

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie  
= Swiss journal of sociology

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

**Band:** 23 (1997)

**Heft:** 2

  

**Artikel:** Les implications théorétiques de la formation à l'interculturel

**Autor:** Camilleri, Carmel

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-814623>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 22.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## LES IMPLICATIONS THEORETIQUES DE LA FORMATION À L'INTERCULTUREL

*Carmel Camilleri \**

Université de Paris V, Sorbonne

### 1. Définitions et valeurs fondatrices

D'après les usages qui en sont faits par les auteurs, au moins dans le monde francophone, la définition de l'interculturel se situe à deux niveaux. Le premier est celui dont se satisfont les chercheurs : l'étude des effets, quels qu'ils soient, induits par les interactions entre systèmes culturels différents. Le second est celui auquel se réfèrent les praticiens : constatant que les conséquences spontanées de cette mise en contact peuvent être négatives, ils se proposent d'éliminer ce caractère fâcheux. Pour eux l'interculturel consiste alors à construire entre porteurs de cultures différentes une articulation permettant de prévenir ou de corriger les effets négatifs résultant éventuellement de leur interaction. Est ainsi atteint un niveau plus élevé de la définition qui, tout en intégrant le point de vue interactionniste, l'articule à un point de vue normatif et d'action pratique. Dans les deux cas, du fait qu'on accorde son sens plein au préfixe «inter», qui renvoie à un croisement d'actions de plusieurs entités l'une avec l'autre, on distingue l'interculturel du «multiculturel» ou «pluriculturel», dont les préfixes réfèrent à une constatation brute : le fait que plusieurs cultures peuvent se trouver présentes en même temps dans une société, sans se préoccuper de leur éventuelle interaction.

Ces précisions permettent de lever une première objection, du fait d'un contresens répandu, y compris chez les responsables institutionnels (nous l'avons relevé, par exemple, chez un ministre de l'intérieur en France). L'interculturel, à les entendre, engendrerait un morcellement de la société et de l'identité nationales (avec danger de séparation et de «ghettoïsation», ce qui montre qu'ils le confondent avec le multiculturel. Car l'interculturel, au sens plein, est justement destiné à lutter contre ce morcellement, puisqu'il vise à élaborer des articulations qui dépassent la simple juxtaposition et la segmentation du multiculturel.

---

\* Nous sommes au regret de devoir annoncer le décès de M. Camilleri, intervenu entre la rédaction de l'article et son impression. Nos plus sincères condoléances vont à son épouse, Mme H. Camilleri, qui nous a autorisé à publier l'article sans le «bon à tirer» final.

Dans la pratique ces «articulations» sont des formations qui, partant des différences entre sujets, aboutissent à une configuration psychologique, intersubjective, dans laquelle ces différences changent de sens : vécues au départ comme antagonistes, «contre», elles doivent finir par être signifiées comme «compatibles», «avec».

Donc ces formations sont animées de bout en bout par la prise en considération de la différence. D'où une autre source de réticence : cela s'opposerait à la philosophie démocratique, qui vise au traitement égal de tous les citoyens et, pour cela, serait tenue de faire abstraction de ce qui les distingue («Laisser les différences au vestiaire», comme le préconisait Finkielkraut, 1989). Or, à tout le moins dans le domaine des formations, c'est précisément la non prise en compte de ces différences qui empêche l'égalité de traitement. Quand, comme l'a dit Bourdieu, le maître enseigne selon son code habituel qu'il croit «universel», mais qui est celui des classes moyennes ou supérieures, sans tenir compte de la différence entre les élèves relevant de ces classes et ceux de couche populaire, seuls les premiers profiteront de son enseignement : signe connu de traitement inégal.

