

**A propos des échanges  
bi, tri et multilatéraux  
en Europe**

## Sommaire

Introduction

*Jacques Demorgon/Christoph Wulf*

Le travail interculturel franco-allemand et  
les fonctions du tiers 4

*Burkhard K. Müller*

Les pédagogies et les pratiques de soutien des échanges  
binationaux à l'OFAJ : une survivance ? 17

*Marie-Theres Albert*

La dimension européenne dans l'éducation et la  
construction d'une identité européenne. Une critique. 28

*Christoph Wulf*

L'importance de l'imaginaire dans les échanges franco-  
allemands 46

*Jacques Demorgon*

La rencontre internationale, le tragique et les tiers 54

*Edmond-Marc Lipiansky*

Le bi et le tri : la psychologie sociale face aux relations  
inter-groupes 64

*Remi Hess*

A propos des rencontres trinationales 81

<i>Burkhard K. Müller</i>	
L'apprentissage interculturel et la multiculturalité	117
<i>Jacques Demorgon</i>	
Les tiers et les espaces d'intérêt dans les rencontres	145
<i>Christoph Wulf</i>	
Les échanges franco-allemands de jeunes. Education et formation („Bildung“) au XXI <sup>e</sup> siècle	160
Les auteurs	182

# Introduction

*Jacques Demorgon/Christoph Wulf*

## Le travail interculturel franco-allemand et les fonctions du tiers

Le travail interculturel franco-allemand trouve sa source dans le Traité de l'Élysée de 1963. Deux décennies après la Seconde Guerre mondiale, il est évident pour les deux chefs d'Etat que la réconciliation franco-allemande ne s'est pas encore faite, à preuve, pour eux, l'impossibilité de créer une Communauté européenne de défense. Or, en 1963, les deux chefs d'Etat produisent cette création interculturelle étonnante : l'institution d'un Office franco-allemand pour promouvoir des rencontres régulières entre les jeunesses des deux pays. Dès la fin des années soixante, les violentes manifestations des jeunesses, ici et là, en Europe et dans le monde, rendent nécessaire la mise en œuvre de réflexions et de recherches. L'Office va travailler au meilleur développement des rencontres à partir de références réciproques entre rencontres de base et rencontres de recherche-formation. Les premières caractérisées par leur diversité de publics, de thèmes, de méthodes, de domaines; les secondes, peu nombreuses, travaillant de façon intense et prolongée sur les problématiques franco-allemandes. Ces recherches-formations sont animées à partir d'un groupe noyau durable, binational et pluridisciplinaire, fait des mêmes participants et chercheurs se rencontrant plusieurs fois de suite sur trois ou quatre années. Ces rencontres approfondies permettront d'accéder aux particularités,

aux généralités des rencontres franco-allemandes et de prendre conscience de la profonde singularité de chacune d'elles. Rencontres de base et rencontres de recherche-formation référées les unes aux autres ont créé un dynamisme de renouvellement et d'approfondissement qui ne cesse de se manifester en direction de l'avenir. Pourtant des critiques hâtives sont parfois formulées par des personnes mal informées ou hostiles. Voici les principales.

- 1) Le travail franco-allemand de rencontre des deux jeunes ne devrait-il pas être terminé depuis longtemps ?  
Ceux qui s'interrogent ainsi ne voulaient déjà pas s'engager au départ. Ils ne savent pas davantage, aujourd'hui, découvrir les nouveaux enjeux.
- 2) En pleine période d'euphémisation et de mondialisation, poursuivre des rencontres franco-allemandes, n'est-ce pas être inconscient du monde qui nous entoure ?  
Mais ceux qui s'inquiètent ainsi s'imaginent que l'Europe se fera par décrets et contacts et grâce aux seules rencontres plurinationales.
- 3) La rencontre franco-allemande ne s'enferme-t-elle pas dans ses pièges, ses jeux de miroir ? Ceux qui le croient ignorent que les conditions de l'Europe et du monde aujourd'hui entraînent la présence fréquente de participants d'autres pays européens ou de minorités de cultures non européennes.
- 4) N'y a-t-il pas aujourd'hui d'autres priorités comme le chômage des jeunes, l'influence des drogues ? On a tort d'opposer les enjeux : le travail sur la diversité culturelle fonde une appropriation différenciée des problèmes, propice à la qualité des orientations d'action recherchées. Travail social et travail

interculturel se développent ensemble.

- 5) Ce travail de rencontre des jeunes ne contribue-t-il pas à maintenir un axe franco-allemand dans l'Europe ? C'est penser comme si, dans l'euro-périsation et la mondialisation, les autres nations européennes n'étaient pas majeures et en mesure de poser leurs propres perspectives. Ce que leurs régions elles-mêmes font. De plus l'Allemagne et la France devraient-elles négliger les apprentissages effectués au cours de quarante années d'expérience dans ce travail de rencontre entre les jeunes ?

Dénonciations rapides, mal informées, qui se pensent évidentes et sont de ce fait sous-argumentées : elles sont très en retard sur les évolutions actuelles des diverses rencontres de base comme sur les travaux effectifs des chercheurs de l'Office. Il convient de retourner complètement la perspective de ces critiques. Si les rencontres ont pu produire des résultats interculturels importants désormais reconnus en Allemagne, en France<sup>1</sup> et, au delà, par

---

<sup>1</sup> Abdallah-Preteille M., Thomas A., *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, 1995, Paris  
 Colin Lucette, Müller Burkhard, (dir.) *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, 1996, Paris  
 Denoux P., „La recherche interculturelle en France“, in Abdallah-Preteille et Thomas A., op. cit.  
 Dibie Pascal, Wulf Christoph, *L'ethnosociologie des rencontres interculturelles*, Anthropos, 1998, Paris  
 Hess R., *Pédagogues sans frontières, Ecrire l'intérêt*, Anthropos, 1998.  
 Molz Markus, Die multiperspektivische Theorie von Kultur, von J. Demorgon, Regensburg, 1994  
 Wulf Christoph (Ed) *Education in Europe, An intercultural Task*, Waxmann Münster / New York, 1995

exemple en Suisse<sup>2</sup>, en Angleterre<sup>3</sup>, au Canada et aux États-Unis<sup>4</sup>, c'est pour de nombreuses raisons largement étudiées dans les publications internes et externes.

La présente publication en est un nouveau témoignage, en abordant justement une question fondatrice de la qualité d'extension et de profondeur du travail interculturel dans les rencontres. Question difficile à découvrir, à comprendre, à traiter que celle des fonctions et de la circulation du tiers. Mais cruciale si l'on songe que c'est à partir de là que peuvent être composés et non opposés les processus à l'œuvre dans les rencontres qu'elles soient bi, tri ou plurinationales. Ce „travail du tiers“ qui traverse les phénomènes de présence et d'absence, de majorité et de minorité, de tragique et de „routinisation“ n'avait pas encore fait l'objet d'une étude approfondie. Nous en avons découvert l'importance dans l'expérience renouvelée des rencontres. Cela sous divers aspects : imaginaires, réels, symboliques.

1) Dans la première période plus franco-allemande des rencontres, le tiers inaperçu, incompris a été *le passé franco-*

---

<sup>2</sup> Ogay Barka Tania, *De la compétence culturelle à la dynamique interculturelle*, Thèse sous la direction du professeur Dasen, Université de Genève, mai 1999.

Dasen P., (dir.) *Raisons éducatives*, III, De Boeck Université, à paraître 2000.

<sup>3</sup> Storrie, T. (2000) *The Evaluation of Intercultural Exchange*, National Youth Agency, Leicester, U.K.

<sup>4</sup> Proulx J., Université de Sherbrooke, Canada (Québec) a intégré les apports des chercheurs de l'Ofaj dans le cursus des étudiants en psychologie depuis 1996.

Demorgon J., Intercultural Communication: „The Most Precious and Complex Gift“, 34-35, trad. M. Delmer, in *Interspectives, A Journal on Transcultural Education*, vol. 15, 1997

*allemand, lourd de son tragique.* Il a constitué une insistance obligeant Allemands et Français à y revenir.

- 2) Ensuite, leur passé, leur présent, leur avenir commun leur ont constitué une perspective de *durée commune*. Par rapport aux démêlés du moment, cette durée commune a joué aussi le rôle de tiers symbolique : séparateur et médiateur.
- 3) Mais dans les deux dernières décennies du XXe siècle, des tiers, représentés par des personnes concrètement présentes, se sont manifestées de plus en plus dans les rencontres. Tiers liés aux *diverses cultures minoritaires* d'immigrés maghrébins ou turcs présents en Allemagne ou en France. Mais aussi tiers des *pays voisins* invités : Belges, Néerlandais, Britanniques, Italiens, Espagnols, Grecs. Et ces récentes années, *tiers nouveaux de l'Europe de l'Est mais aussi tiers hors d'Europe* comme dans les rencontres germano-franco-canadiennes (québécoises).

Cette présence plus fréquente de tiers personnalisés nous a permis de mettre en perspective la variété de moments et de fonctions des diverses sortes de rencontres internationales.

D'abord, *la situation de rencontre binationale*, commune ou expérimentale, unique ou périodique, courte ou de longue durée, est irremplaçable pour pouvoir acquérir la familiarité et la complicité indispensables à des échanges approfondis qui ne peuvent manquer d'avoir aussi leurs aspects problématiques et même critiques. De ce fait, deux risques demeurent toujours : soit l'échange des critiques devient pénible et conduit à stopper la rencontre soit la politesse et même une réelle amitié induisent un évitement des problèmes. C'est alors que la présence de tiers

d'une autre nation, ou d'un autre ensemble social, renouvelle les possibilités.

Cette généralisation du travail du tiers peut se décliner en formulant les principales „*fonctions du tiers*“. Ce sont d'abord la séparation et la médiation qui s'exercent à partir de diverses situations.

- 1) Dans les situations où deux personnes ou deux groupes se retrouvent dans des jeux de miroir séducteurs, fusionnels, le tiers, qui n'y est pas directement pris, peut intervenir comme *séparateur de cette identification et de sa magie*.
- 2) Dans les situations où deux personnes ou deux groupes se trouvent aux prises avec un conflit, voire la menace d'une rupture définitive, le tiers, qui là encore n'est pas directement partie prenante, peut intervenir comme séparateur dans les hostilités et comme médiateur dans les réconciliations.
- 3) Dans les deux cas, il exerce ses fonctions de *décentration et de renouvellement*. Il peut apporter ses propres contraintes, opinions, positions. Elles permettent d'amorcer de nouvelles perspectives, un traitement différent des problèmes et une recomposition des échanges.
- 4) Même s'il s'exprime à travers des personnes réelles, le tiers n'est pas à identifier à ces personnes. Elles ne sont pas déterminées professionnellement ni même momentanément „*instituées*“ comme médiatrices ou juges. On a au contraire une „*circularité du tiers*“. Celui-ci peut s'exprimer comme tel à partir de n'importe quel pôle personnel ou groupal qui définit de façon singulière son activité et son expression en présence

d'au moins deux autres pôles personnels ou groupaux.

- 5) Ce constat va conduire au renouvellement des conceptions pédagogiques concernant les diverses sortes de rencontres. D'abord il ne conduit pas à la suppression de la rencontre duelle. Il montre au contraire qu'elle est irremplaçable et conserve toujours en son sein des ressources nécessaires à son développement.
- 6) Il n'en reste pas moins que, pour certains, ces ressources sont plus évidentes quand le travail du tiers se manifeste à travers des tiers réels. Ainsi, dans une rencontre trinationale, le tiers peut être tantôt le groupe allemand par rapport aux groupes italien et français, le groupe français par rapport aux groupes italien et allemand, ou le groupe italien par rapport aux groupes allemand et français. Toutefois chaque personne, chaque groupe, ne sera efficace que pour certaines triangulations. La circularité du tiers passe par des compétences différentes liées aux personnes et aux groupes. On se référera ci-dessous aux exemples concrets étudiés par R. Hess.
- 7) Mais le travail du tiers est symbolique et ne découle pas automatiquement du ballet réel à trois qui – comme la valse à deux – peut, aussi bien, réussir à éviter les imaginaires à travailler.
- 8) En ce sens les rencontres, binationales et trinationales, ont partie liée et devraient pouvoir conjurer leurs esquives en conjuguant leurs ressources. La rencontre binationale montre dans la rencontre trinationale la tentation d'un évitement des problèmes par détournements successifs. Les rencontres

trinacionales présentent pour les rencontres duelles des ressources permettant de mieux aborder leurs miroirs de rivalités séductrices ou conflictuelles.

- 9) La rencontre plurinationale pose des problèmes supplémentaires mais c'est aussi à partir du travail du tiers dans les rencontres bi et trinacionales qu'elle sera en mesure d'inventer ses ressources spécifiques.
- 10) Cette classification très générale en rencontres bi, tri et plurinationales ne doit pas non plus cacher qu'elles comportent toutes une grande diversité selon les participants, les nations concernées, leur passé et leur évolution en cours. Pour fondamentale que soit la référence au tiers comme dispositif adaptatif, sa mise en œuvre ne peut que bénéficier des apports d'une meilleure connaissance des cultures, nationales ou autres, et de leurs problématiques.
- 11) On aura compris que les fonctions du tiers ne se manifestent pas seulement dans la perspective des groupes nationaux. Elles peuvent se manifester à l'occasion de toutes sortes de durcissements ou de confusions des positions, que ce soit entre classes d'âge, couches socio-économiques, groupes de cultures régionales, de cultures professionnelles, de cultures de sexe, etc...
- 12) Enfin, au cours de cet ensemble de démarches, Remi Hess le souligne dans son texte, nous avons pu constater que le travail du tiers opérait dès la prime enfance. Il était déjà, au coeur de nous-même, constitutif de notre individualisation et de notre autonomisation.

La rencontre franco-allemande est loin de la caricature qu'en font d'aucuns. On lui reproche d'être un travail à deux seulement. On vante en contrepoint les rencontres européennes plurinationales. Perspective naïve, inexpérimentée, qui croit que le contact constitue par lui-même l'essentiel du travail interculturel. Perspective additionniste correspondant aux modalités trop agrégatives de construction de l'Europe, ignorant la complexité interférentielle, interactionnelle des pays, des peuples, des cultures et des stratégies. Ce champ européen et ses problèmes anciens et nouveaux, requiert un travail de découverte, de prise en compte, d'invention. C'est dans un tel travail que les rencontres franco-allemandes se sont engagées. Travail indispensable à la constitution de l'Europe. Si, du moins, les sociétés n'y font pas que coexister mais s'y composent et s'y inventent.

Les qualités éducatives profondes de la rencontre franco-allemande viennent singulièrement de la découverte – et de l'utilisation qui s'y trouve faite – de la fonction du tiers. Bien des éclairages de ce travail n'avaient pas été jusqu'ici étudiés. Nous avons souhaité commencer à réparer ce manque en étudiant plusieurs situations caractéristiques des rencontres, à travers la dizaine d'articles constituant ce recueil.

B. Müller souligne, ainsi, d'emblée, combien les pédagogies et les pratiques de soutien des échanges binationaux de l'Ofaj restent encore mal comprises. Elles ne représentent nullement une survivance mais un trésor d'expériences qui n'est pas de trop face aux actuelles et futures difficultés de l'Europe.

Dans son second texte, il montre à quel point les réactions à l'étranger sont profondément enracinées dans la prime enfance. Or, dans les rencontres, cette réaction à l'étranger ne donne pas

lieu au même traitement selon quelles sont bi, tri ou multiculturelles. Loin d'opposer le multiculturel et l'interculturel, il en fait deux possibilités dont il faut savoir user diversement et en les associant de façon à obtenir de meilleures formations. Dans cette perspective, la rencontre binationale et biculturelle représente une spécificité indispensable du travail et, pourrait-on dire comme une phase qui n'est pas sans rapport avec ce que fut dans l'enfance le maternage et la sortie du maternage.

Marie-Theres Albert met en évidence les déficits d'une éducation effectuée sous la recommandation d'une dimension européenne caractérisée par la seule participation commune à des avantages économiques, participation imaginée comme étant simplement d'elle-même unifiante. Or si l'éducation en Europe veut contribuer à une identité européenne qui ne soit pas plaquée administrativement mais construite à travers de multiples liens réels, elle doit s'appuyer sur une pédagogie qui met en œuvre les fonctions du tiers.

Par exemple, comme le souligne Christoph Wulf, tout un travail peut être ainsi fait sur les variétés évolutives de nos imaginaires européens. Et il en indique plusieurs directions. Dans son second texte, il analyse le rapport Delors sur l'avenir de l'éducation dans la phase actuelle dite de mondialisation. Il reconnaît à ce rapport le mérite d'avoir défini les grandes tensions à partir desquelles doit se concevoir cette éducation du futur. Cependant, il le trouve essentiellement programmatique et même idéaliste. Il entend souligner qu'il ne suffit pas de vouloir quelque chose, il faut encore vivre quelque chose ou faire quelque chose. C'est dans ce contexte d'échange réel que les difficultés des relations aux autres peuvent apparaître et être traitées. C'est précisément cette expérience profonde que poursuivent nombre des rencon-

tres mises en œuvre dans le cadre de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse.

Edmond-Marc Lipiansky se demande si une discipline comme la psychologie sociale a réussi à prendre la mesure du travail du tiers. Et son étude critique montre qu'elle est seulement en train d'y parvenir.

Pour Remi Hess, le travail du tiers intervient au début même de la constitution de l'identité personnelle souvent d'abord familiale. Il montre comment dans les rencontres internationales, ce travail intervient toujours de façon singulière. Il indique un ensemble de moyens théoriques (les moments) et pédagogiques (journaux et biographies) qui permettent une meilleure prise en compte éducative de ce travail du tiers.

Jacques Demorgon pense dépassables les oppositions souvent faites entre les rencontres à partir de leur bi, tri ou plurinationalité. Quelle que soit la rencontre elle a consciemment ou non son fondement dans le tragique de la non rencontre qui concerne passé, présent et avenir. La crainte que suscite le tragique comme souvenir ou menace fait qu'on en dissimule des expressions. C'est pourtant lui qui ouvre la rencontre sur un espace d'intériorité. Et c'est le travail du tiers comme mémoire et comme exploration qui peut révéler le lien inaperçu entre tragique et routine apparente de l'échange quotidien<sup>5</sup>.

La généralisation des fonctions du tiers met à disposition des animateurs, des formateurs et des chercheurs, l'un des processus adaptatifs les plus fondamentaux des personnes et des groupes. Il

---

<sup>5</sup> Dufour Dany-Robert, (1990) *Les myères de la trinité*, Gallimard.

est à l'œuvre dans la rencontre franco-allemande au cœur du travail adaptatif interculturel. Ce travail est exemplaire et nullement dépassé. Il est plutôt à reprendre, à poursuivre, à diversifier à travers d'autres rencontres binationales, trinationales, plurinationales: européennes ou mondiales. Imaginer que l'on y gagnerait en ne développant plus que des rencontres plurinationales, c'est rester dans la positivité purement apparente de la perspective additionniste. C'est mettre les choses à l'envers car si les rencontres plurinationales ne veulent pas être simplement parades, représentations, leurres d'unité factice, elles doivent mettre en œuvre un travail et celui-ci ne peut commencer à se constituer que dans le cadre des rencontres bi et trinationales.

L'ensemble de textes qui suit souhaite accroître notre prise de conscience des changements opérés dans et par le travail interculturel franco-allemand. Celui-ci nous a déjà permis de recourir

- à un autre traitement des préjugés<sup>6</sup>, - à l'animation existentielle<sup>7</sup>,

---

<sup>6</sup> Lipiansky E.M., (1996) *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés?*, Textes de travail n° 14, Ofaj.

Nicklas H., *Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel*, n° 1, Texte de travail, Ofaj., rééd. 1994

Müller Burkhard, *Evaluations des rencontres internationales, Première mise en perspective du problème des méthodes d'évaluation dans le domaine des apprentissages interculturels*, Textes de Travail No 12, DFJW/OFAJ, Bad Honnef, 1995

Müller Burkhard, (1995) *Le syndrome de Thomas Mann, ou la redécouverte des préjugés; essai d'un point de vue allemand*, Textes de travail No 9, DFJW/OFAJ, Bad Honnef/Paris, 1994, 43 p.

- à la fonction de métacommunication<sup>8</sup>, - à l'évaluation intégrée<sup>9</sup>.

Voici maintenant, développée par plusieurs auteurs, de plusieurs points de vue et dans divers domaines, la référence aux fonctions du tiers comme régulation à la fois critique et constructive des relations internationales qu'elles soient bi, tri, ou plurinationales. Comme nous l'avons dit, un travail approfondi dans les rencontres plurinationales a d'autant plus de chances de se mettre en place qu'il ne fait pas fi des expériences et des résultats des rencontres bi et trinacionales. Ce renouvellement des perspectives fait primer la recherche des articulations et des conjonctions entre les types de rencontres plutôt que les anathèmes jetés stérilement sur tel ou tel type de rencontre.

Toutes ces questions sont traitées à partir d'exemples concrets dans la dizaine d'articles constituant le présent texte de travail.

---

<sup>7</sup> Müller Burkhard, Pagès Max, (1997) „L'animation des rencontres interculturelles“, *Le Manifeste de l'animation existentielle*, Arbeitstexte N° 15, DFJW, OFAJ, Bad Honnef, Paris, 1997.

<sup>8</sup> Demorgon J. (1989) *L'exploration interculturelle*, Pour une pédagogie internationale, A. Colin.

Demorgon J. (1998), *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos-Economica, Paris.

<sup>9</sup> Demorgon J., Lipiansky E.M., Müller B., Nicklas H., *Dynamiques interculturelles pour l'Europe - Evaluations, formations, compétences*, Anthropos- Economica, à paraître fin 2001

## Les pédagogies et les pratiques de soutien des échanges binationaux à l'OFAJ : une survivance ?

*Burkhard K. Müller*

*Traduit de l'allemand*

Les échanges internationaux et les partenariats favorisés et encouragés avec succès depuis plus de trente ans par l'OFAJ ont, de notoriété, une structure bipolaire. Il s'agit de rencontres, de compréhensions, de confrontations entre Français et Allemands, entre „nous“ et „les autres“. Les questions sont les suivantes : comment voyons-nous les autres et comment ils nous voient „nous“ ? Quelles sont les visions opposées, préjugés inclus ? Comment apprenons-nous à „nous“ voir dans le „miroir des autres“ ? Comment un partenariat sur une base d'égalité est-il possible, malgré la diversité“ ? etc. C'est le thème de base avec ses nombreuses variations de partenariats, de jumelages, de „rencontres“, „d'expériences d'échanges“ dans 99 % des programmes soutenus financièrement par l'OFAJ. Aujourd'hui, l'axe de ces programmes de rencontre ne porte plus sur le „démontage des préjugés“ (Abbau von Vorurteilen) ou sur le dépassement des différences : c'est plutôt vivre avec les différences, avec l'autre, peut-être même cultiver la diversité (cf. Colin/Müller : la pédagogie des rencontres interculturelles, Anthropos, Paris 1997). Ce qui s'exprime, dans des programmes officiels, en utilisant des formules telles que „de la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles“.

Lorsqu'il s'agit de légitimer ces pratiques pédagogiques et d'aide, ce n'est plus la mise en œuvre concrète des missions de l'OFAJ qui est mise à l'épreuve ; ce sont ses missions elles-mêmes. A mon sens, il y a deux raisons pour lesquelles les structures de base esquissées font que l'OFAJ se trouve confronté à des questions de légitimation.

D'un côté, on peut avancer que les missions de l'OFAJ, formulées initialement dans une perspective de processus historique comme „réconciliation d'ennemis héréditaires“ sont une survivance. On pourrait dire : l'OFAJ s'est rendu superflu de par la réussite du travail accompli. Dans cette optique on pourrait par exemple penser qu'il serait aujourd'hui plus important de favoriser d'autres partenariats (par exemple avec des partenaires des pays de l'Est ou entre jeunes Allemands et Hollandais et entre jeunes Français et Marocains) que les partenariats franco-allemands, car il s'agirait de s'attaquer à davantage de préjugés réciproques. De plus, on pourrait argumenter que la diversité des partenariats franco-allemands qui, sur un plan historique, avait son importance entraînerait aujourd'hui, dans un contexte d'évolution européenne, des déséquilibres et des rejets ; si du moins l'on ne bâtissait pas, tout d'abord, d'autres partenariats et si d'autres nations de l'UE ne faisaient pas de même avec des programmes de soutien comparables pour développer d'autres combinaisons de partenaires.

La seconde objection serait plus fondamentale. L'UE comporte aujourd'hui quinze membres et bientôt encore plus. Les programmes d'échanges de l'UE, par exemple dans le cadre du programme Socrates ou autres, ne comportent pas de volets de soutien à des relations particulières entre des *couples singuliers*

de partenaires. Ils portent soit sur des problèmes structurels plus ou moins communs à tous les pays partenaires (par exemple le chômage des jeunes), soit sur des objectifs communs à tous (par exemple la comparabilité et la réciprocité des diplômes de fin d'études dans les pays européens, par exemple par l'introduction ECTS). Quelles que soient les institutions partenaires et les personnes, il pourrait toujours s'agir de nouvelles combinaisons qui bénéficieraient des subventions dans la mesure où elles partagent les mêmes problèmes et/ou poursuivent les mêmes objectifs visés par chaque programme précis. Les problèmes et les potentialités spécifiques de partenariats spécifiques (par exemple franco-allemands ou autres) n'y apparaîtraient que comme des variables supplémentaires changeantes. Ils ne feraient pas seulement, comme tels, l'objet des programmes de subvention.

Ces deux manières de raisonner mettent à l'ordre du jour la question de savoir s'il convient de poursuivre le travail favorisant les partenariats tel que l'OFAJ le pratique avec succès depuis trente ans ou dans quelle mesure, le cas échéant, il doit être modifié ou s'il n'est pas mieux, à plus long terme, de le dissoudre dans une politique plurinationale du type de celle de l'UE.

\*

J'ai la conviction que le travail accompli par l'OFAJ et qu'il continue à accomplir, n'est nullement révolu, même si le contexte plurinational dans lequel il s'opère lui pose de nouvelles questions et demande de nouvelles réponses. Déjà aujourd'hui et depuis 20 ans la participation de ressortissants d'autres pays aux activités du „couple“ franco-allemand est possible. En comparaison, cette participation joue cependant un rôle moindre et n'a été que peu pensée sur le sens fondamental qui lui revient.

Il est sous-entendu que les pratiques d'échanges entre partenaires de plusieurs nations – telles qu'elles se multiplient sur beaucoup de plans en dehors de toute réflexion sur ces pratiques pédagogiques dans l'évolution du projet européen – ont aussi à traiter des problèmes du type „nous et les autres“. Mais dans ces pratiques, le fait que „ces autres“ sont aussi entre eux des autres par rapport à d'autres n'est pas pris en compte, de façon systématique ; pas plus que ne le sont les faits de multiplication et de complexification des possibilités de „nous“ qui se produisent nécessairement en fonction des appartenances nationales de plus en plus nombreuses.

Dans une pratique, telle que celle mise en œuvre par l'UE, cette problématique n'est cependant même pas vue et encore moins élaborée. D'ailleurs, elle ne le peut même pas car toute la logique du financement et bien sûr de la répartition des crédits doit nécessairement aboutir au nivellement des différences plurinationales : cela doit même être son objectif. Ne serait-ce que pour des raisons pratiques afin de ne pas mettre en danger le consensus sur la politique de financement qui se doit de chercher le plus petit dénominateur commun. Et c'est une question de fond. Car une pratique d'échanges à laquelle sont appelés à participer quinze membres ou plus ne peut être une pratique censée cultiver les différences ; une pratique qui voit une valeur en soi dans le processus „d'étrangeté de la culture des autres par rapport à sa propre culture“. En tout cas, pas en tant que valeur d'une autre qualité que la valeur de la compétition et de l'uniformisation. Cette pratique d'échanges peut avoir comme seul objectif l'amélioration des chances dans la compétition et son uniformisation. Une telle politique peut favoriser le type d'échanges internationaux tels qu'ils se déroulent par exemple dans un aéroport ou à l'occasion de foires internationales. Dans

ces situations, la compréhension plurinationale fonctionne sans tensions dans la mesure où elle met en œuvre des mécanismes susceptibles de minimiser les différences culturelles ou de les réduire à des simples variantes des points communs. Ces mécanismes „du même“ sont par exemple :

- la lingua franca commune (par exemple l’anglais) comprise par tous
- le plurilinguisme
- des symboles compréhensibles sur un plan international
  - \* la communauté des détenteurs de billets valables ou d’autres conditions d’accès ;
  - \* la communauté d’intérêts matériels, politiques, de recherche, etc. etc.
- et bien entendu, on peut considérer toutes les réglementations de l’œuvre unificatrice européenne (les accords, les harmonisations juridiques, les conditions de libertés, l’abolition des frontières, etc.) comme autant de mécanismes de minimisation et de neutralisation des différences culturelles et de bien d’autres. Pour ces réglementations, les programmes pédagogiques des échanges ont un caractère de mesures d’accompagnement.

Il ne s’agit pas ici de contester la nécessité de tels programmes d’échanges internationaux favorisant le développement des mécanismes du commun, du même. La question est seulement de savoir si cela suffit et s’il était du ressort de l’OFAJ de s’y intégrer sans rupture. Voyons le revers de ces perspectives :

- ces mécanismes du commun, du même n’ont-ils pas de façon sous-jacente des effets contraires en nourrissant les conflits par le fait même de les masquer, de vouloir les dépasser, de les

occulter ?

- la question est de savoir si la disparition des frontières en Europe ne fait que réduire les conflits ou peut aussi les accroître. Cela a pu s'observer dans le processus d'unification germano-allemande et cela pourrait se reproduire, de manière plus douloureuse, dans le processus d'unification européenne.
- Si, à l'avenir, les „vrais“, les bons Européens sont ceux qui se sont appropriés autant que possible les mécanismes du même, des points communs, (compétences linguistiques, accès à l'international, à la mobilité etc.), la question est de savoir ce qui advient des autres qui disposent moins de tout cela ou pas du tout.
- La question est de savoir s'il ne va pas en résulter un clivage entre une „Europe de succès“ et une „Europe restante“ désintégrée.
- La question est de savoir si de tels processus ne sont pas depuis longtemps à l'œuvre et si ce n'est pas à mettre en rapport avec l'avancée, à l'échelle de l'Europe, de partis d'extrême-droite.

\*

Je pense que l'OFAJ a la mission prioritaire de fournir des réponses à ces questions car elles risquent de se poser, à l'avenir, de manière plus accrue encore que cela n'est prévisible aujourd'hui. Mais je pense aussi que pour fournir cette contribution il ne suffit plus de pratiquer une politique calquée sur le seul „modèle franco-allemand du jumelage“, même si celui-ci a toujours son sens. En même temps, il suffit encore moins de passer au modèle de l'UE favorisant les „mécanismes des points communs, du même“. Il s'agit plutôt d'une nouvelle pratique triculturelle et multiculturelle qui est bien plus qu'une pratique de

neutralisation, de nivellement, de dépassement des différences culturelles. Je souhaite donner quelques pistes pour ce type de missions.

Au sein des différents pays des missions similaires se trouvent à l'ordre du jour des „pédagogies interculturelles“ lorsqu'il s'agit de problèmes d'intégration culturelle et de l'identité des immigrés (immigrés recrutés à l'étranger, des réfugiés, des „Aussiedler“ = Allemands de souche venant des pays de l'Europe de l'Est, etc.) mais aussi de l'ouverture des sociétés majoritaires vers „ces autres“, ces „étrangers“. Le thème général de ces pédagogies a été jusqu'alors „Nous“ et „les autres“ sans regarder de plus près le fait que „ces autres“ se sont diversifiés. Illustrons ce propos par un exemple allemand. Le professeur d'école ou l'enseignant(e) d'une classe avec une „proportion d'étrangers“ de 50 % se trouve non seulement en face d'enfants turques de la 2<sup>ème</sup> ou de la 3<sup>ème</sup> génération, mais en même temps de Kurdes, d'enfants de réfugiés d'autres pays, d'Allemands qui connaissent à peine l'allemand parce qu'ils viennent avec leurs parents d'arriver du Kazakstan, il y a bien sûr aussi des enfants allemands à qui tout ceci ne s'applique pas mais qui malgré tout ne se laissent guère subsumer dans un „nous“ en face „des autres“. Car ils ont peut-être davantage de points en commun avec „ces autres“ (par exemple des parents au chômage ou des parents ayant les mêmes ambitions éducatives) qu'avec des prétendus „mêmes“. Dans des domaines, tels que, par exemple, les politiques municipales, il est possible de démontrer que les problèmes interculturels ou les conflits „ethniques“ ne peuvent plus se résumer sous la forme d'une polarisation entre nationaux et étrangers ; en tout cas plus sans mettre de l'eau au moulin de ces „terribles simplificateurs“. Il ne serait pas difficile de trouver des cas de figures similaires dans des écoles françaises, britanniques et néerlandaises.

Dans la pratique des rencontres soutenues par l'OFAJ il est possible de faire des expériences analogues même si elles ne sont pas organisée de façon trinationale mais uniquement binationale, même s'il n'y a pas de participants immigrés ou leurs enfants. Mais on peut également faire l'expérience que ces problèmes ne sont que rarement abordés de façon adéquate. Un familier des pratiques des rencontres internationales n'ignore pas qu'en réalité les rencontres (par exemple dans les jumelages) basées officiellement sur la bipolarité sont autant marquées par des appartenances multiples : Des „Allemands“ accueillant des „Français“ –ou inversement– ne représentent que la partie officielle, à la fois diplomatique, du programme alors que, pour les individus, des expériences de rencontre très significatives se construisent autour d'autres axes „d'appartenances“ : par exemple, peuvent être plus importantes diverses appartenances : au groupe des unilingues ou des plurilingues, à une classe d'âge, à un groupe de femmes, à un clan familial, à un même goût musical, à un groupe de „fonctionnaires municipaux“. Lorsqu'il s'agit de groupes tri ou plurinationaux cette multitude d'appartenances s'accroît. En même temps, il arrive vite que la rencontre internationale s'efface derrière cette multitude ou se neutralise.

Plusieurs possibilités sont envisageables :

- 1) Ou bien tout le monde se plie, à chaque fois, au mécanisme du „même possible“ et il se produit ce qui se passe dans un aéroport ou dans une conférence internationale : les différences nationales ne jouent pratiquement aucun rôle visible car tout le monde ne s'intéresse qu'à un seul but, par exemple de partir le plus vite possible ou d'obtenir un maximum possible, par

exemple d'informations spécialisées ou de subventions de l'UE.

