET FORMATION
COLLECTION FONDÉE ET DIRIGÉE PAR GASTON MIALARIET
L'Éducateur

L'ÉDUCATEUR

Éducation et communication interculturelle

MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE

Professeur des universités

LOUIS PORCHER

Professeur des universités



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

CHAPITRE II

Pour un autre paradigme de la culture : de la culture à la culturalité

La diversification de l'institution scolaire résulte de deux mouvements historiques longs : la démocratisation quantitative de l'école, l'allongement de la durée des études, qui conduit un nombre de plus en plus grand d'élèves à fréquenter le système de manière durable ; et les transformations profondes de la société globale, notamment par l'urbanisation, les voyages, et les médias, qui amènent chaque élève à disposer d'une identité culturelle singulière, distincte de celle de son voisin, au contraire d'une époque où la ruralité dominante et la faible mobilité dotaient les gens d'une culture ressemblante.

Il n'en reste pas moins que les héritages conservent leur puissance d'identification (de construction d'une identité), et s'inscrivent dans la définition des élèves eux-mêmes, bien que ceux-ci, la plupart du temps, comme chacun d'entre nous, n'en aient pas conscience. L'accumulation individuelle du capital culturel s'est considérablement accrue, mais elle opère toujours sur la base structurante des capitaux hérités. Ceux-ci, certes, sont moins immobiles qu'auparavant parce que la diversification sociale forte a commencé

désormais il y a une cinquantaine d'années (éclatement des métiers, surgissement de nouvelles pratiques culturelles, etc.) mais leur poids demeure décisif.

L'hétérogénéité culturelle constitue aujourd'hui la dimension ordinaire de l'école, la situation habituelle des classes réelles, et elle n'ira probablement qu'en s'accroissant. Il importe d'en repérer les composantes et celles-ci relèvent encore massivement de l'héritage, les acquisitions culturelles individuelles, en très forte augmentation, s'appuyant sur ce dernier tout en contribuant à le modifier de génération en génération, très rapidement certes (par rapport aux époques antérieures), mais concrètement de manière relativement lente comme les évolutions sociales. Pour cette raison, la sociologie est une science nécessaire à la compréhension de l'enseignement, non pas une sociologie de l'éducation, comme cela a été le cas décisif il y a une trentaine d'années, mais bel et bien une sociologie de la culture, celle qui permet d'éclairer la diversité culturelle scolaire et ses conséquences pédagogiques : la nécessité de l'instauration et de la banalisation de l'interculturel comme objectif et pratique d'une école démocratique.

EGO ET ALTER EGO

La question primordiale qui touche conjointement l'éducation et l'interculturel est évidemment celle du sujet, de la personne singulière et active dont l'existence propre tisse la vie pédagogique. L'enseignement est un échange entre des sujets, dont chacun possède son identité qui fonde son autonomie. Une philosophie du sujet se trouve, dans ces conditions, à la racine de toute analyse d'un système éducatif comme de l'interculturel qui le traverse désormais de part en part. Les statuts et les rôles, dans cette situation, sont nécessairement en position seconde.

C'est la phénoménologie qui offre, dans ce contexte, les sources les plus fécondes, en ce qu'elle s'efforce, justement, de construire le concept de sujet comme être libre, responsable de soi, et inscrit dans une communauté de semblables. On peut s'étonner de ce que les sciences de l'éducation aient eu tendance, depuis leur naissance institutionnelle, à négliger cet enracinement philosophique central, à le minimiser au moins, comme si leur réalité même ne soulevait pas, inéluctablement, le problème de son fondement, c'est-à-dire de sa nature réflexive.

La constitution de l'apprenant comme sujet, et celle de l'enseignant, apparaissent pourtant avec la netteté des origines, et, dans l'époque tourmentée que traverse aujourd'hui l'école, c'est le retour à son identité philosophique qui permettrait probablement de tracer les nouveaux chemins, de s'orienter dans le maquis qu'est devenu le système d'enseignement où l'impression de pilotage au jour le jour, le nez dans le guidon, domine chez les usagers comme chez les acteurs.

La phénoménologie a sans doute souffert, en France, d'avoir été popularisée par Sartre, dont l'éclat sulfureux et polymorphe a nui à la perception claire de ses prises de position proprement philosophiques. C'est pourtant l'aspect le plus durable de son œuvre considérable, et, en outre, même s'il s'est peu intéressé à l'éducation, Sartre y est resté sensible (peut-être parce qu'il est resté professeur de lycée pendant vingt ans), en soutenant puissamment Freinet lorsque celui-ci a été en butte aux difficultés officielles que l'on connaît¹.

La liberté fondatrice du sujet

Sartre a lu Husserl et Heidegger, dans les années trente, et, comme il le faisait toujours, se les ait appropriés à sa

1. S. de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 1960.

manière, en les respectant mais aussi en les transformant en Sartre. On ne discutera pas ici de cet aspect, qui est celui des techniciens de la philosophie, et ne présente pas un intérêt décisif pour nous. Il n'y a pas de dogme husserlien de la phénoménologie, sauf sur quelques principes fondateurs que Sartre, comme les autres, ne transgresse jamais.

Pour qu'il y ait sujet, il faut qu'il y ait liberté. — La « réalité humaine »², comme dit Sartre dans son idiolecte propre, c'est-à-dire l'homme, est défini par sa liberté, qui constitue à la fois le fondement de son existence et son trait distinctif. La liberté est une composante inaliénable de l'humanité, personne n'est en mesure de l'éradiquer, elle appartient, pourrait-on dire dans des termes autres, à la nature de l'homme. Or, cette liberté, c'est la négativité, cette capacité dont dispose l'homme, inscrite en lui et qui le différencie de tous les autres êtres de la nature, de ne jamais coïncider avec lui-même.

C'est dans la « conscience » que s'incarne cette liberté. La conscience est, dit joliment Sartre, « trou dans l'être », elle est toujours en avant et en arrière de soi : l'homme est cet être, le seul, qui a un passé et un avenir et qui se trouve ainsi défini par un présent qui n'est que le croisement de ces deux dimensions temporelles. Le vide, le négatif, qui habite la conscience et lui confère sa singularité, c'est l'aptitude à la rupture, au refus. Aucune situation, aussi contraignante soit-elle, ne peut faire disparaître la liberté qui fonde la conscience. « Le travail du négatif », hérité de Hegel³, c'est ce qui enrachine ma liberté et fait que, fondamentalement, chaque homme fabrique sa propre vie, l'oriente, de manière incomparable (avec tous les autres hommes), par un « projet existentiel »⁴, c'est-à-dire

2. J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943.

3. G. W. F. Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier (trad. française), 1944.

4. J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, *op. cit.*

une représentation active de l'avenir et l'action par laquelle on essaie de construire celui-ci. L'homme est un être de projet, sa liberté constitutive bâtit à chaque instant son identité, et c'est en cela qu'il est un sujet, donc un être qui, parce qu'il est fondamentalement libre est fondamentalement aussi, responsable de soi.

Mon projet existentiel, c'est l'identité que je me donne, que j'élabore au fur et à mesure de mon existence, et qui fait que je suis totalement responsable de moi, c'est-à-dire de mes actes (et non pas de mes intentions : l'identité d'un sujet n'est pas dans ses intentions mais seulement dans les actions qu'il mène véritablement) : « faire et en faisant se faire et n'être que ce que l'on s'est fait », telle est la destinée humaine, qu'il importe donc d'assumer le plus pleinement possible, c'est-à-dire en agissant de manière autonome, libre, volontariste.

