



TALLINNA ÜLIKOOL
Filoloogiateaduskond
Germaani-romaani filoloogia osakond | Prantsuse keele õppetool



Université de Tallinn, Département d'Études françaises
« Didactique de la culture », cours de Master FLE 1^e année, 2007-2008

Christian PUREN

LA « QUESTION CULTURELLE »
(l'exemple de la culture française)

Dossier de préparation

SOMMAIRE

Présentation (juin 2012)	2
Introduction	3
1. La question de la nature de la culture	4
2. La question du multiculturalisme.....	5
3. La question de l'éclectisme des pratiques culturelles.....	13
4. La question de l'interculturel.....	18
Bibliographie	23

Présentation (juin 2012)

Le présent document a été élaboré en 2007 à l'intention d'étudiants estoniens en première année de master d'enseignement. Il s'intitulait alors simplement du nom du cours correspondant, « Didactique de la culture ». J'ai décidé de le publier sur mon site – avec un autre titre correspondant à ses contenus spécifiques – parce qu'il me semble constituer un bon complément à mon article de 2011 intitulé « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles »¹, dans lequel je m'interroge sur la didactique de la culture à partir des différentes composantes de la compétence culturelle telles qu'elles se sont succédé dans notre discipline. Avant même de s'interroger sur la didactique de la culture – sur ses objectifs, contenus, supports et démarches, il est indispensable en effet de problématiser son objet-même, la « culture » : c'était l'objectif de ce dossier, que j'avais transmis à mes étudiants pour lecture et réflexion avant le début du cours correspondant.

Même en la limitant à celle de l'« Hexagone », la culture française ne peut absolument pas être appréhendée comme un « objet » repérable. Elle n'existe qu'en tant que pluralités, hétérogénéités, contradictions, tensions et évolutions internes, ainsi qu'en tant qu'incertitudes et divergences quant à ce qu'elle est vraiment aujourd'hui, et plus encore ce qu'elle sera et devrait être demain : bref, il n'y a pas de « culture » française mais seulement une « question culturelle » qui est française par la manière de la poser et de la discuter. C'est cette « question culturelle française » qui me semble constituer l'objet même d'une didactique de la culture en français langue étrangère, et c'est précisément cette question que ce dossier se proposait d'aborder à partir d'une série de documents qui montrait comment, en France, elle était actuellement posée et discutée.

À la date présente (juin 2012), quelques-uns de ces documents ne sont plus consultables « sur place » – en l'occurrence sur leur site d'origine –, parce que les liens Internet ne sont plus valides ou que les fichiers ont été supprimés. Mais la « philosophie » qui anime ce dossier, où je problématiser la culture française au moyen des quatre questions croisées – la nature de la culture, le multiculturalisme, l'éclectisme des pratiques culturelles et l'interculturel – me semble toujours d'actualité. Tout au plus, si je devais reprendre les contenus de ce dossier, mettrais-je peut-être un peu plus l'accent sur l'une des finalités que l'on doit nécessairement envisager comme horizon des contacts interculturels à l'intérieur d'une société multiculturelle, à savoir, en s'appuyant sur les valeurs humanistes considérées comme « transculturelles », la nécessaire construction d'une partie de culture commune. Comme l'écrit le sociologue Jacques DEMORGON (2005)², que j'aurai l'occasion de citer à plusieurs reprises dans ce dossier :

*L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de **produire ensemble de nouvelles réponses culturelles**.* (p. 15, je souligne).

¹ www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/.

² Les références bibliographiques complètes sont données en fin de dossier.

Introduction

Dans le titre de ce dossier, j'utilise l'expression « question culturelle » dans le sens où l'on parle au XIX^e siècle de la « question sociale » ou de la « question ouvrière », c'est-à-dire en réalité d'un ensemble de questions d'autant plus difficiles qu'elles portent sur un « problème de société » (autre expression consacrée) que l'on sait important, mais qu'on ne sait comment cerner et résoudre parce que les analyses et les solutions proposées sont insuffisantes et contradictoires.

Cette « question » porte sur un « problème » qui correspond en fait, d'un point de vue épistémologique, à ce que l'on appelle maintenant une « problématique », c'est-à-dire un ensemble complexe de questions ouvertes qu'on ne peut aborder qu'en croisant des perspectives différentes.³

La « culture » en tant que telle est par nature un objet d'une très grande complexité⁴, et c'est pourquoi elle est étudiée sous une multiplicité d'angles différents : que l'on pense aux nombreuses sciences humaines qui l'étudient chacune dans leur perspective particulière et avec leurs méthodes spécifiques : la philosophie, l'histoire, la géographie, l'économie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie,...

J'aborderai ici cette problématique à partir de quatre grandes questions qui font actuellement débat et qui en même temps me paraissent pertinentes en didactique des langues-cultures : celles de la nature de la culture, du multiculturalisme, de l'éclectisme des pratiques culturelles et de l'interculturel (cf. sommaire). Pour me limiter à la question de l'interculturel, sur laquelle je terminerai ce dossier parce c'est l'orientation dominante en didactique des langues-cultures depuis trois décennies (sinon dans les pratiques de classe et les manuels, du moins chez les didacticiens) : Quelle(s) finalité(s) peut-on envisager pour les contacts interculturels à l'intérieur d'une société multiculturelle :

- celle d'assurer la coexistence harmonieuse de ses membres ?
- celle d'enrichir chacune des cultures et donc de les faire évoluer ?
- celle de créer plus d'opportunités pour les métissages des individus ?
- celle de créer entre toutes les cultures en présence une nouvelle culture commune?

³ Cf. « Problème versus problématique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/. (note de juin 2012)

⁴ En d'autres termes, on peut appliquer à l'objet « culture » toutes les caractéristiques de la complexité : la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation, l'instabilité, la sensibilité à l'environnement, la contradiction, l'inclusion de l'observateur. Cf. le document « Les composantes de la complexité » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/), dans lequel j'illustre chacune de ces composantes à partir d'une description des caractéristiques de tout groupe-classe. (note de juin 2012)

1. La question de la nature de la culture

Il existe des dizaines de définitions différentes de la culture. Pour ce qui nous intéresse, en didactique des langues-cultures, il est au moins nécessaire de bien distinguer entre les deux grandes conceptions suivantes :

1) La conception dite « classique », qui prend en considération principalement la dimension patrimoniale : c'est l'ensemble des grandes œuvres de l'esprit (arts et lettres, élargies désormais aux sciences et techniques), qu'elles soient considérées comme universelles (cf. la notion de « patrimoine de l'Humanité ») ou propres à une civilisation, un pays et/ou une époque (la culture grecque à l'époque de Périclès, la culture espagnole du Siècle d'Or, etc.). On se réfère clairement à cette définition lorsque l'on dit en français de quelqu'un qu'il est « cultivé » : cela veut dire non seulement qu'il connaît ces œuvres, mais qu'il les fréquente régulièrement (il lit de la littérature, va à des concerts, visite les musées,...). On parle d'ailleurs souvent de « culture cultivée » en ce sens.

On a reproché à cette conception d'ignorer les productions des cultures populaires (qui ont survécu souvent en Europe, et pas seulement sous des formes plus ou moins folklorisées) et les cultures des sociétés dites « primitives » (cf. « l'art primitif ») ; ainsi que d'ignorer complètement l'autre dimension de toute culture, la dimension « vécue » par tous les hommes dans tous les domaines de leur activité sociale (cf. ci-dessous).

2) La conception dite « anthropologique », pour laquelle est souvent mobilisée la définition « standard » d'Édouard Sapir dans son ouvrage *Anthropologie* (Tome 2, *Culture*, 1921), où il écrit : « la conception de la culture que nous cherchons à saisir se propose de comprendre, sous un seul mot, l'ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques de civilisation qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers » (p. 83). C'est aussi la conception retenue par l'UNESCO, qui la définit ainsi : « Ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (*Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* du 2 novembre 2001).

La culture est donc considérée dans ce cas comme un phénomène subjectif englobant tous les aspects de la vie (on parle de « culture vécue »). Cette conception anthropologique est aussi celle des sociologues, parce qu'elle leur permet d'appréhender la culture à différentes échelles de population et de temps ainsi que sur des critères très divers, comme l'exige la description actuelle des sociétés occidentales. Ces critères permettent en effet des différenciations internes très fortes selon les domaines intellectuels, les classes sociales, les classes d'âge, les régions,... : on peut ainsi parler de culture « scientifique », « philosophique » ou « musicale », mais aussi d'une « culture pop », ou encore de « cultures urbaines », « religieuses », « minoritaires », « jeunes », « locales », etc. Cependant, même si elle désigne des réalités très limitées dans le temps, l'espace et la population concernée, la notion de « culture » intègre toujours l'idée d'une certaine cohérence interne – elle fonctionne comme une structure –, d'une certaine stabilité chronologique – elle est capable de se transmettre dans le temps –, enfin d'une capacité de diffusion collective – une culture est toujours « partagée ».

À partir d'un certain niveau de différenciation, comme c'est actuellement le cas dans la société française, certains sociologues considèrent qu'il ne se s'agit pas de véritables « cultures » différentes, mais de rapports subjectifs différents avec la culture. Olivier DONNAT (1994a) recourt ainsi au concept d'« univers culturel » pour désigner un « ensemble de connaissances, de goûts, et de comportements culturels suffisamment homogènes et stables pour caractériser le rapport à la culture de certaines catégories de population ». On retrouve là une idée développée déjà par Roland Barthes, pour qui ce qui distingue les gens « cultivés » n'est pas tant leurs connaissances culturelles en elles-mêmes que la familiarité et l'aisance qu'ils affichent publiquement par rapport à ces connaissances.

Toutes ces définitions, pour différentes qu'elles soient, partagent des caractéristiques communes :

1. Elles sont *orientées produit* : ce sont des cultures telles qu'on les observerait à travers leurs manifestations à un moment donné.