- 2) Ou encore les points communs partagés par des groupes partiels deviennent le lieu permettant de fuir au moins en partie devant les difficultés de la communication interculturelle. Par exemple la régularité avec laquelle se constituent dans les rencontres internationales des groupes spontanés de femmes est probablement dû non seulement au fait qu'il est intéressant d'étudier les différences nationales dans les contextes féminins de vie mais aussi au fait que de telles réunions peuvent fournir, à ce moment, l'illusion qu'au fond ces différences n'existent pas.
- 3) Il est bien sûr aussi possible que la majorité des appartenances nationales renforce le repli dans le groupe national déjà par le simple fait que les problèmes de traduction peuvent s'accroître exponentiellement en fonction des langues en présence. Ce qui contribue à accroître –tout comme des habitudes différentes de la vie quotidienne ou d'autres facteurs– les tensions et le chaos. Ceci renforce, à la fois, la tendance de se mettre d'accord rapidement pour une „lingua franca“ (par exemple l'anglais) et de minimiser toute autre source imaginable de conflits. La boucle est fermée et nous voilà de retour au „modèle de l'aéroport“.
- 4) Une alternative se développe lorsque les appartenances transversales aux frontières nationales peuvent se faire valoriser au sein des rencontres. Elles peuvent alors être une incitation, une source à la curiosité vis-à-vis de l'autre (par exemple dans les rencontres de jeunes l'attrait érotique peut être un tel moteur). D'un autre côté, il ne faut pas effacer par

„la modération“ ou neutraliser par de tels „mécanismes du même“ les tensions et les conflits inévitables dont les conflits linguistiques plus forts dans un contexte plurinational que dans le domaine binational. Ils doivent, au contraire, être rendus accessibles, dans leurs ambiguïtés en tant que difficultés, en tant que source décisive pour un enrichissement d’expériences. Faire de ceci l’objet d’une politique de subventionnement exclue toute volonté de décider „d’emblée et d’en haut“ les contenus de ce qui est à soutenir. Il reste que l’objet principal du subventionnement est celui de l’encouragement de partenariats multiples basés sur les motivations des personnes elles-mêmes, de partenariats auto-déterminés par les ressortissants (jeunes) de nations et de cultures différentes avec des contenus changeants et largement décidés par eux-mêmes. Mais il convient d’expérimenter et de rechercher plus largement comment ces partenariats peuvent non seulement réussir sous des formes de „jumelages“ bipolaires, mais comment de tels partenariats tri et plurinationaux peuvent se développer afin d’inclure et non pas d’exclure la diversité. Et pour cette tâche qui est peut-être la plus importante des pédagogies interculturelles au 21<sup>e</sup> siècle, le travail de l’OFAJ aussi n’est qu’à ses débuts.

\*

Je résume pour la discussion en quelques thèses :

- 1) Les missions de l’OFAJ de développer des pratiques et des pédagogies appropriées „à la quotidienneté des rencontres interculturelles“ n’ont pas disparu du fait de la „réconciliation franco-allemande“. Elles sont toujours d’actualité.

- 2) La tradition des partenariats bipolaires telle qu'elle s'est développée sous la forme des „jumelages“ franco-allemands se trouve aujourd'hui exposée à la pression de légitimation, surtout compte tenu de l'importance accrue de formes d'intégration plurinationales, entre autre de l'UE.
- 3) La conséquence de cette situation ne peut pas être de considérer les pratiques d'aide de l'OFAJ comme révolues et de les arrêter. Elle ne doit pas être non plus de ranger simplement à la politique de soutien des „mécanismes du même“ selon le modèle des programmes de l'UE.
- 4) Les missions de l'OFAJ de créer des occasions d'apprendre à vivre avec des différences culturelles ne peuvent plus se ramener aujourd'hui au seul soutien des partenariats binationaux, bipolaires tels quels.
- 5) La mission reste le soutien des partenariats entre autres bi, tri et plurinationaux permettant de „rester différents sans peur de l'être“.
- 6) A la longue, l'intégration européenne ne peut réussir si l'Europe ne s'appuie que sur les mécanismes du même et si, en fin de compte, le fait d'être Européen veut uniquement dire le partage d'un plus petit dénominateur commun entre ressortissants de nations européennes.

Créer des contre poids par une pédagogie interculturelle qui vise à créer des occasions, des rencontres, des liens pour ces partenariats dans la diversité, c'est un défi d'une importance accrue. L'OFAJ peut et doit y contribuer.

## La dimension européenne dans l'éducation et la construction d'une identité européenne. Une critique.

*Marie-Theres Albert*

*Traduit de l'allemand*

Le traité d'Amsterdam représente, à l'heure actuelle, le dernier texte fondateur sur la base duquel quinze pays européens souhaitent faire avancer le processus d'unification de l'Europe. Mais ce document „même s'il n'est pas encore ratifié, est déjà dépassé“ (Wernicke 1998 :9). Ce traité devait garantir plus de démocratie, plus d'efficacité et plus de transparence. Certaines questions décisives concernant par exemple la future forme juridique de l'Union Européenne sont toujours évacuées par les hommes politiques : elles sont discutées de manière controversée par les juristes de l'Etat (Bieber 1998 :11ff).

Indépendamment de la forme juridique que prendra la constitution européenne dans un proche avenir : l'identification des hommes et des femmes avec elle pré-suppose des contenus. Seule une telle identification des Européens serait créatrice d'identités nouvelles et pourrait conduire à la vision d'une Europe unie porteuse d'avenir, que ce soit sur la base d'une ou de plusieurs identités.

Les aspirations à l'unification européenne sont anciennes. Elles remontent à l'empire de Charlemagne ; mais malgré l'héritage

commun culturel et juridique des peuples européens, au cours de l'histoire, les prétentions hégémoniques des différents pays ont souvent menacé cette unité d'esprit. Et même des penseurs européens, tels que Dante Alighieri, William Penn, Novalis ou Victor Hugo n'ont pas réussi à changer cette donnée. Malgré les incantations passées à l'unité européenne, l'Europe contemporaine reste largement marquée par l'ethnocentrisme des cultures et des caractères nationaux.

Avec les traités de Maastricht et d'Amsterdam, l'Agenda 2000, une série d'autres accords sur la coopération sociale, économique, politique et culturelle et, en dernier lieu, en matière d'éducation et de formation, le Conseil de l'Europe, le Conseil des Ministres, la Commission et le Parlement européens ont entrepris des démarches sur la voie de la construction d'une identité européenne. Dans un premier temps, il s'agit d'une identité qui admet la pluralité des peuples et des cultures européennes dans l'unité. Pour aboutir à cette identité, les peuples européens sont appelés à situer dans des contextes nouveaux, à la fois, ce qui les sépare et ce qui les unit : ceci nécessite un processus interculturel.

\*

Les difficultés de ce processus viennent du fait que pour les peuples européens il n'y a guère de raisons existentielles de rechercher une identification commune ; tout au moins pour ceux qui, d'une part, vivent depuis longtemps avec des „constitutions démocratiques“ (Vaclav Havel) et qui d'autre part, au sein des sociétés bourgeoises que ces constitutions impliquent, ont eu accès au progrès et à la richesse. L'Europe ne se construit pas comme les Etats Unis d'Amérique avec des immigrants qui, ne pouvant plus réaliser leurs désirs de vie dans „l'ancien monde“,

devaient développer ailleurs de nouvelles perspectives. Il n'existe pas non plus de danger d'une menace de l'Europe par des puissances extérieures ; une pression qui dans le passé a souvent renforcé l'unité intérieure.

La vision d'une Europe unie ne comporte pas de tels facteurs ou d'autres favorisant la recherche d'une construction identitaire. Et, au moins pour les Européens de l'Ouest, il n'est même pas facile de décider clairement quels seraient les avantages à tirer d'une identité européenne par rapport à l'identité nationale de chacun. L'Europe d'aujourd'hui s'est construite comme une union de groupes d'intérêts politiques et économiques. C'est ainsi qu'elle est ancrée dans la conscience collective ce qui rend si difficile une identification avec l'histoire culturelle commune comme base d'une identité européenne.

L'expérience du passé récent intervient aussi : „la notion de l'Europe a ... un „triple sens“ a dit Vaclav Havel dans son discours à l'occasion de la remise du prix de la ville d'Aix-la-Chapelle. Le deuxième sens englobe „l'ensemble des pays épargnés par le communisme et dont la plupart sont maintenant des membres de l'Union Européenne“ (Vaclav Havel 1996 :17).

L'intégration des anciens pays communistes n'a pas rendu plus facile le processus d'unification. C'est une intégration de systèmes sociaux opposés impliquant une intégration de citoyens avec des projets de vie et des expériences différents. L'évolution de l'éducation dans cette Europe doit prendre en considération de tels antagonismes ; ce qui nécessite aussi des processus interculturels.

\*

La mise en place du „rideau de fer“ (Winston Churchill 1945) au sein de l'Europe et la „guerre froide“ ont impliqué des images hostiles. Aux biens communs historiques (Vaclav Havel) des Européens des blocs de l'Ouest et de l'Est se sont superposées des images d'hostilité militaro-politiques et idéologiques ainsi que des systèmes économiques opposés. En plus de la pensée en termes de blocs, ces images ont produit des césures profondes dans les structures des manières d'être et de la conscience des hommes et des femmes.

Les traits d'union ont été systématiquement ignorés, recouverts et détruits partiellement en privilégiant l'importance accordée aux divisions idéologisées. La demande d'une constitution commune européenne formulée déjà en 1946 par Winston Churchill à Zurich a exclu pendant 40 ans les pays „de la zone d'influence communiste“ (Vaclav Havel). Ces pays ont été exclus ainsi de l'évolution de l'économie de marché, de la modernisation économique et par la suite du bien-être individuel : ce que les Etats de l'ancien bloc de l'Est souhaitent rattraper aujourd'hui. C'est notamment leur intérêt véritable dans l'unification européenne (Tymer 1996 :84). Les conditions de départ différentes des Etats et les différences dans les attentes des citoyens représentent des disparités dans la construction d'une identité commune.

Déjà l'intégration de la Pologne, de la Hongrie et de la République Tchèque dans l'Union Européenne est pour l'Ouest aussi bien que pour l'Est plutôt une question économique et sécuritaire que culturelle. Reste à voir l'efficacité des instruments

développés pour cette intégration tels que le traité d'Amsterdam ou l'Agenda 2000. Mais il se dessine déjà que la répartition des coûts inhérents à cette intégration est considérée différemment par les pays membres de la Communauté. Il est peu probable que les citoyens de l'Union accueilleront favorablement les péréquations financières, quelles qu'elles soient.

\*

Malgré tous les efforts déployés autour d'une identité européenne, Français ou Polonais, Allemands ou Hongrois, Italiens ou Tchèques en sont tous très éloignés. Sur un plan rationnel beaucoup y sont peut-être favorables mais ils sont peu nombreux à mesurer le processus affectif nécessaire à l'ancrage de cette identité dans la conscience collective. Dans le cadre de nos sociétés européennes fortement différenciées, on a de plus en plus l'impression que les Européens sont, chacun, plutôt prêts à se construire une identité de sexe, de race ou de classe au lieu de développer une identité européenne au détriment de son identité nationale et culturelle (Hylland Eriksen 1993 :50FF).

C'est l'introduction de l'Euro qui a justement mis en lumière de telles attitudes (voir Boyer 1996 :60). Ce sont les craintes de perdre des stabilités économiques et monétaires qui ont provoqué des protestations et des résistances avec des recours de plus en plus fréquents à des caractéristiques nationales identitaires et stabilisantes : par exemple en préférant la stabilité du FF ou du DM à l'Euro qui, lui, doit se ré-équilibrer en fonction des instabilités de la Lire ou des pertes de la Peseta.

Ainsi le processus d'unification européenne avance sans que l'intégration des citoyens soit réalisée. Encore aujourd'hui les

hommes et les femmes vivent de manière différente l'idée d'une Europe unie, alors que depuis longtemps, il y a des citoyens du monde : les directeurs des relations publiques de United Colors of Benetton et de Peter Stuyvesant. Couronnés de succès dans l'écoulement de leurs produits, mais échouant sur le plan de la tolérance et de l'ouverture, ils préconisent une „multi-culture“ (Multi-Kultur). Ceux qui, parmi les Européens, sont liés professionnellement très étroitement aux institutions bruxelloises ou strasbourgeoises prônent les avantages de l'Union Européenne pour chacun. Il est difficile de comprendre à Bruxelles et à Strasbourg qu'il y a des problèmes individuels dans l'environnement local, en raison des déficits structurels et régionaux.

Les craintes, liées à la concurrence sur le marché du travail et à l'avenir incertain, se situent du côté des perdants dans la construction de la maison „Europe“. C'est toujours le groupe le plus nombreux. Pour ces individus, entre l'étrangeté et la familiarité, les frontières se sont diluées, plus difficiles à identifier de manière précise. Ils semblent se sentir menacés aussi bien par les réfugiés de guerre et les pauvres du Sud que par ceux de l'Est. Et ils l'expriment activement.

Par conséquent, l'ouverture des frontières à l'intérieur s'accompagne d'une fermeture à l'extérieur. En l'absence d'une réglementation européenne en matière d'immigration, les intérêts nationaux priment. Malgré toute leur européanisation, la France ou l'Allemagne, l'Espagne ou l'Italie continuent à avancer des arguments nationaux lorsqu'elles veulent refuser aux Non-Européens l'entrée sur leur territoire. Sur cet arrière-fond, l'intégration et l'exclusion représentent les deux faces d'une même transformation sociale et culturelle.

\*

Les débats sur le rôle de l'Etat-Nation ont repris, à notre époque, où depuis longtemps des signes indiquent sa dissolution. Ils se sont ravivés, ne serait-ce qu'à partir des ambitions nationalistes des hommes et des femmes, à l'Est comme à l'Ouest de l'Europe, et ce, malgré le fait que l'Etat-Nation a perdu sa fonction historique. La violence d'extrême-droite est aussi réelle en Pologne et en France qu'en Allemagne ou en Espagne. L'intégrisme religieux devient de plus en plus problématique. Il ne caractérise pas seulement les différentes tendances islamistes ; il s'accroît aussi dans le christianisme et le judaïsme. L'extrémisme, quelle que soit sa forme, semble caractériser les crises de modernisation. Malgré tout il est rarement considéré comme inhérent aux enchevêtrements des sociétés liés à la construction d'une Europe Unie.

Même si les institutions nationales et bruxelloises chargées de l'intégration européenne ont la conviction de pouvoir construire les superstructures politiques par décret, si elles ne s'animent pas à la base des peuples, elles resteront abstraites, théoriques ou, dans le meilleur des cas, peut-être ignorées seulement. La construction d'une identité européenne nécessite une recomposition des relations humaines. Elle nécessite la volonté et la capacité de sortir les jugements et les préjugés de leur ancrage déterminé par l'histoire. Elle nécessite d'être soumise à la réflexion et à l'exploration de nouvelles voies. Et enfin, elle nécessite des moyens et leur mise en œuvre.

Ces moyens sont à concevoir de façon à pouvoir tenir compte des modes de penser et d'agir individuels des Européens –y compris

de ceux qui ont immigré en Europe au cours des années de prospérité économique– au niveau des problématiques soulevées par les évolutions sociales, ethniques, économiques et nationales. Reste la question de savoir si les programmes supranationaux de l'UE sont capables d'y répondre. Dans son analyse des décisions de la commission concernant „la dimension européenne dans l'éducation et la formation“, Hansen souligne la non prise en compte des immigrants et des réfugiés dans le processus de construction d'une identité européenne.

\*

Après la Deuxième Guerre mondiale, les intérêts des pays européens pour une coopération intensive sur la base de contrats supranationaux furent marqués, tout d'abord, par la reconstruction. Les textes fondateurs des toutes premières institutions telles que „l'union de l'Ouest“ (1948) regroupant la France, la Grande Bretagne et les pays du Benélux, l'OEEC (1948) et l'OTAN (1949) comportaient certes des passages concernant la coopération culturelle, mais ils étaient dominés essentiellement par des considérations sur la coopération politique, économique et sécuritaire. L'évolution de l'économie a imprégné les ensembles créés à partir des années 50 tels que la Communauté Européenne du charbon et de l'acier (CECA 1952), le traité de Rome entre la République fédérale d'Allemagne, la France, l'Italie et les pays du Benélux créant la Communauté économique européenne (CEE) et la Communauté européenne de l'énergie atomique (l'Euratome 1958). Les accords d'association conclus avec d'autres pays dans les années 60 et 70 étaient guidés essentiellement par des intérêts économiques et politiques et des intérêts de défense (Weidenfeld/Wessels 1992).

\*

Dans cette mesure il est difficile de fixer le moment à partir duquel s'est fait jour le thème d'une éducation visant le développement identitaire dans le processus de l'Europe en construction. Parmi ces ensembles créés dans les années 50, le Conseil de l'Europe fut l'exception. Fondé en 1949, déjà le traité de Paris (1954) a inscrit la coopération des 10 pays associés dans le domaine de „l'éducation et de la culture“ (Council of Europe 1991/38). Dès le départ, les missions du Conseil visaient les objectifs „de protéger et de renforcer la démocratie pluraliste et les Droits de l'Homme, de rechercher des solutions aux problèmes des sociétés, de promouvoir l'émergence d'une identité culturelle européenne véritable“. Ces missions sont encore aujourd'hui les mêmes.

\*

La Commission Européenne aussi date „le développement de la dimension européenne dans l'éducation“ à l'année 1959 (Comission of the European Communities 1988 : 6). A la différence des programmes de développement de l'éducation du Conseil de l'Europe, la mise en œuvre de cette „dimension“ ne s'est faite que successivement dans le contexte du développement économique. Ceci est principalement dû au fait que l'éducation et la formation représentaient –et représentent toujours– des facteurs essentiels dans la reproduction des états-nationaux (Bois-Reymond 1992 : 16). Cela concerne aussi l'évolution économique des états membres. Dans cette mesure, l'éducation et la formation sont traitées de manière très sensible par la Communauté (Hansen 1998 : 8ff).

Les ministres de l'éducation des états membres de la Communauté se sont réunis pour un premier sommet commun en 1971. Depuis l'éducation et la formation sont considérées comme une tâche commune. A partir de 1975 environ, „la dimension européenne dans l'éducation“ a été mise en œuvre au cours des années par quelques états membres par des programmes destinés à renforcer l'enseignement des langues et par la création et l'élargissement des écoles européennes (Commission of the European Communities and the Council of Europe 1990) en vue de l'intégration de l'histoire européenne et contemporaine dans des programmes scolaires et en vue d'une coopération dans le domaine de l'enseignement du secondaire. (voir Saerbeck 1991 : 31ff).

A partir de 1976 environ, des programmes d'échanges pour des enseignants et des élèves, des étudiants et des enseignants du supérieur ont vu le jour. Cette phase de „la dimension européenne“ reposait sur la „déclaration de construction d'une identité européenne“ (Commission of the European Communities 1973). Elle allait de pair avec les programmes d'action initiés et soutenus financièrement par la Communauté, tels que Erasme, Petra ou Comett mais aussi avec des initiatives favorisant la formation professionnelle (Commission de la Communauté Européenne Komm (91 397). A cette époque, des programmes interculturels qui auraient été nécessaires pour une construction identitaire répondant aux objectifs culturels étaient inexistantes ou peu visibles.

Une comparaison peut se faire avec la „décision“ des pays membres concernant la „dimension européenne“ du 24.5.1988. Elle avait pour objectif :

- „de renforcer la conscience des jeunes pour l'identité européenne et de mettre en lumière la valeur de la culture européenne et les fondements sur lesquels les peuples de l'Europe basent aujourd'hui leur évolution, en particulier le maintien des principes de la démocratie, de la justice sociale et le respect des Droits de l'Homme ;
- préparer la jeune génération à sa participation à l'évolution économique et sociale de la Communauté et à la réalisation de progrès concrets dans la mise en œuvre de l'Union Européenne selon l'Acte unique européen ;
- de lui faire prendre conscience des avantages aussi bien que des défis à la Communauté par l'ouverture d'un espace économique et social ;
- de fournir aux jeunes une meilleure connaissance de la Communauté et de ses Etats membres avec leurs aspects historiques, culturels, économiques et sociaux et de les familiariser avec l'importance de la coopération des Etats de la Communauté Européenne avec les autres Etats de l'Europe et le monde“ (Commission de la Communauté Européenne SEK 91/1753 : 1).

\*

Comme les déclarations de Stuttgart 1983, Fontainebleau 1984 et Milan 1985, cette „décision“ a un caractère de recommandation. La mise en œuvre restait toujours du domaine des Etats membres. En prolongement des déclarations des années 70, les recommandations pour une „dimension européenne“ furent étendues dans les „décisions de 1988“ à l'élaboration de

programmes scolaires et de formation d'enseignants, au développement de matériaux d'enseignement et au soutien à la mobilité des élèves et des enseignants.

La transmission et la diffusion d'informations, par exemple à l'occasion de congrès ou de colloques organisés à cet effet, ont été prévues comme activités communes ainsi que „l'examen“ du matériel d'enseignement quant à sa „teneur européenne“.

Dans un texte interne de la Commission sur la construction identitaire, on constate des initiatives des pays membres dans le domaine de la mise en œuvre „d'un idéal communautaire“, „d'un idéal humaniste“ et „d'une perspective d'internationalisation“ (Commission de la Communauté Européenne SEK 91 : 2). Certes, certains intervenants engagés formulèrent et réclamèrent des recommandations interculturelles qui auraient été particulièrement utiles pour atteindre les objectifs indiqués, mais elles n'apparaissent pas dans la „décision“.

Il n'existe pas non plus dans les années 80 une définition supranationale de ce qu'une identité européenne devrait contenir. „Les enseignants produisent leur propre définition sur la base d'une gamme d'idées et d'expériences différentes“ (Ritchie 1997 : 291f). Un constat comparable peut se faire pour les programmes destinés aux apprentissages interculturels. Cet apprentissage qui est nécessaire pour favoriser la tolérance et pour développer une identité comportant la „pluralité dans l'unité“, se trouve certes dans les propositions de certains pays membres, dans des programmes de formation et de formation continue des enseignants. Mais, à cette époque, il n'existe pas de programmes au niveau communautaire. Dans le meilleurs des cas il y a des déclarations d'intention (Surian 1998 : 307).

Si toutefois on peut parler d'apprentissage interculturel, celui-ci se déroule dans la pratique des rencontres, par exemple dans les programmes de mobilité de la Communauté tels qu'Erasmus ou Comenius. Ces programmes ont été élargis dans les années 90 à d'autres publics que des étudiants ou des élèves. Mais l'apprentissage interculturel n'est toujours pas focalisé.

\*

En résumé, on peut retenir que les programmes d'éducation de la Communauté n'ont pas contribué, ou seulement de manière limitée, à la construction d'une identité européenne. Si, toutefois, il est possible de parler d'une telle identité, elle ne trouve que très peu ses sources dans les traditions culturelles et historiques. Dans les documents de l'UE, l'identification avec la puissance économique de l'Europe est beaucoup plus fortement développée. Les objectifs formulés dans ce sens visent à faire face à la concurrence dans la mondialisation. C'est pourquoi des éléments essentiels de l'identité européenne à développer sont des valeurs telles que la performance et la concurrence individuelles, la capacité à la flexibilité et la mobilité, le développement de la conscience de se confronter, par l'apprentissage permanent, aux défis économiques de l'UE, et en particulier l'aspiration à la richesse individuelle. La considération de la pluralité est sans importance pour cette identité car de toute façon, beaucoup de peuples d'un potentiel économique moindre ne sont pas pris en compte.

\*

En comparant les objectifs dans la „dimension européenne“ des

années 70 et 80 avec les programmes actuels de la „Commission“, il est accordé une place propre aux processus d'apprentissages interculturels dans la construction d'une identité européenne. Cependant les programmes actuels aussi de la Communauté –de „Socrates“ à „Leonardo“ et „Eurydice“, un programme destiné à intégrer les défavorisés (voir Eurydice 1997, jusqu'au programme pour „le maintien et le développement du plurilinguisme en Europe“ (Commission de la Communauté Européenne Kom (95) dndg. 95/0263 (CNS))– se laissent ramener directement à deux sources : „le livre blanc : croissance, concurrence et emploi“ et le „livre vert de l'innovation“.

Dans les deux documents „la dimension européenne de l'éducation et de la formation“ est, certes, explicitée dans la perspective de construction identitaire mais, comme pour le processus d'unification de l'Europe dans son ensemble, les objectifs pour le développement de la „dimension éducative“ résident essentiellement dans la puissance économique de l'UE dans un monde global. C'est dans ce cadre qu'il s'agit de situer les mesures visant l'avenir (livre blanc a) 1993 : 129f), livre vert 1995 : 36ff).

Malgré les nombreuses observations faites par des experts à Bruxelles même, les visées éducatives de l'Union Européenne, à la fin des années 90 sont formulées, de manière explicite dans le livre blanc sur l'éducation générale et la formation professionnelle, en termes d'objectifs économiques et d'emploi. Dans cette publication sont explicités les développements techniques dans le cadre d'une société du savoir en engendrement. Et on montre les voies de „l'Europe unifiée“ dans „un monde globalisé“. „La société de l'avenir sera donc une société cognitive. Dans ce contexte les systèmes d'éducation ont,

à l'évidence, à remplir une mission centrale ... L'éducation générale et la formation professionnelle seront encore davantage les porteurs les plus importants de l'identité, de l'appartenance, de l'ascension sociale et du développement personnel" (libre blanc b, 1995 : 6f). C'est pourquoi le soutien des processus de formation est une mission prioritaire de l'Union.

Les programmes sont formulés selon ces objectifs d'ordre général. Par exemple dans le Vademecum de l'année 1995 pour le programme „Socrates“ il est précisé : „donner aux apprenants de toutes les classes d'âge une nouvelle conscience de la dimension européenne... ; en outre, renforcer la conscience de la richesse de la culture européenne dans sa multitude ; créer des possibilités de connaître personnellement d'autres pays européens ; et de manière générale, développer une meilleure compréhension de l'être européen ; et enfin développer chez les apprenants la capacité de participer activement aux changements dans leur environnement économique et social et de s'y adapter (Commission Européenne, Bruxelles, 1995 : 10ff).

\*

La „dimension européenne dans l'éducation“ a été, comme déjà mis en lumière, élaborée successivement à travers le processus du développement économique de la Communauté. Ce n'est que dans cette mesure que les contenus nécessaires à toute construction identitaire se sont transmis. Ce processus éducatif européen a peu à voir avec l'apprentissage interculturel tel qu'il est appliqué dans des formations nationales et pratiqué depuis longtemps avec succès par des organisations binationales.

La construction d'une identité européenne, qui veut être plus qu'une identification avec le bien-être, nécessite une prise de

conscience par chacun de ses propres structures de valeurs et de celles des autres : nationales, culturelles, individuelles, construites dans l'histoire. Cela suppose également une prise de conscience des biens matériels et de leurs conditions de production. Une identité européenne véritable, reconnaissant la pluralité culturelle et économique, politique et matérielle des peuples de l'Europe doit être capable, pour agir de façon responsable, de placer ses propres évidences à côté de celles des autres et, en jugeant ces évidences, de différencier entre ses propres performances et celles des autres.

Les processus d'apprentissages interculturels sont favorables à la construction d'une telle identité. Entre-temps cette conscience s'est largement installée. En ce qui concerne les programmes éducatifs de l'Union Européenne, les stratégies de mise en œuvre restent à développer.

## Bibliographie

- Bieber, R., Demokratie und Entscheidungsfähigkeit in der künftigen Europäischen Union, in: Systemwandel in Europa – Demokratie, Subsidiarität, Differenzierung, Bertelsmann Stiftung Forschungsgruppe Europa (HG), Gütersloh 1998
- du Bois-Reymond, M., Lernen für Europa – die Ohnmacht der (Pflicht)Schule?, in: Frankfurter Rundschau, 22.4.1992
- Boyer, M., Seid vernünftig, vertagt den Euro!, in: Zeitpunkte 4/1996
- Buhl, D., Wie eine Idee Gestalt gewann, in: Zeitpunkte 4/1996
- Commission of the European Communities, Declaration on the European Identity, Bull. EC., 2 (clause 2501), Brussels 1973
- Commission of the European Communities, Enhanced Treatment of the European Dimension in Education, V/751/88-EN, Brussels 1988
- Commission of the European Communities and the Council of Europe (HG), Secondary Schools and European/International Education in Europe: Mobility, Curricula and Examinations, TFRH 284/90 EN, Namur 1990
- Council of Europe, A collection of fact-sheets, achievements activities, Strasbourg 1991
- Europäische Kommission (HG), Sokrates, Vademecum, Brüssel 1995
- Europäische Kommission (HG), Grünbuch zur Innovation, Beilage 5/95
- Europäische Kommission (HG), Die europäischen Institutionen im Kampf gegen Rassismus: ausgewählte Texte, Brüssel 1997
- Europäische Kommission (HG), EURYDICE, Die Bekämpfung des Schulversagens: Eine Herausforderung an ein Vereintes Europa, Brüssel 1994
- Hansen, P., Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of “The European Dimension of

- Education", in: European Journal of Intercultural Studies, Vol. 9, No. 1, 1998
- Havel, V., Wir haben gemeinsame Werte, in: Zeitpunkte 4/1996
- Hylland Eriksen, T., Ethnicity and Nationalism, London 1993
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, SEK (91) 1753, Erster Bericht über den Ablauf der auf der Ebene der Mitgliedstaaten und der Europäischen Gemeinschaft durchgeführten Massnahmen zur Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen, Brüssel 1991
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (HG), Kom (91) endg., Memorandum der Kommission über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre, Brüssel 1991
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (HG), Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Weissbuch a), Beilage 6/93
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (HG), Kom.(95) 590 eng., Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel 1995
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Kom (95) 486 endg. 95/0263 (CNS), Die mehrsprachige Informationsgesellschaft, Brüssel 1995
- Ritchie, J., Europe and the European Dimension in a Multicultural Context, in: European Journal of Intercultural Studies Vol. 8, No. 3, 1997
- Saerbeck, B., Schule und Europa, in: Schulverwaltung NRW, Nr.3/91, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (HG), Lernen für Europa, Soest 1991
- Surian, A., Promoting a European Dimension of Intercultural Education, in: European Journal of Intercultural Studies, Vol. 9, No. 3, 1998
- Tycner, J., Drängen in den Club, in: Zeitpunkte 4/96
- Weidenfeld, W., Wessels, W. (HG), Europa von A-Z, Bonn 1992
- Wernicke, Ch., Zum Erfolg verflucht, in: Die Zeit Nr. 52, 16.12.1998

## L'importance de l'imaginaire dans les échanges franco-allemands

*Christoph Wulf*

*Traduit de l'allemand*

Les évolutions des dernières années ont attiré notre attention sur l'importance de l'imaginaire pour les individus et les sociétés. Par le „tournant iconique“ (iconic turn) les images et l'imaginaire sont devenus intéressants et problématiques. De nos jours, „qu'est-ce une image?“ fait partie des questions les plus passionnantes dans les sciences sociales et culturelles. Quel est le rôle de l'imaginaire dans l'agir des individus et des sociétés ? A la suite de cette évolution et depuis quelque temps, les images, les figurations iconiques et l'imaginaire sont devenus un thème de l'éducation. Quelles informations contiennent les images et l'imaginaire sur l'enfance, le rapport entre générations, l'école ou l'organisation de processus d'apprentissages ? Comment l'imaginaire individuel et collectif organise-t-il notre perception de l'autre et nos actes ? L'enjeu, ce sont les relations entre les images, leurs séries et leurs structures phylogénétiques et ontogénétiques, entre le collectif et l'individuel. Elles renvoient au lien entre le voir, l'image et l'imagination, entre le corps, la culture et l'histoire. Elles engendrent la question de savoir quel est le rapport entre l'imagerie interne, l'imaginaire individuel et l'imagerie culturelle, l'imaginaire collectif. Cette question vise les

fondements historiques et culturels, pédagogiques et anthropologiques de l'éducation et de la formation et ouvre un nouveau champ de recherches très important dans le domaine des apprentissages interculturels. Un rôle important revient aux images, aux stéréotypes, aux partis pris affectés de sentiments de sympathie ou de rejet. Ceux-ci régulent la perception de l'étranger appartenant à une autre culture ou nation.

Ces produits de l'imaginaire ont ainsi une importance bien plus forte dans la relation franco-allemande qu'on ne le croit en général. Ce ne sont pas que des images connotées positivement que, sur le plan émotionnel, les Allemands se font des Français et les Français des Allemands. Ces images s'étendent à de nombreux domaines de la vie où sont censées se manifester des compétences particulières aux ressortissants de l'autre nation. Le jeu des projections individuelles et collectives fait qu'il s'agit souvent de compétences dont on ne dispose pas soi-même et qui fascinent chez l'autre. Il est secondaire de savoir si ces compétences existent réellement ou si elles sont le produit de projections et exercent ainsi leur fascination en tant qu'attributions. Non moins importantes sont les parts négatives de l'imaginaire, la dévalorisation de l'autre, qui ont une fonction essentielle dans la construction positive de l'identité de soi. On a besoin que les autres soient négatifs pour mettre en œuvre une compréhension positive de son propre groupe, de la communauté et de la nation. Les attributions qui s'opèrent dans ce domaine ne répondent pas aux lois de la réalité ou de la rationalité. Il y a le besoin d'étiquettes négatives dans la construction positive du soi. Il n'est pas facile de répondre à la question de savoir comment ce processus se déroule. Souvent dans l'imagination s'établissent des analogies, simples mises en œuvre sans nécessité de fondement. Il suffit d'établir une contingence aussi insensée qu'elle puisse être.

Une fois produite, la pensée rationnelle se met à son service. On cherche et trouve tout ce qui rend plausible les liens ainsi présupposés. Les arguments les mettant en cause ne sont pas demandés. Dès qu'ils émergent ils sont aussitôt rejetés. Le questionnement d'un lien déjà établi est refusé. Toute forme de réflexivité apparaît comme une menace d'une vision homogène du monde attribuant le négatif à l'autre et le positif au soi. Lorsque les mécanismes simplificateurs et dualistes de l'explication du monde ne fonctionnent plus, on cherche des boucs émissaires et on les rend responsables de ses propres insuffisances : celles de la personne, du groupe, de la communauté ou de la nation. On les estime coupables car ils menacent l'univocité de l'explication du monde. Dans la mesure où ces boucs émissaires sont rendus responsables et passent pour coupables, la violence contre eux est légitimée, soit pour se défendre, soit pour les punir de mettre l'ordre en danger. En exerçant de la violence contre le bouc émissaire, on pense avoir surmonté la menace. Le coupable est identifié et puni ; la menace est bannie.