C'est par mon existence active que je construis jour après jour mon essence, et celle-ci n'est évidemment identifiable que lorsque j'ai terminé ma vie. Mon identité change donc constamment, se transforme par mon action et mon projet, dont je suis libre et responsable, et sur lesquels seuls je peux être jugé. Mes actions me caractérisent, me confèrent mon identité singulière, incomparable, comme Sartre l'a montré magistralement dans sa biographie de Flaubert⁵.

Le projet libre et la conscience. — On peut noter, d'ores et déjà, la proximité de cette analyse avec celle de Bachelard pour lequel « le monde n'est ni mon sujet ni mon objet, mais mon projet »⁶. En effet, le fondement de la phénoménologie, c'est que « toute conscience est conscience de quelque chose »⁷. Le sujet libre n'existe pas par soi-même seulement, il suppose qu'il y ait quelque chose, un extérieur (choses,

5. J.-P. Sartre, *L'idiote de la famille*, Paris, Gallimard, 1972.

6. G. Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, *op. cit.*

7. E. Husserl, *Méditations cartésiennes*, Paris, Vrin, 1931.

vivants, hommes) sur lequel il s'appuie et qui lui permet de se réaliser. Il n'y a pas, en somme, d'identité sans contenu et c'est une grande leçon pédagogique : on ne peut pas former l'intelligence d'un apprenant, l'équiper intellectuellement, sans lui transmettre des contenus, des savoirs, qui conditionnent l'exercice de sa propre liberté, lui donnent son support nécessaire, lui fournissent ses points d'appui.

Pour qu'il y ait sujet il faut donc qu'il y ait objet, et cela est vrai dans tous les domaines de la conscience, y compris dans l'affectivité⁸. Je suis responsable aussi de mon affectivité, comme de tout le reste, elle est une forme de la conscience, et non pas, comme chez Piaget⁹, une simple « énergétique » qui se contenterait de donner l'impulsion et la force. C'est, par conséquent, vis-à-vis du monde que j'élabore mon projet existentiel singulier. Je suis, que je le veuille ou non et que je le sache ou pas, « un être-dans-le-monde », et non une solitude isolée, coupée, détachée. Pour cette raison encore, je ne suis pas jugé sur mes intentions mais sur ce que je fais effectivement.

Les conséquences pédagogiques d'une telle analyse sont évidemment considérables. Aussi bien les enseignants que les apprenants ne sauraient être caractérisés d'abord par une quelconque bonne volonté. L'intention ne vaut pas l'action, et seule celle-ci compte dans l'élaboration de mon identité (d'enseignant ou d'apprenant). Je suis responsable de moi dans mon rapport au monde et j'en assume les effets comme sujet libre (d'accepter ou de refuser, d'affirmer ou de nier).

L'intersubjectivité

Ma conscience, qui me définit par la liberté qui la constitue, forme ma relation avec le monde, « elle se pose en

8. J.-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, 1969.

9. J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, op. cit.

s'opposant ». Là encore une parenté forte avec Bachelard se lit aisément, dans l'héritage commun de Nietzsche¹⁰. La pensée, selon Bachelard, n'avance que « malgré, elle travaille toujours contre quelque chose, y compris à l'intérieur d'elle-même qui est encombrée de pré-notions, de faux savoirs qui constituent les "obstacles épistémologiques" à l'élaboration d'un savoir nouveau et qui soit proprement le mien, un savoir autonome »¹¹.

« La philosophie du non » guide mes pas, et, comme on sait, Bachelard, qui s'intéressait beaucoup et concrètement aux questions pédagogiques, y voit aussi la voie nécessaire de tout apprentissage. Celui-ci est une lutte contre les préjugés, les miens propres et ceux de mon milieu, de mon époque. L'interculturel, cette fois, est au centre du débat, parce qu'il résulte toujours d'une lutte contre les spontanéités et les convictions toutes faites qui se prennent (souvent de bonne foi) pour des savoirs.

Il convient donc d'établir (et d'aider les élèves à établir) une différence forte entre ce que je crois que je sais (ainsi que ce que je sais que je crois et ce que je sais que je sais).

Un sujet parmi d'autres sujets. — Comme être dans le monde, et qui ne saurait exister sans lui, ma conscience libre, c'est-à-dire moi comme sujet, se trouve immergé parmi d'autres sujets qui eux aussi, chacun dans sa singularité au milieu des autres singularités, poursuivent leur propre projet existentiel, c'est-à-dire construisant leur identité. La situation d'un sujet, par conséquent, est toujours liée à celle des autres. Elle n'est jamais déterminée par une solitude, une séparation, mais par une relation multiple.

Il n'y a pas de sujet, en somme, sans intersubjectivité, sans un tissu de relations intrinsèques avec d'autres sujets.

10. F. Nietzsche, *Par-delà le bien et le mal*, Paris, Gallimard (trad. française), 1971.

11. G. Bachelard, *La philosophie du non*, Paris, PUF, 1940.

Dans le langage spécifique de Sartre, il n'existe pas de « pour-soi sans pour-autrui »¹². Je suis inscrit dans une constellation de sujets et mon identité ne saurait se construire sans eux. Je me fais moi-même mais au milieu des autres et par eux. La condition fondamentale pour que je sois un sujet est que tous les autres en soient eux aussi.

La très célèbre phrase de Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme, on le devient »¹³ repose sur ce fondement-là. C'est avec les autres, parmi les autres, que je me bâtis. L'intersubjectivité est au cœur du sujet singulier. L'Autre est donc à l'intérieur de moi-même, comme je suis à l'intérieur de lui. Nous nous conditionnons mutuellement et réciproquement. Il n'y a pas de « je » sans « tu », d'une part, mais d'autre part et surtout, pas de « je » sans « nous ». La communauté des sujets fonde chacun de ceux-ci. Cette communauté est faite d'alliances, de solidarités, mais aussi de conflits, d'oppositions, de luttes. Ce qui compte c'est que l'existence de chacun comme sujet est nécessaire à chacun.

Comment ne pas voir qu'on se trouve là au centre des préoccupations éducatives en même temps qu'au nœud des comportements interculturels ? L'échange est constitutif de l'identité personnelle, le dialogue forme le contexte ordinaire de la constitution de ma singularité. Je suis, inéluctablement, solidaire des autres qui sont présents, substantiellement, en moi-même. Il n'y a pas de juxtaposition des personnes, comme des « monades »¹⁴ fermées les unes aux autres, cloisonnées, sans liens. Le sujet, en lui-même, comme être particulier, est une pluralité.

Tout ego est un alter, tout alter est un alter ego. La dynamique interculturelle est incarnée ici de manière exemplaire comme articulation, connexion, passage, pont, entre les uns et les autres. L'Autre est indissolublement partie du Même.

12. J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, op. cit.

13. S. de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1949.

14. G. W. Leibnitz, *La monadologie*, Paris, E. Boutroux Ed., 1930.

Le mouvement d'éducation, de transmission, découvre lui aussi, dans cet enracinement fondateur, la source primordiale de sa légitimité et sa vraie nature : celle d'un dialogue à responsabilité égale, même si chacun des partenaires a son rôle propre à jouer. La communauté scolaire est avant tout un ensemble de sujets libres, responsables (de soi et des autres) et interdépendants. L'école est bel et bien d'abord un lieu de vie, une société.

