

Colloque international

« Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire »

Université de Tallinn (Estonie), 8-10 mai 2008. www.tlu.ee/colloque2008.

« LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ENTRE LA CENTRATION SUR L'APPRENANT ET L'ÉDUCATION TRANSCULTURELLE »

Conférence de Christian PUREN
Universités de Tallinn (Estonie) et de Saint-Étienne (France)
CELEC-CEDICLEC
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Mon intervention, dans le programme général du Colloque, s'appelle « Conférence-présentation ». C'est une appellation volontairement ambiguë pour une intervention ambivalente. Il ne s'agit ici, en effet, ni de l'une des quatre conférences plénières qui ont pour objectif de présenter des réflexions, des cadres et des perspectives d'ensemble pour la thématique de ce Colloque, ni de l'un des ateliers, qui ont pour objectif quant à eux d'approfondir un aspect plus particulier et plus concret de cette thématique. Je voudrais, dans cette intervention plus brève qu'une conférence et plus longue qu'un atelier, faire le lien entre ces deux types d'intervention, en mettant ici en relation directe et concrète le phénomène généralisé du double processus de mondialisation et d'individualisation, avec l'évolution de la discipline « Didactique des langues-cultures » (DCL) et des problématiques culturelles dans cette discipline.

Diapo n° 1

orientation objet maximale	←————→	orientation sujet maximale
sélection de la langue		
listes de fréquence		apport à l'apprenant en temps réel à sa demande
description de la langue		
grammaire structurale		interlangue
modèles cognitifs		
modèle de la transmission/réception		modèle constructiviste
méthodologie		
méthodologies constituées		respect des « stratégies individuelles d'apprentissage »
culture		
la culture comme système / la composante métaculturelle		l'interculturel et le « co-culturel »

Dans le texte d'orientation que j'ai rédigé pour notre Colloque, je signalais ce double mouvement parallèle qui a amené en quelques décennies la didactique du français langue étrangère (FLE) depuis une orientation objet maximale jusqu'à une orientation sujet maximale, et j'illustrais ce phénomène dans les cinq domaines didactiques de la sélection de la langue, de la description de la langue, des modèles cognitifs d'apprentissage, de la méthodologie et de la culture.

Diapo n° 2

<p>XIXe siècle. Composante « transculturelle » : elle permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'Émile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité », qui sous-tend tout l'« humanisme classique » ; elle concerne principalement les <i>valeurs</i> universelles.</p> <p>Années 1900-... Composante « métaculturelle » : celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre de l'étude en milieu formel de documents authentiques ; elle concerne principalement les <i>connaissances</i> des spécificités culturelles de la culture ou des cultures correspondant à la langue enseignée-apprise.</p> <p>Années 1970-... Composante « interculturelle » : celle que l'on utilise dans le cadre de la communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours ponctuels ; elle concerne principalement les <i>représentations</i>.</p> <p>Années 1990-... Composante « multiculturelle » : celle que l'on utilise dans le cadre des sociétés où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel ; elle concerne principalement les <i>comportements</i>.</p> <p>Années 2000-... Composante « co-culturelle » : celle que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes travaillant ensemble dans la longue durée ; elle concerne à la fois les <i>conceptions</i> de l'action (lesquelles mettent en jeu les objectifs, principes, normes, modes de réalisation, critères d'évaluation), mais aussi, au-delà, les finalités et les valeurs contextuelles, créées et partagées par et pour l'action commune (comme c'est le cas dans la notion de « culture d'entreprise »).</p> <p style="text-align: center;">Colloque international Tallinn 8-10 mai 2008. <i>Document de présentation et d'orientation</i></p> <p style="text-align: right;">3</p>
--

Je signalais aussi dans ce texte d'orientation du Colloque que c'était paradoxalement au moment où la DLC parvenait au terme de ce processus d'individualisation que s'imposait de plus en plus fortement dans les manuels et sur les sites Internet pour enseignants de FLE ce que l'on peut appeler un phénomène de « mondialisation » des thématiques culturelles, avec des thèmes de dossiers de civilisation tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable, et avec une mise en avant, par certains didacticiens, d'une finalité éducative pour l'enseignement des langues-cultures étrangères qui est désormais celle de la formation à une « citoyenneté transculturelle », de la formation d'un

« citoyen du monde » (Chantal Forestal nous en reparlera longuement dans sa conférence de cet après-midi).