Pendant le national-socialisme se produit par exemple un chevauchement entre l'imaginaire qui voyait dans la France le plus grand ennemi de l'Allemagne, „l'ennemi héréditaire“ et celui qui déclarait le judaïsme comme ennemi de l'Allemagne. Des représentations de la nécessité „d'une purification“ et d'une regermanisation de la France ont été mises en relation avec des représentations correspondantes et antisémites. Ont été reprises des représentations du 19<sup>e</sup> siècle selon lesquelles le monde se construisait d'une partie romane notamment française et d'une partie germanique notamment allemande. Tandis que la nation française aurait produit „la civilisation“ en référence à Rome, la nation allemande aurait, en référence à Athènes, produit „la

culture“, bien évidemment supérieure à la civilisation. Un argument similaire portait sur les langues, postulant la supériorité de la langue allemande par rapport à la langue française, tout au moins dans le domaine de la poésie et de la philosophie, si ce n'est même en général. Il en découle des représentations disqualificatrices caractérisant les Français comme beaux parleurs, rationalistes, décadents, superficiels et pas fiables tandis qu'on attribue aux Allemands la faculté poétique, la capacité de pensée, la créativité et la fidélité. Ces images négatives de la France du 19<sup>e</sup> siècle se mêlent à d'autres images négatives du XX<sup>e</sup> siècle. Il se produit un imaginaire négatif par rapport à la France lui attribuant des côtés qui servent à justifier et à légitimer la violence. Le danger de ces images négatives dans l'imaginaire c'est qu'elles agissent sur la puissance imaginative des hommes et des femmes et qu'il leur est difficile de se défendre, à l'intérieur, contre l'effet magique de ces images. Dans le monde des images, au sein de l'imaginaire, il n'existe aucun contrôle de la réalité ou de la vérité. Les images sont simplement en relation avec d'autres. Il est difficile de prévoir quelles images l'emportent, à quel moment et pourquoi. Dans ce processus d'imposition de certaines images en reléguant certaines autres, entrent en jeu des aspects tels que la situation historique, les conditions économiques et sociales, l'esprit de l'époque et les contingences : tout ceci est difficilement prévisible. Il est cependant certain que ces images négatives dans l'imaginaire résistent à toute exhortation explicative (aufklärerischer Zuspruch). Nichées dans l'imagerie interne, elles agissent souvent même contre la conviction et la volonté des individus, ce qui les rend si tenaces et dangereuses.

Un regard sur l'histoire montre que les imaginaires positif et négatif ne sont pas anhistoriques. Les images se modifient avec le

temps. Malgré tout, ces images envers les ressortissants d'autres pays présentent aussi une solidité surprenante. Elles ne restent pas égales à elles-mêmes ; certaines images et les sentiments qui s'y rattachent dominent à certains moments ; d'autres passent à l'arrière-plan, les faisant presque oublier jusqu'à ce qu'elles ressortent, dans un nouveau contexte historique, pour prétendre à une fonction d'orientation et de régulation. Les efforts déployés autour de la coopération et de l'amitié franco-allemande après la Deuxième Guerre mondiale ont montré que l'imaginaire individuel et collectif se modifie au cours de l'histoire. Sous de Gaulle et Adenauer, pour que des événements tels que les deux guerres mondiales ne se répètent pas, l'amitié entre les deux pays a été mise à l'ordre du jour. Une éducation appropriée des jeunes, avec l'aide de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, devait y contribuer. Au cours de ces années, seules des images positives furent admises sur les autres dans l'imaginaire des Français et des Allemands, avec les expériences correspondantes. „L'amitié“ devait être possible et l'avenir des deux pays et de l'Europe était considéré en fonction de cette réussite. Si au cours de la première moitié du siècle dominaient les images négatives réciproques, maintenant c'étaient les images positives. Et il était bientôt difficile de s'imaginer que les représentations des hommes et des femmes étaient imprégnées, il y a quelques décennies encore, par des images tout à fait autres.

Ce n'est qu'au fur et à mesure que la pression idéalisante a fait place à des rapports plus sereins. Où sont-elles passées ces images collectives négatives des Allemands sur les Français et des Français sur les Allemands ? Elles ne sont encore qu'à peine visibles. Et il est même extrêmement rare d'en trouver des réminiscences dans le camp de l'extrême-droite des deux pays. Même là, les images hostiles et les projections négatives ne

portent pas en premier lieu sur les Allemands ou les Français. Mais où sont-elles ces images négatives dans l'imaginaire ? Sont-elles oubliées ? Sont-elles refoulées ? Se seraient-elles dissoutes et auraient-elles disparu pour toujours ? L'histoire des mentalités a mis en lumière que les images dans l'imaginaire ont une histoire, que ni les sentiments positifs ni les sentiments négatifs ne sont anhistoriques. Cependant l'imaginaire des individus, des groupes, des communautés et des nations ne change pas facilement. Certes, à des époques et dans des contextes différents, des ensembles différents d'images viennent à la conscience mais cela ne veut pas dire que ceux qui ne sont pas présents à la conscience ont disparu. C'est notamment dans l'imaginaire collectif qu'elles ont une capacité de persistance à travers bien des générations. Celui-ci ne change que lentement car il a une fonction importante dans la construction de l'identité de soi dans le contexte de l'Europe. L'imaginaire portant sur les autres est une partie du soi et remplit ainsi une fonction nécessaire. Il est disponible comme une feuille imprimée pour recevoir des concrétisations et donner à celles-ci une direction. Il oriente les sentiments et les actes des individus en les influençant même lorsque ces images ne sont pas à l'esprit. C'est pourquoi des constellations de l'imaginaire, considérées depuis longtemps comme dépassées, peuvent se réactualiser et déployer de nouveau leurs effets négatifs.

Seul le travail sur les images dans l'imaginaire peut parer à ces effets. Dans l'éducation et la formation, il est nécessaire de s'y confronter en traitant les aspects positifs et négatifs. Les représentations articulées dans ce domaine sont liées à beaucoup de résistances internes. Les personnes savent que les images négatives et les stéréotypes qu'elles expriment, les placent dans beaucoup de cas dans la difficulté d'exprimer quelque chose

qu'elles considèrent elles-mêmes comme incorrect, ce qui les met en contradiction avec leur conception de soi. Il faut du courage pour parler de ses propres préjugés et insuffisances inscrits dans l'imaginaire collectif et individuel. Dans des groupes, dans lesquels il s'agit des différentes images négatives et réciproques, il est plus facile d'établir la „familiarité“ nécessaire. Chacun est invité à parler avec les autres de ses insuffisances vis-à-vis d'eux. Cela peut créer une ouverture accompagnée parfois de gêne et de honte. Dans les rencontres franco-allemandes, de telles situations sont nécessaires. Leur complexité au niveau des contenus, leur complexité émotionnelle et sociale nécessite une préparation attentive et des compétences énormes dans la réalisation. Mais l'élaboration commune de ces dimensions centrales, aujourd'hui encore refoulées, est d'une importance capitale afin d'éviter que les côtés négatifs n'acquièrent, de nouveau, une emprise historique.

## Bibliographie

- Baudrillard, J.: Das Andere Selbst, Wien, 1987.
- Belting, H.: Bild und Kult. Die Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München 1990.
- Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994.
- Castoriadis, C.: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt/M. 1984.
- Durand, G.: Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris 1969.
- Fausser, P./Madelung (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen, Velber 1996.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft, Reinbek 1992.
- Kamper, D.: Bild. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim 1997, S. 589-595.
- Nerlich, M.: La haine de la France. In: magazine littéraire. Deux siècles de passions intellectuelles. France - Allemagne, l'amour et la haine, Novembre 1997.
- Schäfer, E./Wulf, Chr. (Hrsg.): Bild-Bilder-Bildung, Weinheim 1999.
- Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim 1997.
- Wulf, Ch./Kamper, D./Gumbrecht, H.-U. (Hrsg.): Ethik der Ästhetik, Berlin 1994.

# La rencontre internationale, le tragique et les tiers

*Jacques Demorgon*

## I. Diversité des rencontres : différence des fonctions et des risques

On aurait le plus grand tort de critiquer la rencontre binationale comme telle. Elle remplit des fonctions indispensables. Elle représente le cadre le plus propice à l'abord en profondeur, par exemple, de la différence nationale. Découverte de l'autre et découverte de soi sont liées. Elles ne peuvent pas s'opérer facilement dans un cadre plurinationnel qui, certes, recèle un potentiel de changement considérable et favorise une multiplicité de découvertes. Mais il est en même temps étourdissant et fascinant. L'attention consacrée à chaque ressemblance ou différence y reste forcément limitée. Une attention éclatée dans de multiples directions n'a pas le temps de constituer un parcours d'échanges. Elle reste en extériorité et peut conduire à un déboussolement, à une perte d'intérêt pour cette diversité mosaïque, kaléidoscopique qui peut même entraîner un repli sur soi.

La relation duelle permet une reconnaissance mutuelle graduée, progressive. Elle peut créer ses codes nouveaux et les essayer sans être trop submergée. Telles sont ses conditions favorables. Cependant la rencontre duelle ne part jamais de rien. Elle correspond à des passés d'indifférence ou d'opposition. Dès lors deux écueils inverses la guettent.

Les querelles passées sont reprises, renouvelées, envenimées et conduisent à un climat d'affrontement de deux camps où, du coup, tous les bénéfices escomptés de la proximité, de la familiarité, vont être perdus.

Mais, à l'inverse, la conscience de ce risque d'échec peut être aussi telle que tout est fait pour l'éviter. Dès lors, c'est le règne de la prudence, de la politesse, sans doute aussi de l'amitié mais d'une amitié craintive à l'égard des explorations plus profondes et plus étendues. La suite des rencontres ne sauvegardera plus que la relation affective propice aux bons échanges quotidiens mais ne permettra pas de trouver le lieu et le moment favorables à la prise en compte, au traitement, à la résolution des questions difficiles. Encore moins d'anticiper les questions d'intérêts et de sentiments vraiment divergents qui se reconstituent toujours au gré des nouvelles situations et contraintes.

## II. Le tragique fondateur de la rencontre franco-allemande

### 1. La réalité irréductible du tragique fondateur

Dans la rencontre franco-allemande, les pièges, à l'instant décrits, ont bien évidemment fonctionné et fonctionnent toujours. Et leur menace renaissante n'est pas à cacher. On ne veut pas renoncer à son identité établie ou en genèse. Si l'autre se montre à cet égard chauvin, narcissique, triomphaliste ou menaçant, le conflit est assuré. Il risque de ne jamais finir tant les raisons qui le produisent et le reproduisent peuvent être nombreuses particulièrement du fait de la violence séculaire de l'histoire franco-allemande (Nerlich, 1997).

Les critiques actuelles contre le travail binational franco-allemand montrent que certains pensent avoir réussi cette opération de disparition d'un tragique humain qui a pourtant légitimé la fondation politique de ces rencontres. S'ils y parvenaient nous aurions là une destruction, un détournement d'énergie et d'intelligence. Qu'elle le sache ou non, chaque rencontre franco-allemande nous réfère à son fondement bi-étatique et au tragique historique exceptionnel qui en a été la cause.

L'étendue et la profondeur de ce tragique –qui culmine avec deux guerres mondiales et un génocide au coeur de l'Europe– permettent difficilement de transformer les rencontres franco-allemandes en routines familières.

La réparation à effectuer est d'une telle ampleur et recèle tant de difficultés qu'elle ne peut jamais parvenir à être entièrement recouverte, en dépit de la démultiplication des rencontres de base et de la diversité des situations et des thématiques sportives, artistiques, littéraires, scientifiques, techniques, politiques, syndicales, professionnelles, universitaires, etc.

Mais cette réparation ne peut continuer à s'approfondir que si elle évite d'être répétition et s'accroît comme sens qui entraîne les Européens à la découverte d'eux-mêmes et de leurs cultures (Todd, 1990 - Demorgon, 1998).

## 2. L'évitement conscient des pièges

Dans le meilleur des cas, les tentatives de recouvrement de ce tragique se fondent sur l'idée que le souvenir et la rumination risquent finalement de reproduire ce qu'ils déplorent. Les énergies s'y gaspilleraient au lieu de se mobiliser pour un avenir

européen supranational.

En opposition, d'autres pensent qu'il n'y a de vérité que dans la volonté d'élucider ces drames de l'histoire commune. Pour eux ce travail est plutôt un entraînement qui nous met en meilleures conditions pour ne pas tricher avec les reprises d'affrontement en cours ou futures.

Le conflit répétitif entre ces deux orientations finit par souligner une certaine stérilité. Il n'est pourtant pas impossible d'éviter celle-ci mais seulement dans la mesure où le tragique historique de la relation franco-allemande est régulièrement soumis à des situations d'aujourd'hui pour lesquelles il a toujours quelque chose à dire.

### III. Le tiers fait toujours partie du contexte interculturel franco-allemand

- 1) D'abord, l'Allemagne et la France ne sont pas des nations homogènes. Elles comportent des régions qui ont été autrefois des royaumes indépendants et qui, de toute façon, aujourd'hui ne se situent pas semblablement dans la conjoncture nationale. Telle région d'une nation –la Bavière, la Bretagne ou la Corse– peut ainsi toujours se situer en tiers dans la dynamique franco-allemande de la rencontre.
- 2) Il en va de même pour des participants en tant qu'ils représentent des publics spécifiques, par exemple professionnels, confessionnels, d'âge et de sexe.
- 3) De plus, en Allemagne comme en France, il faut toujours compter sur des groupes nationaux qui comportent des

participants dont les parents sont de diverses origines : Europe de l'Est, Turquie et Moyen-Orient, Asie, Afrique du nord ou de l'ouest.

- 4) Ensuite, volontairement, un certain nombre de rencontres sont conçues et organisées de façon trinationale dans le cadre européen. D'où, par exemple, des rencontres germano-franco-polonaises, franco-germano-italiennes. Et même, dans le cadre mondial, comme par exemple des rencontres franco-germano-québécoises.
- 5) Enfin, une rencontre franco-allemande renvoie par ses fondements institutionnels, on l'a vu, à l'histoire européenne et humaine toute entière. Ce temps historique intervient aussi en tiers dans la rencontre.
- 6) Temps du passé mais aussi du présent et de l'avenir. Les participants d'une rencontre franco-allemande, aujourd'hui, ne peuvent manquer d'être concernés par les bouleversements des régions, des nations et des continents dans l'euro-péisation et la mondialisation.
- 7) Dès lors, les questions qui se posent comportent aussi celles d'un axe franco-allemand existant ou non, ressenti ou non, comme dominateur. Cela concerne les jeunes des deux pays. Au nom de quoi leur enlever ces lieux privilégiés où, dans leur diversité, elles apprennent à se rencontrer, à se connaître, à s'inventer à travers l'ensemble des problématiques politiques, économiques, sociales, religieuses qui sont les leurs aujourd'hui.
- 8) Certes, cela ne saurait en aucun cas se faire contre d'autres

jeunesses. Mais ce n'est certainement pas en faisant fi du travail interculturel franco-allemand et en se contentant d'une perspective simplement additionniste des contacts que l'on résoudra le problème.

\*

Il est fondateur pour d'autres jeunes de prendre en compte et de mettre en œuvre, sur la base de leurs spécificités interculturelles, des moments binationaux et biculturels tout à fait irremplaçables. Ce sera le cas pour des rencontres germano-polonaises, pour des rencontres franco-québécoises pour lesquelles il existe des offices binationaux spécifiques.

Malheureusement cette perspective de travail international n'est pas très répandue. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse a été toutefois consulté par d'autres pays s'interrogeant sur l'intérêt pour eux d'un tel travail. Citons les cas nippon-coréen et israélo-palestinien qui soulignent la source fondatrice du tragique historique.

#### IV. Tragique et fonction du tiers

Il importe de comprendre comment tragique et fonction du tiers ont en fait partie liée. Le tragique peut être découvert de quatre façons.

- 1) Il explose dans un certain nombre de situations *présentes*. Une polémique, une querelle, un affrontement, une rupture franco-allemands entre deux participant(e)s d'une rencontre renverra souvent au passé franco-allemand.

- 2) Ce *passé* peut en effet évoquer des situations ou l'explosion tragique a été incommensurable (Hess P. 1998).
- 3) Ces références peuvent alors reconstituer une rivalité apparaissant comme lourde de menaces pour *l'avenir*. Même s'il faut faire la part de la volonté d'attirer l'attention, un auteur français ne s'est pas trouvé bien embarrassé d'intituler son livre : „la future guerre franco-allemande“.
- 4) Dans toutes ces perspectives, l'imaginaire franco-allemand joue un très grand rôle. La question qui se pose est de savoir de quels moyens dispose-t-on pour traiter ces imaginaires passés, présents et futurs ?

\*

Trop souvent, deux solutions seulement sont envisagées. La plus fréquente consiste à tourner le dos au passé pour échapper à sa rumination et profiter des nouvelles promesses de la vie qui ne cessent aussi d'affluer. Nombreux sont ceux qui après avoir récusé cette solution finissent par s'y rallier. Après la fidélité aux morts la fidélité aux vivants se fait aussi de plus en plus jour.

Ce fut par exemple le cas de Martin Walser, ex „compagnon de route“ du parti communiste, devenu lauréat du prix de la Paix des Libraires allemands 1998. L'autre position, qui fut par exemple celle de Bubis contre Walser, consiste à maintenir le caractère immémorial du passé tragique.

Ce qui n'apparaît pas facilement dans ces deux positions s'affrontant symétriquement c'est qu'elles ont en commun d'avoir chacune leur tiers sacrifié qu'il s'agisse des morts d'hier ou des vivants d'aujourd'hui.

Ce qui peut être ainsi fortement pris en compte c'est le caractère irréductible de l'existence du tiers. On se référera aux travaux de Dany-Robert Dufour (1990) s'appuyant sur des travaux fondateurs (Pierce ou Lacan par exemple) pour montrer que dans nos recherches (d'adaptation ou non) nous sommes sans cesse tournés vers les logiques unaire : de l'identité et de la sécurité, et binaire : de la puissance technoscientifique. Nous nous détournons de la troisième logique, ternaire, pourtant toujours aussi à l'œuvre. C'est elle qui fait que deux surmontent en partie et momentanément leur opposition en en sacrifiant un troisième. Cette logique ternaire irréductible ne représente pourtant pas une fatalité substantielle mais une donnée structurale. Cela suppose toutefois qu'on puisse la reconnaître et travailler avec elle.

Dans les simples phénomènes de la quotidienneté des échanges en rencontre (prise de parole, recours à la traduction, choix des activités, etc), le tiers est sans cesse là : dans son absence-présence, soumis-révolté-créatif dans les situations qui l'évoquent, l'invoquent, l'utilisent, le gratifient ou le sacrifient. Qu'il s'agisse des monolingues ou des bilingues, des anciens et des nouveaux, des chercheurs ou des praticiens, des participantes féminines, des jeunes, des hôtes qui reçoivent et qu'on ignore, etc. Dans la plupart des cas, bien vite on s'oppose en se rangeant dans des blocs, en cherchant aussi à certains moments avec qui et sur le dos de qui on pourrait peut-être s'entendre.

Sans l'apprentissage de cette attention au sacrifice quotidien du tiers on ne se rendra pas facilement apte à faire avancer notre prise en compte des sacrifices de tiers historiques. Les deux perspectives ont beaucoup à voir ensemble et leur faible conjonction réelle n'est certainement pas un gage favorable pour les évitements souhaités dans l'avenir.

\*

Il y a sans doute là une nouvelle frontière des rencontres. En pensant à nos oppositions d'aujourd'hui comme à celles historiques d'hier nous pourrions moins tourner notre regard vers les blocs opposés que vers ces tiers souvent ignorés dans l'actualité et oubliés ensuite. Dans la querelle „Bubis-Walser“, Alexandre Adler (1998) souhaite ainsi que l'on pense plutôt à l'admirable minorité de Juifs, de chrétiens et de marxistes allemands qui ont simplement combattu le IIIe Reich „millénaire“. Il souhaite que l'on s'identifie à cette élite qui porte le drapeau de la liberté allemande“ (et qui à l'époque s'engageait dans la fonction de tiers sacrifié). Il ajoute : „Cela pourrait être célébré à Berlin, capitale antinazie (aujourd'hui retrouvée) qu'Hitler voulait remplacer s'il avait été vainqueur.“ La nouvelle frontière des rencontres franco-allemandes passe certainement par l'exploration des ressemblances et des différences dans la manière de se situer sur de multiples plans : éthiques et religieux, économiques et politiques, informationnels et esthétiques. C'est la définition même des formes et des contenus de coopération à inventer en référence aux cultures allemandes et françaises, hier acquises, aujourd'hui en genèse dans l'euro-péisation et la mondialisation. Ce qui revient à chercher à inventer nos nouvelles citoyennetés nationales, européennes, mondiales.

## Bibliographie limitée

- Adler Alexandre (1998) Éditorial de *Courrier international* , n° 424, décembre.
- Chaliand G., Rageau J.P., (1989) „l'Europe entre les deux Guerres mondiales“, p. 102, in *Atlas des Européens*, Fayard, Paris.
- Demorgon J., (1998) *L'histoire interculturelle des sociétés*, Economica, 1998, Paris.
- Duby G., (1987) *Atlas historique*, Larousse, Paris.
- Dufour D.-R., (1990) *Les mystères de la trinité*, Gallimard, Paris.
- Hess Paul, (1998) *La vie à Reims pendant la guerre de 14-18. Notes et impressions d'un bombardé*, Anthropos, Paris.
- Nerlich Michael, (1997) „La haine de la France“, pp. 54-59, in *Magazine Littéraire* n° 359, novembre 1997, *Deux siècles de passions intellectuelles - France-Allemagne: l'amour et la haine*.
- Tood Emmanuel, (1990) *L'invention de l'Europe*, Seuil, Paris.

# Le bi et le tri : la psychologie sociale face aux relations inter-groupes

*Edmond-Marc Lipiansky*

## I. Les relations interculturelles à la lumière de la psychologie sociale

Ce sont les recherches menées dans le champ de la psychologie sociale qui nous ont certainement permis de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les relations interculturelles (dans le sens de relations qui s'instaurent entre individus et groupes culturellement différenciés). Le bilan, à ce niveau, est particulièrement riche. Il concerne tout spécialement deux domaines : celui des stéréotypes et des préjugés et celui des rapports entre sentiment d'identité et appartenance groupale.

Je voudrais résumer brièvement la portée de ces recherches et, en montrant aussi les limites, évoquer quelques pistes nouvelles sur lesquelles travailler dans le futur.

### **Représentations, stéréotypes et préjugés**

Un très grand nombre de recherches ont porté –et portent encore aujourd'hui– sur les représentations inter-groupes (et notamment entre groupes ethniques ou nationaux) et sur leur forme la plus rudimentaire : les stéréotypes et les préjugés.

Les stéréotypes sont des clichés, des images „toutes faites“, schématiques, rudimentaires et figées que l'on a d'un groupe social ;

les préjugés sont des jugements préconçus de nature évaluative (et souvent discriminatoire) portés sur un groupe.

La psychologie sociale permet d'éclairer deux aspects importants de ces représentations : les mécanismes cognitifs qui les sous-tendent, mécanismes que l'on peut regrouper sous la notion de „catégorisation“. Et la façon dont ces représentations se forment au sein des relations entre groupes.

Les mécanismes de catégorisation sont aujourd'hui bien explorés et solidement établis (cf. pour la présentation des recherches classiques, Doise, 1979 ; et pour un bilan plus récent, Bourhis et Leyens, 1994). Dans les rapports entre groupes, on peut les ramener à trois effets principaux :

- Un effet de contraste qui tend à accentuer les différences entre des sujets dès lors qu'ils appartiennent à des groupes différents (ainsi un Français aura tendance à mettre l'accent sur ce qui différencie un Français d'un Allemand). Cet effet est d'autant plus important que l'on se trouve dans un contexte comparatif (un groupe de Français face à un groupe d'Allemands).
- Un effet de stéréotypie qui conduit à percevoir un étranger à travers les images toutes faites transmises par la culture et à penser que tous les ressortissants d'une même nationalité sont porteurs des traits prototypiques qui lui sont associés (les Allemands sont disciplinés, organisés, grégaires...). L'effet de stéréotypie est d'autant plus fort que la nationalité sur laquelle il porte est mal connue du sujet (si je connais bien l'Allemagne, j'aurais moins tendance à porter des jugements stéréotypés sur les Allemands ; autrement dit : plus j'ai fréquenté d'Allemands, moins je percevrai un nouvel individu

rencontré à travers le stéréotype lié à sa nationalité).

- Un effet d'assimilation qui amène à accentuer les ressemblances entre individus de même nationalité (effet qui sous-tend des jugements tels que „tous les Français sont individualistes“, „les Ecossais sont avarés“, etc.).
- Cet effet d'assimilation est d'autant plus fort qu'il porte sur un groupe étranger (un Français percevra plus de similitudes dans un groupe d'Allemands qu'il n'en percevra dans un groupe de Français).

Ces mécanismes de catégorisation ne sont pas seulement des mécanismes cognitifs, inhérents au fonctionnement de l'esprit humain. Ils s'inscrivent aussi dans le contexte des relations intergroupes et sont fortement marqués par les caractéristiques de ce contexte.

### **Le contexte des relations entre groupes**

On sait depuis l'expérience de M. Shérif (cf. 1971) qu'un contexte de compétition entre deux groupes accentue les tendances à la catégorisation et la production de stéréotypes et de préjugés. Au contraire, une situation de coopération tend à diminuer le mécanisme de stéréotypie.

Plus largement, toute situation de comparaison et de confrontation entre groupes renforce les processus de catégorisation. Par contre le croisement des appartenances catégorielles (le fait d'appartenir à plusieurs catégories à la fois) tend à diminuer l'effet différenciateur : si, par exemple, dans un groupe de Français et

d'Allemands, il y a des hommes et des femmes, l'effet de stéréotypie par rapport à la nationalité jouera moins que dans un groupe homogène selon le sexe.

La psychologie sociale a montré aussi que les structures et les préjugés répondent à certaines fonctions dans les relations entre groupes. On peut parler globalement d'une fonction justificatrice : c'est-à-dire que l'image que l'on se fait de l'autre tend à justifier la relation qui existe entre groupes, relation influencée par des motifs politiques, économiques ou sociaux (ainsi les colonisateurs ont toujours justifié leur domination par des images dépréciatives des colonisés : ceux-ci sont paresseux, incapables de se diriger eux-mêmes, ce sont des „grands enfants“ insouciants et indolents, etc.).

Si les stéréotypes et les préjugés peuvent renforcer les attitudes face à un groupe, c'est surtout l'action menée contre ce groupe qui entraîne des images discriminatoires (comme celles de l'Allemagne nazie ou de la France de Vichy par rapport aux Juifs).

Ainsi les représentations que les groupes se font les uns des autres reflètent en grande partie les relations qui existent entre des groupes et en propose une rationalisation.

### **Identité et appartenances groupales**

Mais les représentations groupales ont une autre fonction : elles contribuent à la construction de l'identité, individuelle et collective, des membres d'un groupe. Comme H. Tajfel l'a souligné, la dimension sociale de notre identité découle de l'appartenance aux groupes auxquels nous participons et des

sentiments et représentations associés à cette appartenance. Ce phénomène explique la tendance générale à valoriser et favoriser son groupe d'appartenance (le in-group) et à dévaloriser l'autre (l'out-group). Une identité collective est d'autant plus revendiquée qu'elle peut être valorisante (on l'a vu au moment du „mondial“ où les succès de l'équipe de France ont renforcé progressivement le soutien et l'adhésion à cette équipe, donnant à tous les supporters le sentiment de faire partie des vainqueurs).

J. Turner montre que cette recherche d'identité positive et de valorisation entraîne, en elle-même, une comparaison et une compétition entre groupes sociaux et alimente des attitudes de discrimination (pouvoir mépriser les Arabes ou les Turcs est un moyen de valoriser son propre groupe en le situant en „position haute“ par comparaison au groupe placé en „position basse,,).

On voit, à travers ce rapide survol, que la psychologie sociale nous propose un ensemble relativement cohérent de modèles théoriques pour comprendre des aspects importants des relations interculturelles.

## II. Les limites de ces recherches

Cependant, je voudrais montrer aussi les limites des recherches que je viens d'évoquer, limites qui tiennent, à mon sens, à une certaine tendance réductrice.

### **Une triple réduction**

– La psychologie sociale a d'abord trop souvent ramené la

complexité des relations et communications interculturelles aux processus cognitifs de représentation qui n'en sont qu'une des dimensions.

- Ensuite, dans un souci de validation expérimentale, elle s'est trop souvent confinée au cadre du laboratoire, négligeant la diversité et la complexité des situations de terrain.
- Enfin, là aussi dans un souci de mieux maîtriser les variables en présence, elle a surtout expérimenté sur les rapports entre deux groupes, tendant à généraliser les résultats obtenus dans ce contexte spécifique à l'ensemble des relations intergroupes.

1. On a vu qu'une grande part des recherches en psychologie sociale portait sur les stéréotypes et les préjugés.

On peut comprendre cet accent, motivé à la fois par des raisons de commodité et d'éthique. Stéréotypes et préjugés sont des représentations rudimentaires faciles à enregistrer et à traiter (à partir de questionnaires ou d'échelles d'opinion) et qui se prêtent donc à une certaine standardisation de la recherche (ce qui explique la masse d'enquêtes un peu „paresseuses“, style : „Comment les Français voient les Allemands“ à partir d'une liste standardisée de traits qu'il ne reste plus qu'à cocher).

D'autre part, stéréotypes et préjugés apparaissent comme la manifestation la plus évidente d'attitudes de discrimination. Ce qui justifie, au nom de principes humanistes, une „lutte contre les préjugés“ qui peut sembler la réponse la moins „coûteuse“ aux situations de conflits inter-groupes (avec l'idée un peu naïve que si l'on montre que ces préjugés sont des „biais cognitifs“, on

désamorce les attitudes de discrimination).

Un autre élément est la vogue en psychologie du cognitivisme qui a renforcé l'accent mis sur les mécanismes de perception, de traitement de l'information et de catégorisation.

Or, stéréotypes et préjugés ne sont, le plus souvent, que des représentations induites, qu'un épiphénomène, dans la complexité des relations interculturelles. Réduire celles-ci à ceux-là constitue un appauvrissement considérable. La prise en compte du contexte socio-historique, si importante pour la compréhension des conflits réels entre groupes, est trop souvent négligée ; comme le soulignent P. Bourhis et J.P. Leyens : „La notion de conflit, centrale pour la théorie de l'identité sociale aussi bien que pour celle de la privation relative et de la théorie des conflits réels, est restée inexistante dans la perspective de la cognition sociale [...] l'être humain privilégié jusqu'à présent dans les études de cognition sociale était contraint de résoudre des problèmes intellectuels plus que sociaux“ (1994, p. 356).

2. *Une seconde réduction est celle de la réalité au laboratoire.*

Là aussi les raisons tiennent à la fois à une orientation épistémologique et à des commodités méthodologiques.

Dans son souci d'accéder au statut de „science dure“, la psychologie a valorisé la démarche expérimentale. Cette démarche est, en elle-même, réductrice puisqu'il s'agit de ramener la complexité des phénomènes réels à quelques variables contrôlables et manipulables expérimentalement. Ce qui est gagné en rigueur est perdu en fidélité et en adéquation à la réalité.

Or les situations de laboratoire sont généralement des situations aseptisées, sans enjeux réels et peu impliquantes contrairement aux situations de „terrain“ : „Ne serait-il pas temps, suggèrent Bourhis et Leyens, que les chercheurs en cognition sociale se penchent avec réalisme sur les rencontres qui donnent lieu à des frictions sur le terrain, plutôt que de créer des contacts expérimentaux évanescents“ (1994, p. 3573).

3. Je voudrais m'attarder un peu plus sur une troisième réduction : celle de la pluralité des relations inter-groupes à des rapports entre deux groupes.

### **La confrontation de deux groupes comme situation paradigmatique**

Muzafer Sherif a été un des premiers à mener des expériences contrôlées sur les relations entre groupes. Il définit les relations intergroupes comme des relations „entre deux ou plusieurs groupes“ et leurs membres respectifs (in Doise, 1979, p. 18) ; concrètement, il s'agit des „actions des individus appartenant à un groupe, lorsqu'ils sont en interaction, collectivement ou individuellement, avec un autre groupe ou ses membres considérés dans leur qualité de membre du groupe“. Bien que Sherif parle de „deux ou plusieurs groupes“, ses expériences confrontent toujours deux groupes. Par la suite, presque tous les chercheurs ont retenu cette situation type. Là aussi, on peut penser que c'est pour des raisons de commodité car au niveau des plans expérimentaux, il est plus facile de procéder avec deux groupes qu'avec trois ou plus. Cependant, les résultats tirés de cette situation ont été généralisés aux „relations

intergroupes“ en général. Pourtant Shérif lui-même avait observé que l'introduction d'un tiers pouvait modifier les phénomènes ; dans une de ses expériences, il avait invité un groupe extérieur à venir participer à une compétition avec une équipe formée de membres sélectionnés dans les deux groupes. Il note : „Au moins pour un moment, la présence d'un ennemi commun eut pour effet de réduire l'hostilité intergroupe et de favoriser la coopération“ (op cit., p. 45). Par la suite, certaines expériences comme celles de R. Avigor (in Doise, 1979) comportaient quatre groupes, mais ces groupes étaient toujours confrontés deux à deux.

Dans une recherche intéressante de J. Bruner et H. Perlmutter –„compatriotes et étrangers : une étude des impressions dans trois pays“ (in Doise, 1979, p. 227)– l'expérience impliquait bien trois pays (Allemagne, Etats-Unis, France). Elle montrait que les mécanismes de catégorisation sont plus actifs lorsque l'on se trouve dans un contexte de comparaison implicite (quant il s'agissait d'évaluer en même temps un Allemand, un Américain et un Français) que lorsqu'il s'agit d'évaluer une seule personne. Cependant, dans cette expérience, il n'y avait aucune interaction réelle entre les groupes puisque l'évaluation se faisait à partir de portraits écrits.

Theodore Caplow est le seul –à la suite du sociologue Georg Simmel– à distinguer nettement les interactions dyadiques et les interactions triadiques (cf. Deux contre un, 1971). Mais en même temps, il les a étudiées sous le seul angle des rapports de forces et des phénomènes de coalition. Ses travaux restent, de plus, relativement isolés dans le champ de la psychologie sociale.

Après l'évocation de ces quelques limites des recherches sur

les relations interculturelles menées dans ce champ, je voudrais indiquer quelques pistes de travail que peut inspirer ce rapide bilan.