Mais une culture est aussi (et pour certains, elle est d'abord) un *processus* :

- un processus « interne » de contact avec des strates différentes toujours actives de sa propre histoire (par exemple à travers le phénomène intergénérationnel, ou encore le poids de l'histoire dans la vie politique) ;
- un processus de contacts/échanges continus avec d'autres cultures ; Jacques DEMORGON critique ainsi dans un ouvrage de 2005 l'« essentialisation des cultures, bien visible dans l'expression tellement idéalisante de 'dialogue des cultures' », et il parle pour sa part d'« interculturalité » pour désigner le processus fondamental de constitution/évolution des cultures, en l'opposant à l'« interculturalité », où l'on ne considère que le contact entre des cultures constituées.

2. Elles sont orientées « singularité » : ce sont des cultures « originales » que l'on pourrait repérer chez un ensemble d'individus situés (« peuple », « société » ou « groupe social »).

Mais on peut dire aussi de toutes les cultures, par ailleurs, que :

- elles se sont créées et continuent d'évoluer au contact d'autres cultures, comme nous l'avons vu plus haut ;
- elles relèvent de mécanismes généraux (par exemple les antagonismes unité/diversité, stabilité/changement, égalité/liberté, individuel/collectif, féminin/masculin,...) qu'elles ont mis en œuvre et continuent à mettre en œuvre dans leur processus continu d'adaptation à leurs environnements particuliers ; comme l'écrit Jacques DEMORGON dans un autre ouvrage publié en 2000 : « La singularité est précisément la façon unique dont une culture associe généralités et particularités. » ;
- elles sont désormais, du moins dans les sociétés occidentales, en partie instrumentalisées par les individus, qui se fabriquent et affichent des identités culturelles multiples selon leurs motivations, leurs convenances ou leurs nécessités (Cf. *infra* le [chapitre 3](#), « La question de l'éclectisme des pratiques culturelles »).

Les didacticiens et enseignants de langues-cultures doivent forcément s'interroger sur la représentation qu'ils ont de l'objet « culture », se situer par rapport aux grandes options possibles, et réfléchir aux implications pratiques à en tirer.

2. La question du multiculturalisme

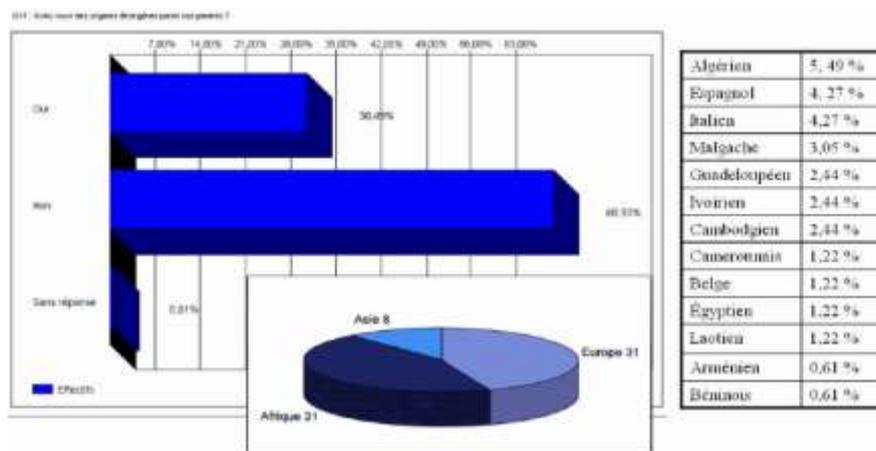
Comme d'autres pays européens, et à l'inverse de son processus historique antérieur d'homogénéisation plus ou moins forcée, la France est un pays en voie de diversification culturelle. Ce phénomène est bien sûr lié à l'existence d'une forte immigration depuis les années 50, mais plus encore à l'accroissement du sentiment d'une diversité culturelle des Français et de sa légitimité (l'affirmation d'un droit à la différence culturelle). Le concept d'« assimilation » y est d'ailleurs devenu très politiquement incorrect, et même le concept officiel d'« intégration » est refusé par certains, qui ne reconnaissent à la France que le droit et le devoir d'« insertion » vis-à-vis de ses immigrés.

Voici quelques statistiques recueillies par les élèves d'une classe de seconde « Comenius » du Lycée Émilie de Breteuil (Saint-Quentin en Yvelines, près de Versailles, dans la région parisienne donc) au cours d'un projet interdisciplinaire sur le thème du « multiculturalisme » pendant l'année 2005-2006 (www.lyc-breteuil-montigny.ac-versailles.fr, consulté le 17 septembre 2006)⁵ (document 2.1a).

⁵ Le lien est toujours valide (il donne accès au site de cet établissement), mais les archives des projets

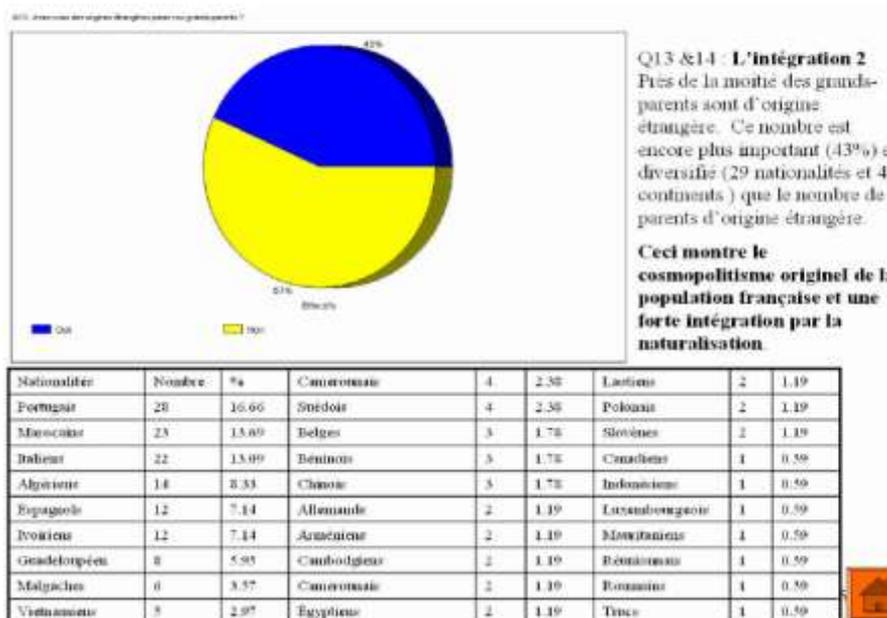
Document 2.1a

La diversité culturelle vue par des lycéens français



Q11& 12 : **L'intégration** . La majorité des personnes sondées répond ne pas avoir de parent d'origine étrangère. Cependant 30 % des sondés ont des parents d'origine étrangère. Ceux-ci ont des origines très diversifiées puisqu'ils sont de 13 nationalités différentes provenant de 3 continents. Il est intéressant de noter que certains français d'outre-mer ne se considèrent pas comme français et déclarent à tout une autre nationalité comme ici « Guadeloupéen ».

14



des années antérieures ont été supprimées. Dans la rubrique « projets pédagogiques », seul apparaît sur le site la présentation en quelques diapositives d'un projet qui date de l'année 2009-2010. Internet est certes un outil fabuleux, mais, au moins en ce qui concerne l'histoire de la pédagogie et des didactiques, la quantité d'informations qui s'y perd est bien plus impressionnante que celle qui s'y trouve... (note de juin 2012).

Document 2.1b

Voici quelques textes d'élèves de ce lycée classés dans la rubrique « Le lycée : un espace favorable au multiculturalisme » (document 2.1b).

Jéréemie et Lucie

Le multiculturalisme en France : La France est une terre d'accueil ainsi sa population est diversifiée par ses origines. De plus l'école est publique ainsi elle est accessible à tous car elle est gratuite et laïque. Le multiculturalisme en Île de France : Le bassin parisien est un grand centre d'emplois divers donc on y rencontre une grande mixité sociale.

Le multiculturalisme dans notre ville et ses alentours : La zone regroupe différentes catégories sociales : à Montigny on trouve des appartements et des maisons pour des personnes ayant un revenu intermédiaire, à Voisin on croise de grandes maisons pour les habitants aisés tandis qu'à Trappes se rencontrent des populations d'employés et d'ouvriers vivant souvent dans des habitations à loyers modérés. St Quentin est une ville nouvelle qui regroupe de nombreuses activités : centre commercial, cinéma, bowling, patinoire. C'est un lieu de rencontre !

Le multiculturalisme dans notre lycée : Notre lycée est un établissement public. On y trouve donc des différences de religions (grâce à la laïcité), de sexe (grâce à la mixité) et aussi de revenu, d'argent (les plus démunis sont aidés par des bourses). Le lycée propose différentes filières comme des baccalauréats généraux, techniques, BTS... Les personnes aimant les études courtes ou longues, la culture générale ou la culture technique, y sont donc représentées. La liberté d'expression est un droit fondamental et permet la découverte de l'autre. Les élèves ont divers goûts et on peut remarquer leurs différents styles vestimentaires. On rencontre aussi des différences de pensée et de points de vue. Le CDI est un centre d'information pour ouvrir notre esprit. Le lycée organise des voyages et le projet Comenius qui ont pour but de nous faire découvrir des pays de différentes cultures. De plus les élèves ont un but commun : développer leurs connaissances et apprendre des langues pour se rapprocher de cultures différentes.

Jonathan et Morgane, 2nde 7

Le multiculturalisme est la coexistence de plusieurs cultures dans une société, un pays.

La France est peuplée de nombreuses populations d'origines différentes. Dans ma classe, entre élèves, nous avons presque tous des origines différentes. La France a des écoles publiques qui acceptent « tout le monde », dans ces écoles publiques, il y a une grande mixité sociale. Pourtant, il y a encore trop de discrimination et de racisme en France !