Les rôles et les personnages. — Cette relation fondatrice avec autrui s'inscrit dans des situations qui nous précèdent et au sein desquelles nous sommes amenés à tenir les rôles qu'appellent les contextes qui nous situent (justement). On sait l'importance que Sartre attachait au concept de « situations », au point de le donner pour titre générique à une bonne dizaine de volumes de son œuvre. C'est dans une multiplicité de situations que nous évoluons chaque jour et celles-ci déterminent les conditions de notre liberté, c'est-à-dire les modalités d'exercice de notre responsabilité et de construction de notre identité¹⁵.

Je joue librement, dans chaque situation, le rôle qu'elle appelle et que j'interprète à ma manière, reconnaissable parmi toutes les autres mais qui entretient un air de parenté avec celles-ci. Je peux à chaque instant décider de ne pas le jouer, mais dès lors, je romps, je me sépare, je modifie la situation. Le célèbre exemple du « garçon de café » de Sartre, qui « joue à être garçon de café »¹⁶, c'est-à-dire qui tient son rôle propre en l'exhibant pour les autres (et aussi pour sa propre représentation de lui-même comme être libre) illustre remarquablement l'analyse.

Il s'en déduit une conséquence radicalement décisive : les apparences font partie de la réalité. Elles ne sont certes pas la réalité, mais celle-ci ne se cache pas derrière elles qui

15. J.-P. Sartre, *Les chemins de la liberté*, Paris, Gallimard, 1943-1949.

16. J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, op. cit.

ne seraient qu'illusion et tromperie. Les relations entre les sujets ne peuvent s'élaborer que sur le mode et la base des apparences. Je suis irrémédiablement en état d'extériorité par rapport à autrui, à l'autre sujet. Je ne suis en mesure de le connaître que par « les profils »¹⁷ qu'il me montre, les silhouettes qu'il m'offre et qui dépendent de la situation concrète dans laquelle je me trouve par rapport à lui. Je vois toujours autrui, et autrui toujours me voit, sous un certain angle, dans une perspective donnée, c'est-à-dire de manière partielle, incomplète. Seule une variation des angles, grâce à laquelle je peux « tourner » autour de l'Autre, me permet d'atteindre une connaissance plus complète de lui. C'est ce qui se passe lorsque je fréquente régulièrement quelqu'un : j'apprends à le mieux connaître en le découvrant dans des situations diverses et selon des « profils » multiples. Mais je ne pénétrerai jamais en son cœur même, à l'intérieur de lui. Je ne le saisirai que de l'extérieur, à travers ses apparences (les « apparitions » qu'il me fournit), et c'est à partir de ces données nécessairement externes que j'induirai, j'inférerai, son identité. Il n'aura jamais pour moi que celle que je lui attribue.

Comment ne pas souligner, là encore, le caractère opératoire d'une telle description à la fois pour le métier d'éducation et pour les options interculturelles ? Chacun n'accède à son (ses) partenaire(s) que de l'extérieur et ne saurait préjuger à coup sûr de sa subjectivité. Les solidarités s'opèrent par des sortes de paris, à chaque instant renouvelés, sur l'identité de l'autre que je ne peux, dans ces conditions et par définition, atteindre que partiellement et jamais de manière absolument certaine.

Tel est le fondement de la diversité des sujets et la source exacte de ce qu'ils peuvent espérer les uns des autres dans un échange et un travail communs. La préservation de l'intériorité propre (c'est-à-dire de l'existence subjectivement

17. J.-P. Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940.

vécue) s'opère en même temps que la construction de l'identité attribuée (par les autres), qui fait, elle aussi, et quoi que j'en aie, partie de ma singularité, de mon incomparabilité, de mon unicité. On n'existe jamais seulement à ses propres yeux, on dépend toujours aussi, simultanément, du regard des autres. Cette double identité, dont aucune des deux composantes n'est réductible, c'est le fondement même des solidarités (mais aussi, notons-le, des conflits).

Les représentations que j'ai de l'Autre font partie de l'Autre mais font en même temps partie de moi. Elles forment l'hétérogénéité d'un groupe (captif ou non) et sa diversité. C'est sur cette base que fonctionne une communication scolaire dans laquelle chaque élève, mais aussi l'enseignant, se trouvent inscrits, situés, comme sujets à la fois autonomes, et vus de l'extérieur.

Le regard des autres

Cette relation nécessairement externe à l'altérité, fait le prix de mes rapports avec autrui, qui ne peuvent jamais relever pleinement de la spontanéité mais renvoient toujours à des représentations, c'est-à-dire à des images à coup sûr incomplètes et peut-être inexactes. La socialisation, qui est la fonction première de l'école (avant même celle de transmission des savoirs), a pour objet d'articuler les sujets entre eux, et, par conséquent, de leur faire percevoir qu'ils sont à la fois, inéluctablement, le Même et l'Autre, que celui-ci est présent dans leur identité propre comme ils le sont dans la sienne.

Mais cette présence se manifeste nécessairement sur le mode de l'incertitude, du pari à construire ensemble, avec ses conflits et ses complicités. Il s'agit d'une réalité existentielle à laquelle il importe de se former parce qu'elle caractérise la situation intersubjective qui, elle-même, constitue l'une des composantes de la définition du sujet. Encore une

fois, l'éducation et l'interculturel en viennent pratiquement, sur le plan philosophique, à se confondre, comme lieu de la construction d'une identité intime qui passe par l'identité intime de l'Autre.

Les hommes et les choses dans les hommes. — Puisque mes relations avec autrui « en chair et en os »¹⁸, bien qu'il soit en moi, s'opèrent par l'extérieur, elles passent nécessairement par le regard. Je vis sous le regard d'autrui qui vit sous le mien. Ce rapport externe entraîne une conséquence décisive : en regardant autrui, j'ai tendance à le transformer en chose, à le « chosifier »¹⁹ dans le langage sartrien propre. Réciproquement lui exerce à mon égard le pouvoir symétrique. Hegel avait, le premier, pointé cette composante de la vie²⁰, radicalisée par la phénoménologie. Je suis toujours pour l'Autre à la fois un sujet et une chose. Le trop fameux « l'enfer c'est les autres » de Sartre exprime de manière emblématique cette réalité. Le déroulement des relations intersubjectives m'entraîne sans recours sur cette pente-là. L'existence inauthentique, c'est-à-dire le renoncement à ma liberté, qui est constitutive de moi-même comme sujet responsable, consiste à me transformer en chose, à m'abandonner à l'inertie. Roquentin est absorbé par cette forme du destin consenti²¹. Il devient chose, et, plus gravement, se fait chose. Il ne cesse pas pour autant d'être un sujet, parce que cela est impossible, mais il en quitte les prérogatives, se réfugie dans le « ou » heideggerien²², c'est-à-dire cette existence conforme, comme celle d'une pierre, l'abandon des responsabilités, la fuite devant le projet existentiel, l'entrée dans l'anonymat du semblable « inerte »²³.

18. Husserl, *op. cit.*

19. J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, *op. cit.*

20. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, *op. cit.*

21. J.-P. Sartre, *La nausée*, Paris, Gallimard, 1938.

22. Heidegger, *L'être et le temps*, Paris, Gallimard (trad. française), 1964.

23. J.-P. Sartre, *La nausée*, *op. cit.*

Nous ne rappellerons pas ici les analyses bien connues de Sartre sur les situations, toujours renouvelées comme autant de tentations, dans lesquelles nous nous laissons aller à devenir des choses. « La mauvaise foi »²⁴ incarne l'exemple même de cette attitude typique, à laquelle nous succombons tous régulièrement, dans la facilité de se laisser guider par le courant comme une écorce. C'est le confort de ne plus penser, de ne plus assumer sa propre existence comme celle d'un sujet. La chosification est un comportement qui nous guette constamment et auquel nul n'échappe.