Mais cela à peine dit, il faut ajouter aussitôt (ce qu'on fait bien rarement) qu'il y a danger à porter l'accent sur les différences sans affirmer simultanément la commune humanité de tous : sans quoi elles risquent d'être interprétées de façon perverse. L'expérience montre, en effet, qu'on a vite fait de s'appuyer sur les différences entre groupes et individus pour soutenir qu'ils n'accèdent pas également à la raison humaine, la structure mentale qui caractérise l'Homme : la thèse raciste des «stades» de l'humanité en est l'une des illustrations.

Ainsi, dans toute formation interculturelle, la structure humaine commune doit pouvoir être argumentée contre ses détracteurs et, d'une façon générale, les ressemblances sont à rechercher et valoriser autant que les différences. Cela implique, pour les formateurs, de pouvoir réfuter l'argumentation raciste habituelle, mais aussi celle de certains anthropologues, qui s'appuient sur les performances inégales des populations observées pour mettre en doute leur égale possession de l'équipement mental de l'Homme. Cette réfutation se base sur le situationnisme, professé par la quasi-totalité des anthropologues. Selon cette thèse, confirmée par une multitude d'observations scientifiques, le capital des aptitudes potentielles des diverses sociétés est équivalent. S'il y a réussite inégale dans les performances, cela vient de ce que, selon les modes de vie prescrits par les cultures et selon les environnements (qui conditionnent en particulier la nature des apprentissages), certaines aptitudes sont mises à contribution, d'autres non : en changeant les situations, ou en scolarisant les sujets à l'occidentale (cf. Segall et al., 1990), on a montré maintes fois qu'on peut réactiver les aptitudes «endormies».

Conclusion : l'interculturel est à poser non pas, selon l'habitude, comme la défense de la différence, mais comme celle du couple indissoluble «essence humaine commune – différences diversificatrices». La gestion correcte de ce couple est une condition de base de l'interculturel. Et en même temps c'est cette commune appartenance à l'essence humaine qui permet d'énoncer la valeur fondatrice de l'option interculturelle : si tous les individus, par delà leurs différences, participent à la même structure humaine, tous ont droit à être traités comme des humains, donc comme des sujets et non comme des objets, c'est-à-dire comme des «fins» et pas seulement comme des moyens.

Ce principe explicité par Emmanuel Kant est à la base de la déclaration des Droits de l'Homme. Il permet de justifier sur le plan théorique cette autre exigence de l'interculturel, qui apparaît sans exception dans la pratique : les protagonistes n'acceptent d'entrer dans la dynamique de négociation de leurs codes, réclamée par l'interculturel, que s'ils ont le sentiment d'un égal respect de ce qu'ils appellent leur «dignité», c'est-à-dire d'être reconnus à égalité avec les autres comme des fins à qui l'on fait des propositions, et non comme des instruments à qui l'on veut imposer des conduites.

## **2. Les conditions de fonctionnement optimal des formations à l'interculturel**

Les définitions et valeurs fondatrices de l'interculturel étant présentées, quelles conditions doivent être remplies pour construire des formations rationnelles et dont les effets aient des chances d'être durables ?

### *2.1 Respectabilité des cultures et niveaux de relativisme*

Pour donner à chaque individu le sentiment d'être reconnu comme un sujet, à égalité de dignité avec les autres, la condition de base est de faire reconnaître la légitimité de sa culture, qui fonde la respectabilité de sa différence. On réfrènera ainsi la tendance commune aux jugements de valeur négatifs, depuis le sentiment d'avoir affaire à des coutumes bizarres, choquantes, jusqu'à la hiérarchisation spontanée des systèmes (depuis les «barbares» jusqu'aux «civilisés»).

Cela demanderait, à mesure que la mondialisation engage les sociétés dans un multiculturalisme structurel, d'introduire dans leur capital informationnel et éducatif (spécialement les programmes scolaires), un choix d'informations de base, et d'abord un corps d'informations anthropologiques. Celles-ci ne

devraient pas viser seulement les contenus : l'actuelle «mise en spectacle» des cultures étrangères dans les écoles et ailleurs, sans être inutile, ne suffit manifestement pas. Il leur faut porter sur la structure des cultures, de manière à faire comprendre ce qu'est la dynamique culturelle, caractéristique de l'espèce humaine, et quelles fonctions universelles elle assume.

