

Cette contribution est issue du programme de formation-recherche sur les "contenus et les méthodes de la formation des instituteurs et des institutrices en France et en Allemagne" réalisé entre 1979 et 1983 par l'Université de Strasbourg et l'Université de Francfort avec le soutien de l'O.F.A.J Ce programme a donné lieu à la production d'un certain nombre d'autres matériels de travail directement liés à la formation des maîtres en France et en Allemagne et qui devaient être publiés par ailleurs

Au-delà d'une analyse de cette formation il a été possible de mettre en lumière le parcours d'une coopération qui s'est établie entre les participants et les animateurs de recherche français et allemands associés à ce programme. Il apparaît que les observations et les réflexions relatées ici peuvent être exemplaires pour les processus se déroulant dans d'autres programmes de plus longue durée visant à intégrer aussi bien les aspects du vécu de la rencontre et les relations entre les personnes que le travail sur un thème

Au centre de cette contribution se trouve la question de savoir comment il devient possible de surmonter les difficultés qui résultent de l'attitude consistant à ne pas vouloir poser certains problèmes. à ne pas s'expliquer suffisamment sur les positions et les opinions en présence par crainte de "blesser" le partenaire. ce qui en réalité

n'est guère favorable à l'établissement de liens de coopération véritables. Bien au contraire. une telle attitude ne fait que multiplier les clivages dans le groupe. ce qui rend les relations au moins aussi difficiles que les processus de négociations indispensables entre différentes positions clairement déclarées.

Nous espérons que ce texte apportera au lecteur des éléments de réflexion utiles pour ses propres expériences internationales de rencontre et de coopération considérées du Point de vue des relations durables et non plus de celles. ponctuelles et éphémères. qui s'établissent lors des activités de loisirs. de tourisme ou de stages et séminaires spécialisés.

## REGARD SUR UN PARCOURS

### **« Plaidoyer pour un refus de l'excessive courtoisie dans les rencontres internationales »**

(Titre de la version allemande :  
Notizen zu einem Begegnungsprozeß  
"Wider die falsche internationale Höflichkeit")

Charlotte HERFRAY  
Université de Strasbourg

Cette contribution est un extrait du rapport final d'un programme de formation-recherche sur les „contenus et les méthodes de la formation des enseignants des écoles primaires en France et en République fédérale d'Allemagne“

Charlotte HERFRAY

## REGARD SUR UN PARCOURS

### Préambule

Le présent texte est un essai d'interprétation (et non d'explication) concernant des phénomènes de groupe.

Ces phénomènes ont jalonné les différentes étapes d'une recherche portant sur les "Contenus et les méthodes de la formation des maîtres en France et en *Allemagne*".

Ces phénomènes se caractérisaient par de la répétition, des *glissements*, de l'opacité en matière de communication. Ils me paraissent significatifs et spécifiques de toute tentative de *recherche en* groupe. Bien qu'il soit communément admis que les échanges facilitent la compréhension, cette condition est loin d'être suffisante à mes yeux. Bien des simulacres d'échanges viennent colmater et camoufler le fait que les interlocuteurs envisagent les problèmes de façon différente : prisonniers que nous sommes tous de nos propres systèmes de représentation.

Englués dans beaucoup de "fausse compréhension", même si quelquefois nos codes semblent coïncider, nous découvrons dans l'après-coup que nous ne parlions pas des mêmes choses,

Ces phénomènes ne sont pas imputables à de la mauvaise volonté; Ils ne relèvent guère de la volonté d'ailleurs. Ils ne sont pas à mettre au compte de la logique rationnelle, ni de la claire conscience.

Les pré-supposés qui sous-tendent le présent *texte* se situent du côté des théories qui souscrivent à la primauté des systèmes de représentations en matière de constitution de l'entendement. Ces systèmes de représentations sont

- 2 -

autant le fruit de discours collectifs, où l'idéologie circule, que de discours singuliers tissés de la signifiante qui habite l'inconscient de chacun.

Il est donc clair que l'essai d'interprétation qui fait l'objet du présent texte ne renvoie nullement à une pertinence sociologique. Il vise à saisir le sens d'un fonctionnement à la lumière d'un certain nombre de conduites de groupe que j'ai pu observer.

Dans le présent texte, ces conduites sont considérées comme des manifestations de réactions individuelles conjuguées à du collectif, et dont la maîtrise non seulement échappe à la claire volonté, mais vient de surcroît infléchir les événements collectifs.

L'analyse de ces phénomènes implique de ce fait référence à des modèles spécifiques supposant que les formes observables "en surface" renvoient à des modes de fonctionnement qui sont eux déterminés par des structures.