Diapo n° 3

→ **XIXe siècle. Composante « transculturelle »** : elle permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'Emile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité », qui sous-tend tout l'« humanisme classique » ; elle concerne principalement les *valeurs* universelles.

Années 1900-... Composante « métaculturelle » : celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre de l'étude en milieu formel de documents authentiques ; elle concerne principalement les *connaissances* des spécificités culturelles de la culture ou des cultures correspondant à la langue enseignée-apprise.

Années 1970-... Composante « interculturelle » : celle que l'on utilise dans le cadre de la communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours ponctuels ; elle concerne principalement les *représentations*.

Années 1990-... Composante « multiculturelle » : celle que l'on utilise dans le cadre des sociétés où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel ; elle concerne principalement les *comportements*.

↓
Années 2000-... Composante « co-culturelle » : celle que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes travaillant ensemble dans la longue durée ; elle concerne à la fois les *conceptions* de l'action (lesquelles mettent en jeu les objectifs, principes, normes, modes de réalisation, critères d'évaluation), mais aussi, au-delà, les finalités et les valeurs contextuelles, créées et partagées par et pour l'action commune (comme c'est le cas dans la notion de « culture d'entreprise »).

Colloque international Tallinn 8-10 mai 2008. *Document de présentation et d'orientation*

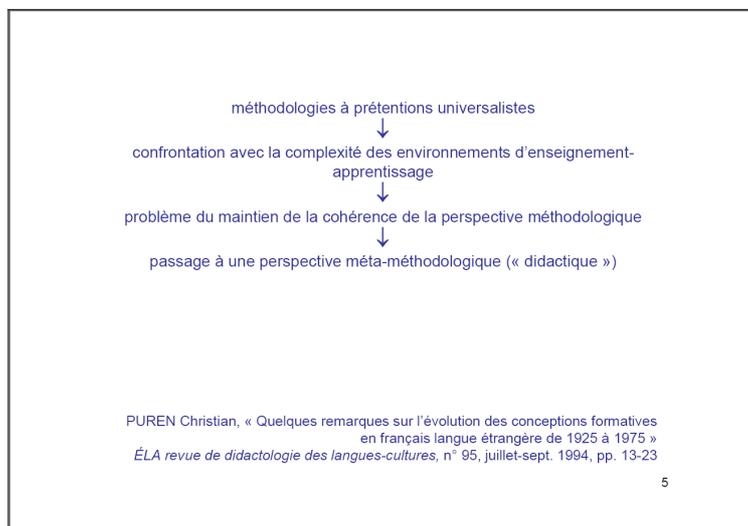
3

On assiste donc depuis quelques années à un phénomène de « bouclage » du co-culturel qui est la perspective culturelle la plus « individualisante », au transculturelle, qui en est la perspective la plus « mondialisante », si vous me permettez ces néologismes.

D'où le titre de mon intervention : « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle.

