L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières

Cross-cultural education: an education at borders

Jean-Marc Lamarre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1023>

DOI : 10.4000/ree.1023

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-Marc Lamarre, « L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières », *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 22 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1023> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1023>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières

Jean-Marc Lamarre¹

Résumé

Avec l'avènement du Monde, nous sommes entrés dans l'âge de l'inséparation qui ne supprime pas les frontières mais les brouille et qui généralise les transferts culturels et l'hybridation entre les cultures. Aujourd'hui, l'éducation ne peut plus être seulement nationale, elle doit devenir (et en un sens elle l'est déjà) cosmopolitique et interculturelle. L'éducation interculturelle est une éducation frontalière. Elle doit être à la fois critique et herméneutique. Critique : la diversité culturelle est inséparable de rapports de domination entre les cultures. Herméneutique : l'éducation interculturelle est un apprentissage simultané du propre et de l'étranger qui crée un espace-tiers d'hybridation entre cultures propres et cultures étrangères et qui donne à chacun la possibilité d'une identité frontalière, relationnelle et plurielle.

Nous sommes entrés depuis la fin du XV^e siècle dans l'ère planétaire qui fait communiquer les cinq continents et, depuis la fin du siècle dernier, dans la mondialisation. Une réalité nouvelle est advenue, qui brouille les frontières et déstabilise les États-nations et les sociétés particulières : le Monde². En quoi « l'avènement du Monde » (Lussault, 2013) met-il en question l'éducation ? Nous montrerons, par une réflexion qui se situe dans le champ de la philosophie, que l'éducation ne peut plus être seulement nationale, mais qu'elle doit devenir (en un sens elle l'est déjà) cosmopolitique et interculturelle. La mondialisation est un processus complexe dans lequel nous pouvons distinguer la mondialisation économique néolibérale et la mondialisation cosmopolite. Un des enjeux du XXI^e siècle est d'opposer à la globalisation où domine la logique capitaliste du profit la « mondialité »³ qui fait prévaloir la logique de la relation entre les hommes, d'inventer une cosmopolitique et de passer du multiculturalisme (juxtaposition de cultures séparées) à l'interculturalisme (relation entre les cultures). Cet enjeu est politique et social mais aussi culturel et éducatif. Notre réflexion ne portera que sur les aspects culturels et éducatifs et, plus précisément, sur les fondements philosophiques de l'éducation interculturelle en tant qu'éducation aux frontières.

L'éducation interculturelle est une culture de « l'entre » c'est-à-dire de l'hospitalité (« Entre donc ! ») et de l'espace-tiers entre les cultures. Cette éducation est (doit être) à la fois critique et herméneutique. La frontière, en effet, est ambivalente : en tant que ligne de front, elle relève de la violence ; en tant que limite, elle diffère du mur, elle est séparation mais aussi relation. La notion de diversité culturelle tend à occulter la dimension conflictuelle du rapport historique entre les cultures, en particulier la domination impérialiste de l'Europe et de l'Occident sur les autres cultures. Dans sa dimension herméneutique, l'éducation interculturelle peut être pensée selon le paradigme de l'espace-tiers de l'hybridation (cf. Bhabha, 2007). Ni assimilation de l'autre à soi, ni renoncement à soi en se confondant avec l'autre, l'éducation interculturelle est une éducation frontalière : un apprentissage simultané du propre et de l'étranger.

1. Le Monde

Avec la globalisation économique, la révolution numérique, l'urbanisation, les migrations et le réchauffement climatique, nous sommes entrés dans une nouvelle époque, celle du Monde. « Car tout a été bouleversé depuis un demi-siècle avec l'avènement du Monde. Celui-ci est bel et bien advenu, subvertissant les ordres anciens [...]. Ce que je nomme le « Monde », écrit Michel Lus-

¹ Maître de conférences honoraire, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² Le mot Monde est écrit avec une majuscule pour signifier l'émergence du Monde comme réalité nouvelle.