Pour l'essentiel, on contribuera au tarissement à la source de la tendance au jugement de valeur négatif en montrant comment les cultures se relient structurellement à des réalités externes et internes :

- Pour une forte part, elles s'édifient en relation avec leur environnement habituel : nombre de leurs traits s'expliquent rationnellement, donc perdent leur caractère surprenant ou choquant si on replace le système visé dans la «niche» où il est né et assurait l'équilibre commun. D'où la nécessité de présenter les cultures en situation.

Ce précieux principe est en même temps le bon moyen de comprendre comment certaines caractéristiques du contexte contemporain corrompent les systèmes anciens, du fait qu'ils ne fonctionnent plus dans celui d'origine; on fera ainsi admettre qu'ils ne doivent pas être jugés d'emblée à partir de ces nombreuses dysfonctions actuelles qui surprennent tellement les gens.

- Parallèlement les configurations culturelles s'édifient en relation avec des modèles de départ différents, sortes de matrices d'où procèdent les significations maîtresses projetées sur le monde et soi-même à l'intérieur de celui-ci, inductrices de logiques spécifiques qui achèvent d'expliquer leurs traits. Pour cette raison on dit des cultures qu'elles sont des formations «autocentrées», nécessitant l'effort d'entrer dans chacune pour la comprendre d'abord par elle-même (point de vue «émique»), avant de l'analyser de l'extérieur : ainsi finit-on de la débarrasser de cette «étrangeté» qui provoque d'emblée les réactions de défense. Cette information, qui amène à considérer les systèmes «en relation avec» ce qui les conditionne, éduque au relativisme, principal facteur de la correction du jugement inapproprié.

Mais le relativisme comporte différents niveaux (qu'on ne distingue pas d'ordinaire). Le premier est le plus commun : même si on juge que le modèle culturel de l'autre n'est pas satisfaisant, que le nôtre est meilleur, on comprend d'abord qu'il puisse y adhérer, en vertu des considérations précédentes; ensuite, respectant sa qualité de sujet, on se défend de lui imposer notre propre modèle. Ces caractéristiques fondent un relativisme de tolérance. Paradoxalement, celui-ci admet un jugement de valeur hiérarchisant sans être à proprement parler négatif : en tout cas, volontiers accompagné de compréhension et même de sympathie, il exclut la négativité du mépris, encore plus de la haine.

Mais il est un deuxième niveau, plus radical (plutôt réservé aux intellectuels). Ici, non seulement les cultures sont considérées comme liées à des modèles indépendants, mais on estime qu'aucun de ces modèles ne peut être jugé meilleur qu'un autre. En effet ou bien, comme dans le scepticisme philosophique, on professe que «tous les modèles se valent» : ce qui équivaut à rejeter l'idée d'un pouvoir légitimant de la raison, et montre qu'à partir de là on dépasse les compétences de l'anthropologie pour accéder au plan des prises de position philosophiques (cf. C. Camilleri, 1993). Ou bien on juge cette raison fiable, mais on estime que ses évidences ne s'imposent qu'à l'intérieur du champ de notre expérience. Les cultures étant des options pour des philosophies de l'existence qui excèdent ce champ, on considère qu'elles échappent à l'argumentation rationnelle indiscutable. Ainsi chacun, tout en ayant «des raisons» de rester attaché à la sienne, ne se juge pas en mesure de démontrer à l'autre qu'il a tort : il n'y a pas de «modèle étalon» des systèmes. Cette option définit le «rationalisme critique», d'inspiration kantienne : il fonde le relativisme de légitimation des contenus culturels en eux-mêmes, qui dépasse la simple tolérance et élimine totalement le jugement de valeur hiérarchisant.