La ville nouvelle de St Quentin en Yvelines favorise le multiculturalisme, car elle est composée de 3 zones urbaines ayant des catégories sociales différentes : Trappes (moins aisée), Guyancourt (moyennement aisée) et Montigny (très aisée). Ceci peut se voir à travers les différents types de logements qui dominent dans ces 3 zones : HLM (habitations à loyers modérés) à Trappes, petits immeubles de standing à Guyancourt, pavillons à Montigny.

Notre établissement, situé dans cette ville nouvelle, est un lycée public regroupant des élèves de catégories sociales, d'origines ethniques ou de manières de penser, très différentes.

Cependant, les lycéens ont en général les mêmes objectifs, ils veulent avoir plus de connaissances, connaître des langues et des cultures différentes.

Près de notre lycée se trouve une bibliothèque, permettant l'enrichissement des connaissances des élèves souhaitant s'y rendre. Les lycéens ont chacun leur propre personnalité : ils ont des styles de vêtements dissemblables.

Le lycée a à son actif une aide dans les activités payantes organisées par le lycée comme les sorties, les voyages ou simplement la cantine.

Il y a aussi une organisation de voyages dans d'autres pays d'Europe, afin de découvrir d'autres cultures.

Mais le multiculturalisme fait débat en France. Le rejettent en particulier les partisans d'un modèle d'intégration à la française (document 2.2). D'autres, à l'inverse, considèrent que ce modèle d'intégration est obsolète parce qu'il ne respecte pas les différences culturelles, alors même qu'elles ont toujours existé dans la société française, avant même les grandes vagues migratoires de la seconde partie du XX^e siècle (document 2.3). Dans le document 2.4, on pourra voir une prise de position qui se veut « équilibrée » ; ce qui ne signifie pas, bien entendu, qu'elle soit pour autant la meilleure : il s'agit d'un débat éminemment politique où les idéologies personnelles ou collectives sont forcément déterminantes !⁶

Document 2.2

Faut-il importer le multiculturalisme en France?

Tribune, par Christophe Beaudouin

Nicolas Sarkozy s'est fait depuis quelques années le champion des « communautés » ethnico-religieuses, régionalistes, homosexuelles... rompant, aux yeux de beaucoup, avec les fondements républicains du Gaullisme, comme avec ceux de nos institutions. Dans un ouvrage programmatique (« La République, les religions, l'espérance »), dans son action au Ministère de l'Intérieur et comme président de l'UMP (devant des militants parfois perplexes), Nicolas Sarkozy considère le modèle multiculturel (anglo-saxon, néerlandais) comme un exemple dont la France devrait s'inspirer. On se souvient que c'est lui qui a institutionnalisé un « Islam de France » en créant le Conseil français du culte musulman (dont il serait temps de faire le bilan...), débattu en direct avec Tariq Ramadan (intellectuel islamiste genevois ayant gagné depuis lors sa légitimité), propose de remettre en cause la loi de 1905 sur la laïcité et financer écoles musulmanes, mosquées et formation des Imams sur fonds publics. C'est encore lui qui veut généraliser la discrimination dite « positive », donner le droit de vote aux étrangers extracommunautaires sous diverses conditions et recourir à l'immigration... « choisie » précise-t-on. Transparent et cohérent, Nicolas Sarkozy n'aura pris personne en traître en abordant l'échéance présidentielle de 2007, sur son ambition communautariste affichée pour la France, et singulièrement sur la question délicate de l'Islam en France, les musulmans représentant environ 80% des immigrés. [...]

France : le refus d'une organisation raciale de la société

Paysages, races, cultures locales : on dénombre plus de trois cents pays dont la réunion fait de la France une mosaïque. C'est vrai si l'on parle de l'architecture, la gastronomie ou certains aspects des mœurs. C'est insuffisant si l'on veut comprendre le système France dans son rapport à la différence humaine et au monde extérieur. C'est pourquoi E. Todd suggère de recourir à l'analyse anthropologique pour dépasser l'idéologie et y voir plus clair sur les capacités de la société française à intégrer ou assimiler des populations étrangères.⁷ [...]

Exogamie et bilatéralité du système de parenté sont le fond commun minimal qui définit les limites anthropologiques de l'universalisme français. Donc tout système anthropologique immigré incluant un statut de la femme bas et une composante endogame, souvent perçue de façon indirecte à travers une attitude de fermeture au groupe, sera considéré comme non acceptable par les Français.

Or, avec d'une part la construction européenne qui véhicule les conceptions différentialistes anglo-saxonne et germanique (d'où notamment les problèmes qui vont se poser avec l'immigration Turque habituée au différentialiste allemand) et d'autre part l'immigration

⁶ Sur la question de l'intégration, on pourra aussi prendre connaissance, sur mon site, de la polémique actuelle à propos de la création officielle du FLI (français langue d'intégration) : www.christianpuren.com/fli/ (note de juin 2012).

⁷ Emmanuel TODD a écrit en particulier en 1994 un ouvrage bien connu des spécialistes, *Le Destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris : Seuil, 391 p.

d'origine arabo-musulmane, notre système de valeur universaliste est soumis à rude épreuve.

On note ainsi le contraste entre la séparation à l'anglaise des immigrés de couleur, la perception allemande d'une « différence douloureuse » et la conception française d'une intégration de type individualiste.

Marceau Long, président du Haut Conseil à l'intégration a bien résumé à quoi tient la survie du modèle français : ne pas céder au multiculturalisme et au communautarisme qui ne correspondent pas à la mentalité, à la tradition et la culture française : «... Le Haut Conseil a défini l'intégration non comme une voie moyenne entre assimilation et simple insertion, mais comme un processus spécifique ; il a préconisé que la France maintienne une logique de l'égalité des personnes qui s'inscrit dans son histoire, dans ses principes, dans son génie propre et va plus loin, nous semble-t-il, dans l'épanouissement des droits de la personne que la reconnaissance des droits des communautés minoritaires, dont nous ne sous-estimons pas la valeur et la nécessité en bien d'autres régions de l'Europe »(Préface à P. Weil, *La France et ses étrangers*, pp. 16-17).

Ici, le principe de l'égalité des enfants impose à l'inconscient l'*a priori* métaphysique d'une équivalence des hommes, des peuples, des races et des sexes : c'est l'universalisme français. En système différentialiste au contraire (Allemagne, Grande-Bretagne, États-Unis, Japon), prédomine la certitude *a priori* d'une humanité multiple, fragmentée, constituée d'individus et de groupes par essence. Mais croire en la différence n'implique pas qu'on l'aime. En réalité, le différentialisme est générateur d'angoisse et probablement d'une véritable peur de la différence. Toute différence concrète semble engendrer un réflexe de peur et doit être strictement cataloguée pour être acceptée : d'où l'obsession multiculturelle aux États-Unis. Cela se manifeste par le besoin américain de catégoriser les homosexuels pour les accepter, de retourner un film étranger selon les normes américaines pour être présenté à la population qui s'inquiète de la moindre différence culturelle objective. Toute différence est une menace dans ce monde où chacun se sent d'autant plus fragile qu'il n'est pas, au niveau inconscient, sûr d'être semblable à tous.

Au contraire, l'universalisme de type français (à substrat égalitaire) est beaucoup plus capable d'accepter les différences de mœurs. D'où la réelle diversité de la France. Il y a dans notre mentalité la certitude *a priori* d'une essence commune (nous sommes tous des hommes) qui permet l'acceptation de mille différences perçues comme secondaires. « Le type d'habitat, la façon de s'alimenter ou de faire l'amour, la couleur de la peau ou la croyance religieuse deviennent de petites différences, qui n'affectent en rien la croyance en l'universalité de l'Homme. Ces différences pourront être acceptées sans entraîner une catégorisation, une essentialisation: le fait d'être catholique pratiquant, juif, noir, homosexuel, communiste ou amateur d'escargot n'empêche pas que l'on soit d'abord et avant tout un homme. Même les femmes sont des hommes (universels)... » Dans le contexte anglo-saxon ou germanique, le mot « différence » renvoie à une essence ; dans le contexte français, il évoque le plus souvent, consciemment ou inconsciemment une caractéristique perçue comme secondaire. Lorsque Hitler évoque « l'envahissement par les nègres » de la France et « la naissance d'un État africain sur le sol de l'Europe » (*Mein Kampf*), il montre à la fois l'incompréhension germanique de notre modèle et sa haine de l'universalisme français, qui (heureusement) nie l'importance de la couleur de la peau.

La France n'est pas et ne peut pas être un pays raciste, son modèle anthropologique comme son Histoire démontrent l'inverse. Cela ne signifie pas que le racisme ou la xénophobie en soient totalement absents, eux-mêmes nourris par un antiracisme excessif dans ses méthodes, dans un contexte de chômage de masse et de tensions ethnico-religieuses. Mais la différence de couleur de peau ou de religion, perçues chez nous comme des caractéristiques secondaires (croyance en l'unité du genre humain), ne sont absolument pas en elles-mêmes des obstacles à une intégration réussie à la société Française. En revanche, la France peut difficilement assimiler des populations dont le modèle anthropologique est incompatible avec le modèle français, c'est à dire des immigrés transportant avec eux un modèle familial et culturel trop éloigné du nôtre (caractérisé par l'endogamie et un système patrilineaire notamment) avec ses

conséquences sur le niveau de culture, l'adaptabilité scolaire, professionnelle, sociale, la façon et l'intensité de la pratique religieuse quelle qu'elle soit. Il y a ainsi au moins deux types d'immigrations africaines en terme de capacités d'intégration (Maliens et Sénégalais sont à cet égard très différents des Africains du golfe de Guinée). L'indifférence des Français à la notion de race ou de religion n'empêche pas qu'ils perçoivent de façons différenciées les immigrés selon leurs origines géographiques et leur propre modèle anthropologique qui induit leur capacité d'assimilation. Ainsi un sondage de novembre 1992, révèle un taux de méfiance de 41% à l'égard des Maghrébins, 18% à l'égard des Asiatiques et 12% à l'égard des Antillais.