On voit à quel point ces analyses phénoménologiques permettent de rendre compte opératoirement du métier pédagogique. Celui-ci repose en effet sur la vigilance, l'initiative (celle des élèves comme celle des enseignants), la liberté assumée, la responsabilité. Mais on sait bien aussi qu'elle se trouve sans cesse guettée par la lassitude, l'abandon, l'inertie. Les élèves doivent être aidés d'une part à prendre conscience de ce qu'ils sont des sujets libres et autonomes, et c'est le rôle des enseignants. Ceux-ci, à leur tour, ont besoin d'être soutenus dans leurs comportements à la fois libres et fragiles, toujours tentés par le conformisme.

Il est également clair qu'il en va de même pour l'interculturel. Celui-ci ne constitue nullement une réalité immobile. Il relève d'une activité, et d'une activité libre, qui sollicite la participation des sujets en tant que sujets, et non pas de sujets « chosifiés ». Il demande une lutte sans cesse neuve contre l'inertie, qui est toujours un refus de l'Autre en même temps qu'un refus de soi-même. L'égoïsme, philosophiquement, n'a plus de sens, l'oubli de l'Autre est un oubli de soi, l'épanouissement de l'Autre est, simultanément, le mien. L'interculturel est une nécessité à chaque instant conquise.

La psychanalyse existentielle. — Sartre n'a jamais intégré les apports du freudisme parce qu'il considérait que la

24. J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, *op. cit.*

« topologie » freudienne était justement « chosifiante ». Le ça et le surmoi lui paraissaient des instances que Freud avait indûment hypostasées, c'est-à-dire transformées en réalité de soi, introduisant ainsi une sorte de découpage interne à la subjectivité. Or, dans la perspective phénoménologique, la subjectivité est évidemment indivisible, insécable, non compartimentable. L'inconscient freudien contredisait l'affirmation de la liberté sartrienne.

Pour qu'un homme soit pleinement responsable de ses actes (et c'est le fondement même de la philosophie de Sartre), il est bien entendu indispensable qu'il soit totalement libre, d'une liberté qui ne saurait se limiter, ni même se fractionner. Qu'il soit encombré par un inconscient que, par définition, il ne contrôle pas, voilà qui est, théoriquement, incompatible avec la position sartrienne. L'inconscient freudien se trouve donc relégué au magasin des accessoires. Mais Sartre percevait bien, cela va de soi, le bouleversement apporté par la psychanalyse dans la conception même de l'identité personnelle et dans le rapport à autrui. Il s'est donc efforcé de « récupérer » Freud en s'appuyant sur la notion de psychanalyse existentielle, au sein de laquelle le sujet n'est pas déterminé par son passé, mais s'en trouve comme lesté, susceptible en tout cas de le maîtriser pour construire le projet existentiel qui le définit dans sa singularité.

Il est clair cependant que Freud a été une difficulté théorique sur le chemin sartrien, et que les prises de position de Sartre à son égard dénotent un malaise, une sorte de passage à la limite de la théorie de la liberté constitutive. Sartre n'a pas intégré les apports psychanalytiques parce qu'il n'est pas parvenu à les rendre compatibles avec ses choix théoriques. Il a raté, ce qui était pourtant inscrit en creux dans sa phénoménologie, le fait que nous étions, toujours « étrangers à nous-mêmes »²⁵ et qu'une coupure identitaire nous traversait de l'intérieur, comme une singularité fissurée.

25. J. Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1987.

Il y a de l'étranger en nous, et pas seulement des étrangers avec nous, telle est l'une des leçons psychanalytiques. Bachelard, à travers sa « psychanalyse matérielle »²⁶, qui fonde ses travaux non épistémologiques, a plus profondément senti la radicalité de la révolution freudienne. Sartre a bien pensé que l'Autre était en moi et que l'intersubjectivité était la condition humaine même, mais il n'a pas dominé le fait que je suis à moi-même un autre. Il avait pourtant lu Rimbaud, « l'illumination de tous les chemins » (Claudel), et le « je est un autre », lui a pourtant échappé.

Le sujet, l'éducation, l'interculturel

La phénoménologie a fait apparaître, sans s'y intéresser directement, que l'interculturel s'ancrait dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire dans les individus eux-mêmes, comme personnes incomparables. Il serait erroné, dans ces conditions, de croire, comme on le fait cependant presque toujours, que l'interculturel est uniquement un phénomène sociologique ou même anthropologique. La culture, quelle que soit la définition qu'on en donne, c'est le sujet individuel qui la vit, l'incarne, la porte, est traversée par elle et, par là même, la rend vivante. L'enjeu est extrêmement important d'affirmer que l'option interculturelle est d'abord intersubjective, présente au plus près des exigences personnelles propres. Cela signifie, par conséquent, que le travail d'échange, d'articulation, de liaison, de mise en rapport, qui donne sa chair au choix de l'interculturel, commence dans les personnes mêmes et que, dans ces conditions, nul ne peut s'en exonérer comme s'il n'était pas embarqué. Il appartient à chaque sujet de mettre en œuvre le parcours selon lequel l'altérité est inscrite en lui, comme lui porte sa trace dans l'Autre. C'est par là aussi qu'il est possible de

26. G. Bachelard, *Psychanalyse du feu*, Paris, Corti, 1938.

montrer qu'en vérité, l'interculturel n'est pas une option simple : il est au cœur de la « réalité humaine » et personne, à ce sujet, ne peut se permettre de choisir une autre voie.

Les conséquences pédagogiques de ce qu'on appellera, pour simplifier, « l'interculturel phénoménologique », sont elles aussi considérables. Les apprenants ne sont pas apprenants vingt-quatre heures sur vingt-quatre, et même pendant qu'ils le sont, ils restent des sujets, caractérisés par leur unicité, par leurs modalités singulières de rapport au savoir, aux autres, à l'institution, au pouvoir, avec leurs chagrins, leurs passions, leurs capitaux intimes. Les enseignants, symétriquement, ne sont pas des machines à enseigner, mais des personnes elles aussi singulières, qui viennent en classe dotés de leur propre projet existentiel, leurs chagrins, leurs passions, leurs capitaux intimes. Ils ne peuvent pas y avoir d'autre éducation qu'une éducation interculturelle si l'on considère qu'elle repose sur des solidarités organisées, des mises en commun, des contestations, des « polémiques »²⁷ qui, selon Bachelard, constituent le mode même de fabrication et d'apprentissage d'un savoir. L'enseignement ne relève pas d'une récitation mais d'une innovation, d'une élaboration, d'une négociation. L'éducation « n'est pas fille de la sympathie, mais fille de la discussion »²⁸. Elle est un acte de liberté, d'autonomie, et, en fin de compte, de prise de responsabilité.