Que l'on adopte l'un ou l'autre niveau, c'est seulement partir de cette opération de justification de la respectabilité des cultures (ce à quoi nous ramenons leur «légitimation»), que d'autres démarches, habituelles en formation à l'interculturel, peuvent être entreprises :

- C'est une fois son modèle «rendu respectable» qu'on peut inciter l'immigré à «retrouver ses racines», afin de déboucher sur une image positive de soi et de son identité. Les formateurs font généralement comme si la «recherche des racines», de la «mémoire», allait de soi et produisait par elle-même cette valorisation et les effets positifs du contact avec le passé du sujet. Or, pousser à retrouver des origines non convenablement légitimées peut enfoncer dans la fréquente «honte de soi de l'immigré» dont parle Munoz, elle-même issue d'immigrés (1986).
- Cette légitimation préalable est tout aussi nécessaire pour revaloriser le statut de la langue d'origine, comme il est préconisé dans les actions interculturelles, avec ses effets attendus de rééquilibration du sujet et de son retour au sentiment de dignité, base de la communication.

## 2.2 *La désacralisation des cultures*

Une autre condition, à réaliser parallèlement, est exigée par l'éducation à l'interculturel : tout en légitimant les cultures, au sens indiqué, il faut absolument empêcher leur sacralisation. Car la coexistence positive des cultures différentes dans une même société implique l'acceptation du principe d'échanges et de



modifications. Si elles deviennent des structures rigides enfermant les sujets dans des systèmes réifiés jugés intouchables, il est clair que l'interculturel se détruit.

Ainsi la formation interculturelle réalise le passage de la culture dictée par le groupe, s'imposant comme une transcendance externe, à une culture en dialogue avec les autres et soi-même, ce qui la rend susceptible de se transformer. Elle construit le passage du sujet immergé dans sa culture comme dans un champ au sujet émergé, et de la culture-produit à la culture-procès : c'est ainsi que l'interculturel se mue en un espace de créativité. La conséquence, de première importance, semble paradoxale : l'interculturel ne peut assurer la légitimation des différences (c'est-à-dire l'éradication des représentations négatives à leur sujet) qu'à l'intérieur d'un système d'attitudes permettant éventuellement de les dépasser. Il est essentiel de parvenir à gérer les tensions induites par cette apparente antinomie.

Pour faciliter cette désacralisation, on a besoin de l'apport d'un corps d'informations historiques et anthropologiques :

- L'histoire montre qu'aucun système n'est immuable; les cultures historiques ont toutes changé ou disparu. Et cette évolution s'est largement faite par échanges et emprunts, de par les interactions entre peuples et apports étrangers.

L'information sur ce point contribuera d'abord à modérer l'«orgueil culturel» des partenaires, qui les amène à considérer leur système comme étant à part, indépendant des filiations historiques, bien souvent comme «venu du ciel» (et pas seulement au sens figuré). Elle permettra aussi de démystifier le mythe des unités nationales pures, qui se seraient bâties sur une base ethnique exempte de mélanges et par exclusion des différences. Or elles se sont façonnées mentalement, par l'action des représentations collectives et individuelles accompagnant les constructions socio-politiques qui ont permis d'assumer les métissages et d'intégrer le flot des différences. Elles ont d'ailleurs amené aussi à utiliser la contrainte envers celles qui ont résisté à l'intégration : d'où les problèmes «régionalistes» et de «minorités» contemporains.

- Quant à l'anthropologie, l'information sur la structure des cultures fait comprendre que ces changements sont normaux, partir de ceux qui affectent les types d'environnement auxquels elles sont liées et, corrélativement, des transformations dans le psychisme des hommes, leurs besoins et aspirations. Ainsi notons nous des liens de subordinations croisées : si, à tout moment, les contemporains ont le sentiment de se soumettre à leurs cultures, dans le temps historique ce sont elles qui apparaissent avec évidence comme étant au service de l'homme.