Je dirai donc que les "raisons" des phénomènes repérables (simples formes de surface) supposent des déterminants qui se situent à un tout autre niveau, là où les fonctionnements sont articulés à une structure qui se répète (même si c'est sous des formes différentes).

J'ajouterai que mes interrogations visent à souligner qu'il y a là du sens, plus que je ne vise à rechercher des causes : mon analyse est ainsi très précisément orientée en même temps qu'elle se trouve définie.

Je revendique néanmoins droit de cité pour mon discours (parmi tous les autres).

- 3 -

## Histoire et analyse

### 1. Un mot sur les origines

Depuis juin 1979 (j'étais en effet concernée par le projet de recherche-formation de l'O.F.A.J. depuis cette date-là) jusqu'en mai 1983, j'ai fait partie du "team". J'ai donc été de ceux qui ont lancé, puis tenté d'organiser, de canaliser, de maîtriser (difficilement) la dynamique du travail de recherche rendu possible grâce à l'O.F.A.J. Je dirais aujourd'hui que nous avons bien plus souvent suivi, voire subi cette dynamique, entraînés que nous étions dans une aventure vécue diversement : quelquefois avec doute, souvent avec étonnement, rarement avec irritation, mais toujours avec intérêt. Cet intérêt fut suffisamment fort pour que l'engagement pris au départ ne soit jamais remis en cause, encore que cet intérêt s'articulait à des motivations éminemment différentes chez les uns et les autres.

Quel bilan à tirer de cette recherche-formation ?

Pour ne pas donner au présent texte la prétention d'un bilan général, alors qu'il n'est qu'une tentative d'interprétation de certains mouvements de notre dynamique, je prends le risque de l'écrire à la première personne du singulier. C'est moi seule que j'engage dans cet "essai".

Je m'y risque, forte d'une longue expérience en travaux de groupe et parce que je me sens tout particulièrement concernée par l'articulation des rapports entre les problématiques individuelles et les phénomènes collectifs.

Véhicules privilégiés de la fonction imaginaire, ces phénomènes définissent, à mes yeux, deux problématiques qui traversent et constituent toute vie groupale, une problématique politique (collective) et une problématique interindividuelle (subjective).

- 4 -

La problématique collective. en tant qu'elle emprunte au discours idéologique des éléments pour expliquer l'évolution et justifier les options du groupe, est une donnée permanente et fondamentale de son histoire (et de ses histoires). Elle conduit à ne pas négliger la question du pouvoir dans les groupes et dans les institutions. Cette question est celle du politique.

La dimension inter-individuelle (et même intra-individuelle, selon que le référentiel invoqué admet cette hypothèse), me conduit à écrire que tout groupe et toute institution sont le lieu de déploiement et d'affrontement de problématiques relevant de ce que nous appelons l'individu. Je ne puis faire l'économie d'énoncer là un choix théorique; selon que nous admettons que l'individu est un être divisé, structuré, nous souscrivons aux théories qui présupposent qu'il y a "du sujet" (social et de l'inconscient) et que les procès relationnels sont des procès de l'inter et de l'intra-subjectivité.

J'énonce ainsi mon adhésion aux théories, non pas psychologiques, mais psychanalytiques, dans la mesure où elles impliquent la référence à un sujet divisé et à l'insistance de ce lieu psychique qu'est l'inconscient au niveau de ce qui s'offre à nos observations, c'est-à-dire au niveau des conduites.

La théorie freudienne de l'inconscient supposant l'existence d'un appareil psychique et d'une "réalité psychique" ne me paraît pas encore reconnue comme fausse<sup>1</sup>). De nombreux chercheurs ont contribué à son élaboration ultérieure (après Freud) continuant à valider l'hypothèse que nos attitudes ne sont que les produits d'un fonctionnement renvoyant à une structure : celle de l'inconscient et du sujet.

1) Allusion à Popper, bien sûr.

- 5 -

Mélanie Klein. pour sa part. a exploré des zones bien plus archaïques que celles qui relèvent de la structure oedipienne et des problématiques qui s'y articulent.

Sa théorie nous offre des hypothèses quant à la défense contre l'angoisse et la dépression, quant au "clivage de l'objet" (si fréquent dans les représentations d'un monde qui se présente dichotomisé). la projection ("c'est l'autre"), etc.

Ces hypothèses se sont révélées parfaitement recevables en matière d'analyse des groupes<sup>2</sup>).