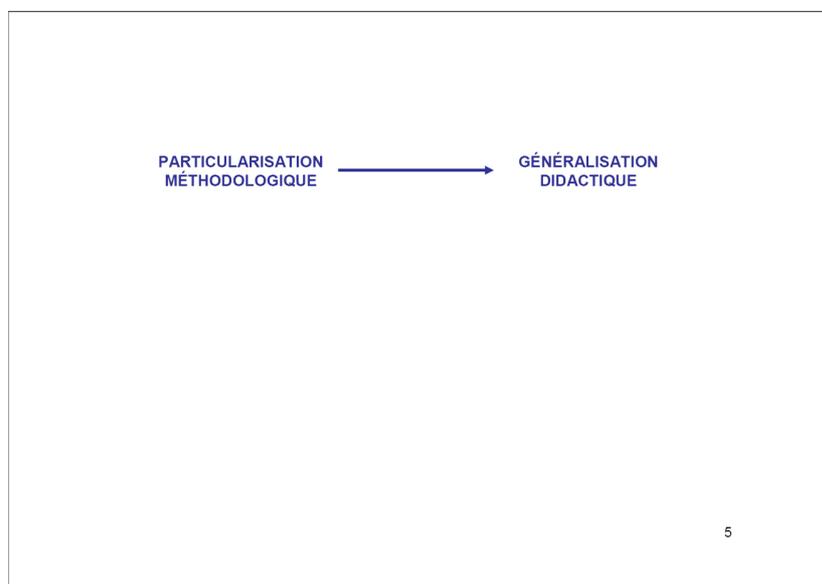
Ce phénomène historique de « bouclage » du co-culturel sur le transculturel en Didactique des langues-cultures peut aussi se décrire de manière plus abstraite comme un phénomène de récursivité entre le particulier et le général – ou plus exactement, puisqu'il s'agit de deux processus, entre la particularisation et la généralisation. L'intérêt de ce niveau d'abstraction est qu'on retrouve ce même phénomène au cœur même du processus de construction historique de la discipline DLC, et c'est ce que je voudrais présenter ici brièvement dans la première partie de mon intervention.

Diapo n° 4



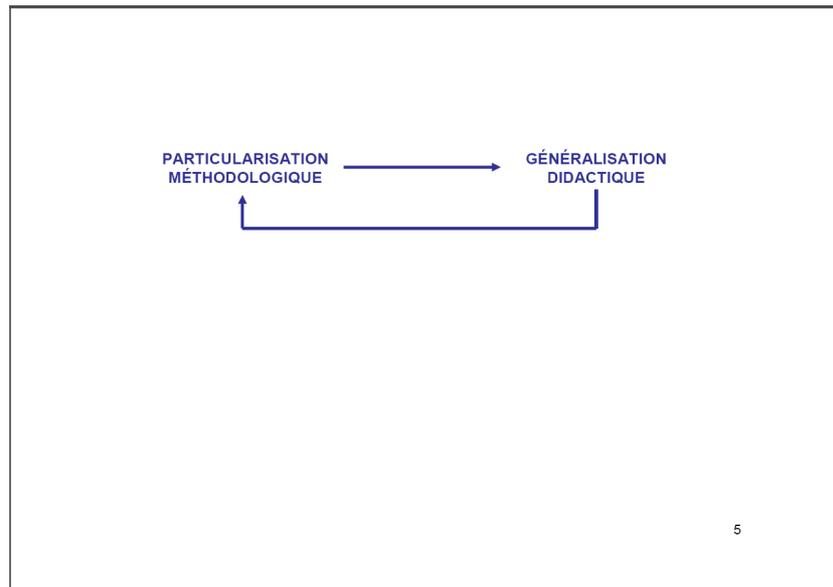
J'ai montré, dans un article de 1994 intitulé « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 » que la Didactique des langues-cultures s'est construite au départ, à la fin du XIX^e siècle-début du XX^e siècle, autour de la question du « comment enseigner/apprendre », et dans une perspective « généralisante » : c'est-à-dire que l'on recherche **la** bonne méthodologie dans l'absolu, **le** bon système global, permanent et universel capable d'apporter *a priori* l'ensemble supposé cohérent des meilleures réponses possibles à toutes les questions portant sur les manières d'enseigner. Et ce mouvement initié par la méthodologie directe à la fin du XIX^e siècle va se poursuivre avec la méthodologie audio-orale américaine et avec la méthodologie audiovisuelle française. En même temps, la diffusion mondiale de ces méthodologies à prétentions universalistes provoque elle-même la prise de conscience de la diversité des publics, des objectifs, des environnements, de sorte que les problématiques méthodologiques se dispersent, se particularisent à l'extrême, jusqu'au point où se pose de manière cruciale la question de la cohérence de la formation méthodologique des enseignants (surtout dans des organismes tels que le BELC, le CREDIF ou encore le CLA de Besançon, qui forment à l'époque des enseignants de FLE de tous les pays du monde), et jusqu'au point où se pose la question de l'unité et de la cohérence de la discipline.