³ Un mot et un concept du poète et philosophe Édouard Glissant (2005, p.23) : « une haute pensée du monde, que j'appellerais non pas la mondialisation (c'en est même le contraire) mais la mondialité. »

sault (2013, p.11), diffère de toutes les situations précédentes, en termes d'organisation spatiale des sociétés humaines. » Le Monde est à la fois déjà là et pas encore là et, dans cet entre-deux, les phénomènes morbides prolifèrent (replis nationalistes et identitaires, érection de murs, « cosmopolitisme » djihadiste, etc.). Nous sommes à la frontière entre deux mondes. Le vieux monde, celui des États, n'en finit pas de mourir ; le nouveau monde, celui qui devient le Monde, peine à naître. Le Monde est ici, dans les villes-monde, dans les États-nations et, en un sens, il est déjà partout. Les sociétés deviennent progressivement et irréversiblement multiculturelles et, s'il n'y a pas d'État mondial, il y a une gouvernance mondiale (néolibérale) mais aussi un espace public transnational et des formes de citoyenneté cosmopolitique. « Le monde, écrit Édgar Morin, devient de plus en plus un tout. Chaque partie du monde fait de plus en plus partie du monde, et le monde, en tant que tout, est de plus en plus présent en chacune de ses parties. » (Morin, 1999, p.35)

Avant que l'humanité ne fasse Monde et notamment avant l'ère planétaire, il y avait encore de la séparation « absolue », de la frontière « absolue », des communautés et des États relativement indépendants les uns des autres. Aujourd'hui, les individus, les communautés et les États sont totalement interdépendants. La mondialisation capitaliste néolibérale, les migrations et la menace qui pèse sur la survie de l'espèce humaine nous ont contraints à prendre conscience de cette interdépendance généralisée qui fait de toutes les nations et de tous les individus une unique humanité. Déjà, après la Première Guerre mondiale, Marcel Mauss, dans *La nation et l'internationalisme* (1920, p.9 et 12) anticipe l'avancée des nations vers ce qu'il nomme « l'internation », c'est-à-dire une interdépendance croissante entre les nations, une « solidarité organique, consciente, entre les nations ». Après Hiroshima, la peur d'une catastrophe nucléaire a accéléré la prise de conscience de cette unité de l'espèce humaine.

Nous sommes entrés, selon Dominique Quessada, dans le régime de l'inséparation : nous sommes passés historiquement d'un âge humaniste (l'homme au centre du monde) et national (les États-nations relativement indépendants) à un âge écologique et global qui relativise les frontières entre les hommes, entre l'espèce humaine et les autres espèces, entre le vivant et la matière. Les êtres humains sont contraints de se penser et d'agir non seulement comme inséparés les uns des autres, mais aussi comme inséparés des autres espèces vivantes et même comme inséparés de tous les éléments du Monde. Ce régime d'inséparation se caractérise ontologiquement par une généralisation de la « déclôturation » (Quessada, 2013, p.87) c'est-à-dire une désagrégation progressive des clôtures. « Il n'y a plus aucune frontière sur Terre matérialisant l'extériorité absolue, écrit Quessada dans *L'inséparé*. Les autres frontières, celles de l'extériorité relative, internes au monde celles-là, sont devenues perméables » (p.232). Dans le monde de l'inséparation, tout mur (mur matériel ou mur symbolique entre les cultures) sera détruit (ou contourné). Mais la déclôturation est moins une destruction qu'une ouverture des frontières.

2. La mondialisation économique et la « mondialité » cosmopolite

On peut distinguer la mondialisation à dominante économique (ou globalisation), mondialisation capitaliste néolibérale, et la mondialisation due à la mobilité des hommes comme habitants du monde (ou « mondialité »), mondialisation cosmopolite. La mondialisation économique ne se réalise pas de manière identique dans tous les secteurs de l'économie : c'est au niveau financier qu'elle atteint son maximum de développement. Le capitalisme financier tend à dominer les États. En effet, alors que le politique est encore organisé sous la forme d'États-nations et que ceux-ci n'exercent leurs compétences et leur autorité que sur des territoires délimités par des frontières, l'économie capitaliste globalisée se joue des frontières étatiques. Mais la mondialisation ne se réduit pas à la financiarisation et à la globalisation de l'économie. Elle s'accomplit également par l'accélération de la mobilité humaine et de l'urbanisation. La mobilité c'est aussi le rapport aux frontières et celui-ci est différent selon les classes sociales et selon les couleurs de peau. Les frontières sont polysémiques, elles « n'ont pas le même sens pour tout le monde », écrit Étienne Balibar dans *Qu'est-ce qu'une frontière ?* (1997, p.377). Il y a d'un côté ceux qui