Ainsi sévèrement remis en cause dans plusieurs de ses pays de prédilection, notamment la Grande-Bretagne et les Pays Bas, le modèle multiculturel s'avère particulièrement inadapté à la mentalité et à la société française. On peut en conclure qu'un projet présidentiel proposant d'aller plus loin dans la reconnaissance et la promotion des « communautés » aura difficilement l'aval des électeurs français. Ajoutons que dans une France où les capacités politiques de l'État se sont fortement réduites (déficits publics abyssaux et transfert des pouvoirs vers l'UE), où le climat social est perpétuellement tendu, la francophobie latente et où débute maintenant une guérilla civile ethnique, on voit mal comment un projet d'organisation communautaire de la société française nous précipiterait ailleurs que dans le chaos.

« L'observatoire de l'Europe », www.observatoiredeleurope.com/Faut-il-importer-lemulticulturalisme-en-France-_a454.htm, consulté le 17 septembre 2006
(lien brisé à la date du 3 mai 2012)

Pour certains sociologues, au contraire, le modèle d'intégration à la française est périmé, et ne fonctionne que comme un leurre idéologique qui occulte le maintien d'injustices et d'inégalités bien réelles (document 2.3 ci-dessous).

Document 2.3

Immigration/intégration : le grand découplage

[...] Au regard de tout ce qui vient d'être rappelé, l'intégration n'est plus la réponse aux enjeux qui nous pressent. Parce qu'elle n'est pas parvenue à instaurer les règles d'un vivre ensemble égalitaire. Parce que, ayant pour seul horizon l'assimilation, elle fut l'outil pérennisant un ordre colonial dans un contexte hexagonal néocolonial. Parce qu'elle fut dès la Troisième République une affaire franco-française qui, faute d'avoir pu aboutir malgré l'ingéniosité assimilatrice de la communale, fut tardivement imposée aux colonisés puis aux migrants au cours de la Cinquième. Parce qu'elle ne pouvait plus tenir ses promesses dès lors que le système industriel dont elle était le pendant institutionnel se démantelait (Wieviorka, 2001). Pour toutes ces raisons et bien d'autres encore, il est douteux que l'intégration puisse demeurer une réponse viable aux questions soulevées ici et là par des actes et des débats autour de la citoyenneté et la sécurité, deux figures dissimulant bien mal les fantômes de l'immigration qui nous hantent encore. L'intégration n'est plus le destin, même incertain, des migrants et de leurs descendants : voilà longtemps que la fiction d'une fin des terroirs en France aurait dû nous instruire sur les limites d'un tel modèle. Cessons donc de rendre les descendants de migrants de tous horizons, qu'ils soient d'anciens colonisés ou pas, comptables d'une intégration qu'ils seraient bien en mal d'incarner tout seuls parmi des Français d'origine qui ne s'en soucient guère, eux, et qui en récusent le caractère normatif. C'est leur proposer un modèle périmé que de continuer à vouloir réparer, bricoler, réanimer une matrice qui a eu une redoutable efficacité idéologique et une validité institutionnelle relative, à une autre époque que la nôtre. Après une communauté de destin fondée sur la force et l'infériorisation dans l'empire colonial français, une autre s'est forgée dans la répulsion/fascination, qui doit beaucoup à cette première relation dont le théâtre se rétrécit dans l'Hexagone. Ce désir/rejet de la France par les uns et des « immigrés » par les Français est la matrice expliquant que l'on n'ait pas pu et voulu voir que les migrants et leurs descendants sont là pour rester : tout le monde le

comprend trop tard. Paradoxe ajouté à un autre paradoxe, car si cette explication par l'histoire coloniale peut à première vue ne valoir que pour les migrants qui sont originaires des colonies, force est de constater au terme de ces deux décennies que cet épisode a obéré toute la réflexion, l'action, et plus encore la réalité de migrations de plus en plus diversifiées. La quintessence du fait migratoire et de son traitement s'incarne dans la figure de l'immigré maghrébin, derrière lequel se dissimule l'Algérien, Français musulman dans l'ordre colonial, musulman grimé en islamiste dans un ordre mondial régi par l'idéologie du risque. Alors, pourquoi les migrants seraient-ils comptables d'une intégration réussie là où elle est déjà dépassée pour les autres, majoritaires, français ? Les motifs d'une telle injonction sont pour le moins contradictoires. Soit on considère que les migrants et leurs enfants manifesteraient un déficit d'intégration au regard des Français qui en seraient la parfaite incarnation : hypothèse que vient contredire le constat d'une obsolescence de l'intégration sociale normative dans le contexte postcolonial et postindustriel. Soit il leur incomberait la mission impossible de prouver que l'intégration a encore de beaux jours devant elle, pour peu qu'on lui redonne un vernis attrayant et un souffle républicain : cette illusion ne tient pas devant le décompte des rendez-vous ratés, devant le constat du discrédit d'une notion certes utile en son temps mais aujourd'hui datée en raison de l'histoire sociale et politique à laquelle elle appartient et qui n'est plus celle des jeunes générations. Elle ne tient surtout pas si l'on considère que les plus démunis, parmi lesquels les migrants (différents des étrangers à fort capital économique) et les plus pauvres, sont les seuls tenus de démontrer que l'intégration, fondée sur des principes égalitaires, est possible alors même qu'ils font l'expérience d'« inégalités multipliées » (Dubet, 2001). Et si tout ce discours avait pour objectif inavoué de ne pas voir l'échec de cette curieuse politique définie par la négative, la politique de lutte contre les exclusions et ses parangons plus récents, parmi lesquels se comptent la lutte contre les discriminations, variation sexuée et ethnique des premières, et le tout « nouveau » contrat d'intégration, ultime déclinaison d'un projet normatif qui ne veut pas s'avouer, celui de la conformation à un monde qui n'entend pas réduire les inégalités, en lieu et place d'une invitation démocratique à une citoyenneté ouverte ? Alors, laissons ceux qui ont une imagination en phase avec le monde contemporain dessiner les contours démocratiques d'une société politique à la mesure des défis de solidarité et de réduction des dominations qui s'imposent à tous.

La première condition au déploiement de cette imagination politique est un rappel élémentaire : si les migrations sont pérennes et vouées à occuper notre horizon et notre avenir, pour le meilleur et pour le pire, l'intégration sert, bien mal, une conception de la cohésion sociale circonscrite dans le temps et dans l'espace. Il nous incombe d'inventer les réponses politiques actuelles à ces nouvelles mobilités individuelles et collectives qui, loin d'être contenues dans un périmètre national ou même binational, s'inscrivent dans un espace européen, transnational, celui aussi de diasporas. Que faut-il espérer du politique si demain, si dès aujourd'hui les théologiens de la République confisquent le débat démocratique en continuant d'imposer les mêmes dogmes, en sacralisant ce qui devrait être constamment interrogé et réformé : les formes et les conditions d'un bien vivre ensemble ? Les descendants d'immigrants des anciennes colonies, et parmi eux plus encore les femmes (Guénif-Souilamas, 2000), y jouent le rôle de révélateur d'un mensonge politique par omission. Naguère, on a oublié les parents migrants, et leur œuvre d'intégration, entreprise à l'issue incertaine. Oubliera-t-on encore demain leurs descendants et leur désir d'exister en France, une France ouverte au monde, à sa diversité, et sensible aux inégalités qui la tiraillent ?

L'intégration reste un dogme sacralisé contre l'évidence historique et sociologique. L'intégration, « modèle » démocratique d'appartenance et d'engagement, a raté son rendez-vous avec la société française et son histoire parce qu'elle s'est adossée à des rapports de domination sans jamais s'attacher à les réduire ou les dénoncer. Il aura fallu, au lendemain de la décolonisation, l'assignation des immigrants à l'intégration pour que se fasse jour un siècle de faux-semblants et que l'on comprenne enfin que les discriminations ne sont pas le signe d'un déficit d'intégration mais le produit, chimiquement pur, de l'obligation d'intégration faite aux plus dominés d'entre nous, donc à ceux qui n'en détiennent pas les moyens et qui peinent à les construire au sein d'institutions elles-mêmes soumises à des mutations profondes.

L'erreur politique qui a consisté à emprunter aux sciences sociales une notion qu'il fallait

manipuler avec précaution pour en faire un mot d'ordre idéologique, de surcroît dans un contexte historique explosif, à laisser faire en son nom, les rapports de domination, à s'accommoder d'inégalités « multipliées » pour réguler la société industrielle et coloniale, conduit aujourd'hui à disqualifier définitivement l'intégration. Il reste à la rendre à son champ initial d'intelligibilité et de discussion, celui des sciences sociales, et à inventer d'autres visions qui accorderaient la place et la dignité due aux nouveaux immigrants qui voudront s'installer en France et en Europe. À ceux qui se comptent parmi les réfugiés de Sangatte engagés dans des parcours chaotiques et incertains (Laacher, 2002) ; à ceux qui ne manqueront pas de venir encore, faut-il proposer une politique réelle d'immigration et de citoyenneté fondée sur la confiance et le respect, qui articule droits et devoirs et leur reconnaisse savoir-faire et savoir être, ou faut-il encore faire bégayer l'histoire en leur imposant de faire la preuve d'une intégration qui n'a plus d'assise institutionnelle et de raison d'être politique ?

Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS, Revue *Ville École Intégration*, Centre National de Documentation Pédagogique, www.cndp.fr/RevueVEI/131/23223911.pdf, dernière consultation 3 juin 2012.