### III. Perspectives de recherche

Compte tenu des limites et des manques que je viens de souligner, je pense qu'il pourrait être fécond de développer des recherches psychosociologiques à partir de trois orientations majeures :

- Un retour vers le terrain et vers des méthodologies d'observation.
- Un déplacement de l'attention des phénomènes de représentation sociale aux comportements interactifs de communication.
- Un élargissement du champ d'observation des relations binationales aux relations tri-nationales.

Bien entendu, ces orientations ne sont pas totalement nouvelles et chacune a pu déjà inspirer certaines recherches. Il faut souligner d'ailleurs le rôle pionnier que jouent dans ce sens les équipes de formation-recherche soutenues par l'OFAJ ; car plusieurs se situent nettement dans ces orientations.

Il s'agit donc de faire reconnaître et d'approfondir une démarche déjà partiellement amorcée.

## Un retour vers le terrain

Si le projet de „coller“ d’aussi près que possible aux situations réelles de contacts interculturels n’est guère contestable, sa mise en œuvre soulève cependant des difficultés. Ces situations sont extrêmement diverses et diffuses. Elles ne sont pas toujours faciles à observer ; notamment le vécu subjectif des acteurs est difficile à saisir. Tout en suggérant la multiplication d’études ethnographiques ou ethnométhodologiques sur tel ou tel aspect spécifique des relations interculturelles (dans les entreprises, le travail social, l’information, les congrès, les équipes sportives, le tourisme...), on peut proposer une voie intermédiaire. Entre le foisonnement difficile à enregistrer et à formaliser des situations „naturelles“ et la schématisation réductrice et désocialisante du laboratoire, une troisième voie peut sembler particulièrement féconde : celle des groupes de rencontre bi- ou plurinationaux. Ce type d’expérience est assez proche de certaines situations „naturelles“ tout en permettant l’observation des phénomènes de communication et d’interaction et en facilitant l’analyse collective.

Dans ce cadre, plusieurs méthodologies peuvent être mises en œuvre :

- *L’observation „participante“* de la vie du groupe, observation de type phénoménologique et subjective.
- *L’observation „éthologique“* des comportements observables.
- *L’observation „ethnométhodologique“* des conduites de communication.

- L'observation „armée“ ou „systématique“ de certains aspects spécifiques (prises de paroles, positions spatiales, aspects socio-linguistiques de la communication, formes de traductions, prises de décision, composition des tables au moment des repas, etc.).
- La „*métacommunication*“ instituée des vécus interculturels à l'intérieur de la rencontre...

Il s'agit ainsi de faire converger deux types d'approches : une approche cherchant à objectiver les comportements et les conduites d'interactions observables ; et une approche d'exploration du vécu subjectif de la communication et des relations interculturelles.

### **Des représentations à la communication interculturelle**

Il s'agit moins d'abandonner le terrain des représentations que d'élargir le champ d'étude à l'ensemble des dimensions de la communication.

En ce qui concerne les représentations, il me semble intéressant de dépasser l'étude des stéréotypes et des préjugés pour prendre en compte des représentations plus élaborées et fonder une véritable „*imagologie*“ interculturelle (cf. Ladmiraal, Lipiansky, 1991) abordant les représentations mutuelles dans leur contexte interactionnel et leur ancrage socio-historique.

L'abord de la communication interculturelle, outre sa dynamique représentationnelle, implique plusieurs aspects dont on relèvera seulement quelques uns :

- L'*économie linguistique des échanges* concernant l'usage des différentes langues en présence, les phénomènes de hiérarchisation et de domination linguistique, les pratiques de traduction, la co-construction du sens...
- La *structure de la relation interculturelle* que l'on peut établir à partir de plusieurs indicateurs du „rapport de places“ entre les interactants :
  - proximité/distance
  - symétrie/asymétrie
  - convergence/divergence
  - sécurité/insécurité...
- Les *stratégies identitaires* mises en œuvre dans la communication ; notamment les identifications situationnelles suscitées par la communication interculturelle (qui font qu'en fonction du contexte et de l'interlocuteur, on actualise telle ou telle identité sociale potentielle).
- Les *rituels d'interaction* propres à chaque culture ; comment la pluralité des rituels en présence retentit sur la communication.
- Les *mécanismes de défense* (régulant notamment l'ouverture/fermeture et la distance) spécifiques à la communication interculturelle ou suscités par elle.

### **Du bi au tri et au plurinational**

Là encore, il ne s'agit pas d'abandonner le niveau du bi-national.

Ce niveau reste fondamental. D'abord parce qu'il est, comme on l'a vu, le niveau qui a été le plus systématiquement étudié (que l'on pense notamment à toutes les recherches opérées depuis plus de 25 ans dans le cadre de l'OFAJ et qui constituent certainement le corpus le plus approfondi sur les relations bi-nationales). Ensuite, parce que les relations bi-culturelles représentent un niveau très marqué de la réalité socio-historique ; à toutes les époques, on peut trouver des exemples de polarité marquées entre deux groupes culturellement distincts (la polarité franco-allemande en est une bonne illustration pendant tout le XXe siècle ; de même que les conflits entre bouddhistes et musulmans en Inde, entre Hutu et Tutsi en Afrique, entre Serbes orthodoxes et Croates musulmans en Yougoslavie, etc.).

Mais les situations de rapports pluri-culturels ne sont pas moins nombreuses. Même si l'on reprend le cas de la polarité franco-allemande, elle s'est inscrite dans un contexte européen où d'autres nations ont joué, selon les moments, un rôle important (la Grande-Bretagne, l'Italie, l'Union soviétique...). C'est souvent un rôle de „tiers“ : allié, opposant, arbitre, médiateur...

C'est pourquoi, comme le souligne T. Caplow, la triade (relation entre trois groupes) peut apparaître comme une figure de base à laquelle peuvent être ramenées de nombreuses situations : „Il est plus commode de réduire les groupes nombreux à des triades, en combinant entre eux les éléments qui agissent de façon similaire“ (1972, p. 22).

Ainsi les rencontres tri-nationales peuvent être une sorte de situation-test pour aborder le pluri-national sans s'immerger dans des situations trop complexes où les rapports inter-groupes sont difficiles à observer.

### **L'intervention du tiers**

Il s'agit, dans un premier temps, d'étudier les effets de l'introduction d'un tiers. L'hypothèse fondamentale est celle-là même que T. Caplow s'est efforcé de vérifier : *La présence d'un tiers modifie la relation entre les deux autres groupes.*

Ce sont les différentes modalités de cette modification qu'il convient d'établir. Comme on l'a déjà souligné, T. Caplow s'est surtout intéressé aux phénomènes d'alliance (lorsqu'on s'associe pour atteindre un objectif commun). Ces phénomènes existent, bien sûr, dans les groupes tri-nationaux.

Mais les expériences déjà observées montrent que le rôle du tiers peut être beaucoup plus varié. Les rôles les plus souvent relevés sont ceux de médiateur (celui qui facilite la relation entre deux groupes en présence), d'arbitre (celui qui aide à la résolution d'un conflit) ou de fédérateur (celui qui s'efforce de faire coopérer les autres groupes). D'autres rôles sont certainement à repérer.

### **Les relations triadiques**

Un autre aspect à explorer est en quoi les relations triadiques diffèrent des relations dyadiques.

Une hypothèse, qui semble découler des premières observations effectuées dans ce domaine, est que le regard tiers tend à atténuer des mécanismes de catégorisation (par exemple, sous le regard d'Italiens, les Français et les Allemands peuvent s'apercevoir qu'ils sont moins différents qu'ils ne le pensent).

Par contre, il peut mettre en lumière des différences cachées dont les intéressés eux-mêmes n'étaient pas conscients.

Une autre hypothèse est que la communication s'établit préférentiellement avec le partenaire avec lequel la distance subjectivement perçue est la plus faible (par exemple, il semble que Français et Italiens se sentent plus proches que les Français et les Allemands ou les Italiens et les Allemands, mais peut-être que les Italiens se sentent plus proches des Allemands que les Français ; ils peuvent alors jouer un rôle de médiation dans la relation).

Ces quelques hypothèses n'ont d'autres prétentions que de jouer un rôle de stimulation et d'orientation. A mon sens, dans le stade actuel de la recherche, l'observation doit primer afin de proposer des descriptions pertinentes des aspects les plus saillants des relations triadiques.

### **Recherche et formation**

Les suggestions que je viens de faire visent à renouveler les recherches psychosociologiques dans le domaine des relations intergroupes et interculturelles. Mais, bien entendu, elles ont aussi une visée pragmatique et pédagogique. A l'heure où les rencontres pluri-nationales se développent, il convient d'en observer les effets et d'en penser la pédagogie. Celle-ci ne peut répondre seulement à des considérations idéologiques, politiques ou éthiques. Pour être consistante et efficace, elle doit s'appuyer sur une compréhension rigoureuse des situations auxquelles elle s'applique et des mécanismes qui y sont à l'œuvre.

## Bibliographie

- Bourhis R., Leyens J.P., *Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, 1994.
- Caplow, T., *Deux contre un*, Paris, A. Colin, 1971 (pour la trad. Fr.).
- Doise, W., *Experiences entre groupes*, Paris, Mouton, 1979.
- Higgins E.T., Kurglansky A.W.(édit.), *Social psychology*, New York, Guilford Press, 1996.
- Ladmiral J.R., Lipiansky E.M., *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989.
- Sherif M. *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, Paris, E.S.F., 1971 (pour la trad. fr.).

## A propos des rencontres trinationales

*Remi Hess*

Quelle est la spécificité des rencontres trinationales dans l'exploration de l'interculturel ? Telle est la question que nous voudrions tenter de penser ici. Cependant, cette question suppose de définir l'interculturel, ce qui est très difficile. Simplement, d'une manière très générale, cela pourrait signifier ici rencontre, confrontation de cultures. Dans cette perspective, l'interculturel est partout : au niveau personnel, interpersonnel, au niveau des groupes, au niveau des organisations et des institutions...

Sur le plan personnel, dès la prime enfance, l'identité est toujours le compromis entre (au moins) deux cultures (celle du père et celle de la mère). Je fais le postulat que même lorsque les parents sont originaires d'un même pays, ils sont porteurs d'identités culturelles familiales différentes. Dans ma famille, par exemple, mon père, Champenois d'origine alsacienne, aimait la viande cuite, ma mère, normande, la viande rouge. La culture familiale est donc le produit d'une négociation interculturelle dans laquelle certains éléments apportés par un parent sont repris ou non par la culture de la maison... Le petit enfant se construit dans ce travail de choix qu'il fait d'éléments des différentes cultures familiales qu'il a sous les yeux... En tant que personne, l'enfant produit donc une culture métisse faite de bric et de broc. Le moi est un bric à brac d'identifications, disent les psychanalystes.

Si l'on accepte ce postulat, on est obligé de penser la construction identitaire de la personnalité et des relations humaines, en général, comme un travail d'exploration interculturelle généralisée qui se produit constamment dès la prime enfance. Cependant, cette exploration suit des logiques complexes qui ont été peu étudiées. Ne serait-ce qu'au niveau de la famille, il n'est pas inintéressant de noter que le vécu d'un membre d'une famille n'est, qu'en très peu de choses, semblable au vécu d'un autre membre de cette même famille. Dans une fratrie, par exemple, le fait que les enfants naissent à des moments différents leur donne une caractéristique particulière qui fait qu'ils n'ont pas connu leurs parents au même âge. Rien que ce fait de la date de naissance entraîne un vécu familial différent... Si la famille voyage, circule, ou traverse des moments historiques intenses (guerres, révolutions, changements de régime politique), les expériences sociales d'un enfant seront différentes de celle de son frère ou de sa soeur... Leurs socialisations seront différentes. Quant à la comparaison entre les générations, en dehors du problème de l'âge, notons que chacun s'inscrit dans une transversalité familiale différente. La confrontation avec les cultures familiales du conjoint n'est pas vécue sur le même mode que celui des enfants. Ceux-ci vivent le double héritage des cultures familiales comme constitutif de leur identité alors que le père découvre la culture familiale de son épouse comme une culture étrangère, car, pour lui, ce sont les cultures de ses propres parents qui sont constitutives de son identité de base, etc. Ces remarques sur l'interculturalité familiale visent ici à montrer que nous sommes tous, par naissance, confrontés à l'expérience interculturelle, même si l'expérience familiale n'a jamais été pensée ou théorisée en tant que telle.

Au niveau interindividuel, toute rencontre avec quelqu'un d'autre

est, en effet, l'amorce d'une confrontation interculturelle. La différence d'âge, de sexe, d'ethnie, de culture personnelle entraîne, dans l'approche de l'autre, un *travail* que l'on peut qualifier d'interculturel.

Mais il existe aussi des cultures de groupes. L'individu appartient à des groupes d'âge, mais aussi à des groupes sociaux. Le groupe d'âge est caractérisé par une socialisation historique commune. Par exemple, on parle de la génération de 1968. Il s'agit des gens qui avaient un peu plus ou un peu moins de 20 ans en 1968... Ils étaient étudiants ensemble, ont vécu ensemble le mouvement social... Ils ont eu une socialisation commune qui dépassait d'ailleurs les frontières puisque ce mouvement a été vécu sur le plan mondial. On pourrait aussi parler de la génération qui avait 20 ans en 1914 ou en 1940... Ces générations ont été marquées par les guerres, la captivité, etc. Cette appartenance groupale engendre une culture de groupe spécifique...

A côté de cette socialisation par le groupe d'âge, il existe la socialisation par le groupe d'appartenance... Toute appartenance à un groupe social se caractérise par le fait que le membre partage avec les autres membres de son groupe des éléments d'identité. Par exemple, à l'école, on peut distinguer la culture des élèves et la culture des maîtres. Dans l'usine, il y a la culture ouvrière et celle de l'encadrement... Dans un hôpital, il y aura le groupe des soignants et celui des soignés. La perception du monde d'un groupe est toujours très différente, parfois antagoniste, à celle des autres groupes... Comme l'a montré E. Goffman dans *Asile*, une même situation est souvent vécue de manière très différente en fonction de la place (et donc de la culture de groupe), qu'a le membre dans l'institution. Dans *Asile*, Goffman décrit des ateliers d'ergothérapie. Ces ateliers sont bien vécus par l'ensemble de la

communauté de l'hôpital. Mais lorsque le sociologue tente de comprendre les choses dans le détail, il s'aperçoit que les médecins sont satisfaits de ce moment pour des raisons théoriques alors que, si les malades les vivent bien, c'est que ce sont les seuls lieux où on les autorise à se confronter à l'autre sexe et où ils peuvent fumer !

Une difficulté vient du fait que l'on peut partager plusieurs cultures de groupe qui se retrouvent parfois antagonistes entre elles. Ainsi peut-on être successivement piéton ou automobiliste. Et l'on peut à la fois, en tant que piéton, pester contre un automobiliste qui ne respecte pas les passages piétons et, en tant qu'automobiliste, pester contre un piéton qui traverse au rouge !

Depuis quelques siècles, l'appartenance nationale est devenue un élément assez important dans la construction identitaire des humains. Appartenir à une nation signifie partager avec un grand nombre de gens une histoire, parfois une langue, mais aussi de nombreux autres signes distinctifs (éducation, monnaie, etc). Il est très difficile de définir clairement ce qu'est une nation et surtout ce qu'est la culture des groupes nationaux. Car la nation s'est faite souvent sur une longue période et chaque membre de la communauté nationale vit cette culture et l'histoire de cette culture sur des modes relativement divers, en fonction de sa place dans le dispositif (moment de la naissance, localisation de vie lors des „moments“ importants de la vie collective, etc)... Il y a tellement de choses accumulées dans le roman familial d'un pays ! De plus, à certains moments de l'histoire d'un pays, les implications de différents membres de la communauté nationale ont pu être opposées (politiquement, économiquement, religieusement, socialement)... La culture nationale n'est donc pas tellement le partage d'idées, mais plutôt le partage de tensions, de

contradictions vécues par l'ensemble des membres d'une communauté nationale à un moment de son histoire, et dans lesquelles nous avons été pris personnellement ou au niveau des générations antérieures... L'héritage familial et national se confondent souvent.

Actuellement, les débats sur l'Europe sont un excellent analyseur de ces tensions entre idées qui constituent les identités nationales. Dans tous les pays, il y a des identités multiples qui se révèlent à l'occasion des initiatives européennes. On est pour ou contre Maastricht ou Amsterdam sans forcément pour autant être contre l'Europe, mais au nom de logiques qui s'enracinent profondément dans l'histoire nationale. D'autres sont, au contraire, pour ces traités au nom d'autres idées. Certains auraient voulu une Europe sociale précéder l'Europe économique ou politique... Toujours est-il que le vécu de l'aventure européenne à l'intérieur même de l'Europe est révélateur des microcosmes nationaux.

Une recherche récente donne une belle illustration des différences constitutives d'un pays au niveau de la socialisation différentielle en fonction des générations et des formes plus ou moins affirmées d'adhésion au jeu idéologique et institutionnel. Cette étude vient de paraître<sup>10</sup>. De quoi s'agit-il ? Professeur de sciences de l'éducation à la Freie Universität de Berlin, Dieter Geulen a piloté une recherche ethnographique approfondie auprès d'un échantillon de 36 personnes, des Allemands de l'Est, pour étudier leurs modes de socialisation à l'époque d'avant la chute du mur de Berlin. Il a constitué trois groupes d'âge : un groupe de personnes nées en

---

<sup>10</sup> Dieter Geulen, *Politische Sozialisation in der DDR, autobiographische Gruppengespräche mit Angehörigen der Intelligenz*, Leske + Budrich, Opladen, 351 p., 1998.

1940, un groupe de personnes nées en 1950 et un dernier en 1960. Ces personnes avaient donc 50, 40 et 30 ans au moment de la réunification de l'Allemagne. Par groupe de cinq ou six, ces personnes se sont retrouvées chez l'une d'entre elles accompagnées de chercheurs originaires de l'Est auquel se joignait D. Geulen... Il s'agissait de groupes de parole autour du vécu et de la socialisation politique. Chaque entretien durait cinq heures. Les débats enregistrés ont permis de reconstituer des histoires de vie individuelles et de dégager des types de socialisation caractéristiques. Ce livre est absolument passionnant. A sa lecture, on rencontre des vécus allant de l'adhésion irréfléchie au régime à des modes plus subtils de cohabitation... La génération des personnes nées en 1940 est d'autant plus passionnante que souvent les familles de ces personnes ont été impliquées dans le régime nazi. Ainsi, ces personnes ont traversé trois régimes politiques vraiment différents : période nazie, socialisme, fédéralisme d'aujourd'hui... Ce livre permet de réfléchir à une dimension peu questionnée en France aujourd'hui : comment chacun d'entre nous construit son adhésion-répulsion au système politique et social...

Témoignage de la puissance créatrice des méthodes qualitatives et de leur renouveau aujourd'hui en Allemagne, ce livre de Dieter Geulen montre bien comment ce sont les stratégies familiales, elles-mêmes, qui poussent quelquefois les parents à encourager leurs enfants à se démarquer politiquement de leurs propres valeurs. Ainsi, les histoires de vie rapportées montrent que certains parents impliqués dans la période nazie, pressés par des urgences de survie par exemple, ont tout fait pour que leurs enfants s'inscrivent dans le système de valeur socialiste... Il en est de même d'ailleurs pour le passage du système référentiel communiste au système fédéraliste de l'Allemagne de l'Ouest au

moment de la chute du mur... Ce livre, véritable accumulation d'histoires de vie, montre aussi le facteur personnel qui fait que l'on adhère aveuglément ou au contraire de manière critique aux valeurs de la société dans laquelle on vit... Ainsi ce livre est riche car il montre que l'Allemagne d'aujourd'hui, en tant que nation, doit gérer au moins trois héritages intégrés ou non : l'héritage nazi, l'héritage communiste, l'héritage fédéraliste. Même si l'Allemagne d'aujourd'hui est fédéraliste, elle compte en son sein des familles qui ont des comptes à régler avec les périodes antérieures qui la constituent. Chaque citoyen allemand vit intensément et différemment cette histoire... Evidemment, pour un Français, c'est la même chose. Mais on s'en rend moins compte. Si l'on met en avant la Résistance, le Gaullisme, etc., il n'en est pas moins vrai que l'histoire récente doit intégrer Vichy, la guerre d'Algérie, etc.

Les papiers d'identité donnent une appartenance *instituée* aux membres d'une communauté nationale. Mais c'est souvent par opposition, en confrontation aux membres d'une autre communauté nationale que le sujet découvre qu'il appartient à telle ou telle culture nationale dans laquelle il a été institué par la naissance... Pour ceux qui acquièrent une nouvelle identité nationale en cours de vie, la conscience instituante de partager ou de vouloir partager une culture nationale avec un groupe particulier a précédé l'appartenance elle-même, mais ce n'est pas le cas le plus fréquent... Le plus souvent l'appartenance nationale précède la conscience que l'on peut en avoir.

Ce qui caractérise la construction de la nation, c'est qu'elle s'est, le plus souvent, élaborée certes dans des événements internes (guerres civiles, révolutions, changements constitutionnels ou de régimes politiques, réformes) mais aussi dans des confrontations

militaires ou guerrières par apport à d'autres pays. La guerre, depuis deux siècles, est pratiquement toujours la confrontation d'une nation contre une ou plusieurs autres nations. Il y a eu les guerres coloniales confrontant le nord et le sud. Il y a eu les guerres est-ouest... Etre Français, c'est ainsi avoir à assumer deux siècles de guerres contre les Allemands. De même, être Allemand, c'est se souvenir que l'Allemagne s'est aussi construite à partir de conflits avec la France... Ces guerres du XIX<sup>e</sup> et de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle ont joué une place centrale dans la construction des identités nationales européennes. La seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle a été celle de la division de l'Allemagne puis de sa réunification, et plus généralement les tensions de la guerre froide puis l'effondrement du communisme entraînant la faillite d'un équilibre tant politique qu'économique qui avait pu se stabiliser à l'Est.

Les rencontres de groupes internationaux ont l'avantage de permettre la prise de conscience qu'un travail est à accomplir pour penser son identité nationale (avec son actif et son passif) et, en conséquence, penser la cohabitation ou l'amitié avec les membres d'une autre communauté (ayant elle-même son actif et son passif). L'avantage des rencontres de groupes par rapport aux rencontres individuelles, c'est qu'au sein d'un groupe (huit à douze personnes d'un même pays, par exemple), souvent les éléments d'appartenance à l'identité nationale sont plus facilement identifiables qu'au niveau d'un simple individu. Car quand je rencontre un étranger en tant qu'individu, il est toujours plus difficile de décider si ses comportements lui sont dictés par sa personnalité ou par le fait qu'il est Argentin ou Brésilien, par exemple...

Les rencontres entre deux groupes nationaux, pratiquant deux

langues différentes, constituent une situation interculturelle spécifique. Il y a les Allemands d'un côté, par exemple, et les Français de l'autre. Prenons un exemple très concret. C'est une rencontre de classes, un échange de classes. Les Français vont une semaine dans l'école allemande. En échange, à une autre période de l'année, les Allemands viennent en France. On peut imaginer que l'échange dure depuis plusieurs années, que les professeurs ne découvrent pas la situation. Spontanément, les enfants vont être à l'affût de la différence. Ne serait-ce qu'à cause de la barrière de la langue, ils savent que les Allemands sont différents de nous. Ils vont être attentifs. Mais ce qu'ils vont voir du vécu de la rencontre est-il une différence franco-allemande ou seulement une différence de coutume locale ? La France et l'Allemagne sont faites l'une et l'autre de plusieurs cultures. Il n'y a pas de pays monoculturel. En même temps, l'école est un espace de socialisation qui passe par l'intégration d'attitudes, de comportements. Comme le montrent Gunter Gebauer, Christoph Wulf<sup>11</sup>, l'homme se construit à travers le jeu, les rituels, les gestes. Ces auteurs qui explorent les attitudes et comportements mimétiques comme base de l'insertion sociale montrent le phénomène de l'affiliation institutionnelle par les pratiques corporelles. Le monde se constitue pour le sujet à travers ses attitudes gestuelles qui sont des formes d'adhésion à ce monde et qui, dans le même mouvement, constituent, en retour, le monde lui-même. Dans le prolongement de *La construction sociale de la réalité* de Berger et Luckmann, ces auteurs montrent ainsi la socialisation comme accomplissement pratique et quotidien, mais en insistant sur la mimétique... L'école est donc un espace de construction de l'identité qui intègre des attitudes, des jeux, des

---

<sup>11</sup> Gunter Gebauer, Christoph Wulf: *Spiel, Ritual, Geste; mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Hamburg, Rowohlt Taschenbuch, 1998, 335 p., 26,90 DM.

gestes qui ne sont pas toujours les mêmes d'une société à une autre. La relation pédagogique se construit différemment en France et en Allemagne, et à travers elle, le rapport au monde que les élèves construisent. Derrière les gestes, il y a les mots, et l'horizon des mots propres à chaque pays.

L'éveil à une sensibilité interculturelle passe par la prise en compte de cette dimension corporelle du rapport social au monde qui s'actualise dans les comportements sociaux quotidiens. Découvrir ces formes de socialisation est une démarche différente de l'apprentissage de la langue. D'excellents techniciens de la langue peuvent parfois faire de très mauvaises traductions parce qu'ils ignorent l'arrière-plan culturel du groupe dans lequel ils se trouvent. C'est frappant dans le contexte international. Mais ce n'est qu'un cas particulier de toutes les situations sociales qui sont à penser comme situations interculturelles. Dans le contexte d'une classe, en France, par exemple, l'enseignant évalue souvent ses propres élèves, uniquement en fonction de sa propre culture d'enseignant. Si un élève ne réussit pas à répondre à ses questions, il a tendance à le juger „arriéré“ ou „retardé“. Il se met rarement dans la position d'une écoute interculturelle où il se représenterait l'enfant comme situé dans une autre culture, dans une autre perspective que la sienne. Les échanges internationaux de classes créent une perturbation au fonctionnement monoculturel de la classe nationale. Ils permettent ainsi de révéler que de „mauvais“ élèves<sup>12</sup> ont des richesses insoupçonnées. Ainsi, un jour, dans un échange franco-allemand de classes du primaire, les enseignants avaient un niveau très bas dans la langue de l'autre pays. La compréhension entre les enseignants ne se faisait qu'à un niveau infralinguistique. Les chercheurs qui observaient

---

<sup>12</sup> "mauvais" si l'on considère les critères de l'évaluation locale.

cet échange furent étonnés de découvrir que les enfants arrivaient à mieux communiquer que leurs enseignants. Ils passaient par la médiation de deux élèves turcs, l'un de la classe allemande, l'autre de la classe française. Le turc était la langue de médiation. Or, ces deux élèves traducteurs étaient considérés, chacun dans sa classe nationale allemande ou française, comme des élèves à problèmes. Cette situation interculturelle avait permis de montrer à l'ensemble du groupe une richesse inconnue de ces deux élèves... En fait, derrière la rencontre franco-allemande, apparaissait l'existence d'une troisième nation la Turquie ! La présence de l'interculturel dans l'école est difficile à prendre en compte concrètement car la dimension interculturelle de la réalité de la classe nie toute l'institution scolaire dont le fondement est aux antipodes de l'interculturalité. Même dans l'enseignement supérieur, qui pourrait prétendre à l'universel, l'interculturel est difficile à mobiliser comme outil pédagogique ou comme ressource humaine. L'école est faite pour façonner un élève qui devient le citoyen d'une nation particulière.

Dans l'exemple que nous venons de donner, la trinationnalité de l'échange est apparue comme une surprise car au départ on pensait se trouver dans une rencontre binationale.

L'intérêt des rencontres trinationales, par rapport aux rencontres binationales, c'est de faire exister un tiers dans la relation franco-allemande, par exemple. Une vraie rencontre internationale ne peut être pensée que comme une relation à trois, car à deux, on a tendance à construire des stéréotypes particuliers dans lesquels on s'installe rapidement... La construction européenne se fait au niveau des institutions. Si on veut construire l'Europe au niveau des personnes, cela passera par ces rencontres trinationales car l'émergence de la complexité passe par le vécu de relations

triangulaires.

### La question du tiers

Une idée que je voudrais évoquer ici est que, dans ce type de rencontres, le choix du tiers n'est pas neutre. Si l'on s'installe dans une rencontre de groupe dans laquelle trois nationalités sont représentées, la rencontre s'organise selon des logiques dans lesquelles, assez fréquemment, la confrontation binaire est médiatisée par le tiers. Or, l'identité du tiers est déterminante dans la production du travail d'exploration interculturelle. Si l'on part de la base qui a été la nôtre : à savoir la rencontre franco-allemande, le choix du tiers va modifier profondément la réalité du groupe. Si le groupe tiers est turc, la dynamique va être tout autre que si ce tiers est Italien, Anglais ou Polonais... Car le groupe turc a une histoire spécifique par rapport à l'histoire allemande, par rapport à l'histoire française, et aussi par rapport à l'histoire franco-allemande... qui n'a rien à voir avec l'histoire qu'un autre pays entretient à l'Allemagne et à la France... Il en est de même pour l'Italie ou l'Angleterre... L'épaisseur culturelle du contexte de la rencontre change en fonction de la réalité du groupe. Les Anglais partagent avec les Allemands leurs racines anglo-saxonnes. Les Français partagent avec les Italiens ou Espagnols leurs racines latines... Les Polonais partagent avec les Français une tradition catholique, etc. Il y a donc un interculturel trinational spécifique qui se crée à chaque fois que l'on décide d'organiser une réunion, une rencontre entre trois nationalités particulières...

Je ne pense pas que la vie soit assez longue pour épuiser tous les possibles de triangulation. Alors que les rencontres sportives sont

souvent une confrontation à deux, la rencontre à trois demande une logique de fonctionnement qui ne peut pas se réduire à un modèle simple, transposable dans toutes les situations. Toute rencontre trinationale suppose la construction de règles nouvelles en fonction des groupes présents, ayant entre eux un héritage culturel transversal et complexe.

Il faut tenter de comprendre ce passage qualitatif qui s'opère lorsque l'on passe du bi au trinational. Pour moi, le binational est un niveau de réflexion psycho-familial. Quand on rentre dans le trinational, on commence à s'inscrire dans l'historicité complexe et une géo-politique. On se trouve dans une perspective qui est forcément beaucoup plus contextualisée. Par exemple, travailler avec des Allemands, des Italiens et des Français construit un cadre géopolitique particulier. C'est celui de l'Europe dynamique, celle qui va de l'avant... Travailler avec des Polonais signifie autre chose... Historiquement, les Polonais ont souvent été avec les Français contre les Allemands. Aujourd'hui, les Polonais ont envie de se rapprocher de l'Allemagne de l'Ouest. Ils voient la France comme une rivale... Par contre, à l'intérieur de l'Allemagne, l'Est se sent proche de la France sur beaucoup de choses... Du coup, un groupe franco-allemand-polonais est traversé par des dynamiques assez intéressantes. On y parle davantage allemand que français, par exemple, etc. mais on découvre parfois des alliances entre Français et Allemands de l'Est contre Polonais et Allemands de l'Ouest; quelquefois, l'alliance sera celle de l'est contre l'ouest...

Goethe a construit un axe esthétique-littéraire Allemagne-Angleterre-Italie, pour se démarquer de la France qui rejetait son style lorsqu'il était étudiant à Strasbourg (*Dichtung und Wahrheit*). On retrouve cet axe d'alliances idéales dans *Mein Kampf*. Cette forme

de trinational se construit autour de la notion de peuple, de nature, de liberté pédagogique et politique, de valse... Elle s'oppose au rigorisme du classicisme français qui s'impose dans la langue de Malherbes, dans l'Académisme, dans les manières de table, dans le menuet, etc. (Norbert Elias). Travailler dans des groupes trinationaux doit permettre de faire surgir cet *horizon des mots* qui, bien qu'enfoui, structure l'ici et maintenant des groupes. Donc, derrière chaque trinational, il y a un imaginaire, imprégné d'historicité, le plus souvent structuré sur des relations à deux contre un.

A l'heure où nous entrons dans l'Europe, cette problématique est-elle encore actuelle ? Est-ce intéressant de comprendre pourquoi beaucoup de Français entretiennent des relations difficiles avec les Anglais ou les Américains ?... Explorer les adhésions ou répulsions qui caractérisent certains groupes nationaux vis-à-vis de certains autres a-t-il encore un sens dans un contexte géopolitique qui se développe dans le sens d'un fédéralisme européen (après la monnaie, des pans entiers de souveraineté passent du national à l'instance fédérale sans que l'espace national n'y puisse grand chose).

Pourtant, le niveau du national se retrouve stimulé par ce glissement de perspective. Aussi, la forme que l'on donne aux échanges internationaux n'est pas sans importance. L'idéologie libérale a induit comme norme la libre circulation des individus. Cette perspective peut être perçue dans les programmes européens qui encouragent la circulation des personnes mais dissimulent, en fait, des intérêts de pouvoir camouflés. Ils sont technocratiques. Il n'y a pas d'interculturalité dans ces rencontres d'individus atomisés de durées variées prônées par l'Europe... Dans la tradition communiste, on se rencontrait de nation à nation, de

peuple à peuple... La spécificité du travail interculturel franco-allemand avec l'OFAJ est qu'on tente d'explorer l'interculturel au niveau de la rencontre de groupes nationaux assez consistants dans un espace-temps assez long. Le national peut donc être travaillé. Notre originalité *ofajienne*, c'est de travailler au niveau groupal dans lequel se réfractent à la fois les niveaux individuels et institutionnels. Collectivement, un groupe national porte en lui les contradictions que nous avons décrites plus haut.

Approcher un pays, c'est donc prendre conscience des dialectiques internes à ce pays. Car tout citoyen, quelque soit sa manière de vivre les contradictions, place son vécu dans un *horizon des mots* national particulier. Les Italiens, par exemple, qu'ils soient du Nord ou du Sud, vivent en référence à la tension Nord-Sud. De même, pour un Allemand. On s'inscrit en Allemagne dans la logique Nord/Sud ou Est/Ouest, le clivage catholiques/protestants, etc. Ces contradictions internes à une culture nationale constituent un cadre mental qui spécifie l'identité nationale de tel ou tel pays... En France, la question de la laïcité est récurrente. On la retrouve régulièrement dès qu'il s'agit d'éducation, etc... ce qui n'est pas sans effet sur le rapport que l'on entretient aux Etrangers (affaire du foulard islamique qui ressurgit régulièrement)...