Diapo n° 5



La solution va émerger tout naturellement dans un de ces passages au « méta » qui caractérisent selon Edgar Morin le mouvement de ce qu'il appelle la « pensée complexe » : c'est l'apparition, au tout début des années 70 (1970), du concept de « didactique », qui a donné à cette discipline le nom qu'elle a conservé jusqu'à nos jours. La réflexion didactique est « par naissance » une réflexion, qui se veut commune et cohérente, sur la multiplicité, l'hétérogénéité, la variabilité – autrement dit la complexité – des méthodes d'enseignement : la perspective didactique est donc une perspective « méta-méthodologique » qui va permettre de remettre en route ailleurs, à un niveau différent, le processus de généralisation qui ne pouvait plus être maintenu au niveau méthodologique, qui est opposé au précédent mais en même temps complémentaire.

Diapo n° 6



En même temps s'installe une récursivité permanente : c'est bien parce qu'il y a eu particularisation (méthodologique) qu'apparaît le mouvement inverse de généralisation (didactique), mais à l'inverse, la généralisation va développer la particularisation dans la mesure où elle va permettre de penser et de construire cette particularisation ; en d'autres termes, la recherche en didactique se nourrit littéralement de la complexité méthodologique.

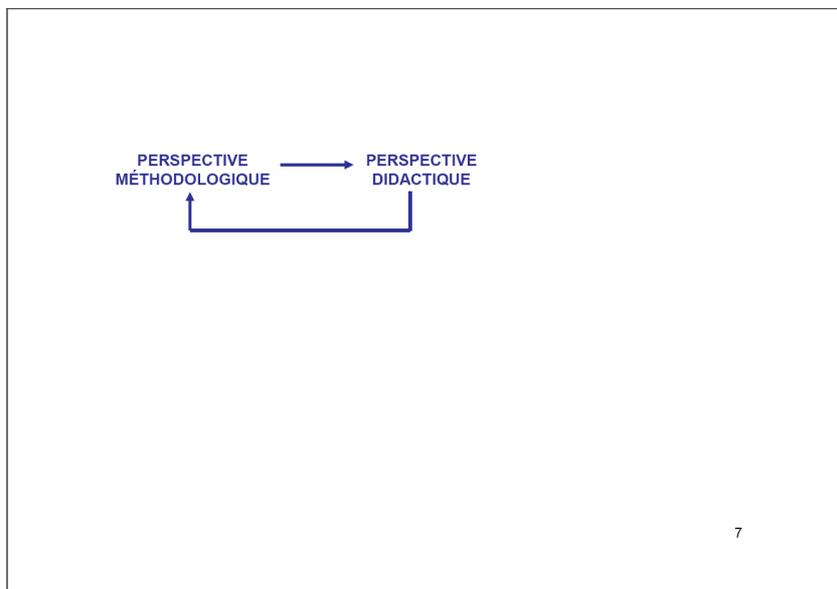
Diapo n° 7

- *L'enseignement/apprentissage de la compétence de la communication en milieu exolingue : le cas du français langue étrangère à l'Université Silpakorn de Bangkok, Thaïlande (2000)*
- *Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les universités syriennes (2001)*
- *Le traitement didactique du texte littéraire en classe d'espagnol (2002)*
- *Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage en didactique des langues-cultures : comparaison entre le japonais langue étrangère en France et le français langue étrangère au Japon (2004)*
- *L'adaptation des nouvelles technologies éducatives à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'Université de Porto Rico : le cas de la plateforme d'e-learning Blackboard au sein des cours intensifs (2006)*

C'est l'époque où tendent à se multiplier dans cette discipline des titres de thèses que j'appellerais « à double détente », sur le modèle « problématique générale // environnement particulier ». Cette époque n'est pas terminée et elle a été la mienne, le double mouvement récursif généralisation / particularisation apparaissant explicitement dans un tiers des titres des thèses que j'ai dirigées personnellement au cours de cette décennie 2000.