sont partout chez eux (l'élite mondialisée) et de l'autre ceux qui ne sont nulle part chez eux ; ceux qui franchissent aisément les frontières et ceux qui se cognent aux murs et pour qui les frontières sont partout (frontières visibles ou invisibles) ; ceux qui traversent les frontières et ceux qui sont traversés par les frontières, « les hommes-frontières » et « les femmes-frontières », selon les expressions de Michel Agier (2016, p.32). Comme le montre David Van Reybrouck (2016, p.73) dans *Zinc*, « les frontières peuvent traverser les êtres humains »⁴. Les espaces traversés et habités par les migrants sont des espaces d'entre-deux, des « lieux-frontières » (Agier, 2016, p.39). Au sein des « situations de frontières » (p.35) dans lesquelles vivent les migrants, se créent, entre le rejet et l'hospitalité, des formes de cohabitation avec les populations locales. D'une manière générale, les sociétés européennes deviennent des sociétés multiculturelles. « Ailleurs commence ici » (Virilio, 2014). Mais les rapports inégaux entre le Nord et le Sud se projettent à l'intérieur des sociétés européennes. La mondialisation ne permet plus de simplement rejeter à l'extérieur les indésirables, mais elle fait proliférer des mécanismes d'exclusion interne, des frontières intérieures. « Certaines frontières, écrit Balibar (1997, p.375), ne sont plus du tout situées aux frontières au sens géographico-politico-administratif du terme, mais sont ailleurs, partout où s'exercent des contrôles sélectifs ». La politique actuelle de l'Union européenne consiste à externaliser les frontières de l'Europe.

Ce qu'on appelle la mondialisation est en fin de compte l'état du monde qui résulte du rapport conflictuel entre la mondialisation néolibérale et la mondialisation cosmopolite. Agier fait l'hypothèse que la mondialisation est, non pas, comme l'imaginent les cosmopolitismes abstraits, la disparition de la figure de l'étranger mais la généralisation de la condition d'étranger (et donc de la condition cosmopolite). Le Monde, c'est Babel après la destruction de la tour. « Babel, c'est la multiplication des situations de frontières dans un monde où de plus en plus de personnes bougent et qui devient un monde de frontières sociales, culturelles, linguistiques, administratives, religieuses. » (Agier, 2016, p.42). En ce sens l'expérience frontalière des migrants anticipe sur le monde à venir car l'expérience de la frontière est une expérience appelée par la mondialisation à se multiplier, et avec laquelle il nous faut tous apprendre à vivre. « Cet apprentissage sera sans doute une des clés de la formation d'un monde commun et d'une cosmopolitique qui reste encore toute à imaginer » (p.51). L'éducation cosmopolitique et interculturelle participe de cet apprentissage d'« une culture des frontières » (*ibid.*).

À l'âge de l'avènement du Monde et de l'inséparation, il nous faut donc une éducation à la hauteur du défi d'habiter ce monde globalisé et cosmopolite. L'école, comme le préconise Edgar Morin, doit enseigner l'identité humaine terrienne, la citoyenneté cosmopolitique et la compréhension entre les hommes. « L'éducation du futur devra apprendre une éthique de la compréhension planétaire. » (Morin, 1999, p.42). On peut distinguer quatre principes au fondement de cette éducation : le principe anthropologique de l'unité et de la diversité de l'humanité, le principe écologique de la « Terre-Patrie » (p.64), le principe politique de la citoyenneté cosmopolitique et le principe culturel de l'interculturalité. Nous allons développer ce dernier principe.

