Chapitre 2. Aujourd'hui encore plus qu'hier, l'urgence de l'essentiel est de former à l'interculturel critique

Driss Alaoui

Professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de La Réunion

Résumé : La diversité et l'altérité, deux composantes majeures de notre existence, ont été souvent appréhendées en référence à des paradigmes qui procèdent par réduction, parcellarisation, juxtaposition mais rarement dans une perspective réflexive et critique. Ce texte cherche à mettre en exergue les facteurs plaidant pour une formation à l'interculturel critique. Il présente de façon succincte trois modes de pensée (la pensée réflexive, la pensée critique et la pensée complexe) qui facilitent le nécessaire travail de frottement des points de vue, de questionnement et d'interrogation de ce qui se joue lors des contacts socioculturels. Enfin, il souligne la pertinence du journal interculturel dans la formation à l'interculturel critique.

Mots-clés : diversité, altérité, interculturel critique, complexité

1 Introduction

Depuis que les questions liées à la diversité, à la différence et à l'altérité sont devenues des préoccupations politiques, culturelles, sociales et professionnelles, plusieurs paradigmes (assimilationnisme, communautarisme, multiculturalisme, interculturalisme...) proposent leur conception des contacts culturels, de la prise en compte de la diversité dans les divers univers de socialisation, le rapport à l'autre...

Selon les contextes, événements et circonstances, ces préoccupations sont soit marginalisées, soit mises en avant. Sans chercher à comparer les manières dont ces paradigmes appréhendent l'altérité et la diversité, ce texte tente d'expliciter les raisons qui justifient, dans le contexte actuel, le recours à l'interculturel critique et de préciser ses fondements et ses caractéristiques. Il sera également question d'évoquer de façon concise la pratique du journal interculturel critique comme l'un des instruments rendant possible la coconstruction du commun, sur la base de la réflexion et la critique dans un monde devenu, selon l'expression morinienne, « un village planétaire ».

2 Les facteurs plaidant pour une formation à l'interculturel critique

Parmi ces facteurs, il y a ceux qui sont consubstantiels à l'existence de l'humain et du monde, ceux qui sont circonstanciels et politiques et enfin ceux qui sont liés aux limites, failles et dérives de l'assimilationnisme, du multiculturalisme et de l'interculturel mou.

2.1 L'altérité et la diversité : deux constituantes majeures

Tous les actes, même les plus abjectes, qui avaient comme objectif la destruction de la diversité et de l'altérité, ont échoué. Cela signifie que l'homogénéisation du monde et le mythe d'une société composée uniquement de semblables vont à l'encontre de ce qui est véritablement l'humain.

Porcher et Abdallah-Pretceille (1998) rappellent que « la diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'autre. Celui qui n'est pas capable de voir la multiplicité de son être et sa richesse intérieure ne peut pas avoir accès à la richesse de l'Autre. Tout travail de formation suggère donc aussi un travail sur soi et notamment au niveau des références et des choix éthiques et non pas seulement sur l'Autre… » (p. 93).

Cet extrait à une valeur éducative forte parce qu'il pose de façon claire la question du rapport à la diversité et à l'altérité, mais aussi celle de la dialectique du même et de l'autre. Il n'est pas coutume de parler de la diversité de l'Homme et de la reconnaissance de celle-ci qui renvoie à son caractère pluriel et hétérogène. Comme l'a bien expliqué Lahire (1999), deux évolutions importantes ont forcé de voir cette diversité. La première est liée à un changement d'échelle dans la manière d'appréhender l'objet des sciences humaines. En effet, l'unité d'observation et d'analyse retenue par la sociologie standard (Lapassade, 1991) ou la sociologie homogénéisatrice (Lahire, 1999) est le groupe. Celle-ci occultait la perception du micro-détail (Alaoui, 2000), de l'infiniment petit (Goffman, 1974) et du détail du détail (Piette, 1996) ne permettant ni de voir le caractère pluriel et hétérogène de chaque individu, ni les plis du social chez l'individu (Lahire, 1999). C'est cette myopie qui a été corrigée par la microsociologie, la sociologie compréhensive, la psychologie sociale centrées davantage sur les interactions, le subjectif, l'intersubjectif doublé d'un travail de contextualisation et mobilisation des techniques de recueil des données capables de saisir la singularité des sujets (observation participante, entretien compréhensif, récit de vie…).

La deuxième évolution renvoie à celle des sociétés. Le passage des sociétés traditionnelles, au sein desquelles l'appartenance ainsi que la prééminence du groupe et le confinement dans un seul et unique univers socialisateur ne laissaient aucune chance aux individus de développer et/ou de visibiliser la multidimensionnalité de leur être vers des sociétés modernes, a favorisé une construction identitaire mettant davantage l'accent sur les relations et les interactions que sur l'origine supposée de l'individu (Abdallah-Pretceille, 1999). La pluralité exogène, celle du monde et la pluralité endo-

gène, celle de l'être humain, forment une unité au sein de laquelle elles se nourrissent réciproquement et se dialectisent.

Selon ces considérations, il semble important de passer de la description à la construction d'une conscience et d'une culture de la diversité et de l'altérité pour que celles-ci ne soient pas perçues comme des obstacles au dialogue. Dans un tel contexte, la priorité, comme l'a écrit Abdallah-Pretceille (1989), est de socialiser au pluriel et non pas au monoculturel. Dans cette perspective, l'interculturel critique pourrait contribuer à la conception et à l'intelligibilité de ce processus.

2.2 La montée des nationalismes et la mise en danger de la diversité et de l'altérité

Depuis plusieurs années, on assiste, dans les quatre coins du monde, à une montée inquiétante des nationalismes, du populisme et du communautarisme. Plus récemment, plusieurs pays en Europe (Italie, Pologne, Hongrie, Bulgarie, Autriche, Slovaquie...) sont dirigés en référence au nationalisme. Selon Lorcerie (2003), le nationalisme signifie la « disposition à considérer que l'identité nationale prévaut sur toutes les autres identités sociales et que l'allégeance nationale a plus de valeur que toute autre allégeance » (p. 60). On peut se demander en quoi les nationalismes constituent-ils une véritable menace pour la diversité et de l'altérité ?