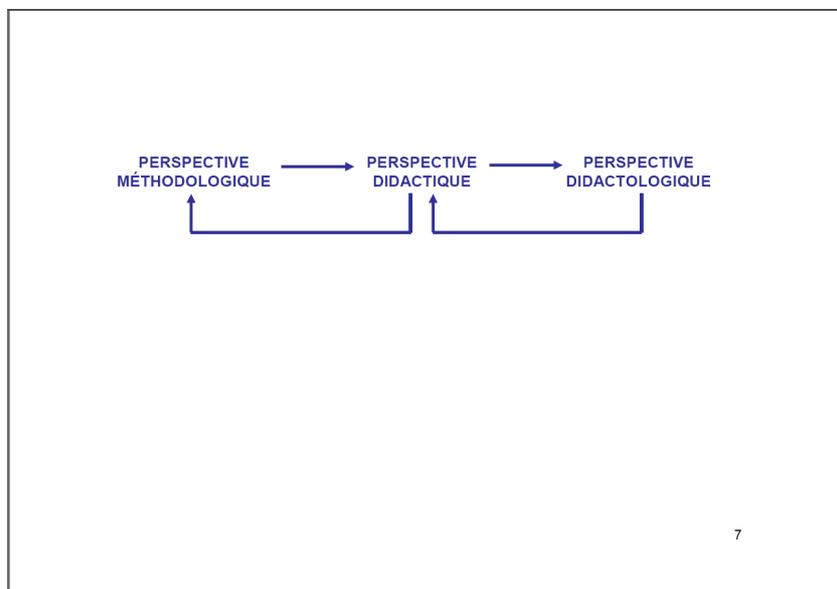
Ce type de titres est également très fréquent dans les thèses aux jurys desquels j'ai participé pendant ces mêmes années, ce qui indique qu'il ne s'agit pas de ma part d'une de ces manies personnelles que les directeurs de thèse peuvent avoir, comme tout le monde...

Diapo n° 8



Il y a donc eu, dans la construction historique de la discipline au début des années 70, passage de la particularisation à la généralisation grâce à la construction d'un niveau méta-méthodologique (le niveau didactique).

Diapo n° 9



Cette histoire s'est répétée à peine dix ans plus tard, au début des années 80, lorsque la didactique du FLE (c'est de toute évidence celle qui a évolué le plus vite en ce sens, et cela tient essentiellement au fait qu'elle avait une visée mondiale qui la confrontait du coup à un maximum de particularismes locaux), cette didactique du FLE, donc, s'est à son tour dispersée en raison d'un processus de spécialisation par domaines différenciés : c'est le moment où apparaissent des chercheurs universitaires spécialistes de la « didactique de la littérature », « didactique de l'écrit », « didactique de la grammaire », « didactique de l'interculturel », etc.) ou par publics/objectifs différenciés (« didactique du français sur objectifs spécifiques,

« didactique du français langue maternelle », « didactique du français langue seconde », etc.¹ Ce n'est pas un hasard si c'est le didacticien qui a le plus vigoureusement dénoncé ce qu'il a appelé à l'époque la « balkanisation » du domaine, à savoir Robert Galisson, si c'est ce didacticien-là qui a proposé alors deux nouveaux concepts « ré-englobants » « ré-généralisants » et du coup « régénérants », celui de « didactologie », d'une part, et celui de « langue-culture », d'autre part.

Je travaillais pour ma part dans les années 90 (1990...) en didactique scolaire (autre particularisation dont on prend conscience à ce moment-là), et j'étais confronté comme les autres didacticiens en IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) à des traditions par langue suffisamment fortes pour que l'on puisse légitimement parler d'une « didactique scolaire de l'espagnol langue étrangère en France » ou d'une « didactique scolaire de l'anglais langue étrangère en France ». Et ces traditions étaient suffisamment communes et ancrées dans le temps pour fonctionner comme de véritables cultures professionnelles originales.

On va prendre aussi conscience, en FLE au début de ces années 2000– et je crois avoir été l'un de ceux qui ont œuvré pour cela –, on va prendre conscience de l'importance, dans les différents pays du monde, de traditions didactiques directement ancrées dans les cultures sociales correspondantes, et donc de leur légitimité et de leur respectabilité. Le seul nom du Centre de recherche que j'ai créé en 2002 à l'Université de Saint-Etienne, le « CEDICLEC, Centre d'Étude en Didactique comparée des langues et des cultures » (par ailleurs coorganisateur du présent Colloque), est représentatif de cet intérêt plus récent pour les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage.