3. L'éducation interculturelle : une éducation frontalière

Les langues n'appartiennent à personne, elles passent les frontières, s'apprennent et se traduisent. Il en est de même des cultures : elles sont transnationales et sujettes à ce que les historiens Michel Espagne et Michael Werner appellent, dans leur étude des relations interculturelles entre la France et l'Allemagne aux XVIII^e et XIX^e siècles, des transferts culturels (cf. Espagne & Werner, 1988). Le transfert culturel est le passage d'un objet culturel (texte littéraire, objet d'art, musique, etc.) d'un contexte à un autre ; ce n'est pas simplement un déplacement, c'est une transformation sémantique (une « resémantisation », une réinterprétation de l'objet culturel), autrement dit un processus d'hybridation. Les transferts culturels s'effectuent par la médiation de

⁴ Dans *Zinc*, David Van Reybrouck retrace l'histoire d'un petit territoire coincé entre la Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne et d'une communauté de Belges germanophones qui, à partir de 1914, a connu plusieurs changements de nationalité. L'auteur raconte cette histoire à travers le destin d'Emil Rixen qui, sans avoir déménagé une seule fois dans sa vie, a changé cinq fois de nationalité. « Il n'a pas traversé de frontières, ce sont les frontières qui l'ont traversé. » (p.63)

passeurs de culture, des hommes et femmes-frontières (traducteurs, professeurs, écrivains, artistes, philosophes, savants mais aussi voyageurs, migrants, missionnaires, associations, partis politiques comme les partis communistes, etc.) et des lieux de passage (régions frontalières comme les rives du Rhin, communautés multilingues). Heinrich Heine (1797-1856), par exemple, est un écrivain allemand qui a passé l'essentiel de sa période créatrice à Paris : c'est un passeur et en quelque sorte un écrivain franco-allemand plutôt que seulement un écrivain allemand. Il n'y a donc pas de cultures nationales au sens de cultures stables, étanches, bien distinctes et séparées les unes des autres et auxquelles on pourrait assigner une essence. Il y a des relations interculturelles, liées toutefois à des rapports de domination. Comme l'écrit Michel Espagne (2013, p.3), « la France c'est l'Allemagne, comme la latinité est grecque ou la scolastique médiévale est arabe, le bouddhisme chinois est indien, etc. » Il y a toujours eu des relations interculturelles, mais aujourd'hui, à l'âge de l'avènement du Monde, elles se généralisent. La culture nationale (langue nationale, littérature nationale, histoire nationale) ne peut donc plus être le cadre de référence de l'éducation et de l'enseignement ; il nous faut changer de paradigme et passer d'une approche nationale à une approche transnationale et interculturelle.

L'interculturalité dépasse l'opposition entre ces deux impasses que sont l'universalisme abstrait et le différencialisme. L'universalisme abstrait prend une position de surplomb et occulte le fait que tout universel s'énonce à partir d'une culture particulière ; quant au différentialisme, il défend l'idée d'une culture communautaire et il essentialise et réifie cette culture perçue comme monolithique, homogène et fermée sur elle-même. L'éducation interculturelle est une éducation frontalière. « Habiter la frontière », tel est le titre d'un ouvrage de l'écrivaine Léonora Miano (qui, née au Cameroun, se définit comme « une Afro-occidentale » ou « une afropéenne »). Elle écrit dans ce livre dédié aux « identités frontalières » (Miano, 2012, p.25, 28, 29) : « être un Africain, de nos jours, c'est être un hybride culturel. C'est habiter la frontière. [...] J'écris dans l'écho des cultures qui m'habitent : africaine, européenne, africaine américaine, caribéenne. » L'éducation interculturelle est une culture de l'entre-plusieurs cultures, entre culture(s) propre(s) et culture(s) étrangère(s). Elle doit être à la fois critique et herméneutique.