De nombreux chercheurs font référence aux théories kleinienne, poursuivant ainsi l'exploration du vaste champ de la "psychanalyse appliquée" à l'analyse des mouvements institutionnels (Bion-Ellio Taques en Angleterre par exemple, Anzieu, Kaes et les autres chercheurs du C.E.F.F.R.A.P. en France).

Ce genre a d'ailleurs été inauguré par S. Freud lui-même dans "La psychologie collective et l'analyse du Moi".

C'est dans cette perspective que je me place. Mon discours implique donc un regard non équivoque quant à la pertinence qui le sous-tend. Il concerne un objet spécifique et suppose bien sûr aussi un "sujet" = moi en l'occurrence.

Les risques que je n'ai guère fuis tout au long de l'aventure que fut cette recherche-formation m'autorisent (à mes yeux du moins) à écrire en toute subjectivité.

Quelles leçons tirerai-je donc à ce jour de ce que les événements m'ont appris ? Le temps et la peine investis dans cette recherche permettent-ils d'éclairer différemment

2) Les travaux du C.E.F.F.R.A.P. en France, par exemple.

- 6 -

son objet, au terme du périple accompli ? Y ai-je appris quelque chose ? En quoi certaines de mes options ont-elles été modifiées ? En quoi d'autres ont-elles été confortées ? De nouvelles hypothèses se sont-elles faites jour ? Un autre regard peut-il dès lors être jeté sur la problématique de départ ? Celle-ci se définit-elle aujourd'hui comme il y a trois ans ou bien les données même du problème apparaissent-elles autrement ?

Il me faut pour cela revenir au point de départ de l'aventure. Lors des premiers entretiens avec l'O.F.A.J. et l'un des autres chercheurs français de ce programme, les contours de la recherche paraissaient relativement flous.

Dès cette première rencontre, je me rendais compte qu'il ne s'agissait pas d'organiser des échanges classiques et habituels entre Français et Allemands. Si le projet prévoyait un travail de

comparaison entre les systèmes éducatifs à travers la formation des maîtres, les discussions préalables laissaient entrevoir que l'objet du travail devait aller plus loin que l'acte de la rencontre, les perspectives d'échanges et les comparaisons qu'une rencontre suscite habituellement.

Le projet semblait ne pas exclure qu'une réflexion puisse se faire jour au sein même du groupe de travail sur les effets des différences dont ce groupe était porteur.

A un premier niveau, il était donc question de tenter de repérer ce qui détermine dans nos systèmes pédagogiques réciproques une plus grande ouverture ou, au contraire, une plus grande fermeture par rapport aux "autres". A un second niveau, la question de l'ouverture ou de la fermeture impliquait une question sur la nature des obstacles favorisant ou opacifiant les échanges. Cette question peut impliquer référence à des modèles d'analyse différents ; il n'était pas exclu d'envisager notamment le modèle structu-

- 7 -

raliste et d'interroger l'hypothèse comme quoi le traitement de la différence en tant que telle est d'abord un fait de structure.

Ce qui me séduisait, en outre, dans cette recherche, c'était la possibilité de tenter, en groupe, un travail même sur le problème de la différence en tant que telle et de disposer pour ce faire de conditions exceptionnelles : un ensemble de personnes différentes travaillant la question de la différence.

La recherche-formation devait durer trois ans. Cette durée semblait offrir des conditions favorables pour qu'une dynamique puisse se mettre en place entre des individus de nationalité différente, réunis par leur volonté d'interroger, et acceptant d'être les sujets d'une recherche-formation ayant pour objet la différence.

Ce terme recouvrait pour moi aussi bien les différences de nationalité et d'appartenance que des différences de statut, de fonction, d'âge, de sexe, de formation, de pertinences, d'origines, de motivations, etc., bref toute une série de différences qui sous-tendent les rapports humains et qui ne sont flagrantes que dans la mesure où des "marques" viennent les signifier explicitement. Dans une rencontre binationale, par exemple, de la différence est signifiée explicitement : on sait qui est Français, qui est Allemand. Quand il n'y a pas de marques, ou quand elles sont niées, nous pouvons nous laisser aller à imaginer que L'autre est comme nous ... et s'il ne l'est pas, nous pouvons tout à loisir imaginer qu'il l'est "moins" ou "plus" selon la nature des "marques" qui vont connoter les spécificités des uns et des autres.

Quels que soient nos sentiments explicites et conscients, nous sommes en proie à de multiples jeux d'images ("je" d'images ?). Ils infléchissent nos opinions quant à autrui; nos préjugés s'y articulent. La dimension imaginaire sous

- 8 -

tend toutes rencontres inter-personnelles : de l'inter et de l'intra-subjectif y fonctionnent.