La confrontation quotidienne avec des formes exacerbées de l'altérité et de la diversité culturelle peut induire :

- soit une recherche d'ordre explicatif et causal (pour ensuite arracher les fameuses « racines du mal »). Le culturalisme correspond à ce type de synthèse en attribuant à la culture une valeur explicative. La pédagogie interculturelle a souvent été assimilée à ce type d'analyse mal-

27. G. Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, op. cit.

28. *Ibid.*

gré les écrits (et ils sont maintenant nombreux) qui soulignent les dérives d'une perception unidimensionnelle et déterministe ;

- soit une recherche de modalités d'appropriation des problèmes qui permettent de comprendre les situations et d'y faire face sans pour autant sombrer dans une forme d'abstraction déréalisante, ni dans l'enlèvement événementiel. L'approche interculturelle de l'éducation représente une tentative pour rendre compte de l'intelligibilité de faits inscrits dans une structure caractérisée par la pluralité linguistique et culturelle.

L'éducation interculturelle ne s'adresse pas uniquement et exclusivement aux enfants dits immigrés. Il ne peut pas être question de revenir sur l'ensemble des analyses, mais il conviendrait que les pratiques sociales, éducatives et politiques (au sens de la gestion du collectif) tiennent enfin compte des acquis de la recherche et ne se laissent pas dominées par les lourdeurs sociologiques (et c'est un euphémisme). En un mot, si c'est possible, en une phrase au moins, on définira l'éducation interculturelle comme une des modalités possibles de traitement de la diversité culturelle au sein de l'école, de toutes les formes de diversité (pluralité européenne, régionale, migratoire, linguistique) en liaison notamment avec l'apprentissage des langues étrangères. L'autre forme de réponse est le pluri- ou le multiculturalisme, réponse anglo-saxonne notamment, qui présente les lacunes, les carences, voire les échecs que nous connaissons malheureusement tous à travers une actualité dramatique ponctuée de conflits et d'émeutes, liés à toutes les formes d'enfermements identitaires.

La dérive culturaliste de la compétence culturelle se définit par une survalorisation de la variable culturelle, survalorisation qui débouche sur une approche réductionniste car la culture se voit attribuer la quasi totalité des significations et des interprétations au détriment des dimensions sociologique, psychologique, historique...

DE LA CULTURE A LA CULTURALITÉ, OU POUR EN FINIR AVEC « BABEL »

La complexité et l'hétérogénéité croissantes du tissu social imposent de repenser le concept même de culture ainsi que le mode d'accès aux cultures. La différenciation culturelle ne se réduit pas à une juxtaposition de groupes et de sous-groupes antagonistes, supposés être homogènes, mais induit, au contraire une définition de la culture dans un espace de relations et une praxis. Cependant, la dérive culturaliste pèse lourdement sur les analyses et les pratiques.

Il convient donc de définir un autre paradigme de la culture et proposer un cadre opérationnel d'analyse puis d'intervention sociale et éducative, non pas de la culture mais des rapports fonctionnels qu'entretiennent la communication et la culture, non pas seulement au niveau du message mais de la relation à l'Autre. Il est en effet, curieux de constater qu'autrui est relativement occulté au profit d'une focalisation sur le message. Le retour de la subjectivité et de l'altérité implique de faire tomber quelques « barricades ». La nécessité de forger une notion susceptible de forcer le regard, de « déconstruire » des habitudes est impérieuse. C'est en ce sens que le terme de *culturalité*, est susceptible de réveiller certaines léthargies, semble pouvoir mieux rendre compte des mutations socio-anthropologiques actuelles et induire de nouvelles pratiques.

Fin de l'illusion référentialiste

La culture, pas plus que le langage, ne reproduit la réalité. Elle la crée. Et pour reprendre des propos de J.-P. Sartre nous dirons que « si rien de vécu ne peut échap-

per au savoir, sa *réalité* demeure irréductible. En ce sens, le vécu comme réalité concrète se pose comme *non-savoir* »²⁹. Toute culture n'est que l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou infirmé par d'autres versions. En ce sens, elle n'est pas le reflet d'une réalité objective mais le résultat d'une activité sociale et langagière. La culture n'existe que par une formulation discursive dont le silence et le non-verbal sont aussi des modalités. On ne retrouve pas au niveau du terme de culture la distinction entre langue et langage, d'où la confusion et les difficultés pour parler de la culture mais aussi et surtout de l'usage – des usages – de la culture. C'est pourquoi, les représentations et les discours sur la culture sont assimilés à la réalité elle-même.

La culture comme la langue est un lieu de mise en scène de soi et des autres. Ancrée dans l'histoire, dans la relation, la culture joue et se joue des enfermements et des nominalisations, elle échappe aux définitions de clôture. Hypostasier une tradition, un item culturel, une culture revient à une forme de dogmatisme voire d'« intégrisme culturel ». Pour J. Le Goff³⁰, « l'intégrisme se fonde sur une mise en action de la littéralité des textes sacrés ou des traditions. Or, une des voies essentielles du progrès dans les diverses sociétés, c'est l'éloignement du sens littéral par les interprétations. » La culture est actualisée c'est-à-dire théâtralisée à travers des comportements, des discours, des actions. De fait, il y a un déplacement de l'intérêt du contenu culturel à son « énonciation », à sa mise en scène. La question des rapports entre langue et culture est en fait caduque car, selon R. Barthes³¹ la « culture, sous tous ses aspects, est une langue » de même que pour E. T. Hall³², elle est communication.

29. J.-P. Sartre, *Situations philosophiques*, Paris, Gallimard, 1990 (texte or. 1972), p. 300.

30. J. Le Goff, in *Le Monde*, 4 février 1992.

31. R. Barthes, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1984 (texte or. 1966), p. 23.

32. E. T. Hall, *Le langage silencieux*, Paris, Éditions Seuil, 1984, p. 118.

Les représentations, les caractéristiques culturelles ne sont pas autonomes mais actualisent un contexte et expriment une relation. La manière de décrire un fait culturel ne sera pas identique et variera en fonction des interlocuteurs, du contexte historique, politique, économique, etc., en un mot en fonction des différents paramètres qui définissent une situation de communication. De même qu'il n'y a pas, selon P. Bourdieu, d'autonomie de la langue par rapport à ses conditions de production, il n'y a pas de culture hors des conditions de production. Ainsi, la culture est à la croisée de deux déterminations : la logique relationnelle et la logique d'appartenance qui opèrent l'une sur l'idée de réseau, l'autre sur celle de structure et de code.

La question qui se trouve ainsi posée en filigrane est celle de la véracité d'un énoncé culturel, c'est-à-dire ce qui détermine qu'un énoncé est vrai par rapport à ce qui est supposé définir une culture. Tout discours sur la culture est obnubilé par la réalité et la vérité et l'exigence d'interprétation juste. Or, le « fictionnel » et la subjectivité sont, paradoxalement, les seuls registres discursifs pour pouvoir parler de la culture, ce qui ne signifie pas pour autant mensonge et affabulation. Que ces discours soient produits par des autochtones ou par des allochtones, le « faux en écriture » guette.

De même, il conviendra de se méfier de toute forme de preuve au nom de l'expérience conférant à celle-ci un statut de vérité (« j'ai été dans tel pays... donc je sais... », « j'ai travaillé avec... donc je sais... », « j'ai vu... donc je sais... »). L'expérience ne fournit que du contingent et du singulier et n'a aucune valeur formative sans analyse appuyée, par ailleurs, sur une théorie solide. C'est pourquoi, l'idée d'échanges linguistiques et de séjours à l'étranger ne sont pas (sur le plan de la découverte de l'altérité) des formules bonnes *a priori*, c'est-à-dire en dehors de toute formation spécifique.