4. Déconstruire les discours sur l'autre

L'idée de diversité des cultures tend à occulter les rapports culturels de domination. Comme le remarque Jacques Derrida (1996, p.47), il y a « une *colonialité* essentielle, comme les deux noms l'indiquent, de la *culture*. Une colonialité de la culture »⁵. Toute société est spontanément ethnocentriste et se définit en traçant une frontière entre « nous » et « les autres ». Cette frontière est matérielle (délimitation du territoire) mais aussi culturelle et discursive. Chaque société se démarque culturellement des autres en élaborant un discours sur les autres, un discours qui infériorise les autres : les autres ne sont pas tant différents de « nous » qu'inférieurs à « nous ». Ces discours (notamment les discours occidentaux) justifient par là même la domination et la colonisation. La diversité humaine est donc inséparable de discours sur la diversité des cultures c'est-à-dire des peuples, des langues, des religions, des mœurs, etc. et inséparables des rapports de domination entre les sociétés. En effet, les rapports – économiques, militaires, politiques – de domination s'installent par le biais de rapports d'hégémonie culturelle. La lutte pour l'hégémonie culturelle passe par des institutions comme l'École, mais aussi par des acteurs comme les intellectuels. Les philosophes ont participé à la construction de ces discours sur la diversité en concevant des « géographies de l'esprit ». Marc Crépon (1996) chez les philosophes français et allemands des XVIII^e et XIX^e siècles cinq types de représentation de la diversité humaine : descriptive (Buffon par exemple), patriotique (Herder), cosmopolitique (Kant), messianique (Fichte), systématique (Hegel). Il montre que la caractérisation des peuples et des cultures est intrinsèquement violente et qu'elle aboutit à un modèle centré sur la race blanche et l'Europe et à une classification qui exclut ou infériorise bien des peuples. « La violence de la caractérisation a un double aspect. Elle s'exerce d'abord [...] à l'encontre de parties entières de l'humanité, de peuples et de nations que, de façon récurrente, elle confine dans ses marges. Mais elle atteint aussi la liberté des individus en figeant leur identité dans la grille des caractères. » (Crépon,

⁵ Les mots *colon*, *colonie*, *culture* sont de la même famille et ont pour étymologie le verbe latin *colere* qui signifie cultiver.

1996, p.406). Ces « géographies de l'esprit » apportent en fin de compte des justifications « rationnelles » à l'impérialisme européen. Lumières et colonialité sont, depuis la Renaissance, les deux faces de la modernité européenne.

Le livre d'Edward Said, *L'Orientalisme* (1978), marque un tournant : il est fondateur des *Subaltern Studies* et *Postcolonial Studies* (cf. Poché, 2013). La thèse de ce grand intellectuel américano-palestinien est que la notion d'Orient ne correspond pas à une région du monde, mais au besoin des Européens (et des Occidentaux) de se définir par rapport à un Autre. « L'Orient » n'existe pas ; c'est une fiction produite par les Occidentaux, comme l'indique le sous-titre du livre : « L'Orient créé par l'Occident ». L'Orient « est moins un lieu au sens géographique qu'un *topos* » (Said, 2005, p.204), qui a servi à légitimer la domination impérialiste. C'est un ensemble de représentations essentialisantes et réifiantes sur les Arabes, l'islam et sur le Proche et le Moyen-Orient. « L'Orient a permis de définir l'Europe (ou l'Occident) par contraste. » (p.14). Il est l'Autre menaçant et attirant, exotique, barbare et mystérieux. Par exemple, Montesquieu, après Aristote, fait du « despotisme oriental » l'Autre dangereux de l'Europe (cf. Grosrichard, 1979). Said, et c'est toute l'importance de son œuvre, déconstruit les oppositions binaires du type Orient/Occident. Il y a une telle interdépendance entre les cultures qu'il s'avère impossible de les délimiter dans leur individualité propre et d'en faire une description unitaire. Dans sa *Postface* de 1994, Said critique la thèse d'Huntington selon laquelle « les civilisations occidentale, confucéenne et islamique, entre autres, sont comme des compartiments étanches » (p.375). « Ceci est absurde, écrit-il, car l'une des grandes avancées de la théorie moderne en matière de culture est d'avoir réalisé [...] que les cultures sont hybrides et hétérogènes » (p.376). L'œuvre d'Edward Said ouvre la voie à une éducation interculturelle critique. Celle-ci passe par une déconstruction des stéréotypes et par la prise en compte du point de vue postcolonial ou décolonial dans l'enseignement et l'éducation. Les grandes œuvres littéraires sont d'abord le produit de l'imagination créatrice de leurs auteurs mais elles sont aussi ancrées dans l'histoire des sociétés. Said préconise, dans *Culture et Impérialisme* (1993), une « lecture contrapuntique »⁶ (cf. Poché, p.142-165), c'est-à-dire une lecture qui prend en compte à la fois l'impérialisme et la résistance à l'impérialisme et qui, en se mettant au point de vue de l'Autre, fait parler « ce qui dans ces œuvres est muet, marginal, ou représenté de façon idéologique » (Said, 2000, p.118). Dans, par exemple, *Au cœur des ténèbres* de Joseph Conrad, le fonctionnement inhumain de l'entreprise coloniale est disséqué et la présence des indigènes suggère la permanence d'un autre monde derrière la colonisation ; mais en même temps celle-ci apparaît comme une fatalité et les indigènes comme des êtres inaptes à prendre en mains leur destinée. Prenons aussi l'exemple des romans d'Albert Camus. Au-delà de l'universalité de ces œuvres, la lecture en contrepoint porte le regard sur le cadre géographique (l'Algérie) et met en lumière l'anonymat des Arabes à l'arrière-plan des récits : dans *L'Étranger* et dans *La Peste*, les Arabes sont des êtres sans nom.