Premièrement, ils procèdent par réduction et morcellement de la complexité de la diversité et de l'altérité. Ils privilégient une conception simplifiée et non-dialectisée de la singularité et de l'universalité.

Deuxièmement, ils favorisent l'hétérophobie, la xénophobie, la mixophobie, l'ethnocentrisme et font des préjugés et des stéréotypes des vérités généralisables, indiscutables et indestructibles. Il va sans dire que nous avons ici tous les ingrédients pour faire échouer la communication entre des semblables-différents. Ce qui se cache derrière cette mise à l'écart de l'autre, c'est l'idéologie de la pureté et la recherche des ressemblances car l'hétérogénéité est perçue comme synonyme de l'impureté. Comme le précise Laplantine (1999), « la pureté est de l'ordre du tri » (p. 49) et de la sélection. Qu'elle soit d'ordre culturel, ethnique ou religieux, l'idéologie de la pureté, ainsi que l'explique Zarka (2008) « est, au moins virtuellement, persécutrice et meurtrière. Elle le devient effectivement lorsqu'elle dispose du pouvoir. Ce point n'est pas simplement une vérité contemporaine, il suffit de se souvenir des persécutions terribles qui se sont déployées en Espagne, mais aussi en France et ailleurs au XVI^{e} et XVII^{e} siècles au nom de la vérité et de la pureté religieuse, liées (en Espagne en particulier) à la pureté du sang » (p. 3).

Troisièmement, une exacerbation du particularisme favorise à la fois le repli identitaire et l'hostilité à l'égard des migrants, perçus comme à l'origine de la dégradation du niveau de vie des couches populaires des sociétés dites d'accueil, de la montée de la délinquance, de la mutation démographique... Bref, les migrants sont devenus, et cela n'est pas nouveau, les boucs-émissaires de tous les maux et crises qui marquent ces sociétés. Cette focalisation sur l'autre participe à l'invisibilisation des causes structurelles des problèmes vécus. Il va sans dire que des explications hâtives et superficielles

ainsi que des raccourcis trouvent, hélas, une écoute et une adhésion rapides chez des individus surtout quand l'esprit critique leur fait défaut.

Quatrièmement, il semble important de préciser que les nationalismes ne menacent pas seulement la diversité enrichie par des apports extérieurs, il constitue également un danger pour la diversité interne et pour l'unité. C'est le cas en Belgique (le nationalisme flamand), en Italie (la Ligue du Nord)... L'exemple de l'ex-Yougoslavie, qui symbolise l'épuration ethnique, montre les conséquences fâcheuses du nationalisme. Face à cette montée qui impacte les processus de socialisation et forge des représentations négatives de la diversité et de l'altérité, il convient de montrer que celles-ci sont plutôt la règle que l'exception, que le repli, la haine et la destruction de l'autre, parce qu'il est différent, sont de véritables ennemis de l'humain.

2.3 Le néolibéralisme : une menace cachée de la diversité et l'altérité

Il semble important de dévoiler ce qui se cache derrière la diversité de façade prônée par la globalisation néolibérale et de mettre en exergue certains aspects du projet anthropologique visant la restructuration des domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Mais tout d'abord que signifie le néolibéralisme ? Selon Bourdieu (1998), « c'est un *« discours fort »,* qui n'est si fort et si difficile à combattre que parce qu'il a pour lui toutes les forces d'un monde de rapports de forces qu'il contribue à faire tel qu'il est, notamment en orientant les choix économiques de ceux qui dominent les rapports économiques et en ajoutant ainsi sa force propre, proprement symbolique, à ces rapports de forces. Au nom de ce programme scientifique de connaissance, converti en programme politique d'action, s'accomplit un immense *travail politique* (dénié puisque, en apparence, purement négatif) qui vise à créer les conditions de réalisation et de fonctionnement de la « théorie » ; un *programme de destruction méthodique des collectifs* » (p. 3). C'est dans une perspective proche de celle de Bourdieu que deux grands spécialistes du néolibéralisme, Dardot et Laval (2009), ont souligné l'importance de ne pas dissocier la dimension économique et la transformation du sujet pour mieux comprendre le projet global de ce courant qui constitue un stade de développement du capitalisme. Laval (2015) illustre ce lien fort entre ces deux dimensions en citant Thatcher : « l'économie est la méthode, l'objectif est de changer l'âme et le cœur ».

Il y a bel et bien une socialisation visant à transformer l'individu pour faire de lui un agent et un applicateur dont les comportements quotidiens participent à l'enracinement temporel et spatial, à la propagation et à la reproduction des préceptes du néolibéralisme. Ainsi, le maintien du système se fait, consciemment ou inconsciemment, grâce à l'investissement individuel et surtout par le processus de subjectivation [1]

1. Il semble important de préciser ce que Laval (2015) entend par subjectivation dès lors qu'il s'agit d'un processus par lequel l'individu devient acteur d'une construction venant d'en haut ou d'ailleurs mais perçue et vécue comme un acte volontaire. Dans cette optique, l'auteur écrit « ce qui nous a apparu intéressant, c'était de commencer à dégager à partir de là comment ce sujet contemporain était en quelque sorte produit par des dispositifs propres à la rationalité néolibérale de la concurrence généralisée, de saisir comment celle-ci devait passer par un certain nombre de techniques pour fonctionner. En d'autres termes nous nous sommes servis du concept foucaldien de subjectivation pour commencer à comprendre comment le sujet n'était pas *'aliéné',* 'rendu étranger à lui-même', ce qui serait supposer qu'il y a un sujet non aliéné, mais comment il était conduit à participer à sa propre constitution, à sa propre construction. Comment le sujet répondait comme de lui-même à la demande d'implication entière et de performance qui lui était adressée. C'est bien cela que dit pour nous le concept de subjectivation » (p. 2).