Le « Haut Conseil à l'Intégration » défend bien entendu le modèle d'intégration à la française (cf. son appellation...), même s'il reconnaît les imperfections de sa mise en œuvre concrète sur le terrain (document 2.4). Par rapport aux deux documents antérieurs (2.2 et 2.3.), il affirme une position que l'on peut qualifier de « médiane ».

Document 2.4

Intégration : droits, devoirs et responsabilités

Le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) a intitulé son rapport : « Le bilan de la politique d'intégration 2002-2005 ». Dans le contexte actuel de crise sociale et de révoltes dans les banlieues, il est apparu aux yeux des rapporteurs du HCI qu'il fallait insister sur les principes positifs du modèle d'intégration français, même si certaines imperfections sont bien spécifiées. Partant du principe que tout est perfectible, le HCI a surtout travaillé à la réhabilitation du mot « intégration » qui correspond mieux à « notre tradition, nos valeurs [...], notre conception même de la vie en société », précisent les rapporteurs du HCI. Il ressort également de ce rapport un rejet total du principe de la « discrimination positive » prônée par Nicolas Sarkozy, le ministre de l'Intérieur et président de l'Union pour un mouvement populaire (UMP).

Les références répétées aux thèmes abordés et développés par Jacques Chirac, le président de la République, installent le HCI au cœur de la polémique politique en France entre partisans et adeptes d'une politique des quotas pour une meilleure représentation des minorités dans certains corps de métier ou services publics. L'affirmation à « l'accès au droit commun », c'est-à-dire « l'ensemble des prestations délivrées par les services publics, sociaux, éducatifs, culturels, etc. doit bénéficier dans les mêmes conditions à toutes les personnes résidant régulièrement sur le territoire », renchérit le texte qui tend à démontrer que la République offre déjà des mesures nationales d'égalité mais qui souffriraient d'une communication défailante.

La volonté de défendre la politique d'intégration à la française se heurte néanmoins à certaines évidences relevées par les auteurs du rapport. « D'importantes catégories du public issu de l'immigration sont soumises à des difficultés que les politiques de droit commun ont du mal à prendre en compte, voire ignorent tout à fait. Ainsi en est-il des jeunes issus de l'immigration, des femmes musulmanes immigrées ou encore des vieux travailleurs migrants [...]. L'insuffisance de la prise en compte de leur situation par les pouvoirs publics les tient éloignés du bénéfice des droits parfois les plus élémentaires », remarquent les rapporteurs qui tempèrent immédiatement leurs propos par une « notion fondamentale de contrat » qui fait de l'intégration « une démarche réciproque entre le nouvel arrivant et la société qui l'accueille »

et qui soumet également ce dernier à des obligations. La responsabilité dans les problèmes d'intégration est évoquée à travers de subtiles démonstrations pour remettre le migrant et sa descendance, fût-elle française, au cœur du débat.

Dans le chapitre des recommandations, qui semble constituer d'ailleurs l'essentiel du rapport, le HCI insiste sur un effort évident à fournir pour une meilleure connaissance de l'histoire de l'immigration, en faveur de l'institutionnalisation de la diversité culturelle et pour rétablir une image positive des populations immigrée dans la société. « Trop souvent, on associe la population immigrée notamment originaire d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du nord à des symboles dévalorisants et renvoyant à diverses formes d'échec », souligne le rapport dans lequel il est noté une sous-représentation de ces classes sociales dans les médias et dans les services publics. Avant la remise de rapport au Premier ministre, le président Jacques Chirac a reçu le 22 novembre au palais de l'Élysée les présidents de chaînes de télévision publiques et privées pour leur demander de « respecter la diversité de la société française ».

Site de RFI (Radio France International), www.rfi.fr/actufr/articles/071/article_40043.asp,
dernière consultation 3 juin 2012

3. La question de l'éclectisme des pratiques culturelles

Cette question a été posée initialement, dans les années 90, en particulier en opposition aux idées de Pierre Bourdieu. Parmi les concepts clés de ce sociologue français, ceux de « capital culturel », à situer par rapport aux autres de « capital économique », « capital symbolique » et « capital social ». Bourdieu dénonce les classes dominantes qui maintiennent leur domination en assurant leur reproduction grâce à des mécanismes de transmission de ces différents « capitaux » (document 3.1).

Document 3.1

Capital économique : ensemble des moyens de production (usine, travail etc.) et de biens économiques possédés par un individu.

Capital culturel : ensemble des qualifications intellectuelles produites par le système scolaire et la famille. Ce capital peut être à l'état incorporé (dispositions durables du corps telles que l'aisance sociale, la tenue du corps, l'expression publique etc.), à l'état objectif (biens culturels comme les livres ou les tableaux), à l'état institutionnalisé c'est-à-dire socialement sanctionné par des institutions (diplômes).

Capital symbolique : " capital économique et culturel lorsqu'il est connu et reconnu, lorsqu'il est connu selon les catégories de perception qu'il impose " (Choses dites)

Capital social : " Somme des ressources, actuelles ou virtuelles, qui reviennent à un individu ou à un groupe du fait qu'il possède un réseau durable de relations, de connaissances et de reconnaissances mutuelles plus ou moins institutionnalisées, c'est-à-dire la somme des capitaux et des pouvoirs qu'un tel réseau permet de mobiliser. "(Réponses.

En 1989, puis en 1997, de grandes enquêtes sur les pratiques culturelles des français font apparaître une réalité plus complexe :

– Les pratiques culturelles se sont généralisées et diversifiées tout à la fois en raison d'un certain nombre de facteurs tels que la démocratisation de l'enseignement secondaire, les NTIC, les médias de masse (télévision, radio), l'importance du phénomène générationnel, la diversité des trajectoires personnelles au sein des catégories socioprofessionnelles.

– Les frontières entre culture « cultivée », « culture populaire » et « divertissement »

sont devenues plus floues, face à un consumérisme culturel qui mélange les genres.
(Documents 3.2 et 3. 3)

Document 3.2

Le développement des machines audiovisuelles a permis de passer par-dessus les médiateurs pour établir un rapport immédiat avec les œuvres. Cela a radicalement transformé le rapport à la culture. Jusqu'aux années soixante, les adolescents devaient passer par un enseignant, par l'entourage familial ou par un professionnel de la médiation culturelle pour accéder aux œuvres. Ils recevaient un discours qui de manière plus ou moins directe allait façonner leur rapport ultérieur à ces œuvres, et à la culture en général. Aujourd'hui, les possibilités de connexion directe ont rendu beaucoup plus difficile le rôle des médiateurs culturels, à commencer bien sûr par les enseignants. [...]

L'opposition du populaire et du cultivé qui a longtemps organisé notre mode de pensée, renvoyant à des publics socialement différents, est aujourd'hui constamment perturbée par celle que par facilité on peut appeler moderne/classique : les acteurs – qu'ils soient producteurs ou consommateurs de culture – classent les œuvres, les genres ou les modes d'expression artistique selon un axe qui va des plus classiques (ils sont dans ce cas « ringards ») vers les plus modernes. Aussi est-on désormais sans cesse confronté à un double système d'oppositions. C'est pourquoi il me paraît réducteur sinon faux de parler aujourd'hui de culture « cultivée », car les positionnements entre classiques et modernes à l'intérieur de cette catégorie s'opposent très fortement ; seule, une minorité au sein de l'univers cultivé est en mesure d'articuler les éléments de la culture classique à ceux de la culture moderne. J'ai essayé de montrer que défendre une position cultivée aujourd'hui oblige à intégrer dans son univers un certain nombre d'éléments provenant de la culture moderne : lire de la bande dessinée ou écouter certaines formes de rock par exemple. Le fait de n'aimer que ce qui appartient à l'univers cultivé classique mène inévitablement au « ringardisme ».

Par ailleurs, la frontière délimitant la culture « cultivée » de la culture de masse fait elle-même de plus en plus problème : nombre d'éléments de la culture classique se sont popularisés, tandis que certains éléments de la culture populaire se sont largement « moyennisés ». Le monde de l'art a dû intégrer une part des exigences de ce que j'appelle l'économie médiatico-publicitaire pour désigner le dispositif constitué par les médias, les industries culturelles de la publicité, au centre duquel règne la télévision. Beaucoup d'œuvres de la culture cultivée, même parmi les plus prestigieuses, peuvent désormais donner lieu à des formes de diffusion jusqu'alors réservées à la « consommation de masse » : on pourrait trouver de nombreux exemples, de la Joconde à Pavarotti en passant par M. Duras et les impressionnistes. [...]

D'une manière générale, les résultats d'enquête donnent le sentiment que la société française est désormais constituée de trois générations assez clairement identifiables : la génération d'avant-guerre, celle des « quadras » et celle des 15-25 ans. La génération d'avant-guerre, quand elle s'intéresse à la culture, conserve un rapport classique, conforme au modèle traditionnel de l'homme cultivé. Chez les plus de 45 ans, les systèmes bipolaires persistent : on aime la chanson ou la musique classique, on lit des romans policiers ou Stendhal. La génération des années soixante et soixante-dix qui a découvert la télévision et la chaîne HiFi pendant son adolescence et a activement participé à la légitimation de nouvelles formes d'expression entretient, elle, un rapport beaucoup plus éclectique, même si elle reste marquée par le modèle de l'homme cultivé où notamment la place de l'écrit demeure centrale. Les frontières entre les genres sont moins nettes, les clivages entre modes d'expression moins rigides et les goûts plus diversifiés.