Repérer quelques-uns des éléments en jeu dans ce fonctionnement me paraissait un projet particulièrement intéressant (encore que fort risqué du fait du grand nombre de paramètres).

La dynamique de la rencontre, du fait des interactions prévisibles et du fait qu'en la matière rien n'est maîtrisable, permettra-t-elle de tirer des leçons scientifiquement valables ? Les instruments dont nous disposons nous y autoriseront-ils ? Nous prenons un grand risque. Nous nous

embarquions ainsi dans un voyage comportant beaucoup d'inconnues; voyage d'autant plus difficile que nos référentiels seront loin d'être communs (il s'est avéré même que certains étaient souvent inconnus de nos partenaires).

Le climat qui s'est fait jour peu à peu dans l'équipe des chercheurs n'a pas manqué de solliciter de l'investissement. Les malentendus même furent pour moi stimulants : pourrions-nous découvrir quelque chose de ce qui les sous-tend ?

Les conditions de l'expérience me paraissaient difficiles mais en même temps exceptionnellement favorables.

En fait, je me dois de constater que je ne suis pas la seule à avoir investi dans cette affaire. Les membres du groupe des chercheurs n'ont eu que peu de moments de défection en matière de motivations. Tous ont continué jusqu'au bout : l'ardeur chercheuse ne s'est pas éteinte (au contraire) durant les quatre années où la recherche-formation s'est déroulée.

Cette ardeur a permis de supporter bien des difficultés, des tensions, voire des affrontements ...

- 9 -

J'étais donc partante pour une *observation* à "chaud" des phénomènes de différences et pour accomplir un pas de plus dans l'interprétation sinon la compréhension de ces phénomènes. En fait, comme Socrate le dit à Manon, c'est toute une "nuée de différences" que j'ai eu l'occasion de repérer dans leurs effets subtils, souvent impalpables, échappant à l'analyse *superficielle*, mais suscitant toutes sortes de conduites d'affirmation de soi ou d'oppositions larvées, habillées d'une courtoisie apparente.

Je n'étais pas la seule partante.

Et tous nous avons tenu ... contre "vents et marées" ... contre l'adversité menaçante de l'incompréhension et du refus, de la méconnaissance, de la dérision...

Des rives relativement inconnues nous étaient données à affronter. . des rives plus familières nous sollicitaient , nous appelant à nous y reposer, à ne pas aller plus loin. Les jardins de la confusion ou de la facilité aussi nous invitaient ... jardins de la politesse et des accords faciles ... nous avons affronté pourtant ... et tenu la barre autant que faire se peut, sans éviter la tempête.

Un seul repère à nos yeux, rappelé tantôt par les uns, tantôt par les autres, comme le cap à tenir et à ne pas abandonner : l'objet même de la recherche. L'objet de notre engagement.

Celui qui était énoncé au départ et par rapport auquel se fondait toute notre "existence".

En fait, cet objet lui-même n'était pas le même pour tous... et longtemps son rappel laissait les uns et les autres perplexes.

Il avait pourtant été défini d'entrée de jeu dans la première lettre aux participants en septembre 1979. Cette

- 10 -

lettre d'invitation reste en fait un texte de la "préhistoire".

Force est de constater que toute une multiplicité d'objets ont fonctionné pour les uns et les autres. Cette diversité d'objets (dans la représentation de chacun) articulés à la dynamique des associations d'idées alimentait à merveille les malentendus, particulièrement en grand groupe. Ces malentendus ont certainement été accentués du fait du bilinguisme permanent des séances; du fait de certaines traductions plus ou moins rigoureuses; du fait surtout des référents et des positions épistémologiques très variées des participants. Il arrivait que des Allemands et des Français au fait de certains concepts soient plus vite en phase que des participants de même langue mais n'ayant pas le même code épistémologique.

### L'histoire

Un premier regroupement, en 1979, fut un échec quant au nombre de participants escomptés : il fut admis que le délai de prévision un peu court, la date de la rencontre, les difficultés d'acheminement des autorisations d'absence pour les enseignants français expliquent l'absence de ceux-ci. Un seul Français fut présent à cette rencontre. Il a d'ailleurs pris part à tous les regroupements ultérieurs.

Sept Allemands, par contre, sont venus au stage. Deux ont pris part aux deux regroupements suivants; l'un de ces deux est venu aux trois regroupements suivants.

L'équipe d'encadrement se composait de six membres ; trois Français et trois Allemands. En tout nous étions quatorze.