que Laval évoque en référence à Foucault. Comme le précise Laval (2015), « cet individu que certains appellent 'l'individu hypermoderne', est un être hyper actif et ultra-réactif qui est soumis à l'injonction de se « défoncer » au travail et, par ailleurs de se faire du bien, de se faire plaisir, de s'éclater autant qu'il peut. Cette pression permanente du résultat maximal aurait en quelque sorte sa récompense et son complément dans une injonction à jouir le plus qu'il peut, à 'prendre son pied'et à l'afficher par le spectacle d'une réussite totale. Et s'il ne parvient pas à répondre à cette pression, il serait alors regardé par lui-même et par les autres comme un être en échec, si ce n'est comme un déchet éjectable » (p. 1).

Le processus de socialisation consiste, entre autres, à enraciner l'esprit de marché et à formater les manières de percevoir et de concevoir l'autre, le monde et soi de sorte que des termes tels qu'employabilité, compétitivité, adaptabilité, concurrence, rentabilité, performance, jouissance, flexibilité, polyvalence, docilité, surimplication, individualisation [2], rentabilité... constituent les fondements du lien social. En réalité, les comportements marqués par ces orientations participent à l'effritement du lien et à la fragilisation de l'univers du « ET » dont parle Albert Jacquard (1997) et par voie de conséquence empêche la construction d'un commun respectueux de la diversité et de l'altérité. C'est donc l'universalité et la singularité de l'homme qui se trouvent affaiblies et menacées (Charlot, 2001).

Afin de rendre cette socialisation effective et parvenir à produire le sujet néolibéral (Laval, 2015), le néolibéralisme, après avoir établi un ordre économique mondial, a conçu un nouvel ordre éducatif au sein duquel l'éducation, la formation et l'enseignement sont considérés comme des marchandises soumises à la loi du marché. Il suffit pour s'en rendre compte d'analyser les différentes réformes depuis le processus de Bologne 1999. Elles visent à faire de l'École une instance qui forme et socialise selon des normes et des valeurs définies par le néolibéralisme et au service d'un système économique et financier. Ce qui mérite d'être souligné ce n'est pas simplement le constat que la culture, l'éducation, la formation, la santé qui sont/étaient des domaines protégés par l'État sont aujourd'hui, dès lors qu'ils sont définis comme des biens marchands, en train de sortir progressivement du service public mais le fait que c'est l'État qui participe activement à ce processus. L'Etat-providence devient ainsi un État néolibéral. Comme l'ont bien expliqué Dardot et Laval (2009), il ne s'agit pas d'un retrait ou d'un recul de l'État, mais d'un changement au niveau de son rôle, de ses missions. Il est désormais au service du néolibéralisme. Avant, il participait à la formation des citoyens, aujourd'hui, il est engagé dans la production de l'homme néolibéral (Laval, 2015). Ce qui est en jeu ce sont des valeurs protectrices de l'altérité, de la solidarité, de la diversité, de la reconnaissance... On l'aura bien compris le nouvel ordre éducatif repose sur une dimension anthropologique : changer l'homme en changeant la formation, l'éducation et la socialisation de l'homme (Laval, 2010).

2. Il s'agit, ainsi que l'explique Bourdieu (1998), de « l'*individualisation* de la relation salariale : fixation d'objectifs individuels ; entretiens individuels d'évaluation ; évaluation permanente ; hausses individualisées des salaires ou octroi de primes en fonction de la compétence et du mérite individuels ; carrières individualisées ; stratégies de « responsabilisation » tendant à assurer l'auto-exploitation de certains cadres qui, simples salariés sous forte dépendance hiérarchique, sont en même temps tenus pour responsables de leurs ventes, de leurs produits, de leur succursale, de leur magasin, etc., » (p. 3).

2.4 L'interculturel mou : une vision réductrice de l'altérité et de la diversité

Avant d'évoquer la légèreté qui caractérise l'interculturel mou face à la complexité des contacts socioculturels, il importe de rappeler quelques caractéristiques de l'assimilationnisme et du multiculturalisme (en particulier le multiculturalisme éclaté, selon la formule de Wieviorka, 2008) en tant que deux paradigmes diamétralement opposés dans leur conception de la différence. Le premier visant l'homogénéisation en référence à un modèle au demeurant particulier mais jugé comme universel et par voie de conséquence imposable à tous. Toute mise en altérité doit, selon ce paradigme, déboucher sur une absorbation de l'autre considéré comme un non-égal et qui se voit perdre sa singularité au profit d'une nouvelle identité. Dans sa version la plus radicale, tel que l'assimilationnisme forcé, ce paradigme songe d'une société où le même et avec lui-même, où les ressemblances et l'homogénéisation sont considérées comme garants de la compréhension et de l'entente. À vrai dire, c'est ce monde utopique qui est source de frustration, de stress et de rejet de l'autre et non l'autre tel qu'il se présente au même. L'altérité et la diversité ne sont pas des objets à regarder de loin, mais des composantes de notre existence et du projet visant la coconstruction du commun entre des semblables-différents. Quant au multiculturalisme, bien qu'il reconnaisse les différences, s'oppose à l'assimilationnsime et protège les minorités ethniques, culturelles, cultuelles... il favorise objectivement le cloisonnement et la juxtaposition des cultures dans une perspective de sauvegarde identitaire. Parmi les conséquences de ce côte à côte, il convient de citer la peur du changement et des mutations, la crispation identitaire, le renforcement des différences entre les groupes ethniques et l'accentuation des similitudes à l'intérieur de chaque groupe. Ici, on oublie que la diversité et l'altérité se maintiennent par l'interaction, sur la base de contradictions et dans une dynamique et un mouvement perpétuel. C'est cette dialectique qui permet à chacun de se définir en tant que singularité, d'être membre d'un groupe humain et de les transcender. Charlot (2001) a tout à fait raison de concevoir l'éducation comme un triple mouvement ; subjectivation, socialisation et hominisation. C'est aussi dans cette perspective que Meirieu (2002) considère que « l'école doit transmettre, indissociablement, 1) des savoirs qui inscrivent l'enfant dans un groupe d'appartenance et lui permettent de s'y intégrer ; 2) des savoirs qui donnent à l'enfant les moyens d'échapper à toute forme d'emprise, y compris l'emprise de la collectivité dans laquelle on l'inscrit ; 3) des savoirs qui permettent à l'enfant d'accéder, au-delà de toute appartenance spécifique et de l'expression légitime de sa singularité, à l'universalité de l'humaine condition » (s.p.).