La construction d'un dispositif de rencontre trinational de groupes est donc une forme de travail originale qui permet d'explorer des dimensions identitaires qui ne peuvent pas être travaillées dans d'autres dispositifs de rencontres internationales. Même si des rapports de force se constituent (deux contre un), on peut penser que la triangulation des rencontres trinationales permet de créer une forme de travail qui échappe au psychofamilial dans la mesure où les groupes peuvent jouer alternativement trois

fonctions qui ne sont pas assurées lorsque l'on reste dans le binational, à savoir la fonction d'analysant, d'analyseur et d'analyste. Réfléchir, dans une perspective analytique suppose la relation à trois. Il est de l'impensé national qui ne peut surgir que dans le travail de confrontation à l'autre collectif... mais parce que certains d'entre nous, à l'intérieur même d'une culture nationale, sont piégés par des moments dissociatifs, le dépassement de la dissociation, l'acceptation de la dissociation comme ressource ne peut s'opérer que par le rôle de passeur que joue le tiers. Ainsi, même dans un groupe franco-allemand (qui peut apparaître officiellement comme binational) où se trouvent représentés des Allemands de l'Est et de l'Ouest, on a souvent vu les Français jouer un rôle de médiation entre les Allemands dont les deux traditions de socialisation politique entre 1948 et 1989 engendraient au cours de ces années 1990 des incompréhensions et des refus profonds de communication. Dans ce type d'échange, il n'y a que deux nations, deux langues, mais, dans les faits, il y a trois modes de socialisations politiques, trois systèmes de valeur, trois histoires. La triangulation fonctionne déjà.

Les participants de telles rencontres tirent donc énormément de possibilités de formation et de réflexion de ces échanges trinationaux, notamment concernant la complexité de leur propre identité nationale.

### L'interculturel, un moment à construire ?

Dans un passage où il parle du *moment* de l'amour, H. Lefebvre insiste sur le fait que le „moment ne vient pas par miracle dans l'histoire de notre vie. Il se propose, se mûrit lui aussi, avec ou sans votre complicité. Il se constitue en prenant ses éléments et

ses matériaux où il peut dans le plaisir et la souffrance, dans l'amitié et la solitude, dans la vie du groupe familial et dans la vie hors de ce groupe. Un peu au hasard s'assemblent les branchages que ce feu va brûler et consumer. Ses éléments, ses matières, il les prend, les change, se les approprie. Il a ses exigences, ses souvenirs, sa mémoire, ses absences et ses présences, ses paroxysmes et ses décroissances, sa folie et sa santé. Il oscille donc entre l'absolu impossible et l'insertion dans une quotidienneté qui le rend également impossible<sup>13</sup>.

Amour et interculturalité ne sont guère enseignés à l'école. Pourtant, comme l'amour, l'interculturel est un moment à construire. Ainsi, l'éveil à une sensibilité interculturelle que l'on pourrait aussi nommer une sensibilité ethnographique ou ethnosociologique passe par des expériences, différentes pour les uns et les autres, mais qui aident le sujet à se construire un *moment* de la rencontre de l'autre où il va percevoir la différence, vivre avec elle, faire avec une étrangeté externe dont il devra accepter qu'aucun savoir ne saurait en venir à bout. L'interculturel est un *moment* spécifique, différent de celui de la maîtrise des langues. La maîtrise linguistique peut aider, peut enrichir le moment interculturel mais, rien ne garantit qu'un Français, par exemple, qui sait la langue allemande, connaisse l'Allemagne et ait les moyens de comprendre les Allemands. L'École a du mal à saisir cet objet de l'interculturel, de par son histoire et ses fondements (l'école s'est construite comme nationale), du fait aussi que peu d'enseignants se soient eux-mêmes construits leur moment de l'interculturel.

Ce déficit des enseignants en ce qui concerne l'interculturel n'est

---

<sup>13</sup> H. Lefebvre, *La somme et le reste*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989, p. 343.

pas lié à leur personne, mais à leur existence en tant que professionnel. La formation des enseignants a toujours été pensée comme creuset de la construction de l'identité nationale. De plus, c'est le „rapport au savoir“ enseignant qui aide peu à entrer dans l'interculturel. On forme les enseignants à „savoir sur“. Cette posture est antinomique à celle à avoir pour accéder à une compétence interculturelle qui suppose un savoir de l'intérieur, une expérience vécue. Pour être maître, pour être enseignant, il faut, en France, d'abord être Français. En France, les IUFM (instituts de formation des maîtres) sont l'un des rares lieux monoculturels où tout étranger à la culture de l'école française soit exclu. En Allemagne, le recrutement enseignant est plus régionalisé, mais le rapport à l'interculturalité est identique... A part quelques très rares exceptions, n'enseignent à l'école que des personnes ayant l'identité nationale du pays. L'école a ainsi été l'un des principaux éléments permettant la construction de l'identité nationale par opposition aux autres. Comment imaginer que l'école soit capable d'une transformation interne reniant ses propres fondements ? L'école française s'est construite dans la période coloniale. Elle a transmis des savoirs relativement racistes. Elle a cru avoir une mission : celle d'arracher les enfants à leurs familles... Au XIX<sup>e</sup> siècle, instruire, c'est d'abord imposer aux familles l'obligation scolaire. Les familles d'agriculteurs résistent. On a besoin des enfants pour les travaux des champs. L'instituteur s'approprie comme une victoire le fait que l'on interdise aux enfants le travail dans la mine, et cela en est certainement une. Mais, à l'époque, réussir à amener les enfants à l'école, donc à les tirer du travail précoce, est souvent vécu comme une victoire de l'instruction contre l'ignorance et l'exploitation. L'instituteur est celui qui libère. La famille est perçue comme une force sociale qui résiste à la socialisation par l'école. Le mouvement de scolarisation a souvent été vécu comme

une guerre des enseignants contre les parents... L'enfant qui acceptait les valeurs de l'école trouvait dans son choix de socialisation des avantages substantiels; on lui donnait non seulement des outils de connaissance (lecture et belle écriture), mais en plus des diplômes qui lui garantissaient une promotion sociale... On mesurait mal que cette promotion s'acquerrait parfois au prix d'un renoncement aux valeurs et à la socialisation familiales. Comme le montrait Edmond Demolins il y a un siècle<sup>14</sup>, cette socialisation par l'école excluant la prise en compte des valeurs domestiques était caractéristique de l'Allemagne et de la France, moins de la Grande-Bretagne. L'école allemande avait alors la mission de former des soldats, l'école française des fonctionnaires soumis... E. Demolins voit dans certaines écoles anglaises un modèle plus intéressant dans la mesure où il cherche, dans le prolongement du projet d'éducation domestique des familles particularistes, à „former des hommes“ indépendants et libres... L'enseignement et l'éducation sont des enjeux importants où s'articulent la tension entre deux systèmes qui peuvent ou être complémentaires ou concurrentiels à la nation et la famille. L'école est-elle une extension domestique ou un outil de la nation pour former des citoyens captifs du projet collectif? Tous les pays européens, au moment où surgit la montée des nationalismes, décident d'investir sur le développement de l'enseignement. Elever le niveau d'instruction s'impose du fait du développement du mode de production, mais c'est aussi un moyen de donner une culture de base commune à tous les citoyens, à leur transmettre les valeurs nationales souvent enracinée dans l'objectif colonial, l'affirmation nationale contre les voisins de l'extérieur ou de l'intérieur, etc... A chaque guerre,

---

<sup>14</sup> E. Desmolins, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?*, Paris, 1897, réédition, Paris Anthropos, 1998.

on s'arrache une province (l'Alsace, la Lorraine) pour ce qui est des conflits franco-allemands, l'est de l'Allemagne pour ce qui est de la tension est-ouest en 1948 entre les valeurs américaines et les valeurs communistes... A chaque fois, l'école est un moyen de transmettre la langue, la culture, les valeurs du pays qui gagne tel ou tel morceau de territoire (Pologne, Pays de l'est).

Pour ces morceaux de territoire qui passent successivement d'un modèle national à un autre, c'est la dissociation. L'identité individuelle passe par des états nationaux ou idéologiques différents. Les Alsaciens sont partagés. Certains deviennent Allemands à part entière en 1870, c'est à dire non seulement administrativement, mais de cœur. D'autres, au contraire, brodent des drapeaux français qu'ils cachent pour attendre le moment où ils redeviendront Français... Les Polonais vivent le même drame. Pendant la période de domination communiste, certains acceptent les valeurs communistes. D'autres résistent en s'accrochant à leurs valeurs religieuses, par exemple, signe de la résistance nationale.

Le groupe trinational est un dispositif aux antipodes de l'école. Alors qu'à l'école on a un modèle de référence organisationnel et idéologique unidimensionnel, monoculturel, dans le cadre des rencontres trinationales, le modèle organisationnel est à négocier au coup par coup... Alors que toute personne qui est dissociée à l'intérieur d'un modèle national doit extirper de son être l'une de ses appartenances (pour être français, l'école apprend au petit Breton à oublier sa langue maternelle) pour tenter de survivre (sa dissociation est perçue comme pathologique), la situation de rencontre trinationale reconnaît la différence et donc les dissociations constitutives des identités individuelles. Georges

Lapassade vient de publier un petit livre précieux<sup>15</sup> qui s'inscrit comme suite à *ses Rites de possession*<sup>16</sup>. Dans cet ouvrage, G. Lapassade tente de reconstruire la genèse de la „découverte“ de la dissociation sur le plan de l'histoire de la psychologie. A la manière de Ganguillem, il refait l'itinéraire de la construction d'un concept, celui de dissociation, qui trouve son origine en 1773 dans les recherches du médecin autrichien Mesmer, prolongées par les études de Puységur (1784)... et qui vont se prolonger jusqu'à Freud, le premier Freud, celui qui n'a pas encore inventé la psychanalyse... La dissociation est ce phénomène qui entraîne chez le sujet un dédoublement de personnalité qui l'amène à avoir des attitudes différentes selon qu'il fonctionne dans un rôle ou dans un autre (possession, hystérie, fugue, etc). Il peut ainsi devenir un autre en oubliant, lorsqu'il retrouve son comportement ordinaire, les actes qu'il a posés dans son état autre... La posture de G. Lapassade est celle de Janet qui ne voit pas dans la dissociation une pathologie à réduire, mais plutôt un état positif qui peut être considéré comme une ressource. Reprenant Rivers (1920), G. Lapassade constate : „Dans la vie quotidienne, bien des circonstances rappellent la dissociation; notamment il nous arrive souvent de passer brusquement d'une occupation à une autre très différente sans être le moins du monde troublés par les tendances ou les souvenirs correspondant à la première. Le cas diffère de la dissociation morbide, principalement en ce que l'expérience de l'une des deux phases demeure facilement accessible à la conscience de l'autre... On pourrait considérer le pouvoir que nous avons de passer brusquement d'un groupe de préoccupations à l'autre comme une

---

<sup>15</sup> Georges Lapassade, *La découverte de la dissociation*, Loris Talamart (22, rue du Cloître Saint-Merri, 75004 Paris), 1998, 108 pages.

<sup>16</sup> Anthropos, 1997.

forme de dissociation utilisée par le sujet, sous le contrôle des fonctions mentales supérieures, et graduée de manière à satisfaire aux exigences d'une vie mentale pleinement développée.“ L'hypothèse de G. Lapassade, c'est qu'un travail, une initiation, peut aider le sujet atteint de dissociations „morbides“ à se réconcilier avec les différentes dimensions de sa personnalité et à considérer la dissociation comme une ressource, comme une richesse à cultiver. Cette attitude ouvre des possibilités considérables dans le champ de l'exploration interculturelle, car il est fréquent aujourd'hui de vivre des situations de dissociations interculturelles (vivre entre deux ou trois cultures, avoir „le corps entre deux langues“, devoir vivre dans des régimes politiques inconciliables, etc.)... Ce petit livre de G. Lapassade pourrait servir de point de départ à des études précises sur la dissociation dans la vie quotidienne. Espérons que G. Lapassade, dans les mois qui viennent, poursuivra cette recherche pleine de „ressources pour penser notre post-modernité ! L'idée de Lapassade est qu'il faut un „passeur“ pour aider le sujet à s'approprier ses dissociations... J'ai tenté de montrer ici que la rencontre trinationale de groupes est un dispositif qui peut jouer cette fonction...

Il resterait à explorer les outils à développer dans ce type de rencontre. Un livre allemand récent<sup>17</sup> montre comment l'homme surgit comme objet et comme sujet de l'anthropologie en Europe (donc aussi bien en Allemagne qu'en France). Pour que naisse l'anthropologie, il a fallu qu'à un moment déterminé de

---

<sup>17</sup> Gunter Gebauer, *Anthropologie*, Reclam, Leipzig, 1998, 330 p., 28 DM. Ce livre est un choix de textes de Hartmut Böhme, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Michel Foucault, G. Gebauer, Clifford Geertz, Arnold Gehlen, Dietmar Kamper, Maurice Merleau-Ponty, Michel de Montaigne, Blaise Pascal, Helmut Plessner, Georg Simmel, Jean-Pierre Vemant, Ludwig Wittgenstein, Christoph Wulf.

l'humanité on se forge une idée de l'individu qui est tout à fait spécifique à la civilisation européenne... L'individu n'est pas seulement un sujet économique, mais une personnalité qui émerge, distincte de ses groupes d'appartenance. Cet ouvrage a le mérite de faire surgir, pour le lecteur, la conscience d'une pensée européenne bien spécifique qui surgit avec Montaigne et qui se prolonge encore aujourd'hui. Une idée qui constitue les Européens d'aujourd'hui, c'est que l'homme tout entier se retrouve dans chacun d'entre nous. Parler de nous, c'est parler de l'homme... Ce regard sur l'homme est également décrit dans un autre ouvrage récent<sup>18</sup> qui montre que notre regard s'est construit au gré des découvertes et des révolutions scientifiques, il s'est inventé de la rencontre avec l'autre mais s'est également aveuglé de ses propres certitudes. Les ethnologues faisant métier de regarder et de restituer ont une responsabilité fondamentale dans la construction de la vision de l'autre. Une partie de l'ethnologie a, comme „science froide“ empêtrée dans sa folie de classement de l'homme et ses visées totalitaires, participé à la légitimation des racismes et de l'antisémitisme et connu des égarements aux conséquences terribles... Science de l'homme et du doute avant toute chose, ainsi que la présente l'auteur, l'ethnologie est aussi un „regard chaud“ soutenu par la passion du chercheur. En même temps qu'il appelle à la vigilance extrême face à la remontée des racismes, Pascal Dibie, souligne comme Gebauer que nous avons tous des „biens communs“ qui constituent notre humanité, ne serait-ce que nous soyons tous membres de „l'espèce cuisinière“ ! Les groupes trinationaux qui ont la chance de vivre assez longtemps ensemble et donc de se questionner sur le quotidien découvrent vite ces dimensions de vie sociale que nous partageons... Mais ils découvrent aussi la, les différences...

---

<sup>18</sup> Pascal Dibie, *La passion du regard*, Paris, Métailié, 1998, 186 p., 99 Frs.

L'exploration de l'identité et de la différence peut ou bien déboucher sur la concurrence, la compétition, l'exclusion, la guerre ou explorer les possibilités que donne le rapprochement du même et de l'autre dans un processus de complémentarité de groupes. Ce travail que l'on peut mener en groupe doit s'articuler à l'exploration de la construction identitaire individuelle: Comment articuler l'exploration de l'identité individuelle et la construction de l'identité collective ?

Il me semble que les écrits biographiques (dont le journal fait partie) sont essentiels à une description de l'interculturel. Ils peuvent très bien appuyer, renforcer le moment de la rencontre car ils permettent d'articuler le sujet et le groupe. Trop souvent, l'objet l'interculturel est abordé d'un point de vue très général. Il me semble qu'il est temps aujourd'hui d'aider à l'écriture de biographies, d'histoires de vie, de journaux individuels ou de groupes qui rendent compte de la complexité singulière et quotidienne du vécu interculturel...

Le vécu interculturel est très difficile à comprendre, encore plus à analyser. Lorsqu'on est ballotté entre plusieurs cultures, parvenir à expliciter ce qui vous traverse n'est pas œuvre facile surtout lorsque ces cultures ont été en conflits entre elles. C'est pourquoi il me semble très important d'explorer les ressources que peuvent constituer les écrits biographiques comme outil pour penser l'interculturalité qui nous traverse. Je distingue plusieurs formes d'écrits biographiques : l'histoire de vie, le journal, la correspondance, la monographie. Je les pratique moi-même et les fais pratiquer à mes étudiants. Ces différentes formes prennent un sens dans la logique des moments (a) et s'appuient sur une gestion différente de l'exigence de concilier histoire et sociologie, histoire et anthropologie (b).

## a) La théorie des moments

Ecrire l'interculturel s'organise en effet autour de l'écriture de „moments“. En français, le terme „moment“ signifie deux choses:

- Il peut tout d'abord être synonyme d'instant : „c'est le moment d'appeler Georges au téléphone; il doit être chez lui.“
- Ce peut-être aussi quelque chose de plus complexe qui signifierait alors „l'espace-temps“. On dira par exemple: „j'aime le moment du repas ou j'aime le moment de la promenade“.

Les Allemands distinguent ces deux notions en changeant le genre du mot moment (*der Moment* ou *das Moment*). C'est dans le second sens que j'emploie ici le terme en parlant du *moment de l'interculturel*.

Le philosophe Henri Lefebvre a montré que l'animal ne connaît pas les „moments“. Il passe du sommeil à la veille, du manger au jeu... sans transition. Pour Lefebvre, ce qui caractérise l'homme, c'est sa capacité, contrairement à l'animal, de construire des *formes sociales* dans lesquelles il se reconnaît, auxquelles il s'identifie. Par exemple, dans la vie, on peut parler du moment du repas, de l'amour, du travail, du repos, de l'écriture... A chaque moment correspond un dispositif social construit, un cadre, mais aussi une psychologie, un rapport à soi-même qui fait que les uns investissent tel moment et d'autres pas. L'identité du sujet ou des groupes sociaux se construit à travers l'organisation des moments... Les Latins investissent beaucoup le moment du repas, contrairement aux Anglo-Saxons qui le négligent... Il y a des sociétés où le moment de la chasse est important, d'autres où il n'existe pas... De même, au niveau des individus. Par exemple,

pour moi, le moment de la lecture ou de l'écriture sont fortement construits. Ils se sont constitués d'une sorte de sédimentation d'expériences, de situations qui forment un humus, une ressource... Ainsi, dès mon adolescence, alors que j'étais peu porté à investir sur le travail scolaire, j'ai pourtant beaucoup investi sur ma bibliothèque, sur ma table de travail..., à partir de 1983 sur mon traitement de texte... Lorsque j'ai acheté une maison en 1990, la raison en était que je ne parvenais plus à ranger mes livres à Paris et que je rachetais des livres que j'avais déjà, faute de pouvoir les retrouver... Ainsi la dynamique de vie de chacun se développe suivant une logique de moments qu'il est possible d'identifier et de décrire. L'ensemble des moments qu'une société se donne caractérise cette société. De même pour l'individu...

En ce qui me concerne, si je parle de *moment de l'interculturel*, c'est pour dire que cette dimension est, à elle seule, un „moment“ qui doit être distingué d'autres moments qui peuvent caractériser l'implication sociale du sujet, même si le moment de l'interculturel est fait de transversalités avec les autres moments... Ma manière de manger, de travailler peut être influencée par l'interculturalité qui me traverse... Construire le *moment interculturel* dans sa vie, cela signifie : lui donner une place, prendre du temps pour faire émerger à la conscience la manière dont s'articule en soi ces influences diverses, parfois contradictoires qui me constituent, qui m'ont constituées, qui me constitueront, etc. C'est ce „moment de l'interculturel“ que je voudrais aider à décrire, en tentant de proposer des outils permettant de mettre à jour les dimensions historique et structurelle qui constituent ce moment chez moi et chez les autres.

## b) Histoire et anthropologie

Le moment est un espace-temps. Il est la sédimentation de situations vécues sur une longue période. Je vis chaque situation nouvelle en la construisant à partir de mes expériences antérieures... Mon moment du repas est à la fois la manière dont je prépare tel repas, mais cette manière de construire cette situation est faite de routines acquises dans des situations antérieures... Mes allants-de-soi pour construire une situation s'enracinent dans un héritage culturel, social, une sorte de sédimentation de formes sociales dont je suis l'héritier mais que je suis libre de redéployer dans de nouvelles directions.

Explorer un moment passe donc par un mouvement de description de ma manière de fonctionner dans l'ici et maintenant, mais cet *ici et maintenant* n'est compréhensible que si je me lance dans une enquête sur les étapes de fabrication de mes routines. Je dois essayer de comprendre ce qui, dans mon présent, est hérité du passé. Les situations passées oubliées ont été déterminantes pour faire que ma manière d'être au monde est différente de celle de mes voisins... Toutes les situations vécues n'ont pas la même force constitutive de ma manière d'être. Il y a eu des contradictions que j'ai dû assumer. Il y a des choix que j'ai dû opérer. Comme nous l'avons vu plus haut, en tant qu'enfant, on est toujours placé dans une situation interculturelle. Une famille, même unie, est un lieu d'affrontement entre la culture du père et la culture de la mère. Ma manière de cuire la viande est un choix que j'ai fait entre la culture du père et celle de la mère. Ce choix est différent de celui qu'ont fait mes sœurs ou mon frère, etc. Si cette interculturalité domestique constitue mon moment du repas, mes voyages, mes rencontres avec d'autres pays, avec d'autres influences, structurent mes moments et introduisent des apports

qui n'étaient pas présents dans mon histoire d'enfant... Je prends ici l'exemple du repas travaillé également dans le livre de Pascal Dibie, mais on pourrait explorer d'autres dimensions de la vie (le choix du conjoint, le travail...).

L'important est de voir qu'il faut remonter dans le passé pour comprendre le présent et imaginer vers quoi on tend (étude de nos virtualités)... Lorsque l'on travaille dans un contexte trinational, cette exploration du passé peut être douloureuse. L'histoire est faite de guerres, de conflits, de génocides qui traversent nos familles, nos êtres (individuels et collectifs) au monde... Vivre cinq ans de captivité, trois ans de déportation laisse des traces, même chez les descendants... Le roman familial est parfois fait de suicides, de morts brutales, etc. qui peuvent avoir été traumatisants... Le rapport au travail et à la vie ne s'en sortent pas indemnes.

Ce mouvement régressif nécessaire vers le passé et de retour progressif au présent a été systématisé par Henri Lefebvre dans sa méthode régressive-progressive. Cette méthode, philosophique chez Lefebvre, anthropologico-historique chez moi, est proche de la démarche freudienne qui tente de remonter dans le passé du patient pour retrouver les moments traumatiques... L'exploration du moment de l'interculturel au niveau individuel comme au niveau interindividuel ou groupal passe par ce travail régressif-progressif...

### Les histoires de vie

En conséquence, je propose de construire l'histoire de vie à partir de „moments“ (espace-temps investis par le sujet). Chaque moment peut lui-même être subdivisé en plusieurs moments.

Cette théorie des moments explique la construction de l'identité autour de situations qui se répètent dans la vie et qui forment une sorte de cadre formel existentiel dans lequel le sujet gère ses dissociations, ses ambivalences, ses dilemmes... Je pense, en effet, que l'identité tourne autour de choses contradictoires que l'on essaie de faire tenir ensemble... Ma perspective concernant l'histoire de vie a l'intérêt de ne pas penser l'autobiographie comme une suite chronologique de plusieurs tomes, mais comme un travail régressif-progressif pouvant être remis sur le chantier à plusieurs périodes de la vie individuelle ou de groupe en prenant à chaque fois un nouveau biais<sup>19</sup>. La construction du moment interculturel est l'un des biais pour écrire son histoire de vie. Il existe une école des histoires de vie en formation qui a été créée par Gaston Pineau, auteur de *Produire sa vie*<sup>20</sup>. Tout un groupe de collaborateurs de Gaston Pineau travaillent maintenant l'histoire de vie comme outil de mise au jour de l'interculturalité<sup>21</sup>. A Paris VIII, cette école est représentée<sup>22</sup>. On pourrait aussi citer un ouvrage récent<sup>23</sup> qui donne à lire un morceau de vécu d'une conjugalité franco-algérienne. Il existe aujourd'hui plus de douze mille mariages mixtes franco-maghrébins en France. Ces unions sont de fait, dans leur nouveauté et à travers leur évident

---

<sup>19</sup> Je me suis lancé dans cet exercice dans *Chemin faisant*, Ivan Davy, Vauchrétien, 1996.

<sup>20</sup> Gaston Pineau, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Edilig, 1983.

<sup>21</sup> Voir la bibliographie générale de Christian Leray et Ernestine Lorand, *Dynamique interculturelle et autoformation*, L'Harmattan, 1995.

<sup>22</sup> Par Jean-Louis Legrand, co-auteur avec Gaston Pineau du „Que sais-je?“ sur *Les histoires de vie*, et par Christine R. Delory-Momberger qui va publier prochainement deux ouvrages sur les histoires de vie dans la collection „Exploration interculturelle et science sociale“, chez Anthropos.

<sup>23</sup> Martine Mounier, *Au cœur d'un couple franco-algérien*, La Tour-d'Aigues, L'Aube, 1998 (coll. "Carnets de voyage", dirigée par P. Dibie), 185 p., 85 F.

développement, de véritables voyages transnationaux et transethniques... A travers un récit passionnant qui va du premier regard jusqu'à la vie commune, Martine Mounier, ethnologue, nous fait partager son expérience de l'intérieur. Crédulité, aveuglement, recul, incompréhension, forces neuves : la rencontre est à ce prix... Ce livre est l'illustration qu'à partir d'un cas clinique particulier on peut aborder une question universelle. Il ouvre incontestablement des perspectives pour nos recherches dans le champ de l'exploration interculturelle.

## La pratique du journal

Un autre moyen d'explorer ce „moment“ de manière rigoureuse est la tenue du journal. J'ai fait l'hypothèse que la manière la plus précise de réfléchir sur sa vie est d'écrire des journaux. En 1996, préparant l'édition d'un des journaux de mon grand-père<sup>24</sup>, ayant décidé de réfléchir systématiquement à la nature du journal ethnosociologique, je me suis remis à une écriture diaire organisée autour de quelques-uns de mes grands moments existentiels. Ainsi, ma recherche sur l'interculturel a fait l'objet d'un journal<sup>25</sup>. Ainsi, dans *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité* (j'ai repris à Jacques Demorgon la notion d'intérité), je tente de répondre à une série de questions comment écrire de l'intérieur, non pas l'identité ou l'altérité, mais l'intérité (le fait de vivre ensemble) ? L'intérité est par définition interculturelle. Mais

---

<sup>24</sup> Paul Hess, *La vie à Reims pendant la guerre de 1914-1918, notes et impressions d'un bombardé*, Anthropos, 1998, 680 pages.

<sup>25</sup> Le premier volume, portant sur les années 1996-1998 est sorti sous le titre : *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité*, Anthropos, coll. "Exploration interculturelle et science sociale", 1998, 300 pages.

qu'est-ce que cet interculturel qui est au cœur de la vie domestique, de la vie institutionnelle et de la vie internationale ? Comment décrire la compréhension ou l'incompréhension vécues dans le *vivre ensemble* ? Je fais l'hypothèse que la pratique du journal peut aider à décrire le quotidien de l'intérité car le *vivre ensemble* est difficile à conceptualiser de manière hypothético-déductive... Dans la vie quotidienne, dans la vie mentale, ce qui caractérise la pensée individuelle ou interindividuelle, c'est qu'elle est transductive<sup>26</sup> : on passe toujours d'une idée à une autre sans toujours organiser de manière cohérente le vécu et le conçu. Pourtant, si on refuse de la refouler, la transduction de la pensée, médiation entre l'imaginaire et le réel, est source d'une grande créativité. Je tente de démontrer cette hypothèse en me soumettant à la discipline de noter sur deux ans tout ce qui traverse ma recherche dans le champ de l'interculturel... Ce texte explore également le rôle d'une analyse des expériences interculturelles dans l'éducation et la formation... Voyageant beaucoup, je décris, au jour le jour, mes manières de développer une recherche collective sur le terrain de l'interculturel à l'université ou dans le cadre des échanges franco-allemands, mais aussi dans mon travail d'éditeur<sup>27</sup>, de directeur de recherches... Ce livre montre que la tenue du journal est un outil incontournable d'élaboration de la pensée, une étape avant qu'elle prenne des formes plus traditionnellement construites. Le journal ouvre sur d'autres possibles : la création de nouvelles institutions, de nouvelles rencontres, de nouvelles pistes de recherches...

---

<sup>26</sup> Sur cette notion de transduction, voir René Lourau, *Implication/transduction*, Paris, Anthropos, 1997 et le chapitre que Jacques Demorgon consacre à cet ouvrage dans *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos, 1998, pp. 65-78.

<sup>27</sup> J'ai créé une collection "Exploration interculturelle et science sociale" chez Anthropos qui a publié une trentaine de titres.

Mon livre théorique sur le journal<sup>28</sup> a mûri lentement. Cependant, découvrant un livre de 1808 de Marc-Antoine Jullien sur l'utilité de la tenue des journaux pour apprendre à connaître ses propres pensées, j'ai tenté de produire cet ouvrage de synthèse se démarquant des recherches antérieures sur le journal intime<sup>29</sup>... J'ai trouvé chez Marc-Antoine l'idée d'une indexicalisation des journaux permettant une lecture thématique ciblée des nombreuses pages que produit le diariste... Sur ce terrain, la question qui est la mienne aujourd'hui est la suivante : le journal n'est-il pas un passage obligé pour dégager les „moments“ qui permettent la construction de l'identité du sujet et donc l'élaboration de son histoire de vie ? N'est-il pas un outil privilégié de formation ? N'est-il pas un moyen de surfer sur la dissociation du quotidien qui fait sombrer le sujet dans la dispersion et l'atomisation ? N'est-il pas un outil utilisable dans les sessions et les rencontres internationales ? J'ai tenté ce type d'écriture dans des rencontres trinacionales. Il faudrait se pencher sur ces textes de manière critique.

## La correspondance

Un autre moyen d'explorer l'interculturel est la correspondance. Il existe plusieurs formes de correspondances interculturelles. Avoir un correspondant à l'étranger est toujours une expérience importante pour apprendre une nouvelle langue. C'est vrai pour

---

<sup>28</sup> R. Hess, *La pratique du journal, une enquête au quotidien*, Anthropos, Exploration interculturelle, 1998.

<sup>29</sup> Il faut renvoyer ici à l'œuvre de Philippe Lejeune qui de *L'autobiographie en France* (Armand Colin, 1971) à *Pour l'autobiographie* (Le Seuil, 1998) a produit plus de dix ouvrages de référence. Sur le journal, voir, entre autres, de cet auteur: *Le moi des demoiselles*, Le Seuil, 1993.

les enfants, c'est encore vrai pour les adultes. Cette pratique a été fortement développée par le mouvement Freinet. Raymond Fonvieille a rendu compte de ce type de correspondance<sup>30</sup>. Personnellement, voulant apprendre l'allemand en 1991, j'ai engagé une correspondance journalière de cinq mois avec une Allemande qui partageait avec moi ce projet. Au delà de l'apprentissage linguistique, c'est d'une exploration interculturelle qu'il s'agit. Là encore, les correspondanciers décrivent leurs moments, se racontent leurs rapports d'être au monde. J'essaie actuellement de renouer avec cette pratique. Elle permet de suivre des personnes sur une longue durée dans l'intervalle de rencontres effectives.

### La monographie

Le dernier outil de cette écriture biographique dans le champ de l'interculturel est la monographie. Il s'agit de décrire un terrain où l'on vit et que l'on observe : une classe, un voyage, un échange interculturel, etc. Dans *Les ouvriers européens* (1855), Frédéric Le Play a rapporté 47 monographies de famille faites dans toute l'Europe. Ce type de démarche tente aussi d'articuler l'observation ethnographique de l'ici et maintenant d'un groupe social avec son devenir historique. Il est beaucoup moins autobiographique que les trois autres formes précédemment évoquées, mais il reste une forme d'écriture biographique, même si la vie dont il est question est celle de collectifs...

---

<sup>30</sup> R. Fonvieille, *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989. Voir également du même auteur *La naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos, 1998.

## Vers une ethnosociologie biographique de l'interculturel

Cependant, ces quatre formes d'écriture biographique sont des ressources importantes pour mettre à jour l'interculturalité en train de se faire. Elles gèrent différemment le rapport au temps et la manière de mettre en pratique la méthode régressive-progressive. Dans l'histoire de vie, on insiste davantage sur la dimension temporelle, sur les articulations significatives qui ont fait prendre tel chemin ou tel autre à des moments que l'on pourrait qualifier d'historiques ou fondateurs (l'entrée dans un métier, dans un emploi, dans une relation, une rupture, etc.). Dans le journal, on part de la structure de l'ici et maintenant du vécu... Mais l'accumulation de cette écriture diaire dans la durée finit par faire émerger la temporalité. On suit des contradictions, des conflits qui évoluent... Dans la correspondance, l'interaction entre les correspondanciers crée des va-et-vient non seulement structurels, mais aussi historiques. On est amené à reprendre des situations passées pour expliquer le présent... La monographie doit, elle aussi articuler, l'espace et le temps.

A côté de l'écriture réflexive (essais, théories), l'écriture biographique est une autre méthode d'exploration de l'interculturel tel qu'il s'agence au niveau individuel ou interindividuel (intérêt)... Cette écriture impliquée est un moyen de formation, de réflexion, mais aussi une ressource pour l'écriture ethnosociologique. Il n'y a pas de coupure épistémologique entre l'écriture biographique et l'écriture théorique...

L'écriture d'un moment définit l'ethnographie. La réflexion sur la manière dont les moments s'agencent entre eux dans un groupe social relève du travail ethnologique... Quant à l'analyse

comparative dont est vécu un moment dans différentes sociétés<sup>31</sup>, cette posture relève de l'anthropologie. Globalement, toutes ces démarches ont leur place dans une approche d'anthropologie historique de l'intériorité. On comprend qu'une dynamique de groupes trinationalaux doit aider à passer par ces différentes phases. Dans une première étape, on va essayer d'aider les gens à constituer des descriptions de moments qui caractérisent leur vécu. Dans une seconde étape, on va tenter de dégager les cohérences qui font tenir ensemble les différents moments de la vie sociale groupale. Dans une troisième étape, on va tenter de comprendre les différences qui existent dans les manières d'organiser la vie sociale dans les différents groupes nationaux... Ces trois étapes ne sont pas forcément à mener successivement; elles peuvent s'articuler, s'approfondir parallèlement. Car ce qui caractérise la rencontre, c'est justement qu'elle stimule l'invention, la créativité personnelle. C'est parce que l'Autre est curieux, qu'il s'interroge sur moi que je suis poussé à écrire. C'est vrai pour la correspondance, mais ça l'est encore lorsqu'il s'agit d'écritures plus élaborées. Le groupe trinational est en fait un cadre de formation et d'exploration tout à fait stimulant pour obliger à la mise à jour de ses implications...