L'histoire s'est donc répétée, disais-je, avec l'émergence d'une seconde perspective « méta » à l'intérieur de la discipline DLC : ce nouveau concept de « didactologie » correspond en effet à la nécessité ressentie de constituer une nouvelle perspective « méta » – « méta-didactique », donc, cette fois –, qui permette de penser et parler ensemble et en cohérence toutes ces didactiques et toutes ces cultures didactiques.

Diapo n° 10

[...] Je critique pour ma part l'interculturel en tant que pôle qui s'érige comme totalité, ce qui n'est pas possible^[1]. Le multiculturel est inévitable parce qu'il concerne les cultures juxtaposées, séparées, ségréguées, voire hostiles. Le transculturel est lui aussi impossible à supprimer puisqu'il renvoie au dénominateur commun que les gens, dans les situations multiculturelles, sont obligés d'inventer s'ils doivent, un minimum, communiquer et agir ensemble. Traditionnellement, les grandes religions, les grandes idéologies, les héros fédérateurs, ont tenté d'intégrer ces trois dimensions. [...]

Ce n'est que par erreur que nous prenons le multiculturel, le transculturel et l'interculturel pour des solutions successives. Tous font problème, et l'on s'en aperçoit chaque fois que l'une des trois perspectives prétend ignorer ou combattre les deux autres. Il serait sage de voir que le maintien de cet antagonisme ternaire est une précaution par rapport à la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables d'agir ensemble

DEMORGON Jacques, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140 octobre-décembre 2005.

[1] Critique de l'interculturel. *L'horizon de la sociologie*, Paris, Éd. Economica, 2005, 223 p.

Jacques DEMORGON a très bien expliqué, au cours d'un colloque du CEDICLEC qui s'est tenu à Saint-Étienne les 17-18 février 2005 – et il le redira peut-être dans sa conférence de demain après-midi – les raisons pour lesquelles il avait publié la même année (2005) un ouvrage intitulé *Critique de l'interculturel*. Et au cours cette intervention, il tirait un parallélisme entre la

¹ Edgard Morin, en particulier dans son *Introduction à la pensée complexe*, a dénoncé vigoureusement cette hyperspécialisation universitaire qui fait perdre de vue la globalité du domaine et les enjeux sociaux.

réflexion didactique et la réflexion sociologique : à son avis, la didactique des langues-cultures aussi doit penser l'objet « cultures » sur le mode récursif à la fois en termes de multi-, de trans- et d'interculturel.

Je crois que Jacques DEMORGON a raison de tirer ce parallélisme. Mais je pense que cette approche complexe de la problématique culturelle en classe de langues-cultures ne vaut pas seulement pour les cultures étrangères auxquelles les apprenants accèdent par les langues étrangères, ni même, dans les classes où se regroupent des apprenants de langues-cultures différentes, pour les cultures des uns et des autres ; elle vaut aussi pour les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage, qui sont par ailleurs fortement influencées par les cultures sociales.

C'est sur cette idée qu'a été créé le CEDICLEC, et son Colloque de février 2005 s'intitulait « Interculturalité et interdidacticité : la Didactique des langues-cultures entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage ».

Ce qui vaut pour la perspective culturelle « inter » vaut aussi pour les autres (trans-, méta-, multi- et co-culturelle), et c'est sur cette idée que je voudrais terminer mon intervention, en faisant moi-même ce que je demande de faire à mes doctorants dans leur thèse, c'est-à-dire de revenir finalement au terrain. Et ce terrain sera ici le terrain de la classe de langue, bien sûr, mais aussi ce terrain commun qu'est devenu notre planète terre.

Je ferai appel pour cela à deux citations.

Diapo n° 11

Plus que jamais nous avons besoin de pénétrer l'âme des nations étrangères pour pouvoir surprendre en elles, comme elles essayent de surprendre en nous, les possibles et presque certains ennemis de demain. Or comment pourrions-nous élargir à ce point de vue l'horizon intellectuel de la jeunesse française, si ce n'est en lui faisant expliquer à fond les textes les plus probants des civilisations rivales de la nôtre ? (p. 52)

ALCESTE Steph. [pseudonyme].
Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, n° 2, avril 1891, pp. 49-53.