En même temps qu'elle dispose à accueillir le principe du changement pour permettre la négociation en un domaine aussi sacralisé par l'individu, cette formation contribue à le dédramatiser : elle réduit l'angoisse des sujets bloqués dans leur travail d'acculturation adaptative par cette impression de « trahir » que l'observation confirme à tout instant chez l'émigré, qui estime porter atteinte à un dépôt sacré et immuable.

### 2.3 *La correction des attitudes envers la différence*

Mais ces deux conditions de base demeurent insuffisantes. L'interculturel doit s'ancrer à un niveau plus profond en atteignant un système d'attitudes plus premier, qui nous mène à traiter spontanément de façon négative la différence en tant que telle :

- A un premier niveau, en effet, celle-ci dérange notre univers, nous obligeant à construire des conduites nouvelles d'adaptation. L'étranger présentant la différence maximale, c'est lui qui dérange le plus. D'où, tant que c'est possible, une conduite de résistance à la reconnaissance de la différence en tant que telle, en l'intégrant dans nos codes de déchiffrement habituels. C'est ainsi que l'on débouche sur l'ethnocentrisme, comportement de « similitudine » totale du différent, ou, à tout le moins, sur la catégorisation : on réduit au maximum la différence en la noyant dans des catégories généralisantes et simplificatrices (« l'Africain », « l'Asiatique ») qui autorisent des attributions, attentes et réactions fixes dispensant de construire les adaptations fines et ajustées.
- A un second niveau, et quand la différence ne peut plus se laisser ignorer ou réduire, nous nous en emparons pour l'utiliser en faveur de notre moi : ce que Codol a appelé le « biais d'égo-centration » (1987). Nous la traitons négativement dans l'autrui qui la porte pour répondre, de façon dévoyée, aux besoins fondamentaux de protection et de valorisation de notre ego : c'est la péjoration instrumentale d'autrui (cf. Camilleri et Vinsonneau, 1996), qui alimente l'hétérophobie. Le sujet détourne les atteintes à son moi en se construisant un équilibre dont l'autre (et spécialement l'étranger) fera les frais.

Cette opération produit autrement mieux ses effets quand elle s'articule à une dimension collective (cf. les travaux de Tajfel et l'Ecole de Bristol), par laquelle le sujet frustré, fragilisé pour des raisons individuelles ou sociales, s'identifie à un « Nous » fusionnel (« endogroupe »), qui se construit et se valorise contre un « Eux » (« exogroupe ») corrélativement dévalorisé et démonisé.



Le traitement le plus ordinaire du «Eux» consiste à l'inférioriser pour évacuer ses propres sentiments d'infériorité; ou bien à transférer sur lui la responsabilité de tout ce qui paraît négatif dans le «Nous», ou enfin, quand on le soumet à des rapports inégaux avantageux pour l'endogroupe, à évacuer la charge de culpabilité en se persuadant diversement que l'exogroupe «mérite» la relation inégale.

La formation efficace à l'interculturel exige donc l'apport du corps d'informations d'ordre psychologique qui permettent de rendre conscient de cette dynamique de l'hétérophobie, qui trouve dans le racisme sa modalité la plus sécurisante. Celui-ci apparaît quand on veut s'assurer de l'impossibilité pour le Nous de perdre sa positivité et pour le Eux de perdre sa négativité : objectif atteint quand l'une et l'autre sont rattachées à une entité qu'on possède de façon consubstantielle, indépendante des conduites et situations : la race ou toute «essence» susceptible de remplir la même fonction. Le racisme est la péjoration instrumentale substantialisée, et ces considérations devraient convaincre le formateur de la nécessité de changer son mode de réfutation ordinaire : ne plus se limiter à critiquer les rationalisations idéologiques qui lui servent de couverture, mais s'attarder sur le problème général des mécanismes de l'exclusion et de leur racine, à savoir la déviation dans la satisfaction de besoins qui sont en eux-mêmes aussi normaux qu'importants.