Ces techniques que je préconise ici et qui sont théorisées par les partisans de l'ethnographie de l'école<sup>32</sup> ne sont pas les seules à

---

<sup>31</sup> Un bon exemple reste: Pascal Dibie, dans *Ethnologie de la chambre à coucher*, Paris, Grasset, 1986.

<sup>32</sup> Voir *L'ethnographie de l'école*, Dossiers pédagogiques, dirigés par Ahmed Lamih, n°3-4, Tétouan (Maroc), oct 1998-mars 1999. Ahmed Lamih qui avait déjà publié un beau numéro des *Dossiers pédagogiques* sur *L'analyse institutionnelle*, vient de sortir un numéro double (36 pages + 28 pages de suppléments) sur *L'ethnographie de l'école*. Ces *Dossiers* sont remarquables car ils rapprochent des auteurs (Américains, Français, Marocains) s'inscrivant dans un courant de pensée très

pouvoir être qu'elles constituent des outils dont les possibilités sont extrêmement riches. Evidemment, se pose alors la question de la communication de ces textes (traduction, etc)... Mais cette question mériterait de nouveaux développements.

---

intéressant qui prend de l'ampleur comme le montre un autre ouvrage qui paraît en même temps : *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du nord* (sous la direction d'Ana Vasquez et Isabel Martinez, Anthropos. 1999). Dans les *Dossiers pédagogiques*, on retrouve les noms de G. Lapassade, Mc Dermott, Driss Alaoui, Abdellatif Elazaoui, Remi Hess, Ahmed Lamihi, Pierre Montecchio, Peter Woods, Isaac Jacob, Mehdi Ait Ahmed... Dans *Recherches ethnographiques...* on trouve des textes de Angela de Britto, Remi Hess, Michael Wynes, Cléopâtre Montandon, Peter Woods, Andy Hargreaves, Vincent de Gaulejac, Agnès van Zanten, Cécile Wright, Maud Blair...

Ces travaux en langue française rejoignent le courant allemand que nous avons évoqué tout au long de ce travail. Le numéro 36-37 de *Pratiques de formation* (Paris VIII, 1999) sur „Interculturel et formation“ (coordonné par Lucette Colin) s'inscrit également dans cette perspective.

## L'apprentissage interculturel et la multiculturalité

*Burkhard Müller*

*Traduit de l'allemand*

A propos de la différence entre les rencontres bi, tri et plurinationales dans les échanges internationaux. Leur sens en tant que moyens d'appropriation de la compétence de vivre l'étrangeté

Qu'est-ce que l'interculturel quand il ne s'agit pas seulement de la rencontre avec *l'autre* mais avec *les autres* ? La rencontre entre ressortissants de cultures différentes est digne d'être nommée *interculturelle* –c'est mon présupposé ici– uniquement si elle est plus qu'une simple juxtaposition *multiculturelle* comme on la trouve dans les centres urbains, les aéroports internationaux ou les conférences internationales. Parler „d'interculturel“, c'est indiquer le vécu subjectif *et* intersubjectif de l'étrange ; un vécu et un échange qui changent les participants et leur vision du monde, qui engendre plus qu'une juxtaposition. Le „multi“ ou „pluriculturel“ désigne justement qu'on entend par là ce côte à côte si possible sans heurts, ce vivre ensemble si possible sans dysfonctionnements de ressortissants de cultures différentes. Les deux notions ont un caractère normatif et souvent on fait comme si les deux recouvraient le même sens. Ceci ne reste pas sans effets sur la pédagogie des rencontres internationales. La

rencontre de ressortissants de plusieurs cultures est considérée tout simplement comme une variante un peu plus complexe du partenariat bipolaire (jumelage) ; et ceci en tant que variante contemporaine requise au nom de l'intégration européenne.

### L'apprentissage interculturel et la „mise en scène de la communauté“

A ce propos, il semble y avoir une querelle d'obédience assez imprécise parmi ceux qui en Europe sont chargés de l'amélioration de la coopération internationale par le moyen de programmes, d'offres pédagogiques ou de mesures organisationnelles. Il s'agit par exemple des programmes Socrates, Erasme etc. de l'UE ou d'Offices binationaux (OFAJ etc.) ou de programmes de préparation de nombre d'organisations et d'entreprises à l'internationalisation en cours. Mais s'agit-il de favoriser le vivre ensemble, ou le côté à côté sans heurts éliminant la différence culturelle comme facteur perturbateur ? Et donc créer des situations „multiculturelles“ dans le sens défini ci-dessus ? Ou ne serait-ce pas plus sensé de produire un travail „interculturel“ ; de favoriser une compréhension approfondie des autres cultures, qui serait provoquante et susceptible de modifier notre propre vision du monde ? L'une des positions dans cette querelle d'obédience peut se trouver comme fil conducteur par exemple dans les programmes éducatifs de l'UE (Socrates, Erasme, etc.) dans lesquels il s'agit exclusivement d'harmonisation, de comparabilité, de „systèmes européens de transferts de crédits (ECTS)“ etc. entre les systèmes nationaux d'éducation (voir Demorgon et al. 1999). L'autre position est marquée notamment par les travaux de recherches soutenus par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (par exemple Colin/Müller 1998, Hess/Wulf 1999, Demorgon 1989, Demorgon et

al. 1999) qui reprochent à la discussion habituelle sur la pratique des échanges internationaux son caractère superficiel et son manque de connaissances des conditions plus profondes de la compréhension interculturelle.

L'imprécision de cette différence réside notamment dans le fait que tous prétendent avoir pris en compte tacitement le souci de l'autre. D'un côté, il est sous-entendu que les programmes multipliant l'échange intereuropéen fourniraient automatiquement une contribution à une meilleure compréhension interculturelle. D'un autre côté, il est sous-entendu que les programmes promouvant une compréhension plus profonde des cultures différentes constitueraient automatiquement des contributions à un meilleur vivre ensemble des nations.

A côté de la pédagogie des rencontres internationales –dans les différents discours nationaux sur les „problèmes interculturels“– on trouve aussi des constellations similaires : d'un côté, ceux qui, avec emphase moraliste, œuvrent à l'avènement d'une société „multiculturelle“, voient dans la manière habituelle de traiter les „citoyens étrangers“ une demi-mesure hypocrite parce qu'ils sous-entendent que celle-ci n'implique aucune interrogation autocritique concernant sa propre identité nationale dans le sens d'un apprentissage interculturel.<sup>33</sup> De l'autre, ceux qui, par société

---

<sup>33</sup> L'imprécision se renforce par le fait qu'il est souvent, dans les efforts conventionnels vers un vivre ensemble multiculturel avec des immigrés et des minorités ethniques, sous-entendu notamment en Allemagne que la création de situations multiculturelles pacifiques par exemple les fêtes à caractère folklorique multiculturel est un moyen approprié à la compréhension approfondie et à l'acceptation des cultures étrangères (Colin/Müller 1998). „L'éducation interculturelle“ est assimilée à la mise en scène pédagogique des formes de coopération souhaitée entre

multiculturelle (s'ils ne rejettent pas complètement le terme), entendent l'adaptation réussie des minorités à une culture de la normalité dominante, considèrent cet espoir d'apprentissage interculturel comme un idéalisme romantique. Le pire c'est que les deux côtés ont raison et se bloquent mutuellement. Klaus Eder décrit le dilemme dont il s'agit :

*„La multiculturalité est un objectif normatif qui découle nécessairement de la conception universaliste qu'une culture moderne se fait d'elle-même. Fondamentalement on ne peut être contre. Pourtant les coûts de la multiculturalité sont élevés. Ses conséquences font intervenir la conception de la nature humaine, l'habitus de groupes sociaux différents, le fait que ceux-ci dans la mesure où ils sont à la recherche d'une identité collective distincte, tracent des limites symboliques afin d'être identiques à eux-mêmes. Autant d'éléments qui contribuent à faire de la multiculturalité une expérience qui met sur la tête le monde social existant. Inquiets, les observateurs se demandent si les sociétés modernes peuvent se permettre d'être „multiculturelles“.*

Les manifestations multiculturelles, par exemple, dans les programmes de rencontres internationales, sont des tentatives de trouver une réponse positive à cette question. Mais, en réalité de telles manifestations peuvent-elles contribuer à cet objectif, s'il faut supposer que normalement „l'apprentissage interculturel“ ne se produit qu'individuellement ou par hasard, s'il faut supposer qu'il ne se produit rien de plus qu'un côté à côté plus ou moins

---

ressortissants de cultures différentes en mettant entre parenthèses tous les conflits qui s'y opposent.

réussi de mondes culturels, comme cela se passe de toute façon dans la vie quotidienne des uns et des autres ? Klaus Eder donne une réponse sceptique à cette question en précisant qu'il s'agit de „mises en scènes de communauté“ sous-entendant peut-être une communauté fictive mais avec une pratique commune. „La compréhension interculturelle est une mise en scène de la compréhension, et le critère qui permet de savoir s'il y a compréhension réussie n'est pas la compréhension, mais une mise en scène qui fasse en sorte de réussir, afin que tous s'en tiennent au théâtre. Et c'est la seule alternative à la guerre des civilisations“ (Eder 1999, page 229).

En même temps, Eder formule le minimum à attendre des rencontres internationales : un faire „comme si on s'entendait“ avec des formes pacifiques de vivre ensemble. Cet objectif peut paraître trop modeste mais il ne faut pas le sous-estimer dans ce qu'il signifie. Il reste à examiner dans quelles conditions il est possible de s'attendre à plus et comment intervient la question des différences entre les formes des rencontres bi et multiculturelles.

L'argumentation d'Eder en faveur de la nécessité de „mises en scènes de communauté“ peut expliquer, dans un premier temps, pourquoi la querelle d'obédience entre des rencontres biculturelles approfondies et les rencontres multiculturelles est peut-être utile. Eder a raison en disant que non seulement „l'interculturel“ mais aussi le „multiculturel“, dans le sens défini ci-dessus sont décisifs pour l'avenir de l'Europe et du monde. L'objectif ne peut plus être seulement que les hommes et des femmes de cultures différentes se comprennent toujours mieux,

car les possibilités sont limitées.<sup>34</sup> Il est tout aussi important que les hommes et les femmes deviennent de plus en plus capables de se laisser vivre réciproquement en restant étrangers les uns des autres, méfiants mais en s'acceptant dans leurs droits et en renonçant à l'exclusion ou encore à des „purifications ethniques“ même lorsqu'ils ne peuvent pas se sentir les uns les autres.

Certes, l'apprentissage interculturel doit être plus ; pour pouvoir donner une chance à ce „plus“ il me semble important de mieux comprendre les différences entre les rencontres bi, tri ou pluripolaires de ressortissants de cultures différentes. Les rencontres „en couples binationaux“ telles qu'elles sont par exemple soutenues dans la tradition de l'OFAJ depuis trente ans, sont toujours indispensables comme situation d'apprentissage et d'élaboration d'expériences *interculturelles*. D'un autre côté, de telles rencontres dans une Europe *multiculturelle*, de 15 nations ou plus, ne peuvent pas, seules, servir de modèle de base à la coopération internationale<sup>35</sup> celle-ci étant de plus en plus multiculturelle. Mais si on ne veut pas opposer les deux perspectives, il faudrait pouvoir montrer comment relier

---

<sup>34</sup> Ceci est de plus en plus plausible ne serait-ce que des conflits interculturels par exemple à l'école ne sont plus que des conflits entre les ressortissants de la culture d'une majorité et d'une minorité unique mais aussi de conflits des minorités entre elles et que personne ne peut attendre jusqu'à ce que ces conflits se résolvent par une compréhension profonde générale.

<sup>35</sup> Ceci vaut aussi pour le traitement intranational de différences culturelles. Dans les écoles avec des taux importants d'élèves de familles immigrées et/ou de minorités culturelles, les constallations ne sont plus de nature bipolaire („nous et les autres“) mais tri ou pluripolaire (nous, les autres et les autres), c'est-à-dire que les conflits entre les ressortissants de plusieurs minorités ethniques sont aussi importants que ceux entre la culture dominante et ses minorités.

l'apprentissage interculturel et la maîtrise pratique de situations multiculturelles. Et quel pourrait être le rôle des rencontres „mises en scène“ du type bi, tri ou aussi multinational. Dans ce qui suit, ma contribution consiste à expliquer la différence avancée entre l'interculturel et le multiculturel. Je présente quelques réflexions de fond en essayant de les rapporter à mon contexte d'expériences pratiques dans des rencontres bi et trinationales.

### L'acquisition des „compétences d'étrangéité“ comme processus bipolaire

Ma thèse est la suivante : L'expérience interculturelle qui modifie l'identité culturelle fondée d'une personne, d'un groupe ou d'une organisation dans son essentiel est tout d'abord et nécessairement une expérience bipolaire. Elle est structurée autour du „*moi/nous et l'autre/l'étrange/l'étranger*“. L'„expérience interculturelle“ c'est pour moi ici, dans un premier temps et de façon très générale, l'expérience d'étrangeté, d'être surpris par quelque chose non intégrable dans l'horizon existant *ainsi que* l'élaboration réussie de ces expériences. La rencontre avec des ressortissants d'une autre culture et parlant une autre langue ne représente qu'une exception bien qu'exemplaire. De plus, toute rencontre avec des ressortissants d'autres cultures n'est pas étrange ou surprenante : c'est uniquement lorsqu'elle l'est qu'elle devient une expérience qui m'interroge dans ma propre vision du monde d'alors. Les expériences qui ont cet effet sont toujours celles –je le pense– avec cet étranger unique, *un* seul étranger : justement avec ce qui me paraît, dans cet instant même, comme étrange ou irritant. L'expérience d'étrangeté est, comme le dit la phénoménologie, l'expérience paradoxale „d'une insuffisance originare, d'une

présence absente“ (Waldenfels 1997, page 30), même „d’une absence insurmontable“ (ibid, page 90) : l’absence de possibilités de situer cet autre au sein de mon propre monde. Il ne va pas du tout de soi que nous ayons ce sentiment dans le contact avec des ressortissants d’autres cultures : justement parce que nous sommes dans notre monde, traversé par les processus de „globalisation“, entourés en permanence d’objets, de personnes et d’expériences potentielles qui ne nous sont pas accessibles et qui, dans cette mesure, restent „absentes - présentes“ *sans* nous inquiéter. Il n’y a pas que les ressortissants d’autres cultures que nous pouvons rencontrer dans la rue et à distance. Il y a aussi les objets et les personnes dont nous dépendons et que nous fréquentons quotidiennement. Mes achats au supermarché sont aussi „multiculturels“ ainsi que mon ordinateur utilisé tous les jours. Pour l’alimentation, je suis en mesure de retracer l’origine des produits mais je m’en occupe rarement par commodité. Le fonctionnement de mon ordinateur, je ne le comprends pas. Même la pensée de mes collègues qui, à l’université, savent le programmer, est pour moi un monde étrange. Les éléments multiculturels de ce genre dans mon quotidien ne m’inquiètent pas : ils ne créent pas une expérience d’étrangeté, pas plus que les personnes d’allure étrangère que je rencontre sur le chemin de mon travail. Toutes ces situations ne fournissent aucune expérience *interculturelle* parce que j’écarte le potentiel de l’étrange de mon propre monde en admettant uniquement ce que je peux utiliser pour moi. Mais lorsque j’ose faire le pas dans un monde qui m’est (encore) étranger, il s’agit toujours d’*un* étrange qui m’y incite et me provoque, dans l’instant, de manière irritante ou même séduisante.

Comme tout être humain je suis uniquement en mesure de sélectionner ce qui, d’un côté, appartient à „mon monde“ et de

l'autre ce qui se situe en dehors de cet horizon parce que je suis marqué, dans un sens fondamental et dès le départ, par des expériences de nature interculturelle. Les recherches modernes sur la socialisation donnent raison aux Grecs de l'Antiquité qui se représentaient chaque nouveau-né comme un immigrant d'un autre pays, ne pouvant se développer, pour devenir un enfant du pays que dans un processus progressif d'adaptation (Brumlik 1995). Les théories de la psychanalyse moderne sur la socialisation mais aussi la psychologie génétique de Jean Piaget ou l'interactionisme de George Herbert Mead partent du principe qu'un nouveau-né ne peut venir à bout, sans dommage, de l'étrangeté écrasante du monde de son entourage qu'en niant, dans son imagination, cette étrangeté et en se comportant comme si le monde était à sa disposition omnipotente. Dans „un environnement suffisamment favorable“ (Winnicott), le petit être humain en devenir réussit à subsumer l'étranger du monde, dans lequel il est né, dans un (ou une) „autre généralisé(e)“ (Mead) et à se l'incorporer littéralement, c'est-à-dire à construire, à partir de là, son propre moi et, en même temps, son moi social.

Ce n'est que lorsque ce processus a réussi de manière rudimentaire (la psychanalyse plus récente parle de la construction „d'objets intérieurs“), que le petit enfant peut commencer à découvrir les personnes de référence dans son environnement, en particulier sa mère comme „un autre“, comme „un être avec ses propres droits“ (Winnicott 1971, page 105). C'est un pas très difficile pour l'enfant car il signifie pour lui le défi d'accepter quelque chose d'étranger à son propre soi qui fait partie de son propre monde et, en même temps, de l'admettre comme quelque chose dont ce soi (encore faible) est fondamentalement dépendant. L'ethnopsychanalyste Mario Erdheim écrit :

*„L'image de ce qui est étrange se produit très tôt dans le sujet, pratiquement en même temps que l'image de ce qui est le plus familier : la mère. Dans sa forme la plus primitive, l'autre/l'étrange est la non-mère ; l'absence menaçante de la mère fait monter l'angoisse qui restera toujours plus ou moins associée à l'autre/l'étranger“ (1992, page 21).*

L'étrange comme expérience humaine primaire n'est donc pas quelque chose venant „de l'extérieur“ mais représente aussi le revers sombre de l'environnement même qui est favorable à l'enfant. C'est la „mauvaise“ mère (absente) comme l'autre face de la „bonne“ mère. L'enfant ne peut réussir à intégrer cet étrange élémentaire dans son monde que s'il a fait, en premier lieu, l'expérience d'un monde „assez bon“ (Winnicott). L'enfant a besoin de cette expérience nommée „confiance primaire“ par Erikson, parce qu'il est confronté, à cet étrange, avec une angoisse très ambivalente. On peut la décrire, d'une part, comme la peur d'être abandonné et exclu, d'être un étranger dans un monde étranger ; d'autre part, comme la peur que l'étrange s'approche trop et menace d'incorporer le soi faible de l'enfant (Jakubeit/Schattenhofer 1996, page 397). Le psychanalyste Otto Rank parle ici d'une polarité fondamentale de l'existence humaine entre „l'angoisse de la vie“ (la peur de se détacher de son propre sol maternel par l'individuation et de se rendre ainsi étranger soi-même) et „l'angoisse de la mort“ (la peur d'être avalé, de nouveau, par le sol) (Rank 1931, page 35ff).

Dans le développement de la vie, l'équilibre entre les deux doit s'acquérir, pour la première fois, dans la phase dite „d'obstina-

tion“ du petit enfant. Mais cet équilibre reste à maîtriser tout au long de la vie. Dans le vécu psychique de l'enfant, il s'agit d'être ou de ne pas être. L'environnement en tant qu'étrange (par exemple la mère) le menace de par sa revendication d'être „un être avec ses propres droits“ dans sa propre revendication d'être lui-même aussi „un être avec ses propres droits“. Cette dernière repose sur l'illusion –au départ indispensable– que ce qu'il s'est approprié de l'environnement (ce qui donc n'est plus étranger) est identique avec son propre soi. L'enfant maîtrise ce dilemme par la colère, par „la destruction“ (fantasmée) de l'objet qui ne se plie pas sans condition à ses propres désirs. Dans le cas normal et heureux, il fait l'expérience de l'échec de cette destruction. „L'objet survit à la destruction par le sujet“ (Winnicott 1971, 105). Les deux : la colère destructrice que provoque en lui ce qui est autre et l'expérience de l'échec de cette destruction, l'expérience que l'environnement „survit“ à cette destruction tout en lui restant favorable, constituent la base de toute appropriation du monde : ce n'est que maintenant que celui-ci est *vécu comme essentiellement différent par l'enfant*, et peut être „utilisé“ par lui pour son propre développement (voir Winnicott 1971, page 150ff)

Cette expérience constitue, plus spécialement, la base de toute capacité à l'apprentissage interculturel dans la mesure où cet apprentissage englobe –comme base indispensable et, à la fois, comme objectif– l'appropriation d'expériences qui, sur un plan subjectif, rendent crédibles :

- l'existence en soi d'un vis-à-vis „étranger“, différencié de mes propres désirs, qui peut me reconnaître, à son tour, comme être

avec ses propres droits <sup>36</sup> (Benjamin 1993)

- l'absence de menace de son propre droit d'existence par la reconnaissance de l'autre comme „être avec ses propres droits“, et
- la possibilité „d'utiliser“ pour ma propre croissance psychique l'infinie multitude de réalités autres dans mon environnement.

Il reste à expliquer pourquoi cet apprentissage reste toujours lié à la maîtrise de l'angoisse de cet étranger premier. Winnicott écrit : „c'est parce que l'objet survit, que le sujet peut commencer à vivre dans un monde d'objets et gagner par là énormément pour lui même, mais il a le prix à payer pour ne pas pouvoir s'échapper, dans ses fantasmes inconscients, à la destruction permanente dans ses relations à l'objet“. (page 105)

Dans notre contexte, j'interprète ceci comme la formule de base pour analyser les fondements de l'apprentissage interculturel : il se produit là où ce qui m'est étranger, non intégrable dans mon monde d'objets, fait resurgir, d'une manière ou d'une autre, cette constellation primaire et m'impose, de nouveau, cette lutte de reconnaissance. Cet étrange se présente alors dans son potentiel partiellement comme un gain séduisant que je ne puis acquérir qu'en payant le prix. Je dois repasser, de nouveau, par l'angoisse „de détruire ou d'être détruit“ pour pouvoir découvrir que l'appropriation enrichissante du monde ne peut se trouver qu'au delà de cette peur. Là où elle est plus forte que le côté séducteur, l'étranger est rejeté. A cela il n'y a pas de parades.

C'est le fond anthropologique sur lequel Jakubeit et Schattenhofer

---

<sup>36</sup> Cette idée de réciprocité de reconnaissance a été élaborée notamment par J. Benjamin (1993) en référence aux textes cités de Winnicott et à Hegel.

proposent le concept de „compétence d'étrangeté“ en tant qu'objectif de l'apprentissage interculturel. Ils entendent par là la somme des expériences d'apprentissages qui rendent sensibles et aptes à „vivre, de façon consciente, avec des différences, à se confronter consciemment au réflexe de regarder le non unitaire comme une adversité, de considérer les ruptures non seulement comme une menace mais comme un attrait. La compétence à vivre l'étrangeté implique aussi le traitement de nos différences internes sous leurs diverses faces (1996, page 406).

Les notions telles que la „compétence“ à vivre l'étrangeté ou „l'apprentissage“ de l'interculturel sont paradoxales. Elles suggèrent „la faisabilité“, (Jakubeit/Schattenhofer 1996, page 399), des capacités de maîtrise de l'étrange, de pouvoir le „situer“ dans l'ordre de son propre système de coordonnées, d'accorder „l'inter“ à sa propre longueur d'onde. Il s'agit, en réalité, de surmonter l'angoisse qu'il y a à laisser, d'abord, exister à côté de soi ce qui est „non unitaire“ et étranger pour pouvoir le découvrir ensuite comme une source potentielle d'enrichissement.

Il me semble cependant justifié de parler de „compétence d'étrangeté“ lorsqu'on sous-entend par là que c'est exactement ce qu'il est possible d'apprendre. „Il y a des pas dans la direction de „plus“ de compétences à vivre avec l'étrangeté que l'on peut nommer et rendre partiellement opérationnels pour les individus, les groupes et les organisations“ (Jakubeit/Schattenhofer 1996, page 399). Cependant si ce paradoxe ne doit pas être éliminé mais travaillé de manière créative, il faut aussi appliquer cette règle méthodologique de base : „En aucun cas, nous ne concevons cette acquisition de compétences comme un processus traditionnel d'apprentissage technico-scolaire sous forme d'un certain nombre d'heures de cours et d'enseignements persévérant dans l'acqui-

tion de cette compétence. Nous concevons ce processus d'apprentissage comme un processus ouvert de réflexion et de découverte avec une issue incertaine" (idem). Sans cette ouverture, cet apprentissage entre ici inévitablement dans une contradiction avec lui-même. Il se transforme en mécanisme de défense ou en découpage en rondelles de l'expérience d'étrangeté.

Ceci nous ramène à la pratique des rencontres internationales. J'aurais pu étayer les citations des travaux de théorisation générale du travail interculturel en Allemagne à partir de beaucoup d'exemples de la pédagogie des rencontres internationales telle qu'elle s'est développée dans le contexte de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. En somme, les rapports multiples de recherches publiés ces dernières années (par exemple Colin/Müller 1998, Hess/Wulf 1999, Demorgon 1989, Demorgon/Lipiansky/Müller/ Nicklas 2001) représentent tous des descriptions et des analyses des conditions nécessaires à l'appropriation de cette „compétence d'étrangéité“.

Mais je reviens ici à mon hypothèse de départ que l'apprentissage interculturel ou l'appropriation de „la compétence d'étrangéité“ relève, en premier lieu, de structures bipolaires du type „je et l'autre/l'étrange/l'étranger“. Je prétends aussi que ce n'est pas par hasard que de tels processus d'apprentissage sont décrits justement à l'aide de projets réalisés avec des ressortissants de deux pays seulement. Et la plupart du temps, sous la forme de programmes de „recherche-formation“ qui admettent plus de temps et offrent davantage d'occasions pour ces „processus ouverts de réflexion et de découverte“ que les programmes dits de „base“. Il ne faut pas en conclure que l'apprentissage interculturel ne peut pas se produire dans des rencontres multiculturelles et ponctuelles. Sauf qu'ici l'élément central de cet apprentissage

reste plutôt implicite et masqué, à savoir le pas en direction du seuil de l'angoisse à partir duquel *un* nouvel étranger peut être accepté *comme* étranger et devenir partie intégrante d'une nouvelle vision du monde. Dans les processus plus durables des rencontres biculturelles, ces pas peuvent plus facilement donner lieu à des réflexions et par conséquent, à des expériences généralisables.

Dans une Europe des cultures multiples, c'est toujours, me semble-t-il, le sens de la rencontre biculturelle : une occasion d'apprentissage de cette vertu fondamentale de la „compétence d'étrangéité“. Il nous reste à évaluer le potentiel d'apprentissage interculturel qu'offrent comparativement les rencontres tri et plurinationales.

### Triangulation et expérience interculturelle

Pour la plupart des personnes, c'est davantage la maîtrise de situations multiculturelles que interculturelles qui permet l'élaboration réflexive de ce moment où quelque chose d'étrange ou un étranger est intervenu pour interrompre l'expérience du quotidien et pour l'enrichir par la suite.

Cette singularité admet deux conclusions opposées : ou les situations multiculturelles sont si complexes et potentiellement menaçantes qu'elles ne peuvent être vécues, en quelque sorte, que d'une manière „aplanie“. Autrement dit : les rencontres tri et multiculturelles soumettent les participants à une discipline telles qu'ils ne montrent et ne perçoivent que „la face souriante“, décente et non irritante des caractéristiques culturelles de chacun ; de peur d'être submergé d'expériences irritantes et aussi de peur

que la compréhension ne fonctionne pas du tout.<sup>37</sup> La conclusion opposée serait que les situations tri et multiculturelles facilitent effectivement l'accès à l'appropriation de l'étranger et le rendent moins menaçant. Selon cette hypothèse : par rapport aux formes bipolaires de la rencontre, vivre avec des ressortissants de plus de deux cultures différentes serait moins difficile à réaliser et pas uniquement en apparence. L'une des raisons pourrait être la structure de „triangulation“ du dispositif multiculturel. Il s'agit ici du fait, simplifié de manière „idéal-typique“, qu'il y a deux sortes d'expériences interculturelles en présence l'une à côté de l'autre : premièrement ma (notre) *rencontre* avec l'autre (les autres) ; deuxièmement *l'observation* de la rencontre „des autres“ entre eux en

---

<sup>37</sup> Je pourrais largement étayer cette hypothèse à partir d'observations dans des rencontres trinacionales mais aussi lors de colloques internationaux où ce qui irrite dans l'interculturel n'émerge, de façon non voulue, comme perturbateur qu'en marge du programme, en quelque sorte entre ses fissures. En particulier l'observation que ces rencontres ou réunions peuvent se dérouler sur de longs moments sans heurts : traductions très soignées, travaux en groupes multinationaux avec moins de dysfonctionnements qu'en groupes nationaux, les participants semblent plus orientés sur la productivité que chez eux ; cependant et subitement, les agressions et les turbulences se multiplient et „personne ne comprend pourquoi“. Souvent il n'est possible d'empêcher la rupture de la communication et de la coopération qu'en déclarant tout ceci comme un malheureux malentendu et „non advenu“. Un phénomène analogue aussi dans les rencontres binacionales : c'est que les participants sont enclins, surtout dans les phases incertaines du début, à se montrer mutuellement leur face positive. Il y a de multiples exemples notamment dans les rencontres franco-allemandes dans lesquelles on peut reconnaître les débutants (et les relations peu développées) justement par le fait qu'il n'existe réciproquement „pas de préjugés“ et que des deux côtés, les relations sont déterminées uniquement par des attentes positives ; c'est au moins ce qui s'exprime.

tant qu'étrangers aussi.<sup>38</sup>

Je pense que les deux hypothèses se défendent mais je souhaite approfondir plutôt la seconde parce qu'elle me semble mettre en lumière le potentiel spécifique des situations de rencontre tri et multiculturelles. Cependant la première hypothèse établit que des dispositifs bipolaires pour transmettre la compétence d'étrangéité ne sont pas superflus même si les dispositifs multiculturels ont aussi leur potentiel spécifique.

Je reviens encore une fois à l'expérience primaire de l'autre dont le développement est désigné, dans les ouvrages spécialisés, comme „triangulation“. Dans les recherches sur l'enfance précoce, cette notion gagne en importance et remplace la notion (prêtant à des malentendus pour les non-analystes) du „complexe d'Oedipe“ (Rotmann 1981). Elle désigne la capacité de l'enfant d'établir des relations productives avec le monde différent de lui-même. Il apprend à accepter que le monde ne s'occupe pas uniquement de lui, qu'il puisse être pris aussi en lui-même et traite l'enfant temporairement comme le tiers exclu. L'enfant doit non seulement apprendre que la mère (ou la première personne de référence) est „un être avec ses propres droits“ mais aussi qu'il existe un être tiers (le père ou la deuxième personne de référence). Avec la triade du complexe d'Oedipe, la psychanalyse classique a souligné notamment la confrontation difficile à laquelle l'enfant doit faire face : le „père“ comme source d'interdits et de commandements que l'enfant doit intégrer comme „sur moi“ dans

---

<sup>38</sup> Bien entendu les deux types d'expériences sont possible aussi dans des dispositifs biculturels dans la mesure où elles offrent également la possibilité de se retirer en quelque sorte de l'expérience même de la rencontre pour l'observer. Mais dans des situations tri et multiculturelles cette possibilité se renforce systématiquement et elle est inévitable.

sa conscience. Dans la discussion plus récente (par exemple Olivier 1997) la notion de triangulation souligne l'expérience qu'il n'y a pas qu'un seul mais deux ou même plus „d'êtres avec leurs propres droits“ dans son environnement, qu'ils sont reliés entre eux : cela exerce aussi des effets tranquillisants sur l'enfant. Il lui est alors plus facile de croire que le monde ne tombe pas en miettes lorsqu'il s'affirme comme un „être avec ses propres droits“ parce qu'il peut observer que d'autres êtres aussi se différencient tout en étant liés entre eux. Il peut s'identifier avec les liens face à lui et réduire ainsi aussi bien „l'angoisse de la vie“ (la peur des suites de ses revendications d'autonomie) que son „angoisse de la mort“ (peur d'être absorbé par ce dont on se sent dépendant) (voir ci-dessus). Même l'expérience d'être partiellement exclu dans cette relation au tiers (la psychanalyse parle de l'implantation du tabou de l'inceste dans l'enfant) obtient une signification soulageante. L'enfant peut faire ainsi l'expérience que l'environnement ne s'occupe de lui que de manière limitée. A condition qu'il développe suffisamment de liens internes pour „la capacité d'être seul“ (Winnicott) l'enfant peut utiliser cette expérience pour aller à la découverte lui-même.

En continuant à partir du principe que des processus d'apprentissages interculturels et l'acquisition de la „compétence d'étrangéité“ sont en relation avec de telles expériences précoces, on peut en déduire :

- premièrement cela permet de mieux comprendre pourquoi la „compétence d'étrangéité“ réside non seulement dans ma capacité de comprendre pour moi l'étrangeté d'autres et de l'intégrer dans ma vision du monde mais aussi dans celle de pouvoir supporter sans peur l'étrange qui reste et qui m'exclue. L'ethnocentrisme –comme notion opposée à celle de

compétence d'étrangeté– consiste non seulement dans cet imaginaire dévalorisant les autres tout simplement par ce qu'ils sont autres. C'est aussi l'autre imaginaire complémentaire dans lequel les „autres“ s'occuperaient sans cesse de nous, peïnés du désir de devenir „comme nous“ et seraient, de ce fait, soucieux de nous „submerger“ dans le but de nous forcer de devenir comme eux. Dans cette mesure, dépasser l'ethnocentrisme voudrait dire : apprendre, à des degrés toujours nouveaux, d'accepter que la plupart des „autres“ ne s'occupent absolument pas de moi/de nous, qu'ils suivent partiellement des logiques tout à fait autres, vivent dans d'autres mondes : tout ceci ne fait pas tomber en miettes mon propre monde et il n'en est pas dévalorisé (Müller 1994).

- Deuxièmement et plus spécifiquement pour le thème de cette contribution, se clarifie le potentiel des dispositifs de rencontre tri et plurinationaux dans le domaine des apprentissages interculturels. Comparés aux rencontres binationales, se multiplient ici, d'un côté, les occasions pour éviter les confrontations avec l'étrangeté des autres, pour se retirer dans une position d'observation des conflits entre les autres ou pour se définir soi-même en tant qu'arbitre non impliqué ou en tant que médiateur devant les conflits –une position qui, selon mes observations, plaît plus particulièrement aux participants allemands. De par ces possibilités systématiquement élargies de prendre la position du „tiers“, s'accroît, d'un autre côté, le potentiel de percevoir des conflits naissants ou cachés. Il devient plus facile d'y réfléchir, de les traiter de manière exploratoire et ludique, de les aborder, en quelque sorte, à „mi-distance“, de les virtualiser, voir de les prendre au sens de métaphores : tout ceci permet de transférer, aux réalités plus dures de la société multiculturelle, des expériences mises en

scène dans le laboratoire pédagogique.