La première citation est d'un enseignant d'allemand, qui écrit en 1891 ces lignes, dans la grande revue française des enseignants de langues vivantes étrangères de l'époque.

Ces lignes, comme on le voit, on été écrites en « 1891 », ce qui, en arithmétique historique française, se lit « 1871 + [plus] 20 » : ces lignes ont été écrites 20 ans après la défaite militaire de la France face à la Prusse. « 1891 », ça se lit aussi « 1914 – [moins] 23 », c'est-à-dire que nous sommes à 23 ans du début la Première Guerre Mondiale : nous sommes, en 1891, au milieu de toutes ces années pendant lesquelles une bonne partie des Français on ardemment souhaité cette revanche contre l'Allemagne, qu'ils obtiendront en 1918.

Cette citation nous rappelle ici qu'il n'y a pas si longtemps en Europe, et de nos jours encore dans le monde, l'interculturel le plus fréquent n'était pas/n'est pas celui que nous pouvons concevoir dans l'Europe pacifiée et individualiste qui est la nôtre, où nous pouvons heureusement nous permettre de penser l'interculturel sur le mode de la rencontre

enrichissante entre des individus porteurs de cultures différentes. Mais il ne faudrait pas oublier que l'Irak à l'Ouganda, de la jungle colombienne au Thibet, l'interculturel dominant de notre actualité est celui de l'affrontement, et d'un affrontement collectif, que ce soit celui des ethnies, des idéologies, des nations ou des civilisations.

Or les classes de *langues-cultures* sont par nature des espaces privilégiés où les cultures peuvent être parlées et se parler – c'est la perspective « métaculturelle », qui implique cette prise de distance que permet le langage. Les classes de langues-cultures – et il faut donc écrire désormais dans cette expression « langues » et « cultures » au pluriel –, les classes de langues-cultures, en tout cas ces classes de FLE où se côtoient des apprenants de langues-cultures différentes, sont fonctionnellement des espaces privilégiés du parler ensemble de soi et des autres, c'est-à-dire du *dialogue des cultures*. On connaît le slogan publicitaire d'une revue française grand public : « Le poids des mots, le choc des photos ». Je reprendrais volontiers ce slogan pour la classe de langues-cultures, mais en le détournant : « Contre le choc des photos – c'est-à-dire contre les images stéréotypées par lesquelles les cultures s'opposent souvent les unes des autres – « contre le choc des photos, le poids des mots ».

Diapo n° 12

Quatre voies principales ont été tentées [pour modifier les stéréotypes négatifs entre deux groupes hostiles] :