Afin d'éviter de conférer à la réalité observée un statut de vérité, une des issues épistémologiquement et pédagogiquement possible, est de considérer les données ethnogra-

phiques comme des données illustratives et non pas nécessairement réelles. Dans une perspective de formation, travailler sur une fiction du réel est méthodologiquement crédible et n'est pas sans rappeler les formations à partir de simulateurs de vol, dans le cadre de la formation des pilotes, par exemple. La « culture-fiction » inclut le principe de relativité. C'est d'ailleurs, au prix de l'abandon de l'illusion référentialiste que la littérature, comme une des modalités d'accès à l'altérité et à l'étrangéité, est potentiellement riche. L'utilisation de la littérature, sur un autre mode que celui de la connaissance des textes, n'est peut-être pas à prohiber. Rappelons à ce titre que des anthropologues et des historiens exploitent largement les textes littéraires dans un objectif d'investigation (F. Laplantine, G. Vigarello...).

Fin d'un « huis-clos »

Toute anthropologie essentialiste dont une des formes dérivées est le culturalisme, ne peut aboutir qu'à un scientisme culturel et donc à la négation de l'homme dans les sciences humaines, ce qui est pour le moins paradoxal. Les connaissances positivistes ne permettent pas toujours de mieux « pratiquer » le monde et ne donnent pas systématiquement accès à sa compréhension. Il existe une distance indéniabie entre les modèles d'explication et de présentation d'une culture et les pratiques de la culture dans le quotidien, dans les discours, les engagements, les actions, en un mot dans toutes les formes et occasions de relation à l'Autre. C'est dans cette distance que peut se situer l'éducation à l'altérité et à la diversité. C'est cette distance qu'il faut travailler et exploiter sous peine de sombrer dans une forme de tautologie culturaliste.

Levi-Strauss³³ rappelle à ce propos que Niels Bohr, l'un

33. Cf. Lévi-Strauss, in *Le Monde*, 8 octobre 1991.

des fondateurs de la physique quantique va jusqu'à dire que, pour approcher le monde quantique, le langage de la logique et de la raison n'est plus approprié et qu'il convient d'emprunter à celui de la psychologie ou à celui de l'art. En tant que science du singulier, les sciences de l'Homme sont proches de l'art. En ce sens, la position de G. Bachelard, qui allie poésie et philosophie des sciences, retrouve une actualité et une réelle pertinence. Le tabou d'évitement des autres disciplines ne peut pas tenir dans le domaine des études culturelles comprises comme une approche de l'altérité et de la diversité. Le « huis-clos » disciplinaire tombe en désuétude sous la nécessité de développer un « agir culturel ».

On retrouve une préoccupation semblable chez R. Brown³⁴ qui prône une analogie entre les activités scientifiques et les activités esthétiques. Ces dernières « visent à l'élaboration de paradigmes dont la fonction est de faciliter la compréhension de l'expérience humaine ». De même, F. Guattari³⁵ se donne pour objectif de « faire transiter les sciences humaines et les sciences sociales des paradigmes scientifiques vers des paradigmes éthico-esthétiques ». Et pour les sceptiques des transgressions des frontières, on pourra aussi rappeler que J. Habermas demande à l'expérience de jeter un pont entre le discours de la connaissance, celui de la politique et celui de l'éthique.

La logique du flou, issue des travaux sur l'informatique et l'intelligence artificielle, appliquée à la problématique des cultures nous rappelle que l'activité communicationnelle est fondée essentiellement sur des intuitions, des probabilités et non pas sur des certitudes. Il faut apprendre à interpréter et comprendre des informations ambiguës, à moduler les incertitudes et à travailler à partir de données incomplètes. Dès lors, pourquoi vouloir s'obstiner à rechercher à tout

34. R. Brown, *Clefs pour une poétique de la sociologie*, trad. de l'anglais par R. Clignet, Paris, Actes du Sud, 1989.

35. F. Guattari, *Chaosmose*, Paris, Éd. Galilée, 1992 (cf. *Le Monde* du 2 avril 1992).

prix une positivité et une légitimité scientifique dans des modèles en obsolescence ? Les différentes disciplines, au service de l'apprentissage de la communication et l'altérité ont intérêt à puiser dans l'irrespect des frontières et non pas dans une technicisation maximum de savoirs culturels. L'abandon de l'exigence de spécialisation par parcellisation et atomisation des savoirs, redistribue les objectifs d'apprentissage en fonction d'une conception de l'homme comme une totalité et non plus comme une addition de savoirs. Que ce soit dans le domaine de la linguistique, de la culture, de la littérature ou de l'histoire, l'enjeu consiste à passer du stade descriptif au processus d'engendrement et d'interprétation en s'appuyant sur des savoirs mêlés. On dépasse ainsi largement les demandes de formation de type « connaissances des cultures ».

La construction, non pas d'un modèle mais d'un cadre de référence respectant la complexité des processus, s'impose. I. Stengers³⁶ parle à ce propos de science narrative « où il s'agit de raconter, de comprendre, d'évaluer ce qui a joué un rôle et lequel, comment les choses se sont produites, de créer une intelligibilité qui n'est pas une déduction, mais une reconstitution de quelque chose qui s'est produit qui apporte de l'intelligibilité, mais qui ne remplace pas l'objet par une vérité plus générale... » Et pour les nostalgiques des sciences « pures et dures », c'est-à-dire en fait pour les sciences qui réussissent à maîtriser et à simplifier leur objet, I. Stengers précise « qu'une science de type narratif n'est pas une science en attente de véritable science mais constitue un autre style de science autonome par rapport aux sciences de type dur et qui n'est pas en déficit de connaissance, mais peut être le seul type de connaissance pertinent, étant donné ce à quoi elles ont affaire. »

36 I. Stengers, La complexité, une mode et/ou un besoin ? in *Du cosmos à l'homme, comprendre la complexité*, ouvr. coll., Paris, L'Harmattan, 1986, p. 85-86.

Les usages du concept de culture renvoient malheureusement trop souvent à des formes de simplisme et de réductionnisme alors que les enjeux se situent sur le registre de la complexité, de la fluidité, de la contradiction voire de l'incohérence. Parler de culturalité semble de ce fait plus approprié.

Défense et illustration du « baroque culturel »

La modernité³⁷ ou la sur-modernité³⁸ se caractérise par la surabondance événementielle et spatiale ainsi que par l'individualisation des références et non, comme on a trop tendance à le croire, par une mondialisation des cultures. Cette segmentation du temps et de l'espace ainsi que la fragmentation des groupes favorisent les « jeux culturels ». La multiplication des contacts et des échanges pulvérise la notion d'acculturation qui dépasse largement la confrontation binaire et s'inscrit dans une multipolarisation des appartenances. Ainsi, plus aucun individu ne peut se sentir à l'aise dans un seul cadre culturel, les emprunts provisoires ou durables ponctuent et structurent le paysage culturel. On assiste à une vacillation de l'affiliation au profit d'une personnalisation de la culture par le biais d'emprunts et de glissements. Ceci conduit les sujets à des pratiques de « zapping culturel » et au butinage complexifiant d'autant les processus de décodage et de compréhension.

La culture, les cultures sont actuellement prises dans une tension dont les pôles sont définis, l'un par l'enfermement et le repli, l'autre par l'ouverture et le métissage. On observe le paradoxe suivant, à savoir d'une part, un dévelop-

37. G. Balandier, *Anthropo-logiques*, Paris, Librairie Générale Française, 1985.

38. M. Augé, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992.

peinent du polymorphisme culturel et d'autre part, un recours de plus en plus fort à toutes les formes d'homogénéité culturelle. Ces deux logiques qui se contredisent « cohabitent » et perturbent considérablement les modalités d'analyse et d'interprétation des processus culturels.