- Troisièmement, cette perspective éclaire le fait que tout dispositif fructueux de la rencontre internationale se base de toute façon sur des triangulations. La „rencontre pure“ n’est souvent qu’une affaire stérile comme on peut le constater par exemple dans ces „soirées de la rencontre“ dans les jumelages internationaux. Il faut au moins „un objet tiers“ en commun qui intéresse les deux côtés. Mais les rencontres deviennent surtout fructueuses si des altérités (manières „d’êtres autres“) se croisent. La rapidité par exemple que développent les enfants et les jeunes de nations différentes pour se rencontrer, tout simplement parce qu’ils sont jeunes, peut irriter et être potentiellement un fait éducatif pour ceux qui restent exclus, par exemple les parents ou les animateurs à condition qu’ils soient présents et perçoivent ce qui se passe. Ceci peut être valable pour d’autres appartenances (par exemple de sexe ou de divers groupes d’intérêts).

Il y a quelque temps une participante à un programme (binational) de rencontre a développé, à partir de l’observation de tels phénomènes, l’idée „des œufs sur le plat comme théorie de l’animation“ qui me paraît être plus particulièrement pertinente pour les rencontres tri et multinationales. Cette théorie part de deux hypothèses : Premièrement, plus la pluralité des appartenances dans une rencontre internationale est grande, plus la tendance des organisateurs/animateurs est forte de considérer comme „le jaune d’œuf“ leur propre programme et tout ce qui est unificateur dans ce sens. Une animation réussie consisterait alors à capter la centration la plus forte possible de l’attention de tous sur „ce jaune“. La peur des participants face aux différences et aux conflits renforce cette tendance. Deuxièmement, plus les

différences perçues entre les intérêts et les appartenances sont grandes, plus s'accroît la tendance à l'hétérogénéité, à la formation de petits groupes et à la diversification des intérêts. Le „blanc de l'œuf“ se comporte comme s'il était lui même „le jaune“. Les deux tendances peuvent se bloquer mutuellement : on ne peut créer ni un travail productif d'activités auto-déterminées par des sous-groupes, ni un cadre général de la rencontre faisant sens. Dans les groupes tri et multinationaux l'art de l'animation devrait consister à maintenir un équilibre fructueux : créer un cadre permettant une pluralité de choix d'appartenances et de partenariats, cadre qui est, à la fois, partagé comme lieu porteur d'unité pour tous.

### La multiculturalité comme media

Pour commencer, j'ai défini le multi ou le pluriculturel en tant que norme : de fait, le côte à côte de différences culturelles, ethniques et/ou nationales doit fonctionner même si „l'apprentissage interculturel“ dans le sens d'un changement réciproque des horizons n'a pas lieu. Ce multicultural fonctionne, la plupart du temps, sans problèmes dans beaucoup de domaines de la vie (par exemple dans le trafic de la route, le tourisme, les aéroports internationaux). Dans d'autres, il comporte des difficultés (par exemple dans certains quartiers, à l'école et parfois dans les sphères politiques).

Pour commencer, j'ai opposé aussi et simplifié de manière idéal-typique, les deux stratégies d'une pédagogie des rencontres internationales susceptibles de contribuer à mieux les maîtriser. La stratégie qui vise à la médiation et à la compensation des différences, tolère et favorise le multicultural mais uniquement

jusqu'au stade où celui-ci ne perturbe pas (encore) la médiation et la participation égale de tous. Cette stratégie comporte donc inévitablement la tendance à exclure toute différence non médiatisable et à éviter son renforcement dans sa puissance de séparation (séparer par exemple celui qui ne parle pas une autre langue et qui de ce fait, est mis à distance de l'échange, de même celui qui dépasse les limites de la conversation courtoise). A l'opposé, la stratégie qui vise à l'apprentissage interculturel en tant que confrontation avec celui qui „m'est autre“ a la tendance à dévaloriser le côté à côté pluriculturel en le qualifiant de non pertinent. Ici (par exemple dans les cahiers des textes de travail de l'OFAJ ou dans Colin/Müller 1998) est défendu la thèse selon laquelle un tel côté à côté (indépendamment du fait qu'il s'agisse du tourisme international ou de programmes d'échanges conventionnels) ne touche pas encore la sphère de l'apprentissage interculturel parce que la confrontation n'a pas lieu. L'une des stratégies compte sur la „mise en scène de communauté“ du différent multiculturel, l'autre sur la rencontre exemplaire avec l'autre.

Ma position, par rapport à ces options, est de proposer d'interpréter les expériences d'un côté à côté multiculturel comme un „média“ de l'apprentissage interculturel. C'est, tout d'abord, dans le sens simple de la présence, dans la vie quotidienne, d'un côté à côté du différent culturel pour que l'apprentissage interculturel puisse avoir lieu : sans l'expérience vécue de la différence il n'y a pas non plus de défi pour la gérer de façon plus „compétente“. La notion de „média“ n'est, toutefois, pas seulement un cadre préalable, mais surtout une sphère réelle permettant la médiation entre quelque chose qui n'est pas transmissible sans „média“.

Dans ce sens, Niklas Luhman désigne comme médium par

exemple la langue. Elle est apte „à servir de lien structurel pour des systèmes de conscience et de communication chacun clos sur lui-même“ (1995, page 208). La langue n'apparaît, tout comme à d'autres niveaux le médium de „l'écrit“, que dans les formes concrètes du langage (ou de l'écrit), mais elle représente en tant que „structure souple, douce et malléable“ (idem 207) la condition préalable à la réussite ou à l'échec de telle ou telle forme. „Seule la forme s'observe directement ; les médias, il faut les déchiffrer comme on voit uniquement „dans les traces au sol que les pieds tiennent plus solidement que la terre“ (idem). Dans la sphère économique, l'argent représente un tel médium qui permet de réussir des actes d'échanges autrement impossibles entre des partenaires inconnus.

A la différence des „médias de la communication généralisée symbolique“ (idem) tels que la langue, l'écriture, l'argent, le multiculturel est plus diffus et moins saisissable. Cependant il me paraît évident : Tout comme les médias généralisés de communication, le côté à côté multiculturel pénètre aujourd'hui notre quotidien d'une façon qui était inconnue dans le passé. Même l'ethnocentrique le plus borné ou l'intégriste doit acquérir, aujourd'hui, davantage de „compétence de l'étrangerité“ pour pouvoir se retrouver dans notre monde qu'il n'en a été demandé à nos ancêtres. Une vie dans une „pureté monoculturelle“ –si elle était souhaitable– n'est réalisable dans nos sociétés qu'en menant une vie d'ermite, tout comme une vie sans écriture et sans argent. Les formes d'interpénétration que prend ce multiculturel –et qui sont nécessaires comme un enrichissement ou une source de colère, comme défense contre l'étrange, comme faisant partie prenante évidente du quotidien, comme chance ou menace de l'humanité– sont très différentes et relèvent partiellement d'un choix. Mais elles ressemblent à ces „traces“ dans lesquelles le

multiculturel se reflète comme média omniprésent dans nos formes de vie historiques.

Autant cette omniprésence, en tant que vécu „d'un monde social mis sur la tête“ (Eder), peut produire des réactions de fermeture et des ethnocentrismes, autant il est, d'un autre côté, incontestable qu'il y a une multiculturalité maîtrisée par le simple fait de s'y être habitué. Les hommes et les femmes ne peuvent pas être confrontés avec des formes multiples de juxtaposition et d'immersion dans la réalité multiculturelle avec ses éléments de cultures étrangères sans qu'il n'en résulte un changement de leur propre monde. Supposer que „l'apprentissage interculturel“ dans des processus de socialisation se produise en quelque sorte de lui-même, n'élimine cependant pas le dilemme décrit par Eder (voir ci-dessus) et ne répond pas à sa question de savoir si nous pouvons nous permettre l'interculturalité (et à quel degré). Il n'y a qu'un signe pour résoudre potentiellement ce dilemme : la pédagogie interculturelle ne doit pas compter uniquement sur des forces opposées mais elle peut aussi se reposer sur des facteurs favorables au delà de cette pédagogie. Lorsque nous définissons avec Eder les différentes formes des rencontres internationales comme „mises en scènes de communautés“, cela renvoie aussi au multiculturel comme un moyen double. D'un côté, ce média structure les expériences que les participants introduisent en tant „qu'acteurs“ ou metteurs en scène, etc. des formes de communauté mises en scène. On pourrait dire que les expériences sont la „matière“ constitutive de la „pièce“ mise en scène. Celle-ci est différente lors d'une conférence de physiciens ou de fonctionnaires pour la jeunesse, lors d'une rencontre franco-allemande de jeunes, d'un chantier multinational ou d'un programme trinational avec des pédagogues. Mais toutes ces activités mettent en scène en quelque sorte non seulement des

communautés mais aussi des différences.

Le deuxième aspect c'est qu'il n'y a pas que la mise en scène d'une communauté mais aussi –et inévitablement– la remise en scène de la multiculturalité, partiellement à l'insu de la volonté des participants. C'est dans cette tension que se situe le potentiel de l'apprentissage interculturel : entre la nécessité de mettre en scène une communauté (comme programme, le vécu commun etc.) et le fait inévitable de produire, en même temps (et de façon involontaire) des défis multiculturels surprenants. Lorsque cette tension est acceptée, cette forme de „mise en scène d'une communauté“ se transforme elle-même pour devenir un moyen d'apprentissage interculturel.

Je dis expressément „moyen“ et non pas „forme“ pour *l'apprentissage interculturel*. Car en tant que forme, comme dispositif didactique, aucun ne peut fixer comment acquérir un plus de „compétence d'étrangéité“ dans la manière de vivre avec les différences culturelles. La peur de l'étranger se laisse aussi peu diriger de l'extérieur que l'attire par l'autre. Mais „ces mises en scène“ peuvent créer une structure „souple, douce, malléable“. Il y a des „structures d'occasion“ favorables ou moins favorables à l'apprentissage interculturel. On peut même les évaluer quant à leur qualité (voir Demorgon et al, chapitre VII). Toute occasion n'est pas appropriée à chacun mais il y a beaucoup de formes favorables à condition qu'elles comportent au moins en partie cette „souplesse“ et cette malléabilité.

Il me semble qu'il y a là une possibilité d'arbitrer la querelle de savoir s'il faut favoriser davantage de partenariats binationaux d'approfondissement ou des formes de rencontres internationales reflétant la pluralité de la communauté européenne et

internationale. Car il n'y a aucun dispositif qui en lui-même pourrait être „la“ forme d'apprentissage interculturel : il y a *uniquement* des structures d'occasion diversement appropriées. Et aucun programme ne représente en tant que tel une forme de compréhension réussie dans le chaos de la multiculturalité mais *uniquement* une „mise en scène de communauté“ qui offre cependant l'occasion pour une meilleure compréhension. Sur cette base, on peut et devrait continuer à se quereller pour savoir quels sont les dispositifs qui offrent un potentiel plus fort pour favoriser l'apprentissage interculturel et quels sont ceux qui servent davantage à un côté à côté multiculturel. Celui qui regarde les deux peut davantage les voir sans illusion, chacun avec ses limites, pour mieux les promouvoir.

## Bibliographie

- Benjamin, J.: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Fischer, Frankfurt/M. 1993
- Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995
- Colin, L., Müller, B. (Hrsg.): La pédagogie des rencontres interculturelles. Anthropos, Paris 1996
- Demorgon, J: L'exploration interculturelle. Armand Colin, Paris 1989
- Demorgon, J, Lipiansky, M., Müller, B., Nicklas, H.: Europakompetenz lernen. Ausbildungs- und Evaluationsstrategien interkultureller Praxis. Campus, Frankfurt/M. 2001 (Dynamiques interculturelles pour l'Europe, Expériences, formations, évaluations, à paraître chez Anthropos, 2002).
- Eder, K.: La multiculturalité comme dilemne. In: Hess/Wulf 1999, Paris, p. 221-230
- Erdheim, M.: Fremdeln – Kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: Kursbuch 107, Frankfurt/m: 1992 S. 19-34
- Giust-Desprairies, F., Müller, B. (Hrsg.): Se former dans un contexte de rencontres interculturelles. Anthropos, Paris, 1996
- Hess, R., Wulf, Ch. (Hrsg.): Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel. Anthropos, Paris, 1999
- Jakubeit, G., Schattenhofer, K.: Fremdheitskompetenz. Ein Weg zum aktiven Neben- und Miteinander von Deutschen und Fremden. In: Neue Praxis, Neuwied 26. Jg. 1996 S. 389-408
- Luhmann, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Luhmann,N.: Soziologische Aufklärung 6 , Westdeutscher Verlag, Opladen 1995 S. 204-228
- Olivier, Ch.: Die Söhne des Orest. Ein Plädoyer für Väter. DTV, München 1997
- Rank, O: Die Analyse des Analytikers. Deuticke, Leipzig u. Wien 1931

Rotmann, M.: Der Vater der frühen Kindheit. Ein strukturbildendes drittes Objekt. In: Bittner, G. (Hsg.): Selbstwerden des Kindes. Bonz, Fellbach 1981 S. 160-172:

Waldenfels, B.: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1997

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität (1971) Zit. nach 7. Auf. Klett-Cotta, Stuttgart 1993

# Les tiers et les espaces d'intérité dans les rencontres

*Jacques Demorgon*

La rencontre internationale trouve sa véritable perspective formatrice dans *l'espace d'intérité* qu'elle peut ouvrir. Et le dispositif fondamental qui y contribue le plus et le mieux est constitué par *les fonctions du tiers et la circularité du tiers*. Les rencontres bi, tri ou plurinationales y trouvent le lieu de référence qui fonde leur développement conjoint à la fois spécifique et commun. Quant au mot intérité, déjà défini, il s'impose dans la mesure où ce qui est produit „entre“ l'est entre cultures (interculturel), entre stratégies, entre conduites spontanées. L'intérité est une notion plus ouverte et qui inclue l'interculturalité (Demorgon J., 1998 - Hess R., 1998).

## 1. Identités et adaptations

Les travaux interculturels de *formation-recherche* soutenus par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse ont été extensifs par leur succession (plus d'un quart de siècle) et intensifs par leur aspect de stage-laboratoire résidentiel et par l'implication de recherche, personnelle et collective, qui s'y manifestait. Ces cycles ont permis d'affronter les situations interculturelles ordinaires mais aussi les pièges, les fausses pistes, les impasses affectives et cognitives au cours de recherches

métacommunicatives sur ces échanges (Demorgon, 1989).

L'abord par les préjugés y a montré ses insuffisances (Nicklas, 1994), Müller, 1994); Lipiansky, 1996). Ce sont celles d'un emploi exclusif du *paradigme identitaire* qui oblige à traiter les questions en termes statiques d'identité, ce contre quoi s'élèvent judicieusement plusieurs spécialistes (Camilleri, e. a., 1992). Les difficultés –résultant du primat excessif de ce paradigme– ont conduit à la mise en évidence du *paradigme antagoniste* plus général et qui inclut le précédent à titre de produit d'une certaine durée. Le paradigme antagoniste résulte du fait que les situations sont le plus souvent structurées par des *directions opposées* qu'il faut prendre en compte ensemble pour une meilleure adaptation. Exemple : réussir une *opération minutieuse* qui requiert une *attention centrée* dans un *environnement dangereux* qui sollicite une *attention décentrée*. Ainsi, repérer le nom des rues à la fois sur les façades des maisons et sur le plan pendant que l'on circule dans un quartier „chaud“. De telles situations antagonistes se reproduisent constamment. Parfois les adaptations peuvent être inventées. Mais elles ne pourraient pas l'être de façon constante. Les réponses culturelles représentent des facilitations de nos adaptations. Si elles ont été sélectionnées, conservées, transmises, c'est nécessairement dans la mesure où l'on pouvait y recourir dans nombre d'occasions sans échouer. Même si parfois cet échec se manifeste, il n'est souvent que partiel et momentané. Mais à travers l'ensemble de nos réponses culturelles, c'est finalement notre identité qui se constitue.

Un autre point est fondamental. Nous venons de montrer que les antagonismes étaient souvent constitués par des directions opposées de nos conduites qu'il fallait composer comme, par exemple, *l'attention centrée* et *l'attention décentrée*. Mais ces

antagonismes situationnels donnent souvent lieu à des antagonismes interpersonnels, intergroupaux, internationaux. Dès lors, on entre dans le jeu des conflits, des stratégies et des alliances. C'est dans cette optique que les fonctions du tiers prennent toute leur importance. En particulier, les fonctions de séparation, de distanciation, de médiation et de renouvellement. Mais ces tiers ainsi à l'œuvre sont plus des fonctions qui interfèrent, se télescopent, se recouvrent ou se remplacent. Les changements qu'ils produisent ou qu'ils occasionnent sont difficiles à suivre, parfois incertains et vite oubliés, c'est pourquoi ils n'ont pas de nom. Ce sont les *intérités*. Comme l'essentiel est de vite reconstituer notre identité pour être toujours suffisamment assuré de nous-même et de nos réponses, nous n'avons pas de vraie connaissance de ces intérités violentes ou fugitives. Il en résulte malheureusement une méconnaissance profonde de tout ce qui nous vient des autres dans la composition de nous-même. Il faut les fulgurances d'un poète pour nous secouer. Rimbaud écrit : „Je est un autre“. Mais chacun pour soi veut toujours être lui-même. Dans les rencontres de nations et de cultures qui surviennent dans la mondialisation, nous ne pourrions modérer la violence que si nous prenons conscience de l'interdépendance dans laquelle nous constituons nos identités par des intérités successives et permanentes.

## 2. La circularité du tiers séparateur-médiateur

L'ensemble des remarques précédentes issues de divers travaux de recherche nous permet une première généralisation fondamentale concernant le travail interculturel. La distinction entre des rencontres bi, tri, pluri ou multinationales mérite certes d'être faite. C'est que concrètement ces rencontres ne peuvent pas

se dérouler de la même façon. C'est qu'elles ne peuvent pas viser les mêmes résultats. Mais elles ont toutes leur intérêt à partir du moment où nous parvenons à les articuler au lieu de les opposer. Pour y parvenir, il est indispensable de mettre au jour les processus qui soutiennent le travail interculturel. Nous avons vu précédemment que les rencontres franco-allemandes s'étaient progressivement constituées et développées en se référant le plus souvent possible à un *tiers conçu comme séparateur et médiateur*. La rencontre franco-allemande comme dynamique de l'un et de l'autre peut, nous l'avons dit, s'égarer doublement. Elle va vers *l'affrontement* : on n'a rien à faire ensemble sinon chercher à réduire l'autre. Elle va vers la complicité, vers *la fusion* : on est bien plus semblable que différent et on se renforce ensemble. Dans les deux cas, il n'y a qu'un travail interculturel limité qui ne prémunit en rien contre les difficultés déjà là ou à venir. Par contre, la présence d'un tiers séparateur des fusions faciles et médiateur des affrontements entêtés est une condition indispensable de tout travail interculturel réel. Condition nécessaire mais pas suffisante car l'un et l'autre vont chercher à récupérer le tiers. Ce peut être pour l'empêcher d'être médiateur. Dès lors le couple conflictuel sera reconstitué et l'affrontement repris, poursuivi, étendu, approfondi. C'est le phénomène des coalitions dans les triades bien étudié par le psychosociologue américain Caplow (1971). Mais récupérer le tiers cela peut être aussi pour l'empêcher d'être séparateur afin de retrouver et d'étendre cette fois l'unanimité, la fusion du groupe. De ce fait, *la fonction du tiers* ne doit donc pas être confondue avec quelque tiers réel. C'est dans la mesure où il y a circularité de cette fonction qu'elle peut jouer son rôle mixte de séparation-médiation. Aucun tiers (ou même ensemble de tiers) n'est en soi garant car leur récupération conflictuelle ou unanime semble toujours tentante et possible.

C'est *la circularité du tiers* qui apparaît comme offrant au travail interculturel les meilleures conditions de son instauration et de son développement. On peut le comprendre en se référant aux processus mis en œuvre. *La séparation* constitue les conditions permettant à chacun de prendre conscience des différences et ressemblances qui fondent sa singularité éprouvée au contact de la singularité de l'autre. *La médiation* permet à chacun de prendre conscience de ce travail de reconnaissance mutuelle à la fois inventaire de ce qu'est chacun mais aussi invention de ce qu'il devient dans la relation de réciprocité.

### 3. La formation des „intérités“

Chaque personne ou chaque groupe pouvant être tour à tour *l'un, l'autre ou le tiers séparateur-médiateur*, un apprentissage se fait. Mais ce „travail“ est souvent inconscient. Nous pensons rester le même et pouvoir définir notre identité comme assez stable. Pourtant nous changeons du fait d'identifications diverses dans nos relations aux autres. Entre identité et altérité nous travaillons à nous maintenir identifiable par nous. Nous gommons l'altération ou faisons comme si elle était voulue et maîtrisée. En réalité entre l'un et l'autre, des passages s'ouvrent, des liens se tissent, des redéfinitions opèrent, des actions s'inventent. Entre identité et altérité cet ensemble qui prolifère ordinairement nous ne le nommons pas. Son nom n'est-il pas *l'intérité* ? Elle est constituée par tout ce qui est entre venant de l'un, de l'autre, des tiers (personnes et environnements). Cette intérité est d'avance déniée ou finalement rejetée. Tantôt elle redevient altérité, tantôt elle devient intériorité, partie intégrante de nous oublieuse de son origine en partie extérieure. Quand le Faust de Paul Valéry

cherche à penser l'amour, Méphistophélès lui souffle la formule „Éros énergumène“, il oublie vite que cette formule lui vient d'ailleurs, il la trouve heureuse et conclut qu'elle est de lui (Valéry, 1945). Nous sommes toujours injuste, ingrat à l'égard de ce que nous recevons des autres. Nous le faisons nôtre bien vite et, comme Faust, nous le pensons produit par nous-même. En réalité nous sommes tous aussi des Japonais imitateurs. Nous vivons de cette intimité sans cesse renouvelée et sans cesse oubliée, déniée. Nous avons peine à admettre que notre identité soit aussi souvent suspendue, victime d'intrusions continuelles voulues ou non, reprise, „reprisée“, reconstituée et à ce point nourrie d'altérité? Certaines expériences personnelles sont cependant plus propices à cette reconnaissance. C'est particulièrement le cas pour l'interprétariat et la traduction. Lorsque nous avons par exemple l'occasion de parler en tant qu'écrivain français avec notre traducteur allemand, il peut apparaître assez clairement que notre texte français contient d'importantes zones de communication implicite qui ne seront pas comprises par la plupart des lecteurs allemands si on les laisse ainsi. Le traducteur insistera pour que nous ajoutions des explicitations. D'un point de vue „français“ cette explicitation pourra nous paraître comme un alourdissement du texte. Mais quoiqu'il en soit il nous faudra inventer *un nouveau texte entre* le texte jugé „idéal“ pour des lecteurs français et le texte jugé „idéal“ pour des lecteurs allemands. Un théoricien spécialiste de ces questions, Jean-René Ladmiral a bien souligné la difficulté en montrant que ce *texte entre* était effectivement écartelé entre deux perspectives opposées. Certains traducteurs font tout pour que les caractéristiques du texte en langue originelle soient transmises dans la traduction. D'autres traducteurs font tout pour que ces caractéristiques disparaissent en se coulant dans les caractéristiques propres à la langue de traduction. Le texte est tiré

entre sa langue d'origine et sa langue d'arrivée. Pour Ladmiral, les traducteurs se divisent en „sourciers“ qui privilégient la langue d'origine et „ciblistes“ qui privilégient la langue d'arrivée. Mais bien évidemment le texte dans les deux cas sera un texte „entre les deux langues“ Sans cette intérité, la traduction échouerait. Et, sans doute échoue-t-elle toujours en partie mais pas totalement grâce à cette intérité (Ladmiral J.R., & Lipiansky E.-M., 1989).

#### 4. Le cas de l'intérité linguistique

Le domaine des langues avec l'étymologie est sans doute un lieu privilégié pour mettre en évidence l'intérité. En effet les mots d'arrivée dans une langue ne peuvent pas toujours faire oublier leurs origines dans une autre langue. Dès lors leur comparaison peut témoigner des modifications de signifiant ou de signifié qui ont eu lieu avec le passage. Il y a de nombreux cas de figure. Le mot français salon est emprunté par l'anglais et devient saloon pièce de réception puis en anglais des États Unis il prend le sens de bar, tripot et il est, dans ce sens, réemprunté par le français. La langue anglaise fabrique „to dance“ avec le français danser. Cela entraîne dancing-house ou hall, maison où l'on danse. Par abréviation la langue française reprend „dancing“, lieu de danse, faux anglicisme car dancing seul en anglais signifie l'action de danser et non le lieu. Il en va de même pour parking lieu pour garer et non comme en anglais: action de garer. Et, à l'origine on avait le mot français parc. Les allers-retours France-Angleterre sont innombrables. Le mot français comité vient de l'anglais committee qui signifie commission mais il s'est répandu avec le sens de réunion de personnes désignées. En effet c'était le sens du français committé lui-même à l'origine du mot anglais (aujourd'hui un commis, d'office ou pas).

C'est seulement à partir de 1875 que le mot parlement prend en français son sens constitutionnel actuel. Auparavant il désignait l'action de parler puis les cours de justice et le seul Parlement britannique. On le sait, l'invention d'un parlement politique est bien d'origine britannique. Sport nous vient de l'anglais mais venait du vieux français desport, divertissement. Guerre vient du francique weira. Politologie nous vient de la langue allemande. Même quand il paraît facile de se souvenir de l'origine d'un mot nous n'y pensons pas. Ainsi le piano est emprunté à l'italien piano-forte (doux-fort) double possibilité qui était celle du piano pas du clavecin. On n'en finirait pas puisque les dictionnaires des mots d'origine étrangère comporte pour chaque langue des milliers d'entrée (Walter & Walter, 1991).

## 5. La reconnaissance de la généralisation de l'intérêt

Les exemples que nous venons d'étudier brièvement, nous montrent que la relation duelle sous quelque forme que ce soit s'appuie sur des réalités tierces qui permettent les passages, les échanges. Ne serait-ce que des tiers spectateurs, tels ceux qui, en 1621, regardent de l'extérieur les calvinistes au siège de Clairac (Lot et Garonne). Ils voient là des „parpaillots“ : les calvinistes portaient en effet des uniformes blancs. (parpailhol est issu du latin papilio, papillon). Et, finalement ce nom sera reconnu par tous.

Dans les rencontres, la *circularité du tiers séparateur-médiateur* est ce qui ravive *l'espace d'intérêt* sans cesse recouvert et dénié. Elle nous conduit à une conscience plus lucide de ce que nous devons sans cesse de nous à l'altérité. Elle est la base humaine

fonctionnelle du travail interculturel quelles que soient les cultures concernées: continentales, nationales, régionales, groupales, familiales, personnelles, d'âge ou de sexe. C'est elle qui nous permet de comprendre que nous disons quelque chose de sérieux et de profond lorsque nous soulignons que le travail interculturel masculin-féminin par exemple ne peut pas être laissé en arrière (Varro, 1995). Certes, on n'avance pas partout en même temps. Les choses se passent différemment : c'est telle avancée ici qui profite le moment venu à telle avancée ailleurs. La séparation-médiation tierce ou „triangulation“ nous permet de comprendre que le travail interculturel international est toujours nécessairement aussi de l'ordre de l'existential et non simplement de l'ordre d'un simple savoir ni même d'une habitude. En fait, cette donnée fondamentale commence avec la vie même. Le tiers séparateur-médiateur du lien mère-enfant (qu'il soit père ou/et groupe social) est indispensable à la naissance de l'individuation psychique base de l'autonomisation personnelle. Comme nous l'écrivons dans „L'exploration interculturelle“ (Demorgon, 1989) : „Ce n'est pas non plus un hasard si l'on retrouve cette triangulation aussi bien dans le domaine religieux (figuration du Triangle divin, ou concept de la Trinité chrétienne, par exemple) que dans le domaine profane de la psychologie interpersonnelle avec, en particulier, la triangulation œdipienne. Nombre de travaux fondamentaux de notre siècle y ont insisté et il faut nous y référer (Dufour, 1990).

Pour conclure ici sur le travail interculturel dans les diverses sortes de rencontre internationale disons que la circularité du tiers séparateur-médiateur peut théoriquement être mise en œuvre et développée dans toutes les sortes de rencontre. La rencontre trinationale ne garantit pas par elle-même mais facilite davantage le processus. La rencontre binationale est

plus obligée de le „cultiver“. Dans la rencontre pluri-nationale le processus n'est possible qu'à partir d'un travail de restructuration comparative des cultures nationales co-présentes. Il n'en demeure pas moins que le passage par l'épreuve de la rencontre bi-nationale impliquée (Lourau, 1998), reste un passage obligé. De plus en plus de responsables avisés s'en rendent compte. C'est sur cette perspective encourageante que nous terminerons cette étude.

## 6. L'exemplarité de la rencontre franco-allemande

Loin d'avoir achevé son parcours et sa démonstration d'originalité et de profondeur dans le travail interculturel, la rencontre franco-allemande est encore insuffisamment connue, prise en compte, étudiée sur les différents terrains qui pourraient en profiter. Elle l'est par contre de mieux en mieux à travers les engagements pratiques et théoriques des praticiens et des chercheurs spécialisés qui coopèrent dans le cadre de l'Office. Un ensemble de publications constitue maintenant une base de références fondamentales pour les universités comme pour les associations.

Une des spécificités complémentaires de ces travaux est l'interdisciplinarité c'est-à-dire l'interculturalité pratiquée aussi au plan des disciplines. Une autre, tout aussi cruciale est l'interculturalité des responsabilités diverses: conception, décision, organisation, animation, recherche de terrain, recherche fondamentale.

Les difficultés ne manquent pas car elles se renouvellent. Mais il existe maintenant des moyens plus efficaces pour les aborder même si nombre d'entre eux sont encore fréquemment ignorés. Il

serait bien dommage de ne pas s'appuyer sur ces acquis, de ne pas en faire bénéficier les situations européennes et mondiales d'aujourd'hui. La situation de l'Allemagne et de la France par rapport à l'Europe de l'Est et à l'Europe du Sud sont riches de situations et de relations ternaires. On a eu, par exemple, la création d'un Office germano-polonais.

## 7. La généralisation de la rencontre interculturelle : autres tiers, autres intérêts

Beaucoup d'initiatives ont été prises et beaucoup de voix se font entendre en faveur du développement de rencontres intercontinentales autour de la Méditerranée. Mohammed Fouad Ammor (1997) signale, par exemple, que l'association „Développement Francophonie-Europe“ de Lyon a dépassé sa septième année d'échanges entre enseignants et élèves des deux rives. Paul Balta (1997) souligne qu'à l'instar d'un Office franco-allemand pour la jeunesse, la création d'un Office euro-méditerranéen de la jeunesse serait la plus heureuse des initiatives. Des travaux d'approche interculturelle ont déjà commencé (Fawzia Al Ashmawi, 1994) et se poursuivent comme la rédaction, avec le concours de l'Unesco et de l'Alesco, d'une *Histoire plurielle* de la Méditerranée.

On sait peu que le Japon et la Corée qui doivent coorganiser les rencontres sportives du prochain „mondial“ de football se sont interrogés sur l'intérêt qu'il y aurait pour l'avenir de leurs deux peuples à mettre en place un Office visant à développer les échanges entre leurs jeunes. Pareillement du côté d'Israël et de la Palestine, cette perspective a été envisagée quelque temps après Oslo. Les circonstances présentes rendent malheureusement les

choses hors de saison.

Reste que ce n'est souvent qu'après les drames sanglants qui déchirent les peuples que des projets formateurs (plus facilement réparateurs qu'anticipateurs) sont envisagés. Les rencontres franco-allemandes sont tout le contraire d'un projet dépassé. Elles se sont approfondies et développées, appuyées sur la référence au tragique historique imprescriptible mais pour mieux se tourner vers les problèmes d'aujourd'hui et de demain, vers l'Allemagne, la France et l'Europe de la mondialisation. Dans ces conditions, elles constituent un exemple unique duquel beaucoup peuvent avoir à s'inspirer. Et désormais, pas seulement dans des perspectives réparatrices mais aussi dans des perspectives anticipatrices et interculturellement inventives. Tel est aujourd'hui le chemin dans lequel elles sont résolument engagées.

## Bibliographie

- Al Ashmawi Fawzia, (1994) Étude comparative des manuels d'histoire des pays des deux rives de la Méditerranée, Université de Genève.
- Balta Paul, (1997), „Le projet culturel euro-méditerranéen, Intention et réalités“, in *Confluences Méditerranée*, n° 21, Paris, l'Harmattan.
- Camilleri Carmel, e. a. *Stratégies identitaires*, P.U.F., Paris, 1990.
- Caplow Théodore, *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, Paris, E.S.F., 1971.
- Demorgon Jacques. (1998) *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos.
- Fouad Ammor Mohammed, „Quels défis pour les échanges méditerranéens“, in *Confluences Méditerranée*, n° 21, *Le Maghreb face à la mondialisation*, Paris, l'Harmattan.
- Hess R., *Pédagogues sans frontières - Ecrire l'intérité*, Anthropos - Economica, 1998.
- Ladmiral J.-R., Lipiansky E.-M., *La communication interculturelle*, A. Colin, 1989.
- Lipiansky E.-M., La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?, n° 14, Textes de travail, Ofaj., 1996.
- Lourau R., *Implication, transduction*, Anthropos, 1997.
- Müller Burkhard, Evaluation des rencontres internationales, Première mise en perspective du problème des méthodes d'évaluation dans le domaine des apprentissages interculturels, Textes de travail n° 12, DFJW/OFAJ, Bad Honnef/Paris, 1995.
- Müller Burkhard, (1995) Le syndrome de Thomas Mann ou la redécouverte des préjugés; essai d'un point de vue allemand, Textes de travail n° 9, DFJW/OFAJ, Bad Honnef/Paris, 1994.

- Müller Burkhard, Pages Max,(1997) „L’animation des rencontres interculturelles“. Le Manifeste de l’animation existentielle, Textes de travail n° 15, DFJW, OFAJ, Bad Honnef, Paris, 1997.
- Nicklas H., Du quotidien, des préjugés et de l’apprentissage interculturel, n° 1, Texte de travail, DFJW/OFAJ, Bad Honnef/Paris, rééd. 1994.
- Valery Paul, *Mon Faust*, Gallimard, Paris, 1949.
- Varo G., *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*, Paris, A. Colin, 1995.
- Walter Henriette, Walter Gérard, *Dictionnaire des mots d’origine étrangère*, Larousse, 1991.