#### 2.4 *L'objectivation et la liquidation du contentieux entre les groupes*

Mais pour achever la formation à l'interculturel, une dernière condition est requise pour liquider le contentieux qui sépare les protagonistes de cultures différentes. Car les problèmes et griefs entre groupes nationaux et minorités étrangères ne relèvent pas tous de l'imaginaire et du simple traitement de la subjectivité. Il en est d'objectifs, qu'il convient de ne pas éviter si l'on veut aboutir à un interculturel qui résiste à l'épreuve du social, lorsque les sujets réintègrent leur vie habituelle au sortir de leur formation. Le niveau de formation le plus solide à l'interculturel implique donc la réintégration du négatif, c'est-à-dire l'évocation explicite des conflits et accusations, sitôt qu'on le juge psychiquement possible, afin de dépasser l'habituel «interculturel de courtoisie» pratiqué dans les écoles. On peut distinguer deux catégories de conflits :

- Les conflits d'intérêts apparaissent à travers les accusations ordinaires des nationaux contre les immigrés : concurrence dans le travail, augmentation du chômage, de l'insécurité, des charges sociales, etc.; et celles des immigrés contre les nationaux : discriminations, injustices, exploitations, etc. Ces exemples montrent que les problèmes en jeu ne se limitent pas au culturel, qui très souvent ne sert que de couverture. Car on n'a pas affaire à des rapports entre systèmes culturels abstraits : ceux-ci sont intériorisés et maniés

par des porteurs de cultures, engagés dans une dynamique sociale globale, avec ses caractéristiques et tensions propres.

Il importe de recueillir ce discours accusateur, pour lui substituer des analyses capables de séparer l'objectif de ce qui relève du subjectif et de l'imaginaire : ce qui demande un sérieux travail d'information. Mais l'information sur les situations particulières devient bien plus éclairante si on l'articule à l'information générale à partir de l'histoire, des sciences sociales et économiques, spécialement pour faire comprendre la relation «Nord-Sud» et ses inégalités, les sociétés du Tiers-Monde depuis les colonisations, les avatars du «développement», l'appel aux émigrations et leur utilisation par les sociétés occidentales.

Elle serait ainsi conduite de manière à installer une vue systématique, élargie à l'échelle mondiale, des problèmes socio-économiques avec leurs incidences sur ceux dont on discute, y compris les problèmes culturels ou apparemment culturels. On désenclaverait par là-même ceux posés par l'émigration des contextes locaux, on identifierait le système général où ils se situent, on évaluerait les responsabilités des uns et des autres : ce qui devrait corriger un bon nombre de fausses représentations et accusations gratuites. Tout cela demanderait à être intégré dans des programmes scolaires débarrassés de leurs parties mortes et ajustés de manière à ouvrir à l'intelligence des temps contemporains.

Bien entendu, en ce qui concerne les problèmes objectifs liés à des faits exacts, il n'appartient pas à l'interculturel de les résoudre, mais il peut aider sérieusement à leur solution : l'éducation et la correction des attitudes, acquises dans la formation, prépareraient à les aborder correctement, sans les compliquer ni les envenimer par leur habituelle approche tendancieuse. L'interculturel permet de réguler la part du subjectif qui se mêle inévitablement à l'objectif et empêche de le cerner.

- Aux conflits d'intérêts se mêlent (et s'articulent) les antagonismes entre les codes culturels. La plupart du temps ceux-ci peuvent être résolus par la négociation, dont l'interculturel voudrait assurer les conditions optimales. Restent les cas graves : conflits entre valeurs fondamentales des groupes en présence. Exemples : polygamie, excision, laïcité, contraventions aux droits de l'Homme tels que nous les avons inscrits dans nos lois.