Le souvenir de ce premier regroupement fut souvent "oublié" : perdu dans la préhistoire de notre recherche-formation, il n'est même pas certain que les textes qui en ont rendu compte et qui ont été envoyés à tous les membres du regroupement de l'année suivante aient été connus. Ont

- 11 -

ils seulement été lus ? Peu de choses ont été dites à leur propos par les participants. . . ce sont les membres du team (et encore, pas tous) qui s'y référaient. Ils avaient tendance à le faire plus vers la fin de la recherche que lors du début. Ces textes pourtant étaient notre contrat commun. Ils définissaient le cadre du travail auquel tous s'étaient engagés en s'inscrivant.

Une seule fois j'ai entendu quelqu'un (non membre du team) y faire allusion de manière très synchrétique en laissant entendre "qu'à ce qu'il paraît, il y eut beaucoup de tensions". Noyés dans les brumes de quelque chose qui a eu lieu dans un "avant" inconnu, il est peu probable que ces "textes fondamentaux", liés aux origines de la recherche-formation, aient fonctionné comme cadre général pour ceux pour qui l'histoire n'a commencé qu'en 1980. Encore moins pouvaient-ils fonctionner comme référence.

Les difficultés et les tensions surgies dans cette première rencontre ne me sont jamais apparues comme des facteurs négatifs. Je pense qu'elles étaient à l'époque les premiers balbutiements des effets des différences qui fonctionnaient entre nous. Ces effets se sont manifestés à travers certaines paroles qui venaient brutalement rompre la "bienséance", habituellement escomptée en matière de rencontres internationales.

Ces paroles dénonçaient des différences de statut, de fonction ... il n'est pas exclu de penser que la rivalité vis-à-vis de certains, jaugés à travers des "impressions premières" (et de ce fait vite jugés à l'aulne des stéréotypes), a joué très fortement.

Ces paroles venaient exprimer des mécontentements n'étaient-elles pas des manières de signifier négativement des refus ? Le refus de la courtoisie qu'il est "normal" et bienséant de marquer vis-à-vis des représentants de l'autorité par exemple (à savoir les chercheurs), et l'agressivité marquée vis-à-vis des lieux („il fait froid", "il n'y a

- 12 -

pas de distractions ici", "on est trop loin de la ville") peuvent être entendus comme les marques d'une agressivité à l'égard des personnes responsables de l'organisation. Il n'est sans doute pas indifférent de remarquer que le participant qui a donné un ton très virulent aux paroles ainsi adressées au team (et à l'un de ses membres en particulier), est professeur de sociologie et habitué de par ses options à "attaquer" l'ordre des choses. A un certain niveau, ces attaques ne furent guère faciles à recevoir pour une équipe et des responsables du démarrage d'un travail aussi ample que le nôtre.

A un autre niveau, on peut souligner que cette "rupture" des codes de rencontre habituels (où une certaine politesse de surface risque de colmater les interrogations) peut être prise en compte comme un mode de traitement de la différence<sup>3</sup>). Le mode agressif, comme l'expression d'une excessive courtoisie, sont des façons de se rencontrer : l'un se situe à l'envers de l'autre. L'indifférence, elle, serait le contraire.

Ainsi la politesse formelle et la courtoisie de surface ne sont souvent que les marques d'une implacable indifférence ... (leur excès toutefois peut être une marque d'agressivité larvée). Quoiqu'il en soit, l'analyse de ces phénomènes ne fut guère possible dans ce premier stage. Pris dans des processus réactionnels face à l'événement et talonnés par notre souci de réaliser du travail, nous avons tenté, autant que faire se peut, de "réaliser" notre tâche.

Cette rencontre a vu l'ébauche de bien des projets ainsi que nos premières tentatives d'échanges autour de tâches communes, telles qu'analyses de films, synthèses de nos ré

3) Evidemment, tous ne vont pas pouvoir oser, d'entrée de jeu, la mettre en scène de cette façon-là.

- 13 -

flexions sur les éléments relevés à propos du visionnement de ces films, etc.

Elle fut une ébauche de notre volonté de "faire ensemble" et de réaliser en commun. Elle a vu des essais de synthèses, mais les projets pour l'avenir n'ont guère été mis en oeuvre. Pouvions-nous aller plus loin ? Je ne le pense pas.

Imaginer que nous puissions interroger ce qui entre nous faisait obstacle était en ce temps-là vraiment impossible. Peut-être, néanmoins, certains ont-ils pu repérer qu'au-delà de nos différences nationales, il y avait de grandes analogies entre les manières d'aborder les questions, ces manières, peut-être, relevant davantage de structures individuelles que de facteurs culturels.

Un second regroupement a eu lieu en Allemagne en 1980 dans le Taunus. Une lettre fut envoyée aux éventuels participants : elle reprenait (quoique sur un mode un peu différent) les grandes lignes du projet.