Qu'elle soit présentée au singulier ou au pluriel, la culture reste souvent analysée sans remettre fondamentalement en question le principe d'homogénéité et de cohérence. La multiplication des sous-groupes de référence et/ou d'appartenance s'accompagne d'une logique de clôture et de fermeture qui conduit à l'éclosion voire à l'inflation de microcosmes. La pluralité est traduite en pluralisme alors que c'est l'idée même de variation qui devrait être considérée comme principe constitutif de toute formation culturelle. Le mythe de la culture unitaire et homogène persiste dans les représentations communes. Il contribue ainsi au développement et au renforcement d'une conception traditionnelle de l'identité culturelle ; conception qui voisine avec l'identique.

Malgré cette tendance à l'« ilotisme » culturel, au repli et aux différentes formes d'intégrisme, de culturalisme et d'ethnisme qui sont des réponses collectives (certes négatives, mais des réponses quand même), le mouvement est davantage à une diversification maximum et une hétérogénéisation croissante qu'une normalisation par indifférenciation. Cette persistance, accompagnée malheureusement souvent d'une dramatisation sanglante, de cette logique de système, de clôture est aussi teintée (pour ne pas dire entachée) du mythe de la pureté des origines. Elle est contrecarrée par un mouvement inverse de brassage, de transgression et de « créolisation » des cultures selon l'expression d'E. Glissant.

Les références ne sont plus seulement celles du stable et de l'homogène mais du changement et du complexe. « A l'imaginaire de l'identité racine-unique » est substitué « l'imaginaire de l'identité-relation » qui conduit au « chaos-

monde » qu'E. Glissant³⁹ définit comme le choc des cultures dont nous n'avons pas commencé à saisir ni le principe ni l'économie. Plus que le métissage des cultures, c'est la culture de métissage qui tend à devenir l'axe de création des processus culturels. Il est significatif de noter l'amplification du recours à la diversité et à la marginalité à travers, par exemple, des ouvrages comme *Marges* de J. Derrida⁴⁰, *L'Art des confins* de J.-F. Lyotard⁴¹, *L'âme tigrée* de G. Durand⁴² et *Le Tiers instruit* de M. Serres⁴³.

L'affaiblissement pour ne pas dire la fin des paradigmes de causalité, de cohérence et de logique unitaire ouvre la voie à la notion de réseau, au primat de la relation au détriment de l'esprit de système, à l'apologie des interstices, de la diagonale, des chemins de traverse, d'une logique de la transition et de la transgression. Si on ne compte plus les tentatives pour formaliser le divers, la pluralité (« pluralitude » pour G. Durand), la différence (le « différend » pour J.-F. Lyotard et la « différance » pour J. Derrida), on peut s'interroger sur la relative discrétion voire le silence qui les entoure⁴⁴ au profit d'une exaspération des différences. Le point nodal de toutes ces philosophies réside dans l'élaboration d'une pensée duale et non pas dualiste, qui ne s'attarde pas sur le contenu des catégories mais sur le processus du « mixte ». La culture est en ce sens, une « œuvre ouverte » (U. Eco) susceptible de plusieurs lectures interprétatives et d'expressions plurielles.

39. E. Glissant, in *Conférence inaugurale du Carrefour des littératures européennes* le 4 novembre 1993 à Strasbourg (*Le Monde*, 5 novembre 1993).

40. J. Derrida, *Marges*, Paris, Éd. de Minuit, 1972.

41. J.-F. Lyotard, *L'Art des confins*, Paris, Éd. Galilée, 1972.

42. G. Durand, *L'âme ugrée. Les pluriels de psyché*, Paris, Denoël-Gonthier 1980.

43. M. Serres, *Le Tiers instruit*, Paris, François Bourin, 1991.

44. Cf. à titre indicatif : J. Derrida, *L'écriture de la différence*, Paris, Seuil, 1967. G. Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, Éd. de Minuit, 1972. F. Jacques, *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Paris, Aubier Montaigne, 1982. J.-F. Lyotard, *Le différend*, Paris, Éd. de Minuit, 1983. F. Laruelle F., *Les philosophies de la différence*, Paris, PUF, 1986. Ch. Ruby, *Les archipels de la différence*, Paris, Éd. Felin, 1989.

Cette réfraction à l'infini des cultures à travers le temps et les lieux, les conjonctures et les subjectivités, les structures et les circonstances pose la question de la pertinence de l'initiation aux cultures. Le baroque, par son idée de juxtaposition d'une quantité d'éléments divers et variés, hors de tout ordonnancement systématique et rigide, illustre l'ambivalence actuelle de la culture qui génère des mutations et des « mutants » culturels échappant ainsi à toute typologie traditionnelle et donc à toute identification *a priori*. Le « baroque culturel » est, en quelque sorte, une invitation à sortir du piège identitaire, du récit sur les racines et du mythe des origines qui sont autant de formes obsolètes des discours sur la culture.

La pensée est nourrie par un imaginaire qui n'est plus de l'ordre de l'homogène mais du divers, elle est enrichie par la multitude des langues et des cultures même si on n'en maîtrise qu'une seule. C'est donc cette transition qu'il nous faut apprendre à opérer. L'anthropologie du métissage reste à faire et ce, de manière urgente compte tenu de l'accroissement des contacts directs et indirects entre les individus et les groupes appartenant et/ou se déclarant appartenir à des cultures différentes.

L'image du « village planétaire » appliquée par Mc Luhan aux médias exprime bien, pour la culture aussi, cette osmose du proche et du lointain, du singulier et de l'universel, du structurel et du conjoncturel, de la continuité et de la rupture. C'est en quelque sorte à la compréhension de l'errance, du butinage, à l'initiation à une « pensée de la trace par opposition à la pensée du système », pour reprendre une formule d'E. Glissant⁴⁵, qu'il nous faut aboutir.

Ainsi, le concept de culture apparaît trop strict, trop étroit alors que le terme de culturalité est susceptible de mieux rendre compte des mutations car plus dynamique et plus labile. Entre culture et culturalité, il n'y pas qu'une

45. E. Glissant, *Carrefour des littératures européennes*, op. cit.

simple différence de formulation, mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations complexes, imprévisibles et aléatoires. La culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, les manipulations et les stratégies.

I. LA CULTURE ET SES DOUBLES

Dans la mesure où il est impossible d'unifier l'objet, il convient d'apprendre à utiliser les variations, les distorsions, les réfractions culturelles dans une démarche de compréhension et d'interprétation, selon un double axe :

- d'une part, la connaissance de faits culturels car, si la démarche interprétative ne se réduit pas à l'accumulation de savoirs, elle s'appuie, au moins en partie, sur eux.
- d'autre part, l'articulation de la culturalité et de la communication puisque la culture n'existe que parce qu'elle est exprimée et énoncée dans des comportements sociaux et discursifs.

Culturalité et herméneutique

Une première ligne d'investigation s'appuie sur une définition de la culture comme un ensemble de signes. Or, ou bien ceux-ci sont transparents, et il convient de développer un décodage au sens d'une grammaire, ou bien ils sont « cachés » et cela relève d'une herméneutique. L'anthropologie est en réalité une herméneutique dans la mesure où elle effectue un travail d'interprétation et non d'explication comme on a souvent tendance à le croire. En effet, la tentation est forte d'expliquer les comportements d'autrui par ses caractéristiques culturelles en s'appuyant sur des techniques

de codage et de décodage. La connaissance est alors supposée anticiper et faciliter la compréhension d'autrui.