5. Entre le propre et l'étranger : l'hybridation

L'éducation interculturelle a une dimension herméneutique. Nous pouvons nous référer au poète et penseur allemand Friedrich Hölderlin, pour qui l'éducation et la culture viennent toujours de l'étranger (cf. Lamarre, 2012, p.39-46). Dans sa lettre du 4 décembre 1801 à son ami Böhlen-dorff, Hölderlin formule la loi de l'apprentissage simultané du propre (*das Eigene*) et de l'étranger (*das Fremde*) : « ce qui nous est propre, il faut l'apprendre tout comme ce qui nous est étranger. » (Hölderlin, 1967, p.1004). À partir du schème holderlinien de la polarité et de l'égalité du propre et de l'étranger, nous pouvons penser l'éducation interculturelle comme l'apprentissage du propre avec l'apprentissage de l'étranger et l'apprentissage de l'étranger avec l'apprentissage du propre, chacun des contraires étant la médiation de l'autre. De nature dialogique, cette éducation fait émerger un espace-tiers d'hybridation (cf. le *Third Space* du penseur postcolonial Homi K. Bhabha), un espace d'échanges sans fin entre le propre et l'étranger. L'espace-tiers est un espace de (ré)invention de soi, il tient de cet espace transitionnel dont Donald Winnicott a montré qu'il est le lieu du jeu et de la créativité. C'est un espace de traduction et de négociation entre des cultures différentes mais elles-mêmes hybrides, un espace d'hybridation culturelle c'est-à-

⁶ En musique, le contrepoint consiste à superposer plusieurs lignes mélodiques.

dire qui donne lieu à des créations culturelles qui ne sont ni de l'une ni de l'autre culture. Bhabha (2007, p.83) défend l'idée d'« une culture *intemationale* [les italiques sont de l'auteur], fondée non pas sur l'exotisme du multiculturalisme ou la *diversité des cultures*, mais sur l'inscription et l'articulation de l'*hybridité* de la culture. [...] C'est cet "inter" – le tranchant de la traduction et de la négociation, l'espace *entre deux* – qui porte le poids de la signification de la culture. [...] En explorant ce tiers-espace, nous pouvons éluder la politique de la polarité et enfin émerger comme les autres de nous-mêmes. »

L'apprentissage de l'étranger libère un autre rapport au propre. Apprendre le propre (les cultures d'origine dont nous héritons : cultures civilisationnelle, nationale, communautaire, familiale, personnelle), c'est le mettre à distance et le problématiser en passant par l'étranger. L'élargissement de la culture d'origine se fait par un accueil hospitalier plutôt que par une assimilation de l'étranger ; c'est la capacité, en faisant « l'épreuve de l'étranger » (Berman, 1984), de porter un autre regard sur la culture d'origine, en particulier un regard critique sur ce qu'elle a en elle de barbare (est barbare tout ce qui légitime les inégalités, les oppressions, autrement dit les injustices) car, comme l'écrit Walter Benjamin en 1937, « il n'existe aucun témoignage de culture qui ne soit en même temps un témoignage de barbarie » (p.187). C'est à partir de l'étranger que nous pouvons prendre conscience des non-dits de notre propre culture et des limites de ce que nous tenons pour universel. Apprendre le propre, c'est aussi y (re)trouver des ressources laissées en jachère, y réactualiser des significations ou des potentialités de significations oubliées ou refoulées, c'est (re)découvrir sa propre culture comme étant hétérogène et plurielle et donc se souvenir de l'étranger déjà-là à l'intérieur de celle-ci. En fin de compte, il n'y a pas de propre, il n'y a de propre que déjà altéré et n'en finissant pas de s'altérer, car ce n'est pas le propre qui est originaire mais la relation. Apprendre simultanément le propre et l'étranger, c'est donc se laisser enseigner à la fois par l'altérité extérieure et l'altérité intérieure (cf. Briançon, 2012).