Enfin, l'interculturel que nous qualifions de mou n'apporte guère de réponse aux questions soulevées supra, pire il fonctionne comme obstacle épistémologique à d'autres conceptions de l'interculturel. En effet, la réduction de l'interculturel à de simples manifestations ponctuelles sans ancrage, sans enracinement risquerait de produire des illusions et des déceptions. Car les bonnes volontés ne suffisent pas quand les tensions surgissent, elles ne peuvent pas non plus remplacer le nécessaire travail de questionnement et de frottement des points de vue. En réalité, l'interculturel mou ne produit que des rapprochements superficiels qui ne résistent pas aux premières incompréhensions. En outre et en pensant les rencontres sur le simple vouloir des

interactants écarte la nécessité de former à l'interculturel et de doter les individus de démarches et de connaissances capables de l'aider à comprendre ce qui les distingue les uns les autres, ce qui les empêche de se comprendre pour pouvoir faire et vivre ensemble.

Il semble important de souligner que toute interaction n'est pas automatiquement une interaction « interculturelle ». Clanet (1990) conçoit l'interculturel « comme un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (p. 22).

La mise en avant et l'affichage de l'acceptation des différences ne disent presque rien sur le rapport à l'autre et n'offrent pas l'occasion à chaque interactant de s'engager dans un processus de questionnement. À force de vouloir montrer que l'interculturel rime avec l'entente, l'interculturel mou n'admet pas que les tensions et conflits sont des situations tout à fait normales. Ainsi, il va à l'encontre de la conception d'Ardoino (1990) du conflit pour qui « le caractère conflictuel des relations apparaîtra tout autant constitutif et créateur du sujet, de son identité, occasion de son développement, qu'expression de désordres individuels ou sociaux » (p. 70-71). Sans le vouloir, l'interculturel mou, en rêvant d'une société sans lutte et sans contradiction, en remplaçant le frottement des points de vue par la tolérance et par une attitude « positive »/passive à l'égard des cultures, confère une place non négligeable au déterminisme culture ce qui a comme conséquences, entre autres, la marginalisation des lectures singulières du monde par lesquelles chacun se définit, se donne à voir à autrui et se positionne par rapport non pas à sa culture mais à ses cultures et ses origines. D'où la pertinence de la perspective subjectiviste (Abdallah-Pretceille, 1986) pour comprendre ce qui se trame lors des rencontres.

« Il y a donc tout lieu de penser qu'un usage abusif du terme interculturel associé à des pratiques dites « interculturelles », coupées des connaissances relatives au paradigme de l'interculturel (A. Pretceille, 1999, 2003), vide l'interculturel de sa substance et se dresse comme une barrière à une véritable socialisation au pluriel » (Alaoui, 2010, p. 6-7).

3 Vers un interculturel réflexif et critique

Comme on vient de le voir, des dangers réels pèsent sur le devenir de la diversité et de l'altérité auxquels s'ajoutent des paradigmes opérant par réductionnisme, simplisme… ne permettant pas d'élucider la complexité des rencontres et encore moins de préserver, surtout face aux nationalismes montant et au néolibéralisme imposant un nouvel ordre éducatif, et d'aider à construire, sur la base de la diversité et l'altérité, de véritables relations humaines.

C'est en réponse à cette situation que plusieurs auteurs, dont Abdallah-Pretceille, Demorgon, Lenoir, Y., Lenoir, A., Goï, Castellotti, Debono, Alaoui, etc., proposent une autre conception de l'interculturel que nous nommons ici interculturel réflexif et critique. Cette orientation se distingue par la priorité donnée non pas à la culture mais à la diversité et à l'altérité.

Si aujourd'hui on parle de l'interculturel réflexif et critique ce dernier n'est pas pensé *ex nihilo*. Il convient donc de rétablir une vérité historique que l'analyse de la littérature dans ce domaine laisse voir. La réflexion critique et le souci de prémunir l'interculturel des dérives évoquées plus haut constituent une constante depuis les années 1980. Ainsi et à titre d'exemple, on trouve dans les travaux d'Abdallah-Pretceille, la permanence d'une lecture critique à la fois des visions qui ont accompagné l'avènement de l'interculturel dès les années 1970, de certains concepts dont celui de culture, d'identité-racine, des contenus de formation à l'interculturel... La diversité et l'altérité ont été et sont toujours pensées de façon conjointe par l'auteure et jamais confinée dans une perspective purement descriptive. La socialisation au pluriel en référence à l'éducation interculturelle a été l'une des réponses aux défis diversitaires et altéritaires. Par ailleurs, la perspective compréhensive en référence à une anthropologie générative et à une philosophie du sujet a constitué les fondements disciplinaires à partir desquels l'auteure a jeté les pierres angulaires de l'interculturel réflexif et critique. En effet, cet ancrage interdisciplinaire conduit « à penser la rencontre de l'Autre non pas comme le produit de connaissance mais comme une re-connaissance » (p. 24). Une rencontre et un monde qui se pensent en termes de tension : « tension entre l'universel et le singulier, entre l'homogène et l'hétérogène, entre le centre et la périphérie, entre le culturel exprimé et le culturel caché, entre les invariants et l'éphémère » (p. 20).