La troisième génération, celle des étudiants et des adolescents d'aujourd'hui, entretient un rapport très différent avec l'audiovisuel au sens large dans la mesure où ces derniers n'ont pas eu à découvrir toutes les machines domestiques qui diffusent du son et de l'image, ayant toujours vécu avec elles. Cela a entraîné une redéfinition de la position de l'écrit et de l'imprimé : la relation que les jeunes entretiennent avec l'écrit est beaucoup plus utilitaire, la

lecture est plus difficilement associée à la notion de plaisir, surtout chez les garçons ; au moment de l'adolescence, elle participe moins qu'avant au processus de construction de soi, et a assez largement perdu son pouvoir de marqueur social. D'une certaine manière, ce sont les enfants de la vidéo, de la télécommande et du baladeur, mais aussi – ne l'oublions pas – de la démocratisation scolaire. [...]

[À propos de la diversification des goûts culturels dans les jeunes générations] La montée de [cet] éclectisme renvoie au brouillage des frontières entre genres cultivés et genres populaires, à diverses transformations internes au monde de l'art, mais aussi à la diversification des trajectoires et des positions sociales : au sein de chaque catégorie socioprofessionnelle, les situations des individus ainsi que leurs trajectoires sociales peuvent varier de manière considérable. À cause de l'importance du chômage d'abord qui est à l'origine de différences de revenu ou de temps disponibles parfois importantes, mais aussi de l'extrême diversification des situations des familles (célibat, concubinage, familles monoparentales, etc.). Cette hétérogénéité croissante des situations induit une forte diversification de rapports à la culture.

Olivier DONNAT (1994b)

Document 3.3

Autour de l'ouvrage de Bernard LAHIRE

La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi, Paris, La Découverte, 2004.

On prête au philosophe Ludwig Wittgenstein un goût quasi enfantin pour les histoires policières et les baraques foraines, et l'on sait que Jean-Paul Sartre aimait regarder des westerns à la télévision et préférait les romans de la « Série noire » aux ouvrages de Wittgenstein. Simples coquetteries de philosophes ? Rien n'est moins sûr. Ce qui étonne dans ces histoires, c'est le décalage entre les portraits que l'on dresse d'eux en philosophes et ce que l'on apprend par ailleurs de leurs pratiques et de leurs goûts culturels. Mais on se tromperait en considérant qu'il s'agit d'exceptions statistiques qui confirment la règle générale de « cohérence culturelle ».

De caricatures en vulgarisations schématiques des travaux sociologiques, on a fini par penser que nos sociétés, marquées par le maintien de grandes inégalités sociales d'accès à la culture, étaient réductibles à un tableau assez simple : des classes dominantes cultivées, des classes moyennes caractérisées par une « bonne volonté culturelle » et des classes dominées tenues à distance de la culture.

Dans ce livre qui combine solidité argumentative et ampleur du matériau empirique (données statistiques, plus de cent entretiens, etc.), Bernard Lahire propose de transformer notre vision ordinaire des rapports à la culture. Il met ainsi en lumière un fait fondamental : la frontière entre la « haute culture » et la « sous-culture » ou le « simple divertissement » ne sépare pas seulement les classes sociales, mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus, dans toutes les classes de la société. Bernard Lahire montre qu'une majorité d'individus présentent des profils dissonants qui associent des pratiques culturelles allant des plus légitimes aux moins légitimes. Si le monde social est un champ de luttes, les individus sont souvent eux-mêmes les arènes d'une lutte des classements, d'une lutte de soi contre soi. Une nouvelle image du monde social apparaît alors, qui ne néglige pas les singularités individuelles et évite la caricature culturelle des groupes.

www.inrp.fr/lesmercredis/02fev.php, consulté le 14 janvier 2005
(lien brisé à la date du 3 juin 2012)

Le type d'analyse développé par Bernard Lahire est critiqué par certains sociologues, qui

considèrent que le « rapport cultivé à la culture » reste l'apanage des mêmes classes sociales (documents 3.4 et 3.5).

Document 3.4

Globalement, il est certain qu'au cours des deux dernières décennies la culture s'est amplement diffusée. Le public a aujourd'hui avec la chose culturelle un rapport quantitativement plus important qu'auparavant, mais le cercle des véritables amateurs demeure à peu près ce qu'il était. On a assisté à une diversification des modalités de pratiques dans beaucoup de domaines, mais le « rapport cultivé » à la culture reste l'apanage de personnes dont le profil n'a pas changé, voire des mêmes personnes. Par exemple, si la fréquentation patrimoniale, celle des musées notamment, a effectivement augmenté dans des proportions importantes, cette progression résulte davantage du développement du tourisme international (60 % des entrées des grands musées parisiens sont le fait d'étrangers) et d'une augmentation du rythme des visites du public en place, que d'un véritable élargissement des publics. On constate par ailleurs qu'en termes de groupes sociaux, les différences demeurent pratiquement les mêmes : les écarts entre le taux de fréquentation des ouvriers et de celui des cadres supérieurs n'ont pas beaucoup bougé. De même pour la musique « classique » : le lancement des disques compact a élargi le cercle des consommateurs de ce genre musical, mais le public des concerts et la proportion de mélomanes n'ont pas radicalement évolué. [...]

Olivier DONNAT (1994b)

Document 3.5

L'éclectisme culturel est à considérer à la fois comme la cause et le signe révélant un brouillage des règles collectives du jeu culturel et des isomorphies liant les positions sociales des « sujets culturels » (hiérarchie sociale) et le rapport qu'ils entretiennent à la culture (hiérarchie des pratiques et des genres de pratiques). Souligner ce qui tend à se transformer ne doit pas pour autant donner à penser que les pratiques culturelles sont découplées des déterminants sociaux qui continuent à en dessiner les contours. [...] Si le traitement de certains questionnements nécessite de se départir des schèmes interprétatifs dont l'objectif central est de démontrer la reproduction des clivages sociaux dans le domaine de la culture (c'est-à-dire de l'existence d'un espace des pratiques et des préférences culturelles calqué sur l'espace des positions sociales), il est toutefois indispensable d'en conserver les acquis. La prise en compte des positions sociales des « agents culturels » reste essentielle afin de saisir les incongruités culturelles à l'échelle des individus (éloignement ou proximité avec la culture légitime) sans pour autant faire de l'éclectisme culturel le pendant, dans l'ordre de la culture d'une certaine massification, homogénéisation, ou moyennisation de la société. À oublier l'efficacité des polarités qu'organisent les inégalités sociales relevant des grandes classes de condition d'existence, on pourrait effectivement penser que l'éclectisme culturel répondrait à un amoindrissement fort des logiques de distinction, une moyennisation des goûts et, *in fine*, à la convergence supposée des styles de vie. Or aucun signe probant ne peut empiriquement témoigner de ce type de dynamique ni encore moins de ce type de lien. Toutes les enquêtes apportent la preuve de la persistance des frontières symboliques entre les groupes sociaux et soulignent que les faits culturels restent largement dépendants des positions occupées au sein de l'espace social.

Fabien Granjon et Armelle Bergé, « De quelques considérations sur la notion d'éclectisme culturel ». Article inédit. Mis en ligne le 29 mars 2006.

http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Granjon-Berge/home.html,
dernière consultation 3 juin 2012

Ce qui est certain, c'est que le travail des enseignants français chargés de former les élèves à la « culture cultivée » – qui fait toujours partie de leur mission – est devenue maintenant bien plus difficile !... (document 3.6)

Document 3.6

Enseignants, Adultes, Lycéens, le choc des cultures

On peut observer qu'en ce début de XXI^e siècle, la place prise par les médias dans la vie collective, et en particulier celle des jeunes, est en train de modifier le rapport que chacun entretient avec la culture. Comme le montre Dominique Pasquier [« Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité », *Autrement, Mutations* n° 235, Paris 2005], la culture cultivée n'est plus la référence partagée par tous et même par les élites. Émerge alors une culture collective dans laquelle les jeunes, mais aussi leurs parents développent désormais leur rapport au monde. Cette culture qui semble s'imposer comme une « tyrannie de la majorité » au lycée, s'imposerait aussi, mais de façon beaucoup plus pernicieuse, auprès de tous les adultes. Dans le même temps l'École continue de défendre, malgré de nombreux soubresauts internes, une culture cultivée. Or pour les élèves cette culture ferait d'autant moins sens et serait d'autant moins acceptée, que les adultes eux-mêmes ne la légitiment plus.

Si pour les jeunes ce comportement d'adhésion à des modes et des courants de l'actualité est bien connu depuis longtemps, on peut davantage s'interroger à propos des adultes. Désormais, le modèle de la culture cultivée a de moins en moins de défenseurs hormis quelques intellectuels qui perdent progressivement les appuis qu'ils ont eus dans les classes dirigeantes du pays. Qu'en est-il des enseignants ? Sont-ils les derniers défenseurs et les derniers remparts à l'écroulement d'un modèle ? Sont-ils eux aussi les complices de cet écroulement ?

La mutation actuelle s'appuie, semble-t-il, sur des dispositifs qui sont les vecteurs de l'industrialisation culturelle et éducationnelle. Cinéma, radio, télévision, et désormais Internet, permettent de mettre à disposition, de façon massive, des fragments de ce qui constitue, ainsi rassemblé, une nouvelle culture.

Les enseignants n'échappent pas à cette évolution, mais leur métier devient progressivement un grand écart, de plus en plus insupportable pour certains. Comment concilier cette évolution avec cette forme scolaire qui continue de consacrer la culture cultivée ? Pour l'instant, semble suggérer Dominique Pasquier, l'école s'en sort avec la culture scientifique, moins soumise à cette évolution, mais pour combien de temps encore ? Ce qui est plus problématique, c'est que la professionnalité de l'enseignant, reposant sur le modèle culturel sous-jacent censé être partagé par eux, repose désormais, elle aussi, sur de plus en plus de technicité, de gestes professionnels. La légitimité culturelle de l'enseignant ne se baserait plus désormais que sur la maîtrise de son champ de spécialité et sur sa maîtrise des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner.