Il y avait à cette rencontre un membre de plus dans l'équipe des chercheurs (composée dès lors de sept personnes dont quatre Allemands). Vingt-trois participants : quinze Français et huit Allemands prirent part au regroupement. Nous étions trente en tout.

Le travail s'est organisé dans une alternance de temps et de lieux différents : grand groupe et sous-groupes. Des tâches visant à favoriser les échanges ont été proposées. Des consignes précises ont été données. Il ne s'agissait plus de laisser les choses trop ouvertes, mais d'avancer. D'autant plus que cette fois-ci nous étions "nombreux". Les techniques retenues devaient servir efficacement nos visées et permettre de diversifier et de dynamiser les activités des uns et des autres. Cette rencontre a vu deux mises en oeuvre de la technique du travail en sous-groupes. La première en début de semaine où nous avons proposé un travail en sous-groupe ayant pour objet un "collage".

- 14 -

Cette technique d'animation devait permettre aux participants de se confronter à une activité conduisant à établir entre eux des communications et des échanges.

Le "collage" demandé (au moyen de revues mises à disposition) avait pour but de représenter une image de l'enseignant par rapport à notre thème. Chaque sous-groupe devait ensuite présenter son "produit" en séance plénière.

Une grande activité s'est manifestée à l'occasion de ces travaux : mais que s'est-il vraiment dit dans les sous-groupes ? Que s'y est-il joué ? Comment cette activité a-t-elle été vécue par les uns et les autres ? Comment les décisions de travail ont-elles été prises ? Il n'en a jamais été question explicitement. De même aucune interrogation n'a été ouverte sur la manière dont les participants avaient choisis leur groupe ni pourquoi ils y étaient restés.

Deux participants (une Française, un Allemand) ont fait leur "collage" tout seuls ... Si ce phénomène a plu ou déplu, nul n'en a rien su officiellement ...

Il a certainement introduit un élément de non-conformité et de marginalité. Cet événement n'a jamais été interrogé, analysé comme on peut penser qu'il aurait pu l'être (n'introduisait-il pas une "rupture" dans la situation ? Une rupture par rapport à une proposition valable pour tous ?). Il n'a jamais été analysé, ni verbalisé non plus si les propositions avaient valeur d'injonction ou de règle.

L'événement lui-même (mais aussi ce qui a pu se passer avant ou se manifester après) n'est pas passé inaperçu, il a néanmoins été passé sous silence. Je dirais volontiers qu'il a introduit un phénomène de rupture symptomatique. Cette interprétation toutefois n'a jamais pu être interrogée, encore moins travaillée, car le phénomène n'a pas été pris en compte. Les différentes interprétations à son propos n'ont été ni exprimées, ni comparées, ni argumen-

- 15 -

tées - il fut réduit à n'être qu'un "incident". Il aurait pu être un événement "marquant", c'est-à-dire un événement portant la marque tangible des phénomènes de la différence au sein du regroupement. Sa prise en compte et un travail à son propos eussent été l'occasion de faire apparaître nos différentes positions d'interprétations et auraient peut-être été une occasion de faire apparaître nos systèmes de références et nos perspectives éminemment différentes.

Ce qui me paraît symptomatique, en l'occurrence, c'est la conduite d'évitement implicitement adoptée à cette occasion par une majorité suffisamment forte pour que le questionnement ne puisse pas s'ouvrir.

Si le premier regroupement a vu l'agressivité exprimée (mais déplacée au niveau des questions d'ordre matériel), la deuxième rencontre a été le champ d'un déplacement au niveau des personnes, accompagné d'un recouvrement de l'agressivité. Je dirais qu'au premier stage le

"mauvais objet",4) était représenté par le cadre général et s'appuyait sur des éléments matériels, alors que dans cette deuxième phase, le "mauvais objet" était représenté par des personnes et s'appuyait sur des éléments purement imaginaires.

Les mêmes phénomènes fonctionnaient d'ailleurs au niveau des sous-groupes et entre les sous-groupes : beaucoup de non-dits, une relative agressivité larvée, nourrie de malentendus et de préjugés, des choix et des exclusions repérables, allusivement, à travers des signes (non probants toutefois), tels que sorties en commun, places à table, retrouvailles hors séances ... Les notes prises à cette occasion (et ce que j'en dirais avec le recul d'aujourd'hui) me conduisent à écrire que ce regroupement avait les caractéristiques d'une sorte de mini-société où les uns et les

4) Concept kleinien.

- 16 -

autres se rassemblent entre "semblables supposés" et s'opposent aux "différents supposés".