Dans une perspective psychologique, Camilleri (1993), en précisant les conditions structurelles de l'interculturel, cherchait à dissocier l'exigence analytique des sentiments généreux qui ne permettent pas à leurs auteurs de profiter pleinement des rencontres socioculturelles. Ainsi, il a délimité l'usage de l'interculturel uniquement là où les interactants prennent au sérieux ce qui se passe pendant la rencontre en commençant d'abord par l'identification et l'analyse des obstacles à la communication et en terminant par l'élaboration des solutions favorisant l'intercompréhension et le maintien du dialogue ce qui est de nature à faire évoluer les points de vue en présence. C'est à cette condition qu'il serait possible de passer de la culture en tant que produit vers une culture en tant que procès. Le but ultime étant de parvenir à « instituer du commun à travers l'altérité, la différence de façon à les surmonter sans les évacuer » (Camilleri, 1989, p. 309). Nous reviendrons plus loin sur la pertinence de la notion du commun en lien avec le dispositif du journal interculturel critique. Les travaux d'autres d'auteurs, dont ceux de Demorgon (2005a, 2005b), mobilisant des approches critiques dans le domaine interculturel méritent d'être aussi cités.

De notre part et dans la continuité de ces précurseurs de l'interculturel critique, nous proposons la définition suivante :

L'interculturel critique est une conception et une démarche de l'interaction socioculturelle impliquant deux ou plusieurs semblables-différents, agissant en tant qu'êtres pluriels et singuliers dans des contextes marqués par une diversité croissante et complexe. Durant ces interactions, les sujets donnent à voir une pluralité de rapports (rapport au monde, à autrui et à soi) et une pluralité de sens, de perceptions et de représentations devenant, par la force du dialogue interculturel et dans une perspective réflexive et critique, des objets de questionnement et d'interrogation structurant le passage de la certitude vers l'incertitude, de l'incompréhension, des tensions et des

malentendus rencontrés lors du frottement des points de vue vers une intercompréhension et une définition commune de la situation qui demeurent provisoires parce qu'elles sont toujours sujettes à caution et comme le précise Lapassade (1997), toute définition de la situation suppose en creux un conflit de définition. Dans cette optique, l'interculturel critique vise l'intelligibilité des situations de contacts culturels et participe à la construction d'une conscience et d'une culture de la diversité, de l'altérité, de la reconnaissance. On l'aura bien compris, l'interculturel est de l'ordre de l'avec, à condition, comme le souligne Laplantine et Nouss (2001) concernant la pensée métisse, que ce dernier n'abolisse pas les contradictions. Il est clair que l'interculturel critique n'est pas une réponse technique aux problèmes engendrés par les mises en altérité. Il n'a ni un public particulier ni une culture spécifique.

4 L'interculturel réflexif critique et l'articulation de trois modes de pensée : la pensée réflexive, la pensée critique et la pensée complexe

Ce n'est ni par coquetterie ni par effet de mode que nous faisons recours aux qualificatifs « réflexif » et « critique » mais par exigence épistémologique et en référence à une conception des contacts socioculturels, de la diversité et de l'altérité.

Comme nous l'avons déjà évoqué, le réductionnisme et la simplification altèrent les perceptions et provoquent une myopie intellectuelle susceptible de dégrader les rapports humains. Il est important quand il est question de mise en altérité dans un contexte où les diversités s'entremêlent, où les acteurs mobilisent des registres pluriels et différents, interprètent en fonction de leur position sociale, de faire recours à la réflexion et la critique. Il nous semble que le recours à ces modes de pensée est de nature à :

- élucider ce qui demeure opaque lors d'interactions ;
- permettre aux interactants de se prémunir contre d'éventuelles dérives ;
- améliorer qualitativement les rencontres ;
- faire advenir les changements jugés nécessaires.

Que faut-il entendre par ces trois modes de pensée ?

4.1 La pensée critique

Étymologiquement, le terme « critique » provient du latin *criticus* et du grec ancien *Kritikos* qui signifie être capable de discernement, de jugement, d'appréciation, de vérification, de contrôle… Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, la critique « est un examen raisonné, objectif, qui s'attache à relever les qualités et les défauts et donne lieu à un jugement de valeur ». La critique est l'acte par lequel chacun exerce « son intelligence à démêler le vrai du faux, le bon du mauvais, le juste de l'injuste en vue d'estimer la valeur de l'être ou de la chose qu'on soumet à cet examen ».

Plusieurs auteurs, tels que Ennis, Lipman, Paul, Daniel, Boisvert, Tozzi… ont contribué à conceptualiser et à introduire la pensée complexe en particulier dans le monde scolaire. Selon Kerhom (2016), la pensée critique est un « processus réflexif, évaluatif,

conscient et volontaire, autocorrectif et métacognitif, capable de mobiliser différents composants tels que des habiletés, des attitudes et des éléments extérieurs, en vue de produire, de façon autonome et responsable, un jugement sur un problème complexe, en s'appuyant sur des critères, dans un contexte précis » (s.p.). Comme nous l'avons déjà souligné (Alaoui, 2018), cette définition appelle quelques remarques critiques : « en effet, la référence au contexte demeure un élément important dans le but d'éviter de produire des connaissances hors sol. Cependant, une mobilisation statique de la notion de contexte (Mondada, 1998) comme une toile de fond risquerait de marginaliser la complexité des interactions entre différentes composantes et conduirait, ainsi que le précise Micheli (2006), à une logique d'addition et d'accumulation d'informations contextuelles ». Cet auteur critique la vision considérant que le contexte demeure inchangé tout au long de la rencontre.

La notion de contextualisation semble être plus pertinente que celle de contexte parce qu'elle permet de penser les contextes en termes d'acte, de mouvement et de processus.