Edgar Morin, en nous invitant, à l'instar des pédagogues comme Jacques Ardoino, à retrouver le sens de la complexité, nous amène peut-être aussi à réfléchir au rôle moteur que les enseignants doivent retrouver dans la construction des modèles culturels communs. On peut penser que plutôt que de s'enfermer progressivement, sorte de nostalgie, dans une défense d'une culture cultivée, il serait souhaitable que ce mouvement soit une incitation à reconstruire. Face à la domination culturelle du groupe qui s'impose chez les adolescents, devant le constat de la dévalorisation progressive de la culture cultivée chez les adultes, l'école peut construire, avec de nouveaux partenariats dans la société, les fondements d'une culture vivante et dynamique, mais surtout pas enfermante. Encore faut-il que face à l'industrialisation culturelle et éducationnelle en développement, chacun accepte de proposer pour soi et pour les autres des alternatives

Bruno Devauchelle. « Éditorial ». *Expresso* du 15-03-2005. *Café Pédagogique*
www.cafepedagogique.net/lemensuel/Documents/cafe60.pdf,
dernière consultation 3 juin 2012.

4. La question de l'interculturel

Les quatre premiers points de ce document sont abordés sous la forme d'un montage de citations de Jacques DEMORGON extraites de son ouvrage de 2005 *Critique de l'interculturel* (la numérotation des chapitres est mienne).

[...] Il y a donc une réelle ambiguïté de l'interculturel. C'est tout aussi vrai pour la notion de culture elle-même comme les critiques qui suivent le montrent. [...]

4.1 La critique civilisationniste

Pour les civilisationnistes, la référence aux cultures qui tend malheureusement à remplacer la référence aux civilisations, comporte plusieurs risques. D'abord, en donnant l'impression d'être favorable à une plus grande prise en compte de la diversité, elle écrase cette diversité par une banalisation quantitative. La culture est partout présente, à travers les multiples habitudes qui se mettent en place dans une société.

On comprend bien que, justement, la réaction culturaliste vise à redonner à toute culture une dignité. Celle-ci pouvait lui avoir été ôtée par des cultures se présentant comme supérieures, en se nommant « civilisations ».

Cependant, doit-on par là proscrire tout débat concernant l'évaluation des cultures ? Les cultures sont-elles hors jugement ? Certes, une civilisation peut abuser quant à l'image flatteuse qu'elle a d'elle-même. Pour autant, ne faut-il pas considérer que si la civilisation a beaucoup à voir avec la culture, elle ajoute quelques dimensions qui méritent sans doute l'intérêt ? La civilisation ne constitue-t-elle pas une synthèse, souvent plus étendue et plus profonde, entraînant une validité et une durée plus grande des orientations de pensée et d'action ? Même si elles sont mortelles, les civilisations se déploient davantage dans le temps et dans l'espace. Si la notion de « civilisation » supposait une volonté de situer une ou des cultures au-dessus des autres, la notion de « culture », en se voulant égalisatrice, risque de contribuer à la banalisation de toutes les cultures. [...]

Ainsi, Bernard Nadoulek [Guide mondial des cultures, éd. EFE, 1998] se positionne comme civilisationniste, à l'exemple d'Arnold Toynbee ou de Fernand Braudel, hier. Sur la base de ses expériences de terrain, au service des stratégies des entreprises internationales, Nadoulek juge indispensable de maintenir une approche singularisante et continuiste, basée sur la prégnance et la durée de grandes matrices civilisationnelles. Étant donné qu'il n'a pas le souci des historiens de traiter aussi des civilisations vraiment disparues, il ne compte que huit grandes matrices civilisationnelles, irréductibles les unes aux autres et toujours très actives. Par exemple, pour l'Occident, il entend bien distinguer trois courants civilisateurs : catholique, orthodoxe et protestant, dont les conséquences culturelles diffèrent largement. Au regard d'une telle richesse, la perspective interculturelle lui paraît relever plutôt de l'inculture. (pp. 29-30)

4.2 La critique multiculturaliste

Proche à certains égards du civilisationniste, le multiculturaliste pose les cultures comme des ensembles cohérents et résistants de conduites qui se maintiennent en place. Selon lui, l'interculturel ne peut être que superficiel : cuisines, habillements, modes. Il lui paraît plutôt de l'ordre d'un transculturel limité qui s'ajoute aux cultures sans les changer.

Le multiculturaliste est un homme de terrain qui constate la diversité et souhaite qu'elle puisse être vécue en bonne intelligence. Sa difficulté c'est que, pour produire cette bonne intelligence, il faut quelques références communes.

Pour le Canadien Charles Taylor [Multiculturalisme. Différence et démocratie, Paris : Aubier], le multiculturalisme est satisfaisant s'il intègre une politique de reconnaissance des autres cultures. C'est une demande qui passe pour modeste et réaliste ; elle laisse l'interculturel dans la zone de l'utopie. (p. 31)

4.3 La critique différentialiste

De son côté, le différentialiste pose que la volonté de référence commune cherche abusivement à s'imposer. Il faut donc sans cesse combattre la réduction de la diversité qu'elle entraîne. Cette diversité est la valeur absolue pour les différentialistes. Selon eux, l'interculturel – sous ses allures de convivialité – risque d'être une nouvelle forme de domination des cultures.

*Expliquer une culture, prétendre produire de la neutralité, de l'objectivité, à son propos, c'est s'engager déjà dans une opération de domination. En effet, nous nous appuyons sur notre propre culture qui, elle alors, n'est pas soumise à critique et fonctionne comme critère d'universalité. [...]
(pp. 51-52)*

4.4 La critique politique

[...] Qu'ils soient de l'école stratégique (Crozier), de l'école sociétale (Maurice) ou celle de l'individualisme méthodologique (Boudon), nombreux sont ceux qui reprochent aux cultures d'emprisonner nos conduites. Ils entendent nous restituer nos libertés d'agir et d'inventer. Nouvelle et éternelle querelle des Anciens et des Modernes !

Pour ces nouveaux Modernes, en effet, les actions ne sont pas engendrées par les cultures des acteurs, elles le sont par la volonté unique de ces acteurs de répondre à leur situation singulière actuelle. La culture, ce n'est pas celle qui s'est engendrée hier, mais celle qui s'engendre, aujourd'hui, à travers les nouvelles actions en cours, restructurantes, insistantes, porteuses de nouveaux sens. Tous d'accord sur ce point, ils nuancent cependant leurs pensées, en fonction des domaines qu'ils étudient.

Par rapport à l'interculturel, ce sont les tenants de l'action politique qui se manifestent le plus. Toutefois, ils diffèrent, et même s'opposent entre eux, selon que leur action est nationale contre les communautarismes ou, européenne, cherchant l'intégration des nations.

Ainsi, pour les tenants de l'action politique comme constitution de la nation, l'interculturalisme, en valorisant les communautés et leurs cultures, revient sur tout l'effort national et démocratique qui, seul, considère les citoyens égaux dans l'action politique, produisant librement leur société. C'est l'action politique qui a inventé la nation, c'est elle qui la valide encore. Les communautarismes ne peuvent que la morceler, la détruire.

Pour les Européens continentalistes, les cultures nationales sont en partie dépassées. Annie Humber-Droz-Swezey et A.-J. Liehm montrent bien qu'il en est ainsi à travers les textes officiels de l'Union européenne. Ces documents énoncent la diversité culturelle de l'Europe mais l'accompagnent aussitôt de la mention d'une culture proprement européenne. Dans cette optique supranationale, le multicultural n'est accepté que comme ensemble de différences momentanées qui finiront par s'estomper d'elles-mêmes avec le temps et la multiplication des échanges. Quant à l'interculturel, il apparaît comme risquant justement de conforter ces différences, de les raviver en leur trouvant inutilement de l'intérêt. Il n'aurait de sens que s'il était capable d'inventer un idéal transculturel commun pour fonder l'Europe. (p. 33)

4.5 La critique sociologique

C'est celle qui est développée par Jacques DEMORGON dans l'ensemble de son ouvrage *Critique de l'interculturel* (2005). Il s'agit ci-dessous (dans ce chapitre 4.5) de notes personnelles prises au cours de ma lecture de cet ouvrage (de Ch. Puren).

4.5.1 Le préfixe « inter » se retrouve dans de multiples expressions telles que « international », « interrégional », « interurbain », « interdépendant », « intergénérationnel », etc., dont certaines sont utilisées bien avant « interculturel » : l'« inter » désigne donc une réalité antérieure et plus générale que l'« interculturel », et pour comprendre celui-ci il faut le resituer dans cet ensemble.⁸ Pour désigner tout ce qui relève de l'« inter », J. Demorgon reprend le concept d'« intérité » proposé par Remi HESS en 1998.

4.5.2 L'interculturel – c'est le cas en didactique des langues-cultures – considère généralement le contact entre des cultures constituées. Or toutes les cultures se sont elles-mêmes constituées au contact d'autres cultures : à l'interculturel comme contact défini entre cultures produits, il faut donc ajouter l'interculturalisation comme processus constant et constitutif des cultures elles-mêmes, et que J. Demorgon définit comme « un croisement d'acculturations réciproques ».

4.5.3 Il n'est pas possible d'interpréter les comportements des personnes sur la seule base de leur culture d'appartenance. D'une part tout n'est pas culturel (il y a des réactions produites uniquement par la singularité de l'environnement ou des contraintes physiques, comme pleurer en épluchant des oignons, arriver en retard parce qu'on a oublié un rendez-vous...), d'autre part les individus ont une marge d'autonomie par rapport aux normes de leur culture (et de plus en plus dans les sociétés occidentales) : « Les différences culturelles restent des effets statistiques. Les conduites culturelles [des individus] sont probables, elles ne sont pas certaines » (Jacques DEMORGON 2000). Sur ce point, voir aussi le document sur « la question de l'éclectisme culturel ».