Ces mouvements s'appuyaient sur des affinités "*ressenties*"5). De quoi s'agit-il dans ce qu'on appelle le "ressenti" ? A mes yeux, il s'agit principalement de ressemblances et de différences éminemment subjectives et spécifiquement imaginaires. Car tant que des paroles ne *permettent* pas la mise en *oeuvre d'un* minimum de dialogue, il n'est guère possible d'objectiver un tant soit peu ses "impressions" propres. Elles restent atomiques" . Pourquoi seraient-elles *susceptibles d'être* fausses ? Seul le dialogue peut *permettre de faire* apparaître d'éventuels écarts entre mes impressions et *celles d'autrui*.

*Seule* la poursuite du dialogue peut permettre de faire la différence entre les interprétations *personnelles référées* à de la théorie (fiction construite du côté des discours scientifiques, c'est-à-dire de codes communs permettant l'échange) et *celles qui* sont du côté des fictions fruit de l'imaginaire individuel.

Il n'est pas interdit de fantasmer, au contraire. Mais les fantasmes restent du côté des illusions.

Dans le premier cas de figure, celui de la fiction articulée aux systèmes de connaissances, nous avons affaire à des discours liés6).

Dans le second cas, nous courons le ris

5) Permettez-vous que j'ose croire que le sentiment ?

6) Les savoirs peuvent être définis comme des systèmes symboliques (échangeables-transmissibles). Rappelons l'étymologie du mot symbolique : "je jouis" et de ce

qu'il désigne un dispositif lié (son contraire étant diabolique).

- 17 -

que de rester emprisonnés dans un discours dé-lié (sans lien avec la réalité, sans lien avec des référentiels de discours scientifiques).

Dans le premier cas, nous pouvons chercher afin de moins nous tromper en matière de connaissance. Dans le second cas, nous sommes livrés à l'illusion7) voire au délire.

Pour moi, l'éthique de la recherche permet que l'on se trompe; elle m'oblige à combattre tout ce qui maintient ou renforce le leurre. Je n'énonce aucun jugement de valeur par rapport au délire . s'il est inopportun en matière de recherche, il est tout à fait recevable en d'autres domaines. La

littérature et la poésie, par exemple, sont indispensables pour vivre et nous avons tous droit à nos fantasmes, seulement il me semble qu'il est important de distinguer fantasmes et connaissances dans le domaine de la recherche tout particulièrement. En groupe, toutefois, il est fort difficile de les distinguer du fait de la prégnance de l'imaginaire si caractéristique des phénomènes collectifs.

Les images réciproques des uns et des autres ont-elles été dans ce stage autre chose que des jeux d'images ? Je ne le pense pas.

Pouvons-nous dans ce cas parler de reconnaissance des différences et d'ouverture aux échanges ? Je ne le pense pas.

Si le stage en 1979 a offert une séquence correspondant à une sorte de préhistoire de la problématique de la rencontre, le stage de 1980 fut le début de son histoire. Une histoire peut-elle débuter autrement que par des leur

7) Je ne combats nullement l'intuition qui contient pour moi d'extraordinaires prémisses en matière de recherche . mais je pense que si elle est nécessaire, elle est loin d'être suffisante.

- 18 -

res, c'est-à-dire un temps où les images tiennent lieu de vérité et où la certitude qui s'y articule n'a pas lieu d'être remise en compte ?

Dans un tel climat de "fausse" connaissance, les paroles elles-mêmes sont ambiguës. Elles le sont d'autant plus que leur sens n'est pas défini par rapport à un code rigoureux. Or, cette probabilité reste exclue tant que les protagonistes n'adhèrent pas au pré-supposé de la multiplicité des codes.

Et comment y adhèreraient-ils si cette question ne les a pas encore surpris expérimentalement ? Tant que cette surprise alliée à la découverte d'obstacles "structuraux" à la communication (c'est-à-dire ne renvoyant pas à de la mauvaise volonté chez les protagonistes) ne s'est pas imposée, nous ne pouvons guère admettre que l'incompréhension est un problème. Et dire que l'incompréhension est un problème implique qu'elle n'est pas du fait de la faute de l'un ou l'autre des interlocuteurs, mais qu'elle est un fait de situation dans lequel les deux interlocuteurs sont pris.

Symptomatique d'une étape incontournable sur la voie d'un éventuel entendement, le stage de 1980 m'apparaît comme l'étape des comportements d'évitements, de la prégnance imaginaire, de la croyance en la faute ... et d'un clivage du groupe en "bons" et en "mauvais".