4.2 La pensée réflexive

Il s'agit d'un mode de pensée qui permet au sujet connaissant de reprendre ses idées et de revenir sur ses points de vue et représentations pour les réfléchir, les examiner (Legendre, 2005) à la lumière de nouvelles données ou à l'issue d'un dialogue avec autrui. L'acte de revenir sur ses pensées s'inscrit dans une perspective d'approfondissement, d'enrichissement, de progression et de changement. C'est dans cette optique que Lipman (2006) a défini la pensée réflexive comme « une pensée consciente de ce qu'elle affirme et des implications de ses affirmations ; elle est également consciente des raisons et de la justification de ses conclusions » (p. 38).

Il va sans dire que la pertinence de l'acte de réfléchir postule la mobilisation de plusieurs compétences : savoir-interroger, savoir-analyser, savoir-convoquer des références, savoir-écouter… Comme on peut le remarquer, les frontières entre réflexion et critique sont ténues. Les deux modes se nourrissent réciproquement dans un mouvement qui tend vers des objectifs similaires : faire progresser la pensée.

4.3 La pensée complexe

Le pluriel, le divers et l'hétérogène ne peuvent être appréhendés à partir d'un mode de pensée parcellaire, compartimenté et réducteur sans courir le risque de détruire leur complexité. Les nationalismes, l'assimilationnisme, le multiculturalisme et l'interculturel mou opèrent à partir du paradigme de simplification qui isole, sépare, désintègre au lieu de relier, intégrer, distinguer. *Complexus* signifie ce qui est tissé ensemble, entremêlé, interrelié. Selon Morin (2000), « il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a un tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité » (p. 39).

La pensée complexe invite, en référence à plusieurs principes (systémique, dialogique, hologrammatique, récursivité, rétroactivité, réintroduction du connaisssant dans toute

connaissance, etc.), à réfléchir et à interroger le même en lien avec l'autre, le tout et les parties, le contexte local et global dans une visée compréhensive. Le fait que la pensée complexe entretient la conscience de la multidimensionnalité rend plus aisé de penser à la fois la diversité culturelle et la pluralité de l'homme sans perdre de vue l'unité de la diversité et la diversité de l'unité. L'enchevêtrement des dimensions, l'opacité qui caractérise les phénomènes complexes, l'inséparabilité de l'ordre et du désordre, etc., forcent à travailler avec l'incertitude et à accepter l'inachèvement, non comme une faiblesse, mais comme une invitation permanente à reprendre, à repenser ce qui semble être une certitude dans un monde dynamique. « Nous sommes condamnés à la pensée incertaine, une pensée criblée de trous, à une pensée qui n'a aucun fondement absolu de certitude » (Morin, 1990, p. 93). La pensée complexe favorise le dialogue avec l'incertitude ce qui permet les ouvertures, la reconnaissance d'autres vérités, d'autres possibilités, d'autres alternatives.

Ces trois modes de pensée se trouvent au cœur de la pratique du journal interculturel critique.

5 Le journal interculturel critique : une mise en altérité suivie d'altération et de coconstruction du commun

Organiser et structurer les mises en altérité, instaurer un dialogue interculturel traversé par les trois modes de pensée évoqués, dépasser l'angélisme prôné par l'interculturel mou, socialiser au pluriel (Abdallah-Pretceille, 1989), faire une place prépondérante à la contradiction et au doute durant l'examen des points de vue… tels sont quelques objectifs du journal interculturel critique (désormais JIC). De par sa conception et sa composition, le JIC et la pratique du JIC ne se limitent pas à évoquer et à décrire la diversité et l'altérité, il participe à la construction d'une quadruple culture : celle de la diversité, de l'altérité, de la reconnaissance et du dialogue.

Il s'agit d'un instrument méthodologique (Alaoui, 2009, 2014, Alaoui et Tupin, 2013) offrant la possibilité aux diaristes, sensibilisés à l'interculturel critique, de s'engager pendant plusieurs semaines dans un long travail d'échange et de questionnement durant lequel les systèmes de significations, les perceptions, les visions font l'objet d'un examen sérieux que les individus, pour des raisons diverses, n'interrogent que très rarement. L'implication, la solidarité cognitive, le respect mutuel, la conscience que la progression et la réussite de soi impliquent celle de l'autre constituent le cadre auquel se réfèrent les diaristes pour coopérer et penser individuellement et collectivement les obstacles à la communication et à la compréhension. Depuis quelques années, nous avons invité plusieurs promotions d'étudiants inscrits en licence Sciences de l'éducation et en master Recherche en éducation à l'Université de La Réunion à travailler, dans le cadre du JIC, sur les tensions entre une perception idyllique de la société réunionnaise (modèle de la diversité), le rapport aux Comoriens et aux Mahorais installés à La Réunion et la réaction sociale visant ces derniers.

L'examen de certains journaux laisse voir comment le dialogue engagé entre des diaristes, nourri par des apports scientifiques, conduit vers une conscientisation critique, fait bouger les certitudes et enclenche un processus d'altération. Nous avons remarqué chez plusieurs diaristes une fierté du travail accompli avec et à l'aide de l'autre

(binôme). Afin d'illustrer ces propos, nous livrons deux extraits d'un JIC tenu par deux étudiantes inscrites en licence Sciences de l'éducation.