Face à ces situations, l'éducation interculturelle vise faire accepter une distinction de principe :

- Quand les groupes vivent séparément, ils sont libres d'adopter les représentations et valeurs qui leur conviennent si elles sont acceptées par l'ensemble de leurs membres, et c'est par eux seulement que leur mise en question peut être effectuée. Ainsi est respecté le principe kantien du

traitement du sujet comme fin, même si, dans les sociétés à dominante traditionnelle, la conception de ce sujet peut différer, en tant qu'il s'identifie au groupe et lui fait confiance pour parler à sa place.

- Mais si les groupes s'interpénètrent durablement, il faut éviter d'imposer aux uns les valeurs des autres et, en même temps, accepter le minimum de valeurs permettant le fonctionnement social. Cette double exigence antinomique impose logiquement le modèle d'association démocratique. Nous disons «logiquement», car on peut ne pas accepter la démocratie, qu'on réduit même souvent à une invention liée à la culture occidentale et donc non exportable : mais alors on doit s'interdire de vivre dans des sociétés attachées à préserver le pluralisme des idées et valeurs.

Mais la démocratie présente la lacune que l'on sait : il y a rarement unanimité, donc des minorités sont le plus souvent obligées de subir la loi de la majorité. Cependant, dans les sociétés monoculturelles on dispose d'un élément modérateur : les divergences apparaissent habituellement au niveau de sous-cultures d'une même culture, donc pas à celui des valeurs fondatrices. De ce fait les minorités sont moins lésées et les chances d'alternance dans la position majoritaire sont pour elles raisonnables. Dans les sociétés multiculturelles, par contre, les minorités enracinées dans des cultures indépendantes très écartées sont marginalisées et n'ont aucune chance d'accéder à la position majoritaire. Dès lors, en dehors de ceux qui s'adaptent unilatéralement de diverses manières, l'acceptation forcée et indéfinie de la condition d'hétéronomie est le destin des autres.

### **3. Peut-on aménager les conflits des valeurs fondatrices ?**

Le problème le plus aigu est donc celui des aménagements possibles permettant de sortir de cette alternative rigide. On allègue habituellement le modèle de type anglais : une décentralisation maximale est institutionnalisée, aboutissant à la création de communautés minoritaires dont la possibilité légale d'appliquer leurs propres valeurs est plus importante qu'en France, où l'on écarte cette solution : outre l'universalisme «jacobin» issu des Lumières, on craint de voir le modèle anglais déboucher dans le morcellement social, le régime de communautés séparées tendant vers le ghetto.

Sans entrer dans le détail, il nous suffira de remarquer que ce modèle anglais, de toute façon, ne représente pas une rupture qualitative avec le français, car il reste contenu dans des limites. Par exemple on n'y accepte pas l'excision, ni des traitements jugés «abusifs» sur les enfants, sur les femmes : le cercle du

permis s'élargit mais ne se rompt pas et le principe de la domination majoritaire subsiste.

On comprend, à partir de ces analyses, que l'institutionnel ne suffit pas en cette affaire, que la solution ne peut être mécanique. Pour aller plus loin il convient de passer au plan psychologique, d'agir sur les attitudes, les mentalités. Et pour commencer il faut bien reconnaître, certes, que tout groupe a besoin d'un minimum obligatoire de représentations et de valeurs pour se fonder et se maintenir. Mais, à l'intérieur de ce noyau commun, celles-ci sont de deux sortes :