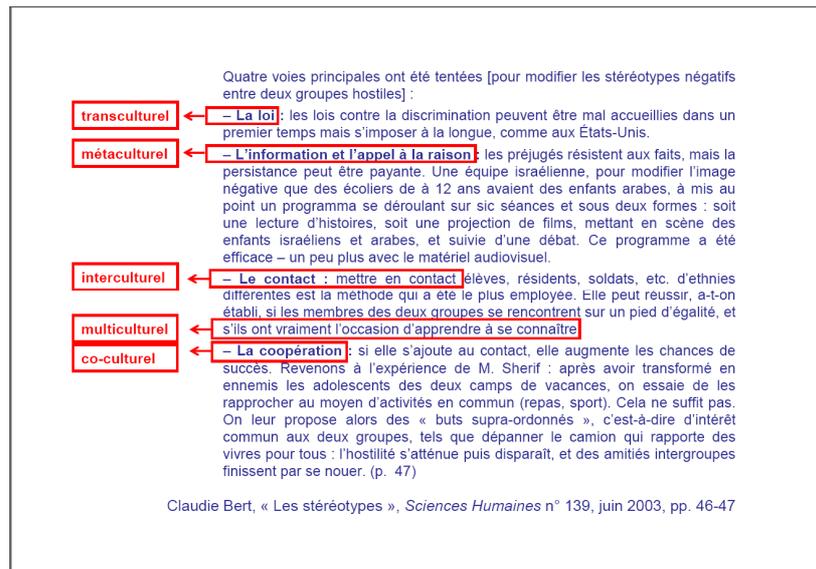
- **La loi** : les lois contre la discrimination peuvent être mal accueillies dans un premier temps mais s'imposent à la longue, comme aux États-Unis.
- **L'information et l'appel à la raison** : les préjugés résistent aux faits, mais la persistance peut être payante. Une équipe israélienne, pour modifier l'image négative que des écoliers de 12 ans avaient des enfants arabes, a mis au point un programme se déroulant sur six séances et sous deux formes : soit une lecture d'histoires, soit une projection de films, mettant en scène des enfants israéliens et arabes, et suivie d'un débat. Ce programme a été efficace – un peu plus avec le matériel audiovisuel.
- **Le contact** : mettre en contact élèves, résidents, soldats, etc. d'ethnies différentes est la méthode qui a été le plus employée. Elle peut réussir, a-t-on établi, si les membres des deux groupes se rencontrent sur un pied d'égalité, et s'ils ont vraiment l'occasion d'apprendre à se connaître.
- **La coopération** : si elle s'ajoute au contact, elle augmente les chances de succès. Revenons à l'expérience de M. Sherif : après avoir transformé en ennemis les adolescents des deux camps de vacances, on essaie de les rapprocher au moyen d'activités en commun (repas, sport). Cela ne suffit pas. On leur propose alors des « buts supra-ordonnés », c'est-à-dire d'intérêt commun aux deux groupes, tels que dépanner le camion qui rapporte des vivres pour tous : l'hostilité s'atténue puis disparaît, et des amitiés intergroupes finissent par se nouer. (p. 47)

Claudie Bert, « Les stéréotypes », *Sciences Humaines* n° 139, juin 2003, pp. 46-47

La seconde citation est d'une sociologue qui résume ainsi les « quatre voies principales » qui ont été tentées, sur le terrain, pour modifier les stéréotypes négatifs entre des groupes hostiles : « la loi », « l'information et la raison », « le contact » et « la coopération ».

Si l'on veut bien considérer que dans la présentation faite ici du contact il y a en fait le mode interculturel (celui du contact ponctuel) et celui du multiculturel (celui du contact prolongé, c'est-à-dire celui du vivre ensemble : cf. « s'ils ont vraiment l'occasion d'apprendre à se connaître »),...

Diapo n° 12



... on retrouve dans cette synthèse, de manière qui me semble assez impressionnante – en tout cas pour un didacticien parce qu'il les y retrouve tous et dans le même ordre –, on retrouve les cinq perspectives culturelles qui ont été successivement privilégiées au cours de l'histoire de la Didactique des langues-cultures depuis un siècle, et que je rappelle à nouveau : le transculturel, le métaculturel, l'interculturel, le multiculturel, enfin ce que j'appelle le co-culturel.

Or les classes de langues-cultures sont fonctionnellement des espaces privilégiés où les apprenants et l'enseignant, au-delà de leurs différences culturelles, sont réunis d'abord et avant tout pour *un projet commun* qui est celui de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, projet pour lequel ils vont devoir et par lequel ils vont pouvoir se construire une culture d'action commune, une « co-culture d'enseignement-apprentissage ». Et qu'ils vont avoir besoin d'inventer et de partager des valeurs communes, un nouveau « transculturel ».

Il se trouve aussi que ce n'est plus seulement au niveau social – celui des nations –, mais au niveau mondial, que – ce qu'Edgar Morin appelle notre « Terre-Patrie » – est désormais confronté à des défis globaux tels que la régulation de l'économie, du droit, du climat. Relever ces défis implique de concevoir et conduire des projets communs à l'ensemble de l'humanité, des projets à l'échelle planétaire, et donc d'inventer et de partager de nouvelles valeurs universelles. Dans notre monde aussi par conséquent, comme en classe de langues-cultures, s'opère historiquement sous nos yeux le bouclage récursif entre le co-culturel et le transculturel. La Didactique des langues-cultures, si elle sait assumer l'ensemble des perspectives culturelles que lui a léguées son histoire et si elle sait les gérer de manière complexe, peut de toute évidence apporter sa contribution forte et originale à l'émergence d'un nouvel humanisme mondial.