> *Ce journal représente une rencontre entre deux personnes, un échange, un dialogue. Et pour moi ce fut une véritable rencontre car même si nous sommes amies toutes les deux, je pense sincèrement que nous nous sommes « découvertes ». Le contexte était sans doute propice à cette situation. Situation où je n'étais plus dans le contexte amical. J'étais face à quelqu'un avec qui je discutais d'un sujet sérieux. Et bien qu'au quotidien nous sommes pratiquement sur la même longueur d'onde, nous pouvons constater que lors de la « création » de ce journal, nous étions « rivales », nous avons osé nous opposer, confronter nos points de vue...*
>
> *Nous nous sommes montrées réflexives et critiques, ce que, certainement, nous devions faire.*
>
> *Je constate aussi que travailler sur ce journal est étroitement lié au sujet sur lequel nous nous sommes penchées. En effet, nous avons montré à l'intérieur de nos réactions l'importance de la notion d'altérité. Cette notion se définit comme étant la capacité d'entrer en rapport avec un semblable. Ainsi, je trouve cette définition tout à fait appropriée puisqu'elle caractérise ce que nous avons fait, nous avons avancé petit à petit en reprenant la réaction de l'une et de l'autre, ce qui a permis de voir que l'autre est indispensable.*
>
> *Nous étions essentielles l'une pour l'autre, ce qui me fait d'ailleurs penser à la « dimension médiatrice » que nous avons vu en cours. Sartre (1946/1996) lui-même disait que « pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre.*
>
> *L'autre est indispensable à mon existence aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi-même » (p. 66).*
>
> *L'autre nous aide dans ce travail de prise de conscience. Et cette définition me semble juste car à travers ce travail en binôme, confronter mes points de vue avec toi, Helda, m'a permis de revenir sur ma réaction spontanée dans laquelle, en me relisant, je ne me trouve pas du tout « large » d'esprit.*
>
> *Ainsi, au fil de mes écrits et arrivée à la fin du journal, j'ai une autre vision des choses. Et désormais je m'interdis toute critique trop rapide. Avant de dire, voire même de penser quelque chose, je réfléchis et je m'interroge. J'essaye tout simplement de comprendre « l'autre », de comprendre pourquoi il agit de telle ou telle manière.*
>
> *Et puis d'ailleurs, je dois dire que travailler sur un tel sujet à faire surgir des sentiments nouveaux en moi. Aujourd'hui je ne regarde plus les gens comme autrefois, car je me rends compte de la souffrance et de la peine dans lesquelles certaines personnes, certaines familles et certaines ethnies se trouvent et qui doivent au quotidien surmonter ce fléau : le racisme – marqué par des réactions, des propos, des regards de ceux qui se sentent « supérieurs », qui se trouvent « mieux » que d'autres.*

> *On voit alors la différence chez l'un ou chez l'autre. Il peut s'agir d'une forme d'attirance pour l'exotisme mais parfois et le plus souvent, c'est bel et bien une peur à l'égard de la différence de l'autre. Cette peur est, nous le savons, un fondement du racisme.*
>
> *Mais aujourd'hui, avec tous ces déplacements, ces migrations culturelles qui se mêlent, pouvons-nous justifier cette peur ou pas ?*
>
> *C'est donc sur cette question que j'écris les dernières lignes de ce journal, qui fut pour moi une réelle remise en cause, un travail sur moi-même, sur ma personnalité, sur mon rapport avec l'autre.*
>
> *D'ailleurs, je me permets d'émettre un point de vue personnel (final), en disant que ce travail était beaucoup plus enrichissant qu'un simple devoir sur table, à travers duquel nous n'aurions certainement pas retiré de telles leçons humanistes !* (Audrey, Licence Sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 2008).

Le deuxième extrait est celui du binôme d'Audrey.

> *Ce JIC m'a permis de comprendre qu'il ne fallait pas réagir trop vite, surtout sans avoir aucun aperçu du sujet que l'on évoque...*
>
> *Ainsi, je crois que j'ai réagi trop violemment à la condition des Mahorais et des Comoriens sur l'île... et tout ça pourquoi ? Pour finir par avoir honte de moi, de ma réaction, de ce que j'ai pu dire et penser... À présent, c'est moi que je trouve ridicule...*
>
> *Ce JIC m'a permis de me rendre compte que ce qui entraîne le racisme, la méchanceté, c'est l'ignorance... Et j'avoue, à « chaud » j'ai été raciste, mais après ce JIC, je vois les choses sous un autre jour, un autre angle. Il m'a permis, je crois, de gagner en maturité face à ce sujet !*
>
> *En somme, le journal interculturel est une expérience déroutante... Il permet de se découvrir, de découvrir l'autre avec qui on confronte, on partage, on débat nos idées, nos points de vue... Il nous permet de nous remettre en question et de ce fait, de gagner en maturité... de nous rappeler qu'il faut « tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler »... de dire les choses plus simplement et honnêtement, d'autre part, il s'agit de discourir, de partager, de dialoguer sur un sujet sérieux, et ici, délicat...* (Helda, licence Sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 2008)

6 En guise de conclusion

Le JIC n'est ni une recette magique pour lutter contre les obstacles constatés lors des mises en altérité ni un rempart contre les dérives nationalistes, communautaristes et celles liées à la globalisation néolibérale. Cependant, il contribue, comme c'est le cas pour d'autres dispositifs et instruments, à socialiser au divers, à l'altérité et à faire advenir le changement. Son action s'inscrit dans l'infiniment petit et dans une temporalité qui favorise à la fois la dialectique de la reprise (reprendre son point de vue à la lumière des remarques et critiques de l'autre et en référence à des apports théoriques),

la réflexion et la critique. Celles-ci, ainsi que le laissent voir les deux extraits du JIC ci-dessus, empêchent la rigidification des points de vue, rendent visibles les contradictions et incohérences. Dans ce processus, l'autre joue un rôle capital. En effet, en tant que révélateur, contradicteur et facilitateur, il invite à une prise de conscience, chose non négligeable dans un monde où le recours au prêt-à-penser et la consommation de « vérités » se fait sans filtre et sans recul. La permanence de la réflexion et de la critique permet de venir au bout des images-guides, des perceptions estropiées, des aveuglements et finalement de modifier le rapport à l'autre, à soi et au monde. Dans ce travail de coconstruction, la réciprocité est un principe majeur qui montre que le même et l'autre forment une unité qui n'abolit ni la singularité ni l'universalité. La contribution aussi mineure soit elle du JIC s'inscrit dans une éducation et formation à l'interculturel critique.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, Martine (1986), « Pédagogie interculturelle : bilan et expertise », *in* Clanet, Claude (dir.) *L'interculturel en Éducation et sciences humaines.* Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse (25-32).