- Les prescriptions «fonctionnelles», qu'on est tous obligés de suivre pour que le groupe puisse subsister : comme le refus du meurtre, le respect des engagements. Leur nécessité est pour ainsi dire «technique» et ce ne sont pas elles qui suscitent habituellement le désaccord.
- D'autres représentations-valeurs n'ont pas ce caractère : nos sociétés pourraient fonctionner avec la polygamie, l'excision, l'esclavage. Or, maintenant, nous les rejetons massivement et les remplaçons par les représentations antagonistes, car nous les jugeons négatives en vertu des modifications de notre conception du sujet humain. Mais n'oublions pas qu'il y a moins d'un siècle le concubinage nous paraissait scandaleux, l'avortement ou l'affichage de l'homosexualité ignominieux. En fait, les prescriptions non «fonctionnelles» du noyau commun sont retenues à titre de représentations-valeurs symboliques, emblématiques. Elles relèvent des dynamiques spécifiques de notre adhésion aux sens et aux valeurs, en relation avec la fixation de notre identité dans un certain contexte. Ce sont seulement elles qui sont en jeu dans les conflits de cultures. Et de constater qu'elles sont changeantes dans l'histoire de chaque peuple doit nous faire accepter le principe qu'elles peuvent être soumises à discussion et négociation; l'une et l'autre, comme nous l'avons vu, devant se dérouler au plan intersubjectif pour dépasser les insuffisances des mécanismes institutionnels.

Voilà qui nous ramène aux formations à l'interculturel, seul dispositif réunissant, si elles sont effectuées convenablement, les conditions pour assurer cette communication intersubjective avec les meilleures garanties de succès. Encore faut-il qu'elles ne se limitent pas, comme c'est fréquent, à des systèmes d'apprentissage unilatéraux par lesquels la majorité nationale vise seulement à amener les étrangers à elle, à ses significations et valeurs qu'elle ne songe pas un instant interroger.

A la différence de ces sortes de cours d'acculturation à sens unique, l'éducation à l'interculturel devrait être pensée de telle sorte qu'on obtienne, certes, des minorités prêtes à négocier avec la majorité, mais tout autant des

majorités qui ne se ferment pas mécaniquement sur leurs représentations dominantes habituelles; des minorités, mais aussi des majorités disposées à une écoute réciproque, en sorte que nul ne soit mécaniquement livré à l'alternative : s'assimiler ou s'en aller.

De cette observation, qui amène à considérer l'interculturel comme intéressant tout le monde, et des conditions à observer pour qu'il soit efficace, il s'ensuit qu'il ne saurait se limiter à une poussière d'actions ponctuelles sans lien et sans méthode au gré des bonnes volontés individuelles, mais résulter d'une politique d'ensemble pensée à l'échelle nationale.

A tout le moins, vu l'importance de la formation à l'école, il devrait donner lieu à une politique scolaire d'ensemble (Perotti, 1994; Rey, 1996) qui prévoirait d'introduire la préoccupation de l'interculturel dans la formation des maîtres, les contenus des disciplines enseignées, et sa distribution programmée sur l'ensemble de la scolarité des élèves. Car il est évident, à l'énoncé des conditions analysées, qu'on ne peut pas faire n'importe quoi à n'importe quel âge et sans tenir compte de l'équipement intellectuel acquis.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Camilleri, Carmel (1993), Le relativisme, du culturel à l'interculturel, in : F. Tanon et G. Vermès, Eds., *L'individu et ses cultures*, Paris : L'Harmattan, 34-39.
- Camilleri, Carmel, et Geneviève Vinsonneau (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris : Armand Colin.
- Codol, Jean-Paul (1987), Vingt ans de cognition sociale, Communication au colloque *Questions vives de la psychologie*, Aix-en-Provence, 5-7 Octobre.
- Finkelkraut, Alain (1989), La sainte alliance des clergés, *Le Monde*, 25 Octobre.
- Munoz, Marie-Claude (1986), Jeunes Portugaises entre Tour Eiffel et moulins à vent, in : G. Abou-Sada et H. Milet, Eds., *Génération issues à l'immigration*, Paris, Arcantère.
- Perotti, Antonio (1994), Plaidoyer pour l'interculturel, Strasbourg, Les Editions du Conseil de l'Europe.
- Rey, Micheline (1996), D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, Université de Genève.
- Segall, Marshall, Pierre Dasen, John Berry, et Ype Poortinga (1990), *Human behaviour in global perspective*, Syracuse University and Stanford University.