Prenons par exemple les domaines de l'histoire et de la philosophie. En prenant en compte les transferts culturels, l'enseignement, dans une perspective interculturelle, peut déconstruire la représentation identitaire stéréotypée de l'Europe (l'Europe c'est Athènes, Rome et le christianisme) et réactualiser des significations laissées de côté. Cette représentation de l'Europe exclut les Arabes et les Juifs. Or nous, les Européens, nous sommes des Grecs, mais aussi des Arabes et des Juifs (cf. Büttgen et al., 2009). En effet, la transmission des savoirs grecs vers l'Occident médiéval s'est faite par la médiation des savants musulmans et des savants juifs qui ont transmis des textes arabes. Ces savants sont à la fois des passeurs et des penseurs originaux qui ont composé, dans une logique d'hybridation, l'hellénisme avec l'islam et l'hellénisme avec le judaïsme. L'Europe est faite – entre autres – d'un rapport fécond entre l'Occident et l'Orient. Ce rapport, notamment à travers des politiques d'éducation et d'enseignement, peut être aujourd'hui réinventé par un retour à nos héritages communs : les penseurs arabes, juifs et chrétiens de l'Antiquité tardive et du Moyen Âge, mais aussi, comme le montre Cynthia Fleury, les platoniciens de Perse (Sohravardi, etc.) et les platoniciens de la Renaissance (Marcile Ficin, etc.). « *L'esprit de la Renaissance* [souligné par l'auteur] nous rappelle une autre "intelligence" des frontières, écrit Fleury. [...] Entre les platoniciens de Perse et les platoniciens de la Renaissance, c'est une partie de l'histoire des foyers du platonisme qui s'inaugure et permet une nouvelle intelligibilité des frontières : un itinéraire invisible est susceptible alors de déconstruire les frontières géopolitiques jugées indépassables. » (Fleury, 2010, p.362-365)

L'éducation interculturelle donne à chacun la possibilité d'une identité en devenir, d'une identité relationnelle et plurielle. Le soi n'est pas dans un retour à soi-même, mais dans un devenir, un devenir soi-même qui est en même temps un devenir autre, ni tout à fait le même ni tout à fait un autre. Nous ne faisons pas un avec notre culture, elle n'est pas uniforme et nous ne sommes pas identiques à nous-mêmes. L'éducation interculturelle est, pour les Européens, la rencontre d'autres humanités que l'humanité européenne et l'apprentissage de l'universel propre à ces autres humanités – l'universalité n'étant pas le privilège exclusif de l'Europe et de l'Occident. L'éducation interculturelle met en question l'universalisme républicain qui prétend faire abstraction des « particularités » et dont l'autre face est l'impérialisme. Mais elle n'est pas un renoncement au propre, à l'Occident, à l'Europe, à la nation car l'apprentissage de l'étranger se fait sans sacrifier le propre et l'apprentissage du propre sans se détourner de l'étranger. Nous devons re-