Abdallah-Pretceille, Martine, *L'éducation interculturelle.* Presses universitaires de France, Paris, 1999.

Abdallah-Pretceille, Martine. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers.* Anthropos, Paris, 2003.

Abdallah-Pretceille, Martine (2004), « Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ? », *Pratiques de formation et analyses* (47-48), 167-180.

Alaoui, Driss. « La place du micro-détail dans la description ethnographique ». Conférence avec P. Boumard, F. Sabirón Sierra et al, in Actes du IXème colloque international de l'AFIRSE, L'universel et le singulier. L'éducation comme dialectique : expériences et recherches. Université Rennes II, 1,2 et 3 juin 2000.

Alaoui, Driss (2009), « Le journal interculturel : une autre manière de traduire les préceptes de l'interculturel », *Synergies pays germanophones*, 2, 113-125.

Alaoui, Driss (2010), « Éduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal », *Recherches en éducation* (9), 5-9.

Alaoui, Driss (2014), « Socialiser au divers, à l'altérité, au dialogue interculturel et à la reconnaissance : la quadruple socialisation versus la socialisation néolibérale », *in* Alaoui, Driss ; Lenoir, Annick (dir.) *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance*, Groupeéditions, Longueuil (257-288).

Alaoui, Driss ; Tupin, Frédéric (2012), « De la diversité culturelle à l'interculturel critique, *in* Lenoir, Yves ; Tupin, Frédéric (dir.) *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*, L'Harmattan, Paris (125-157).

Ardoino, Jacques (1990), « Le conflit, évolution de sa représentation et de son statut, approche multiréférentielle », *in* Touati, Armand (dir.) *Conflits, Origines, Évolutions, Dépassements*, Ed Hommes et perspectives et le journal des psychologues, Marseille.

Ardoino, Jacques ; Peretti (de), André, *Penser l'hétérogène.* Desclée De Brouwer, Paris, 1998.

Bourdieu, Pierre (1998), « L'essence du néolibéralisme », *Le Monde Diplomatique*, mars, 3.

Camilleri, Carmel (1993), « Les conditions structurelles de l'interculturel », *Revue Française de Pédagogie*, 103, 43-50.

Camilleri, Carmel (1995), « Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble », *in* Abdallah-Pretceille, Martine ; Thomas, Alexander (dir.) *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, Paris (135-144).

Camilleri, Carmel ; Cohen-Emerique, Margalit (dir.) (1989), *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris.

Charlot, Bernard. (2001), « *Une éducation démocratique pour un monde solidaire. Une éducation solidaire pour un monde démocratique* ». Texte présenté au Forum Social Mondial par le Forum Mondial sur l'Éducation. http ://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i07/i07s/i07stra/lien*forum*education.html.

Clanet, Claude (dir.) (1986), *L'interculturel en Éducation et sciences humaines*. Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse.

Dardot, Pierre ; Laval, Christian, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. La Découverte, Paris, 2009.

Demorgon, Jacques, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Anthropos, Paris, 2005*a*.

Demorgon, Jacques (2005*b*), « Pour une analyse critique de la compétence de compréhension et d'agir interculturels », *in* Baasner, Frank (dir.) *Gérer la diversité culturelle. Théorie et pratique de la communication interculturelle en contexte franco-allemand*), Peter Lang, Frankfort (13-41).

Goffman, Erving, *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit, Paris, 1974.

Kerhom, Marie (2016), « Qu'est-ce que la pensée critique ? définition et critères », *Diotime*, 69. `http://www.educrevues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107499`.

Lahire, Bernard (1999), « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu »*, Sciences humaines* (91), 30-33.

Lapassade, Georges, *L'ethnosociologie*, Méridiens-Klincksieck, Paris, 1991.

Lapassade, Georges, *Les microsociologies*, Anthropos, Paris, 1997.

Laplantine, François, *Je, nous et les autres : être humain au-delà des appartenances*. Ed. Le Pommier, Paris, 1999.

Laplantine, François ; Nouss, Alexis, *Le métissage*. Pauvert, Paris, 2001.

Laval, Christian (2010), « *Comment la Commission européenne a imposé son agenda néolibéral à l'école* », 2010,http ://www.skolo.org/spip. php ?article1285.

Laval, Christian, *Penser avec l'anthropologie*. Séminaire de recherche Laboratoire Sophiapol. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, 2015.

Legendre, Renald, *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, Montréal, 2005.

Lipman, Matthew, *À l'école de la pensée*. De Boeck, Bruxelles, 2006.

Lorcerie, Françoise, *L'école et le défi ethnique*. INRP/ESF, Paris, 2003.

Meirieu Philippe (2002), « Transmettre, oui... mais comment ? », *Sciences Humaines*, Hors-série (36). `https://www.scienceshumaines.com/transmettre-oui-mais-comment\emph{fr}12522.html.`

Micheli, Raphaël (2006), « Contexte et contextualisation en analyse du discours : regard sur les travaux de T. Van Dijk », *Semen*, 21. .

Mondada, Lorenza (1998), « Variations sur le contexte en linguistique », *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage,* Lausanne (11), 243-266.

Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*. ESF Éditeur, Paris, 1990.

Morin, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, Paris, 2000.

Sartre, Jean-Paul, L'existentialisme est un humanisme. Gallimard, Paris, 1996.

Piette, Alain, *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Métailié, Paris, 1996.

Wieviorka, Michel. *Neuf leçons de sociologie*. Robert Laffont, Paris, 2008.

Zarka, Yves Charles (2008), « La pureté meurtrière », *Cités*, 2 (34), 13-25.