## Bibliographie supplémentaire

- Brass Ewald.(1996) „Les échanges internationaux de jeunes sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives“ in L. Colin, B. Müller, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, p. 229 à 292, Paris, Anthropos, 1996.
- Colin Lucette, Müller Burkhard, (dir.) (1996) *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos.
- Colin Lucette, Hess Remi, Weigand Gabriele, (1995) La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles. La lecture des situations internationales : une réflexion à partir du modèle de l’école. Textes de travail n° 11, DFJW/OFAJ, Bad Honnef/Paris, réédition 1996.
- Demorgon J.,
- Vivre et penser l’interculturalité franco-allemande, in *Allemagne d’aujourd’hui*, 06.1997.
  - L’interculturel de la mondialisation, in Colin L., et Müller B. op. cit. Anthropos, 1996.
  - Le dialogue interculturel, in *Revue de psychologie de la motivation*, n° 21, 1996.
  - Vivre et penser les cultures dans la mondialisation en cours in *Intercultures* n° 20, Janv. 1993.

– *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie des relations internationales*, A. Colin, 1989.

Demorgon Jacques, Lipiansky Edmond-Marc (éds), *Guide de l'Interculturel en Formation*, Retz, 1999.

Demorgon J., Lüdemann O., *Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations ? Quelles sanctions qualifiantes ?* Textes de Travail n° 13, Paris, Ofaj, 1996.

Demorgon Jacques & Molz Markus, Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen, in Thomas A. (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie - Göttingen - Bern - Toronto - Seattle, 1996.

Denoux P., „La recherche interculturelle en France“, in Abdallah-Preteuille et Thomas A., op. cit.

Dibie P., Wulf C., *L'ethnosociologie des rencontres interculturelles*, Anthropos & Campus, 1998.

Giust-Desprairies Florence, Müller Burkhard., (1996) *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos.

Hess R., Weigand G., *La relation pédagogique*, Paris, A. Colin, 1994.

Ladmiral Jean-René, Lipiansky Edmond-M., (1991) *La communication interculturelle*, A. Colin, Paris.

Lenhard H., Les structures et les personnes. Réflexions sur la pédagogie des rencontres de jeunes et des centres de vacances, n° 3, Textes de travail, Ofaj., août 1984.

L'OFAJ et les explorations interculturelles: des recherches qui ouvrent de nouvelles perspectives en Europe, textes de travail, n° 8, 1989, rééd. 1994, Ofaj.

## Les échanges franco-allemands de jeunes Education et formation („Bildung“) au XXI<sup>e</sup> siècle

*Christoph Wulf*

*Traduit de l'allemand par Jean-Luc Evard*

Les apprentissages interculturels : quel sens leur donner ? Quelle place leur revient aujourd'hui dans les processus de formation ? Voilà longtemps qu'il ne suffit plus de les référer strictement aux relations entretenues avec les minorités (Auernheimer 1990). Aujourd'hui, la dimension interculturelle constitue bel et bien une caractéristique essentielle de l'éducation et de la formation, de la culture générale. Au cœur des apprentissages interculturels se trouvent la rencontre et la confrontation avec l'altérité de sa „propre altérité“, avec l'Autre, l'étranger. Et les rencontres et confrontations sont constitutives de nombre de processus d'éducation et de formation. Dans le cadre des groupes de recherche de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse animés par Ewald Brass, les notions de l'apprentissage interculturel ont connu des évolutions considérables. En premier lieu, les échanges de jeunes eurent pour objet de faire se rencontrer des jeunes Français et des jeunes Allemands dans le but de leur permettre de se connaître mutuellement, de se défaire des préjugés réciproques, de mieux comprendre l'autre. Au départ, il était beaucoup question de réconciliation, d'amitié, de compréhension. Entre-temps, en évoquant les échanges franco-allemands, la rhétorique est devenue plus prudente. Ce qui n'est pas un inconvénient. Les

processus en cours dans les rencontres de jeunes sont observés et analysés avec plus de précision.

En effet, les échanges entre jeunes Français et jeunes Allemands sont entrés dans la réalité. Ils n'ont plus à réussir à n'importe quel prix ; ils peuvent maintenant avoir leur part d'ambiguïté, se baser sur des expériences plus près de la réalité. Il n'est plus besoin de ce „supplément d'âme“, de cet idéalisme des premières années, preuve de réussite accompagnée souvent d'une pointe d'exorcisme pour légitimer le succès de ces échanges quels qu'ils soient.

Lorsqu'il devint possible d'ouvrir les rencontres entre jeunes Français et Allemands à des jeunes d'autres pays, il s'opéra une évolution importante. Même si l'accent restait mis sur les échanges franco-allemands, la dimension européenne gagna en importance dans le domaine des rencontres de jeunes et des apprentissages interculturels. Face à la nécessité de ces apprentissages pour la jeune génération, l'Union Européenne elle aussi lança de vastes programmes d'échanges universitaires. Elle aussi se ralliait à l'idée selon laquelle l'Union Européenne n'avait pas d'avenir si elle n'était pas voulue par les hommes et les femmes qui la constituent. C'était la raison pour laquelle il fallait avant tout essayer de gagner la jeune génération à des loyautés européennes transnationales.

Définir de tels objectifs, c'est s'interroger profondément sur les formes que devront prendre à l'avenir l'éducation et la formation. D'une part, un ancrage de l'éducation et de la formation dans les cultures régionales ou nationales reste souhaitable. Lui seul permet aux hommes et aux femmes un enracinement dans un milieu familial („beheimaten“). D'autre part, les processus de l'unification européenne et de la globalisation de l'économie, des

sciences et des cultures exigent que les hommes et les femmes soient préparés à répondre aux impératifs qui en découlent. Ces processus requièrent amplement que la jeune génération se prédispose à la coopération entre hommes et femmes issus d'autres cultures. Ce qui est vrai du contexte européen, l'est plus encore du contexte global. Une coopération globalisée ne peut réussir que si on apprend dès sa prime jeunesse à vivre avec d'autres univers. Pour être à la hauteur des conditions de vie d'aujourd'hui et de demain, l'expérience de ces univers doit donc être conçue comme un élément de l'éducation, de la formation et de la culture générale.

Depuis longtemps déjà, l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse a créé les conditions dans lesquelles des jeunes des deux pays ont pu apprendre à être en contact avec des jeunes venus d'une autre culture. Il a ainsi contribué à développer l'expérience de l'autre pour de jeunes Allemands et de jeunes Français. Sans que ses fondateurs aient tout anticipé, l'Office a ainsi contribué à ce que de jeunes Allemands et de jeunes Français puissent faire ensemble des expériences qui concernent plus que la coopération franco-allemande ou la construction progressive de l'Europe. En effet ces expériences contribuent aussi à donner aux jeunes les compétences requises par la globalisation. Elles revêtent ainsi une portée qui excède les intentions initiales. Dans le contexte franco-allemand, les expériences de l'autre, de „l'étranger“ sont possibles et elles peuvent s'appliquer aux modes de compréhension et des vivres-ensemble avec l'étranger, l'autre dans un contexte global. Dans la mesure où des jeunes, dans le cadre du travail de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, apprennent à tisser des relations constructives avec des univers étrangers, ils assimilent aussi des attitudes et des compétences qui, au-delà de ce contexte, les aident à s'ouvrir à la dimension de l'autre. Il est indispensable

aux jeunes de faire là l'expérience de cette part des cultures étrangères qui échappe à toute compréhension. C'est à cette seule condition qu'il sera possible d'éviter des processus violents d'assimilation qui tendent à remodeler l'univers étranger en un monde familier et à le diluer. Si l'on parvient à résister à cette tentation de réduire l'autre à du déjà-connu, les expériences faites peuvent conduire à élargir les repères propres à chacun et à enrichir les visions que l'on a du monde et de l'autre.

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse représente un pôle d'apprentissages pour des expériences avec l'étranger; étant donné les processus de globalisation en cours, on ne saurait lui accorder trop d'importance. Par-delà ses objectifs initiaux, il prépare les jeunes Allemands et les jeunes Français à vivre au XXI<sup>e</sup> siècle. Pour transformer les échanges franco-allemands ou européens en un lieu d'expérience des univers étrangers et en faire un élément constitutif de l'éducation et de la formation du plus grand nombre possible de jeunes gens, il faut se demander quelles formes prendront celles-ci au XXI<sup>e</sup> siècle. En dépit de beaucoup de réponses identiques à cette question, il y a aussi dans les diverses régions du monde des conceptions très diverses. Elles sont liées à des différences entre les traditions religieuses et culturelles et à des différences régionales et nationales entre paramètres économiques et sociaux. En contrepartie, la vision commune des perspectives d'éducation et de formation revêt une importance considérable. Elle définit pour une part la responsabilité commune des peuples quant à la future évolution du monde. Une perspective globale d'éducation et de formation dessine de nouvelles évaluations possibles des processus actuels d'éducation et de formation. Un exemple en est fourni par les évolutions et l'élargissement des échanges franco-allemands de jeunes.

\*

Comment développer des perspectives globales d'éducation et de formation à la fin du XX<sup>e</sup> siècle en tenant compte en même temps des différences régionales entre systèmes éducatifs ? La tâche est difficile. Ne peut judicieusement s'en acquitter qu'un groupe de travail dans lequel seront représentées les différentes régions du monde et où les différences régionales pourront ainsi être incluses dans la perspective globale. Le 11 avril 1996, un groupe de travail international a présenté un projet d'ensemble consacré à ce sujet. Il s'agissait du rapport très attendu de J. Delors, le président de la commission internationale de l'UNESCO „*Education for the 21st Century*“, rapport intitulé „*Learning : the Treasure Within*“. Il avait été précédé par bien des spéculations et des rumeurs. On se demandait : étant donné la diversité des prémisses de l'éducation et des cultures entre régions et pays du monde, que peut-on attendre d'un rapport international ? Comment un tel rapport abordera-t-il la question des différences entre les religions, les cultures et les sociétés ? Rencontrera-t-il le même écho que le rapport E. Faure de 1972, à la suite duquel s'étaient imposées dans les discours internationaux sur l'éducation et la formation les conceptions d'un apprentissage continu, à vie ? Le rapport devait définir le cadre global et le champ prévisible de l'éducation et de la formation au XXI<sup>e</sup> siècle. On n'entendait pas s'y limiter à une analyse de paramètres dans laquelle les possibilités de formation seraient avant tout réduites à des facteurs économiques. A la différence de ce type de bilans, le rapport part de l'idée qu'on ne peut restreindre des projets d'éducation à la description de leurs paramètres effectifs : la thèse, c'est que l'éducation et la formation sont une utopie.

Au début de ce nouveau siècle, elles seront marquées par les champs de conflit suivants :

- *la tension entre dimension globale et dimension locale.* De plus en plus d'êtres humains auront à se comprendre comme autant de „citoyens du monde“ ayant la responsabilité collective de la planète, sans être néanmoins amenés à renoncer à leurs liens avec leur contexte local et national.
- *la tension entre dimension universelle et dimension individuelle.* La tendance à la globalisation de l'existence humaine n'est pas limitée à l'économie et à la politique, elle embrasse aussi les cultures et l'éducation. Elle est riche de nombreuses possibilités, mais aussi de risques impondérables. Il faut soigneusement veiller à l'équilibre entre la valeur incontournable de l'individu lié à des traditions culturelles déterminées et la tendance à créer de nouvelles formes et conditions de vie via la globalisation de la vie politique, économique et culturelle.
- *la tension entre tradition et modernité.* Comment peut-on rester ouvert aux évolutions présentes et futures sans trahir ses propres traditions culturelles ? Comment peut-on réussir à établir des contacts positifs entre les diverses dynamiques ? Quel rôle jouent ici les technologies modernes et les nouveaux media ?
- *la tension entre réflexion à long terme et réflexion à court terme.* Ce qui paraît judicieux dans une perspective de court terme peut, en perspective longue, être une faute lourde de conséquences. Ainsi, par exemple, s'agissant d'investissements au niveau des systèmes d'éducation et de formation, les effets ne s'en faisant sentir que dans le moyen et le long terme.
- *la tension entre la nécessaire compétition, d'une part, et le*

*souci de garantir l'égalité des chances, d'autre part.* En matière de réforme dans le domaine de l'éducation et de la formation cette tension est au fond insurmontable. Des solutions simples du type ou bien/ou bien font figure de réductions illicites. Dans le cadre d'un apprentissage infini, à vie, il convient donc, en fonction de ce qui est possible, de créer des conditions d'équilibre entre les forces antagonistes que sont la *compétition*, la *coopération* et la *solidarité*.

- *la tension entre l'extraordinaire extension du savoir et l'aptitude humaine à l'assimiler.* C'est la mission cardinale des instances d'éducation et de formation que d'aider les jeunes à répondre aux exigences des nouvelles structures du savoir et à développer leurs capacités personnelles par le biais des savoirs, de l'expérimentation et de leur épanouissement.
- *la tension entre dimension spirituelle et dimension matérielle.* C'est à la seule condition de réaliser un équilibre entre ces deux dimensions que l'humanité inventera les formes de sa survie sur la planète.

L'éducation doit contribuer à permettre aux êtres humains de vivre ces tensions et ces champs de conflit, et à travailler de concert à un avenir commun pour l'humanité. Elle doit être conçue comme un processus étendu à toute la durée de l'existence, et comme une valeur en soi. Quoiqu'elle doive se régler sur les exigences engendrées par les évolutions sociales, économiques et politiques, elle ne peut être réduite à la seule réponse à ces impératifs. Education et formation doivent être flexibles, prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité du monde et de ses régions.

*Apprendre*, telle est l'idée centrale du rapport de l'UNESCO, sur lequel on fonde beaucoup d'espoirs : il y est question d'une „société d'apprentissage“ rendant possible un „apprentissage infini, à vie“, pour tous les êtres humains mais sous des formes différentes et avec des contenus différents. On en distingue quatre formes :

- apprendre à vivre ensemble,
- apprendre à savoir,
- apprendre à agir,
- apprendre à être.

L'apprentissage doit avoir pour objet le „vivre-ensemble“ des êtres humains et contribuer à modeler cette vie de manière constructive et dans un esprit de paix. La compréhension mutuelle doit être encouragée, la capacité à donner des formes productives à la vie éveillée et développée. Parmi les nombreuses formes de connaissances, une importance particulière revient aux savoirs scientifiques portant sur les transformations sociales. En outre, il importe de développer le sens du savoir-faire dans diverses sphères de la société. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'effort doit porter sur la stimulation de la mémoire, de la réflexion, de l'imagination, de la santé, des facultés esthétiques et communicationnelles, sur l'éducation et la formation de l'individu et de ses besoins spécifiques.

Au regard des 900 millions d'analphabètes et des 130 millions d'enfants non scolarisés, il est nécessaire de multiplier les efforts dans le domaine de l'éducation élémentaire, mais, autant que faire se peut, pas au détriment de l'enseignement secondaire et supérieur, auquel désire accéder un nombre croissant de jeunes. Il faudra intensifier les efforts entrepris à l'échelle internationale

pour aider les pays pauvres à accroître quantitativement et qualitativement la portée de leurs systèmes éducatifs. La réussite de leur réforme dépend du soutien qu'y apporteront les collectivités, y compris les parents, les enseignants, les directeurs d'établissements scolaires, l'opinion publique et la communauté internationale. La commission de l'UNESCO insiste sur l'importance de la décentralisation et de la participation active des enseignants pour la réussite des réformes de l'éducation et de la formation.

Dans le détail, la commission recommande les mesures suivantes en matière de coopération internationale :

- efforts accrus pour la promotion des jeunes filles et des femmes dans le domaine de l'éducation et de la formation ;
- imputation d'un quart de l'aide au développement prévue par les organisations internationales pour l'aide à l'éducation et à la formation ;
- renoncer à une réduction de l'endettement et à des aides au crédit en cas de réductions dans le domaine de l'éducation et de la formation ;
- introduction à l'échelle mondiale de technologies modernes de l'information pour éviter tout nouvel écart entre pays riches et pays pauvres (ou pour réduire ceux existants) ;
- prise en compte renforcée des ONG (Organisations non gouvernementales) dans la coopération internationale.

Le rapport de la commission Delors est articulé en neuf chapitres dont les titres traduisent à eux seuls le caractère programmatique :

– *De la collectivité locale à une société mondiale*

Interdépendance mondiale et globalisation déterminent

aujourd'hui la vie quotidienne des êtres humains. Leurs effets se faisant de plus en plus globalisants, les défis qu'elles lancent aux cultures, aux enseignements et aux sociétés demandent une réflexion approfondie. Le risque est gros que se creuse l'écart entre un petit nombre d'hommes et de femmes capables d'initiative dans ces nouvelles conditions d'existence et une majorité d'individus qui y sont exposés sans pouvoir réagir. Il s'agit en fin de compte de favoriser un plus grand sens de la compréhension réciproque, de la responsabilité et de la solidarité. Education et formation ont pour mission d'aider les hommes et les femmes à trouver leur place dans leurs nouvelles conditions d'existence à l'échelle mondiale.

– *Des contraintes sociales à la participation démocratique*

La politique d'éducation doit être conçue à grande échelle, et ne pas se prêter à l'exclusion sociale d'individus ou de groupes de population. Dans le cadre de la socialisation et de l'éducation, exigences de la société et droits individuels à l'épanouissement de la personne doivent être articulés. L'éducation ne peut résoudre de problèmes sociaux de fond, mais peut contribuer à leur prise en main. Les écoles ne remplissent leur mission sociale que si elles donnent leurs chances aux membres de minorités et les aident à vivre de manière appropriée dans leur environnement social. Elles doivent assurer une pédagogie de la démocratie et du comportement civique. Y sera exercée et encouragée la participation démocratique, y compris les facultés de discernement et de jugement compétent. Education et formation doivent aider enfants et adultes à construire une base culturelle qui leur permette de cerner les événements et les informations, ainsi que de les saisir dans leur contexte historique.

– *De la croissance économique à l'épanouissement humain*

Un nouveau modèle de „développement“ est nécessaire, dans le cadre duquel il convient de tenir plus étroitement compte des conditions d'existence actuelles des êtres humains. Ce qui appelle des enquêtes sur l'avenir du travail et sur les transformations du monde du travail consécutives aux évolutions technologiques. Les corrélations entre politique du développement et politique d'éducation réclament une réflexion nouvelle et une meilleure définition. Des efforts renouvelés sont nécessaires en vue d'une extension de l'éducation élémentaire dans toutes les régions du monde.

– *Les quatre piliers de l'éducation et de la formation*

Un apprentissage élargi à la durée de la vie entière repose sur les quatre piliers suivants : apprendre à savoir, apprendre à agir, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être. Il s'agit de renforcer la promotion de la culture générale, en se concentrant de manière accrue dans quelques domaines, ainsi que le „comment apprendre“. Il s'agit aussi d'acquérir la capacité d'agir en bonne connaissance de cause dans des situations diverses, à l'échelle locale et internationale. Il faut encourager les compétences de coopérer avec des êtres différents sur la base du respect mutuel. Il faut apprendre à vivre avec les différences en les acceptant. C'est pourquoi, dans le domaine de l'éducation, doivent être transmises non seulement plusieurs formes de savoir, mais aussi des formes diverses d'apprentissage et de compétence.

– *L'apprentissage continu, à vie*

Comme les compétences attendues de l'individu au siècle prochain dépassent tout ce qui a été requis jusqu'à maintenant, on ne pourra s'en acquitter que moyennant des apprentissages infinis, à vie. D'où le besoin, dans une „société d'apprentissage“ qui se

prépare à répondre à ces exigences, d'un large éventail d'options et d'occasions.

– *De l'éducation élémentaire à l'Université*

Les efforts en matière d'éducation à l'échelle du monde doivent porter avant tout sur la promotion de l'éducation élémentaire, en tenant particulièrement compte du primaire et, assuré dans ce cadre, du développement des capacités de lecture, d'écriture et de calcul. Cette éducation élémentaire doit être mieux adaptée aux conditions et aux ressources propres de chaque pays et groupe de population. Des programmes d'enseignement de l'écriture et de la lecture pour analphabètes sont de toutes manières nécessaires, ainsi qu'une meilleure diffusion des connaissances de base en matière de sciences de la nature. Il faut améliorer autant que possible la proportion élèves/enseignants et, à défaut, la compenser en utilisant les technologies modernes d'enseignement. Les matières proposées par le secondaire et le genre d'enseignement correspondant doivent être repensés dans le contexte d'un apprentissage continu. L'aide fournie par le conseil d'orientation pédagogique doit rendre le système scolaire plus perméable et y assurer une meilleure égalité des chances. Les universités doivent être aménagées de manière à préparer les étudiants à la recherche et à l'enseignement et à initier à un savoir spécialisé qui soit à la hauteur des exigences de la vie économique et sociale. Elles doivent être ouvertes à tous ceux qui possèdent les prédispositions nécessaires aux études supérieures. Elles doivent resserrer leurs liens de coopération internationale, disposer de leur autonomie dans la liberté de la recherche et de l'enseignement. C'est à ces conditions seulement qu'elles peuvent exercer l'influence escomptée sur les évolutions de la société. De manière générale, il faudra prévoir l'éventail d'options éducatives le plus large et le plus différencié possible dans le domaine de

l'enseignement secondaire et supérieur.

– *Des enseignants à la recherche de perspectives nouvelles*

Dans le monde, d'un pays à l'autre, la situation sociale et économique des enseignants et enseignantes est très différente. Dans bien des cas se fait sentir le besoin d'une amélioration radicale, afin que les enseignants puissent convenablement accomplir leur travail, avec toute l'importance qu'il a pour le développement social de leur pays. Pour pouvoir initier et mener à bien, dans leur diversité, les processus d'éducation dans les différents secteurs de la société, on a besoin de coordonner et d'associer différents „pôles d'apprentissage“, et de mobiliser des gens aux qualifications variées. Comme la bonne qualité des processus éducatifs scolaires dépend largement de la compétence des enseignants, leur formation continue est indispensable. Enseigner et faire cours ne sont pas seulement des activités individuelles. Travail d'équipe et coordination sont indispensables pour en améliorer le niveau. Pour répondre aux exigences du monde d'aujourd'hui, des courants d'échange entre personnels enseignants sont nécessaires. En les organisant à l'échelle nationale et internationale, ils pourront contribuer à développer le sens de la responsabilité et de la solidarité dans la génération à venir, aussi par-delà les frontières nationales.

– *Les décisions en matière d'éducation : le facteur politique*

Les orientations et la qualité du système éducatif pèsent largement sur celles de la société. D'où le besoin qui se fait sentir de débats publics sur les questions d'éducation et d'un engagement des décideurs sociaux dans ces débats. La décentralisation et l'autonomie relative des institutions éducatives relèvent le niveau de ces dernières. Education et formation doivent dans tous les cas rester sous la responsabilité de l'Etat ou

de la collectivité. Le financement est à la charge de l'Etat et du domaine public. On fera bon accueil aux subventions venant du secteur privé, mais elles ne sauraient décharger de leurs responsabilités l'Etat et le domaine public. S'agissant du financement du système éducatif, l'apprentissage continu à vie est à envisager comme une perspective pour tous. On fera place aux nouvelles technologies de l'information et de la communication de manière à ouvrir à plus de gens des perspectives d'éducation. Dans le domaine de la formation des adultes tout particulièrement, on n'a pas encore tiré tout le parti possible du potentiel qui est le leur, à plus forte raison dans le cas des pays en voie de développement.

– *Coopération internationale : éducation et formation dans la communauté mondiale („global village“)*

Dans le secteur de l'éducation, la coopération internationale est aujourd'hui une nécessité. Les investissements dans ce domaine doivent être compris comme autant d'investissements dans l'avenir. Et dans ce cadre urge la promotion des jeunes filles et des femmes victimes d'inégalités dans bien des régions du monde. La coopération et les échanges régionaux méritent une promotion particulière. La mise en œuvre des technologies d'information modernes doit permettre de stimuler l'internationalisation des curricula. Les organisations internationales doivent coopérer pour soutenir des projets éducatifs sur la base du partenariat. L'Unesco y incitera et servira de forum pour l'échange international d'informations.

De toutes ces réflexions résulte une série de questions critiques en retour ; des réponses qu'on y donnera dépend la valeur qu'on reconnaîtra au rapport :

- dans quelle mesure le rapport concrétise-t-il son intention, dessiner une perspective universelle pour le *développement de l'humanité (human development)* par le moyen de l'éducation et de la formation ?
- malgré les modifications apportées en épilogue par les quelques contributions issues de diverses régions du monde, le rapport n'est-il pas caractérisé par un excès d'*eurocentrisme* ?
- la visée et le caractère d'universalité du rapport n'en affaiblissent-ils pas la pertinence pour les différentes régions du monde, et des *spécifications par région* n'en auraient-elles pas réhaussé la valeur pour la réforme des institutions éducatives ?
- le rapport ne contourne-t-il pas de manière illicite les conflits et les controverses, tels qu'ils auraient surgi si avait été repris le concept de „développement continu“ –l'UNESCO l'a défini depuis longtemps déjà– comme terme de référence pour l'enseignement ?
- les *prémises anthropologiques* et les hypothèses sur la perfectibilité humaine à la base du rapport ne sont-elles pas trop optimistes ?

\*

Les *tensions* repérées dans le rapport de l'Unesco, caractéristiques de l'éducation et de la formation au XXI<sup>e</sup> siècle, déterminent aussi le contexte des échanges de jeunes entre la France et l'Allemagne. Les rencontres de jeunes sont un champ d'apprentissage dans lequel sont thématisées des expériences d'échelle locale, régionale et nationale; mises en rapport avec les évolutions globales, elles apparaissent sous une nouvelle perspective. La tension entre le général et l'individuel est aussi une expérience vécue dans la rencontre entre jeunes Allemands et jeunes Français. Quand des

individus font connaissance, ils se rendent compte du manque de consistance des préjugés et des stéréotypes généralement répandus, qui sont alors souvent révisés voire abandonnés. De même la relation antinomique de la tradition et de la modernité fait sentir ses effets dans les rencontres de jeunes. Cela est particulièrement le cas dans la relation entretenue par les jeunes à l'identité nationale et aux loyautés européennes transnationales. Par exemple, les dissonances entre perspectives de court terme et perspectives de long terme font sens quand on se demande dans quelle mesure l'Office franco-allemand pour la Jeunesse doit se concentrer sur la coopération franco-allemande ou, à moyen et long terme, s'ouvrir davantage à la coopération avec des organisations de jeunesse d'autres pays de l'Union Européenne et au-delà. De même, dans le choix des participants aux manifestations soutenues par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse : comment arbitrer entre la logique de la concurrence visant à la promotion des meilleurs et l'exigence d'égalité des chances ? Les décisions adoptées en la matière pèsent également sur les prémisses en vigueur dans les échanges de jeunes et sur les exigences qui peuvent être formulées quant au travail de réélaboration consciente du vécu dans les rencontres franco-allemandes. Les ressources et les limites du bagage intellectuel et social des jeunes déterminent la manière dont ils peuvent élargir leur savoir sur l'autre culture et sur leurs contacts avec d'autres univers.

À la différence des formes traditionnelles d'apprentissage scolaire, les rencontres entre jeunes Français et Allemands offrent la possibilité d'expériences variées. L'apprentissage ne se borne pas à la transmission de savoirs. Les jeunes apprennent à s'accepter dans leur *individualité*, dans la *convivialité* et dans l'*action commune*. Les rencontres de jeunes se prêtent bien à des

processus d'apprentissage complexes. Elles font place à des activités de coopération, dans la planification de projets et d'un emploi du temps communs. On y apprend à se comprendre avec d'autres jeunes issus d'une ou de plusieurs cultures étrangères et pratiquant donc des styles de communication et des manières d'agir différents. Se faire comprendre dans une langue étrangère et prendre des décisions communes y devient indispensable. Plaisante ou aussi bien troublante, l'expérience y est faite de l'altérité d'autres jeunes. A l'occasion des repas ou des loisirs organisés en commun, on peut apprendre à s'accepter mutuellement et à vivre ensemble. Souvent, et chez les jeunes justement, la curiosité pour l'autre, l'étranger est à l'origine d'un enrichissement des conceptions, des points de vue et dispositions d'agir qui étaient jusqu'alors les leurs. La dimension du *voyage de formation* inscrite dans ces rencontres les dote en outre d'un *élément existentiel*, agissant en profondeur et souvent dans la longue durée.

Cependant les expériences dans la coopération franco-allemande mettent aussi en lumière une autre facette : Les objectifs et la rhétorique du rapport de l'UNESCO concernant le développement dans le monde de l'éducation et de la formation, occultent des dimensions importantes dans la confrontation avec l'autre qui sont au centre des apprentissages interculturels. Tandis que le rapport de l'UNESCO s'oriente sur la perfectibilité des jeunes par l'éducation et la formation et que sa rhétorique suggère que la formulation des objectifs crée déjà un accès à leur réalisation, les expériences des échanges franco-allemands montrent les risques d'un tel optimisme. Ceux-ci résident notamment dans le fait que cet idéalisme veut ignorer les résistances inhérentes aux processus interculturels. Au fond, les difficultés sont considérées comme inacceptables, elles se trouvent réduites dans leur ampleur et

refoulées comme autant d'éléments surmontables. Dans la logique idéalisante de tels projets ce n'est pas le chemin qui compte mais l'objectif en lui-même. Il en résulte une conception de la coopération internationale qui ne veut pas se confronter aux faces négatives, mais qui réduit les apprentissages interculturels aux seuls aspects positifs. La rhétorique euphorique de tels projets, de par leur caractère normatif, occulte nécessairement cette autre face. L'importance de cette face occultée dans l'orientation normative de ces projets s'éclaire lorsqu'on s'interroge sur le sens qu'ont les conditions d'existences individuelles et sociales produites dans l'histoire des différentes cultures et qu'il s'agirait de dépasser par de nouveaux objectifs : en s'interrogeant sur les raisons qui font que ces conditions sont ce qu'elles sont et non pas différentes. Cette question met en lumière l'historicité de telles utopies et relativise leurs objectifs. Ceci s'applique aussi au caractère culturel spécifique de telles représentations des réformes. Celles-ci et leur rhétorique sont largement eurocentriques. Elles fixent une image eurocentrique de l'évolution humaine dans laquelle l'optimisme du temps „moderne“ quant à l'établissement des conditions raisonnables et la perfectibilité des sujets sociaux reste intacte. Dans le projet de l'Unesco concernant l'éducation et la formation il s'agit de la production d'un sujet social dont l'image de soi et la conception de soi se trouvent ancrées dans la société bourgeoise et dans l'individualisme européen. Il n'y a aucune place pour d'autres perspectives culturelles et sociales.

Dans une certaine mesure les intentions et le discours de ces projets sont comparables à ceux du début du travail de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. A l'époque aussi on réduisait les apprentissages interculturels aux aspects identiques avec des objectifs formulables et acceptables. Ce qui n'a pas été vu hier et

ce qui n'est pas vu aujourd'hui c'est que les difficultés et les résistances dans des processus interculturels d'apprendre, de vivre ensemble et d'agir, font partie intégrantes des conditions et des réalités, de la complexité et de la valeur spécifique de tels processus. C'est dans la perception et dans l'acceptation de l'insuffisance de tels processus que l'apprentissage trouve une orientation appropriée. Au cours de ces processus l'acceptation de ses propres insuffisances et de celles des autres devient possible. C'est l'expérience : „vouloir quelque chose“ n'est pas encore „vivre quelque chose“ ou „faire quelque chose“. Dans le contexte de tels processus une compréhension de l'altérité de l'autre devient possible. L'expérience de l'autre est l'expérience de la différence quant aux images idéalisantes de l'autre et de soi. Elle mène à la relativisation d'un idéalisme utopique dans l'éducation et la formation : elle ouvre un espace pour le savoir que l'image de l'humain sous-jacente à ces projets d'éducation est insuffisante. Le caractère normatif fait souvent oublier que même les jeunes ne sont pas influençables et changeables à volonté. Des processus d'éducation et de formation constituent des processus avec des intentions brisées et qui ne sont maniabiles que de façon très restreinte. Leur mise en scène et leur réalisation demandent un savoir pratique dont la complexité délimite les possibilités de le saisir sur un plan théorique et dans lequel la conscience quotidienne et l'expérience quotidienne jouent un rôle avec une distance évidente par rapport à la raison planificatrice et à sa rhétorique. Pour la durabilité de leurs effets il est nécessaire de tenir compte, dans les processus d'apprentissages interculturels, des pratiques de vie quotidienne et des expériences des jeunes. Dans la confrontation avec les difficultés et les résistances, des sujets sociaux peuvent petit à petit accéder à de nouvelles attitudes et à des changements durables.

## Bibliographie

- Auernheimer, G. : *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.
- Augé, M. : *Les sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris : Fayard 1994.
- Baudrillard, J., Guillaume, M. : *Figures de l'altérité*. Paris: Descartes & Cie 1994.
- Berg, E., Fuchs, M. : *Kultur, soziale Praxis. Die Krise der Repräsentation*. Frankfurt : Suhrkamp 1993.
- Demorgon, J. : *L'exploration interculturelle*. Paris : Armand Colin 1989.
- Dibie, P., Wulf, Ch. (Eds.) : *Ethnosociologie de la rencontre interculturelle*. Paris : Armand Colin 1997.
- Gebauer, G., Wulf, Ch. : *Mimesis. Kultur - Kunst – Gesellschaft*. Reinbek 1992.
- Hildebrand, B. / Sting, S. (Hg.) : *Erziehung und interkulturelle Identität*. Münster/New York : Waxmann 1995.
- Learning : *The Treasure within*. Report to Unesco Of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris 1996.
- Wadenfels, B. : *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt : Suhrkamp 1990.
- Wulf, Ch. (Ed.) : *Education in Europe. An Intercultural Task*. Münster/New York : Waxmann 1995.
- Wulf, Ch. (Ed.) : *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim : Beltz 1994.

Les auteurs :

Marie-Theres Albert, Professeur de sciences de l'éducation, occupe la chaire d'interculturalité à l'Université Technique du Brandenbourg à Cottbus.

Jacques Demorgon a enseigné la psychologie sociale aux Universités de Bordeaux, Reims et à Compiègne.

Remi Hess, Professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII, St. Denis.

Edmond-Marc Lipiansky, Professeur de psychologie à l'Université Paris X, Nanterre.

Burkhard K. Müller, Professeur de pédagogie sociale à l'Université Hildesheim.

Christoph Wulf, Professeur de sciences de l'éducation à la Freie Universität Berlin.