noncer à ce qu'il y a d'impérialiste dans l'universel européen, mais sans abandonner ce qu'il y a d'émancipateur dans les Lumières. L'interculturalité déconstruit une certaine idée de l'universel, celle d'un universel qui prétend valoir pour tous partout et toujours, d'un universel qui fait abstraction du lieu particulier d'où il s'énonce (cf. Cassin, 2016). Mais renoncer à l'idée d'universel serait renoncer à la vérité et à la justice, c'est-à-dire en fin de compte renoncer à éduquer et à enseigner. L'éducation interculturelle est une formation du jugement qui passe à la fois par une critique de la barbarie inhérente à toute culture et par un accueil de ce qu'il y a d'humain dans toute culture. L'interculturalité, en tant que culture de l'entre, est peut-être la condition d'un universel ou plutôt d'universels (cf. Balibar, 2016) co-construits, indéfiniment déconstruits et reconstruits. « On pourrait envisager dès l'école primaire, écrit Felwine Sarr (2017, p.42), un quota de ces *humanités mondiales* [souligné par l'auteur] à intégrer dans tous les enseignements, afin de créer et de transmettre un imaginaire pluriel (du monde), et semer ainsi les graines d'un sentiment d'appartenance élargi à toute la communauté du vivant et du non-vivant. »

Références

- AGIER Michel (2016), *Les migrants et nous. Comprendre Babel*, Paris, CNRS Éditions.
- BALIBAR Étienne (1997), *La crainte des masses*, Paris, Galilée.
- BALIBAR Étienne (2016), *Des Universels*, Paris, Galilée.
- BENJAMIN Walter (2000), *Eduard Fuchs, le collectionneur et l'historien*, dans *Œuvres III*, Paris, Gallimard Folio essais (Traduction de Rainer Rochlitz).
- BERMAN Antoine (1984), *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard.
- BHABHA Homi K. (2007), *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot.
- BRIANÇON Muriel (2012), *L'altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*, Paris, Éditions Publibook Université.
- BÜTTGEN Philippe, DE LIBERA Alain, RASHED Marwan & ROSIER CATACH Irène (dir.) (2009), *Les Grecs, les Arabes et nous. Enquête sur l'islamophobie savante*, Paris, Fayard.
- CASSIN Barbara (2016), *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard.
- CRÉPON Marc (1996), *Les géographies de l'esprit*, Paris, Payot.
- DERRIDA Jacques (1996), *Le Monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée.
- ESPAGNE Michel & WERNER Michael (éd.) (1988), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e- XIX^e siècles)*, Paris, Éditions Recherche sur les Civilisations.
- ESPAGNE Michel (2013), « La notion de transfert culturel », *Revue Sciences/Lettres*, En ligne journals.openedition.org
- FLEURY Cynthia (2016), *Dialoguer avec l'Orient*, Paris, CNRS Éditions.
- GLISSANT Édouard (2005), *La cohée du lamentin. Poétique V*, Paris, Gallimard.
- GROSRICHARD Alain (1979), *Structure du sérail. La fiction du despotisme asiatique dans l'Occident classique*, Paris, Seuil.
- HÖLDERLIN Friedrich (1967), *Œuvres*, Paris, Gallimard (Pléiade).
- LAMARRE Jean-Marc (2012), « L'éducation cosmopolitique : apprendre le propre, apprendre l'étranger », *Le Télémaque*, n°41, p.31-46.
- LUSSAULT Michel (2013), *L'Avènement du Monde. Essai sur l'habitation humaine de la terre*, Paris, Seuil.
- MAUSS Marcel (1920), *La nation et l'internationalisme*, En ligne <http://www.uqac.quebec.ca>
- MIANO Leonora (2012), *Habiter la frontière*, Paris, L'Arche.

MORIN Edgar (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

POCHÉ Fred (2013), *Edward W. Said, l'humaniste radical. Aux sources de la pensée postcoloniale*, Paris, Éditions du Cerf

QUESSADA Dominique (2013), *L'inséparé. Essai sur un monde sans Autre*, Paris, Presses universitaires de France.

SAID Edward (2000), *Culture et impérialisme*, Paris, Fayard.

SAID Edward (2005), *L'Orientalisme*, Paris, Seuil.

SARR Felwine (2017), *Habiter le monde. Essai de politique relationnelle*, Montréal, Mémoire d'encrier.

VAN REYBROUCK David(2016), *Zinc*, Arles, Actes Sud.

VIRILIO Paul (2004), *Ville panique. Ailleurs commence ici*, Paris, Galilée.