4.5.4 Toutes les cultures ont construit leur singularité par des réponses particulières données en fonction de leur environnement à de grands antagonismes universels tels que unité/diversité, masculin/féminin, ouverture/fermeture, individu/collectivité, autorité/liberté, contrôle/incertitude. C'est ce qui leur permet de s'adapter constamment, et c'est aussi ce qui permet aux individus de cultures différentes de construire ensemble des réponses communes totalement nouvelles. (J. Demorgon développe particulièrement ce point dans *Complexité des cultures et de l'interculturel*.)

4.5.5 L'interculturel – le contact avec des cultures différentes – implique forcément le multicultural (la coprésence de ces cultures différentes) et le transculturel (l'existence de valeurs communes qui à la fois motivent et permettent l'établissement et le maintien du contact).

4.6 La critique didactique

L'actualité en didactique des langues-cultures, depuis plus de deux décennies, est celle de « l'approche interculturelle », qui se donne comme objectif la mise en place d'une « compétence interculturelle » chez les apprenants.

Cette compétence est définie ainsi par une auteure publiée par le Conseil de l'Europe (RIMA CAMILLERI Antoinette, 2002), sa définition correspondant bien, me semble-t-il, à ce qui est entendu généralement par les didacticiens « interculturalistes » :

Au début du processus d'apprentissage, les apprenants ont, en règle générale, une perception beaucoup trop simpliste, inexacte et irréaliste de leur nouvel environnement

⁸ Pour une réflexion plus élargie aux autres types de préfixe utilisés dans les concepts didactiques, cf. ma conférence intitulée « L'opérateur "inter" et les autres », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010i/ (note de juin 2012).

et ont tendance à classer les événements et les personnes dans des catégories stéréotypées. Lorsqu'ils visitent le pays cible pour la première fois, les apprenants se retrouvent sans beaucoup de repères. Divers aspects de ce nouvel environnement culturel leur semblent étrangers, notamment la mentalité et les modes de pensée qui les entourent. Leur perception initiale de cette expérience se résumera à des formules simples, le plus souvent dictées par des stéréotypes grossiers plutôt que par leur sens de l'observation.

À mesure que les apprenants remarquent non seulement des éléments culturels nouveaux, mais surtout, parmi les traits de comportement et les modes de pensée, ceux qui diffèrent des leurs, leur perception s'affine et se complexifie, leur permettant ainsi de relever de nombreuses variantes et nuances dans leur nouvel environnement et parmi leurs nouvelles connaissances. Plus ils partagent de connaissances et d'expériences avec leurs interlocuteurs, plus la communication sera facile. De même, plus elle sera difficile dans le cas contraire. Lors du processus d'acquisition de la langue maternelle, l'enfant internalise une bonne partie de la culture de sa famille et de sa communauté. L'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère en dehors de l'environnement cible nécessite alors une part importante de clarification et d'explicitation, ce qui implique généralement une prise de conscience de son propre bagage culturel, ainsi que de celui des autres. L'identité culturelle implique une interprétation à double sens : se définir soi-même et définir l'autre. La prise de conscience culturelle nécessite en fait trois qualités (Tomalin et Stempleski, 1993) :

- la conscience d'avoir soi-même un comportement déterminé par sa propre culture ;*
- la conscience que les autres ont également un comportement déterminé par leur culture ;*
- et la capacité d'explicitier son propre point de vue culturel.*

Dans le même ordre d'idées, le Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer (Conseil de l'Europe, 2001, p. 104) propose que « les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- quelle expérience et quelle connaissance socioculturelles antérieures l'apprenant est censé avoir ou est tenu d'avoir;*
- quelle expérience et quelle connaissance nouvelles de la vie en société dans sa communauté, ainsi que dans la communauté cible, l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2 ; et*
- de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée.*

La compétence interculturelle implique un accroissement de la capacité interne de traitement de l'information, de manière à ce que la communication entre des personnes de cultures différentes en soit facilitée et améliorée. Elle se caractérise par une plus grande sensibilité mentale à la variation et par une confiance en soi suffisante pour réagir de manière appropriée. (pp. 58-59)

Les trois premières considérations que je ferai pour ma part concernant la critique didactique reprennent celles de Jacques DEMORGON au chapitre 4.5 précédent (« Critique sociologique ») :

4.6.1 Le concept d'« intérité » (et la démarche de réflexion qu'il permet) est certainement utile en didactique des langues-cultures, où sont apparues simultanément (en tout cas à l'échelle de la « longue histoire ») les concepts clés d'interaction, d'interlangue et d'interculturel. J'ai proposé pour ma part d'élargir l'interculturalité au contact, en classe :

- entre méthodologies d'enseignement et stratégies individuelles d'apprentissage : il existe donc des phénomènes qui relèvent de l'« inter-méthodologique » ;

– et entre les cultures d’enseignement et les cultures d’apprentissage (par ailleurs très différentes d’un apprenant à l’autre dans les classes de FLE en France, très « multiculturelles ») : on peut parler dans ce cas d’ « interdidacticité » :

Parler d’ « interdidacticité » suppose que l’on considère que le processus d’enseignement/-apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d’orientations méthodologiques à prétentions universalistes que l’enseignant pourrait se contenter d’adapter à son environnement d’enseignement-apprentissage et à ses apprenants, mais sur la base d’un contact entre des « didactiques » différentes, c’est-à-dire entre des ensembles complexes dans lesquels les stratégies de chacun des acteurs – enseignants et apprenants – relèvent d’un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d’enseignement/apprentissage antérieures et leurs objectifs ; leurs représentations de ce qu’est une langue, une culture étrangères et le processus de leur enseignement/apprentissage ; enfin leurs cultures sociales d’appartenance, dont on peut penser qu’elles modélisent fortement au moins les modes de relation apprenants-enseignant et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint enseignement-apprentissage. (p. 390)⁹

4.6.2 Il y aurait certainement intérêt à ouvrir la perspective historique, en didactique des langues-cultures, aux phénomènes historiques d’interculturalisation, en particulier, bien sûr, lorsqu’elles ont mis en jeu la culture cible et la culture source.

4.6.3 La dimension transculturelle s’impose déjà dans les classes multiculturelles de français langue seconde en France : c’est tout naturellement que les enseignants y abordent des thématiques telles que la citoyenneté, le respect de l’environnement, la démocratie, etc., qui renvoient à des valeurs considérées comme universelles, et plus concrètement comme faisant partie du socle des valeurs communes de tous ceux qui veulent vivre en France en conservant leurs attaches culturelles.

4.6.4 Certains didacticiens de FLE ont déjà développé une critique interne de l’interculturel première génération, qui n’a pas toujours échappé selon eux à la dérive « culturaliste » : dans l’interaction communicative, c’est une erreur de considérer que ce sont deux cultures en contact à travers des personnes qui n’en seraient que les représentants. Il s’agit en réalité d’une rencontre entre deux individus dans une situation particulière avec leur personnalité originale et leurs intentions personnelles, et qui peuvent de ce fait développer des stratégies qui instrumentalisent leur culture ou qui aillent à l’encontre de ses valeurs et de ses normes. (point à mettre en relation avec. le point 4.5.3 ci-dessus).

4.6.5 La perspective historique en didactique des langues-cultures met en évidence des composantes différentes de l’objectif de compétence culturelles successivement privilégiées : les valeurs universelles avec la méthodologie traditionnelle, les connaissances avec la méthodologie active, les représentations avec l’approche communicative et la perspective interculturelle. Or :

– d’une part les nouveaux enjeux des sociétés occidentales font apparaître d’autres composantes : les comportements (se mettre d’accord sur des comportements communs acceptables par tous est indispensable dans une société multiculturelle) et les conceptions, indispensables s’il ne s’agit plus seulement de co-habiter, mais de co-agir (travailler ensemble, conduire un projet commun de société : cf. sur ce point la fin du paragraphe du point 4.5.4 ci-dessus) ;

– d’autre part une conception complexe de la didactique des langues-cultures amène à considérer toutes ces composantes – et les approches correspondantes – comme complémentaires : l’approche interculturelle n’est que l’une d’entre elles, elle ne peut suffire à gérer seule la problématique complexe de l’enseignement-apprentissage de la

⁹ PUREN Christian, « Présentation » du n° 140 d’*Études de Linguistique Appliquée* intitulé « Interculturalité et interdidacticité », pp. 389-393.

culture en classe de langue.

Sur ce dernier point 4.6.5, cf. mon article « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », *Interculturals, transliteraturas* en traduction espagnole, Madrid : Arcos Libros, 2007.¹⁰

Bibliographie

- DEMORGON Jacques. 2000. *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris : Anthropos, 332 p.
– 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Anthropos, 222 p.
- DONNAT Olivier. 1994a. *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : Éditions de La Découverte, 368 p.
– 1994b. « Interview » [à propos de son ouvrage 1994a]. *Résonance* n° 7, octobre 1994. Paris : IRCAM-Centre Georges-Pompidou.
<http://mediatheque.ircam.fr/articles/textes/Galliari94c/> (dernière consultation 3 juin 2012)
- GRIMA CAMILLERI Antoinette. 2002. *HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competence – COMME C'EST BIZARRE! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Graz : Council of Europe, November – Conseil de l'Europe, novembre, 100 p.
- HESS Rémi. 1998. *Pédagogues sans frontière : écrire l'intérité*. Paris : Anthropos, 300 p.
- SAPIR Edward (1921), *Anthropologie*. Tome 2 : *Culture*. Traduction française Paris : Éditions de Minuit, 1969, 225 p. Disponible à l'adresse :
http://classiques.ugac.ca/classiques/Sapir_edward/Anthropo_2/Anthropo_2.pdf (dernière consultation 3 juin 2012).

¹⁰ « Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural ». Version originale française disponible à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/. (note de juin 2012)