Une culture n'existe que si elle est « vue », si elle est « lue », ce qui implique de doubler et de dépasser l'approche sémiologique par une phénoménologie sociale qui permet d'éviter le réductionnisme culturel en reconnaissant la vision et l'interprétation des acteurs. C'est pourquoi, plutôt que de connaissances culturelles on parlera de questionnements, de formulations d'hypothèses. Chaque manifestation culturelle est au confluent de plusieurs interprétations et c'est ce sens caché qui est l'objet même de la démarche d'appropriation culturelle de type herméneutique. Travailler sur la question de la culture c'est, nécessairement, rencontrer les philosophies de la différence et de l'altérité (E. Levinas, P.-J. Labarrière). Or, c'est cette irruption de l'altérité qui exige une mise en perspective plurielle et fluide, qui suggère davantage une posture afin de ne pas entrer dans un discours de maîtrise et qui débouche ainsi sur l'éthique. L'Autre n'est pas un objet, mais une aventure, un processus, un devenir, un événement et ne peut donc être réduit, momifié ou aseptisé. Pour E. Levinas « Autrui n'est pas objet de compréhension d'abord et interlocuteur ensuite. Les deux relations se confondent »⁴⁶. L'anthropologie rejoint en ce sens la philosophie et est solidaire d'elle. Elle est, par ailleurs, arrimée à une théorie du langage et de la communication par la pragmatique et la dramaturgie (cf. *infra*).

L'anthropologie herméneutique s'attarde sur la culture en action, à la culture en situation et, à ce titre, prend en charge à la fois l'intention des interlocuteurs, la relation interpersonnelle et l'énoncé. C'est bien, selon J.-P. Sartre, la *praxis* qui fait l'unité structurale et non l'inverse. Il s'agit non pas de décrire les faits culturels mais d'investiguer le sens qui, par ailleurs, n'existe que dans une relation inter-

46. E. Levinas, *Entre Nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 1991, p. 18.

subjective. Le noyau du sens ne s'atteint pas facilement, cela exige une démarche d'analyse qui tient à distance les interprétations spontanées et la compréhension immédiate. Même décrypté, le fait culturel ne relève pas de l'évidence et au contraire donne à voir et à penser. En fait, l'objectif ne serait pas de connaître des faits culturels (coutumes, traditions...) mais de découvrir du sens culturel en évitant la « fiction idéalisante » qui tire son savoir de la clarté explicative et non de la validité.

En réalité, l'anthropologie herméneutique s'appuie aussi sur une pragmatique de la communication. Certes, toute tentative pour restituer un sens ne peut se faire que sur la base de données culturelles, elles-mêmes résultat d'une objectivation préalable, mais il convient de dépasser ce stade d'investigation qui dans ses dérives peut déboucher sur la formation de stéréotypes. La compréhension n'est pas de l'ordre de l'inventaire et toutes les grammaires, les dictionnaires, les guides culturels ne restent qu'à la surface des choses et des êtres et confondent les péripéties, la mise en scène avec la signification. Certes, toute analyse à besoin d'outils, toute recherche de sens nécessite des systèmes de formalisation, mais il ne faut pas réduire l'analyse aux outils. Le culturalisme, comme les formes de psychologisme, de sociologisme ou d'historicisme, tombe justement dans le piège de la description et de l'explication.

Culturalité et pragmatique

Si la compréhension des cultures ne relève pas d'un paradigme du savoir (inventaire de particularismes entre autres), si la culture et la communication sont isotopiques, on peut légitimement postuler que la pragmatique représente une hypothèse forte pour l'analyse culturelle et la structuration de la démarche.

L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations

culturelles dont il a besoin. Il ne communique pas avec le « tout » de la culture mais uniquement avec des bribes qu'il manipule selon les circonstances, les hasards et les nécessités. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître « la réalité » culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité.

Comme pour la compétence linguistique, la référence à la culturalité n'est pas une simple capacité technique mais aussi une capacité statutaire. La conformité ou la transgression des normes culturelles est aussi fonction des positions sociales et non pas uniquement fonction de l'intentionnalité et/ou de la volonté. Les analyses de Bourdieu sur le linguistique ont une résonance encore plus grande dans le champ de la culture : codage, décodage, surcodage..., la culture est objet de manipulations qui n'autorisent pas l'analyse à partir d'un décryptage culturel au premier degré.

Ce n'est donc pas tant la culture qui détermine les comportements y compris les comportements langagiers, mais les individus qui utilisent la culture pour DIRE et SE DIRE. Il convient dès lors d'apprendre à distinguer, dans une situation de communication donnée, les éléments de « mise en scène » de la culture. La culture ne doit pas tuer la culturalité en restant uniquement au niveau de la forme et du code.

Si l'on s'accorde à reconnaître que l'enjeu consiste à apprendre à penser l'altérité sans partir de la présupposition de l'Autre comme objet, en considérant qu'autrui n'est pas seulement la visée de la communication mais qu'il est aussi co-producteur de la relation et donc du contenu du message, alors, on peut envisager de proposer une pragmatique de la culture élaborée, en homothétie à la pragmatique du langage.

C'est ainsi que l'on retrouvera, entre autres, le modèle orchestral de la communication par opposition au modèle linéaire. Chaque individu est, dans cette perspective, co-responsable de l'énoncé qui peut être élaboré avec et à partir de

traits culturels. La dimension transactionnelle est indissociable de la production de sens ce qui impose de concevoir toute formulation culturelle (discursive ou comportementale) comme le résultat d'une activité conjointe, de mise en commun. La signification devra, dans cette perspective, être attachée à la réponse de l'Autre (cf. principe dialogique décrit notamment par F. Jacques⁴⁷).

La culture de l'Autre n'est pas une culture-cible et ne peut, à ce titre, être érigée en objet autonome d'étude. Marquée par le contexte, inscrite dans un réseau d'intersubjectivités, la culture est utilisée pour signifier quelque chose, pour dire, pour agir. Elle assure ainsi une fonction pragmatique au détriment des fonctions structurale et dénotative dans lesquelles on a trop tendance à l'enfermer. De ce fait, elle échappe d'une part, à toute logique normative qui permet de dire quelque chose sur, en pointant les différences ; d'autre part, à toute logique attributive qui vise la connaissance sur..., la connaissance de..., en « adjectivant » (selon l'expression de M. Foucault) l'Autre.

En conclusion, on peut faire l'hypothèse qu'une pragmatique de la culturalité faciliterait la connaissance des processus culturels, la connaissance de la culture en situation, de la culture en acte et non pas de la culture en tant que monade, puisque, conformément à la définition de G. Bachelard « c'est le composé et la relation qui suscitent les propriétés, c'est l'attribution qui éclaire l'attribut »⁴⁸. Le danger des études culturelles pour ne pas dire des études culturalistes est de rester au niveau d'un certain formalisme culturel alors qu'il faudrait s'interroger sur les opérations qui fondent le sens, c'est-à-dire sur la culturalité.

47. F. Jacques, *Différence et subjectivité. Anthropologie du point de vue relationnel*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982.

48. G. Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1987 (Éd. or., 1934) p. 165 (c'est nous qui soulignons).

DEUXIÈME PARTIE

L'altérité en pratique ou les pratiques de l'altérité