Toute tentative de questionner cet imaginaire, de mettre en lumière ce qui s'y tapit, ce qui en infléchit le fonctionnement, était réprimé avec une indéniable vigueur et dans une sorte de consensus implicite de la grande majorité. Il ne peut sans doute pas en être autrement dans toute situation similaire.

Je dirais volontiers qu'il s'agit là d'un comportement de résistance et de refus ... Tout ce qui venait distraire des "tâches" était classé dans de la "dynamique de groupe". Ce

- 19 -

terme était très négativement connoté auprès d'un grand nombre de participants.

Ces connotations négatives ont souvent produit des paroles d'une telle exclusive de la part de quelques-uns, que les conduites de l'ensemble des participants ont été des conduites de soumission aux paroles de cette minorité opposante.

Ainsi tout ce qui était susceptible de représenter un quelconque discours "psy" et tous ceux qui en étaient (par contiguïté) les représentants, faisaient l'objet d'une subtile méfiance, voire d'un rejet. Il faut dire que les "psy" ne s'y dérobaient pas et ne faisaient aucune concession pour paraître "aimables" en dépit des difficultés de leur position.

Mais les conditions de la recherche-formation n'étaient-elles pas à ce prix ? A leurs yeux elles l'étaient : j'en atteste<sup>8</sup>).

Pour en revenir aux observations et aux faits, souvenons-nous de la manière dont les choses ont évolué tout au long de la semaine. Sortis de la "tâche" qui consistait à réaliser un "collage", les participants ont plongé dans une autre tâche : des sous-groupes de "spécialités" autour d'objets "motivants" (à quel titre ? nous ne savons pas trop... : peut-être une autre manière de mettre en scène la conduite d'évitement ? sans doute aussi un modèle diffus prônant l'activisme et l'efficacité. Peut-être l'intuition de l'urgence de médiatiser nos échanges par un autre objet ?).

8) Le "mauvais objet" c'étaient eux, les "psy". . . peut-être même apparaissaient-ils "coupables" aux yeux de la plupart des difficultés de communication dans les groupes...

- 20 -

Il y a lieu de souligner que les différents sous-groupes nés à cette occasion ont eu une très grande activité. Leurs objets les ont beaucoup sollicités. Ces objets "médiatisant", sur un laps de temps assez long (presque trois ans), les relations au sein des sous-groupes, ont sans doute permis de faire apparaître les "différences" de manière moins menaçante.

Beaucoup de choses ont ainsi pu être parlées au sein de ces sous-groupes et les représentations des membres (représentations réciproques et représentations liées à l'objet) ont pu se modifier au fil des rencontres. Apprenant des choses sur l'objet, les uns et les autres ont aussi appris des choses sur eux-mêmes.

Peu à peu a pu émerger une meilleure aptitude à repérer et à reconnaître, au-delà des différences nationales, des différences en matière de référentiels (épistémologiques et idéologiques), mais aussi des différences en matière de structure de la personnalité et de fonctionnements cognitifs.

L'expérience a permis de mettre en lumière qu'un objet médiateur est un moyen fort judicieux de permettre les échanges : sans doute protège-t-il de la proximité des affrontements imaginaires et permet-il de mieux situer d'où chacun tient son discours et. tire ses options.

Condition nécessaire mais non suffisante, car la manière dont le procès de la reconnaissance des différences peut être mené renvoie pour une bonne part à l'engagement des uns et des autres dans cet acte, ainsi qu'à leur capacité de supporter la rupture que toute différence introduit dans les systèmes de représentations et dans les croyances qui s'y articulent.

Enfin, n'oublions pas que l'objet médiateur, la "volonté" de poursuivre sur la voie de la confrontation (qui est aussi pour chacun la voie de la rencontre avec ses limites)

- 21 -

ne suffisent pas pour expliquer l'intense activité des sous-groupes. Nous avons aussi bénéficié d'un adjuvant matériel -le soutien de l'O.F.A.J.

Nous avons pu nous retrouver pour approfondir les thèmes qui requéraient nos intérêts, mais aussi pour explorer au niveau du terrain, pour visiter, discuter et rassembler du matériel, afin de

nourrir notre recherche non seulement à la lumière de nos connaissances préalablement acquises, mais aussi par le renouvellement de notre expérience.

La stimulation liée au fait que de l'amitié (et de la rivalité) fonctionnait entre les uns et les autres a contribué à développer une grande activité, tant au niveau de nos démarches (pour préparer les rencontres en sous-groupes) que de nos réflexions.

Ces sous-groupes devaient être un moyen pour nous permettre de réaliser nos différents objectifs : ils ont souvent eu des effets au-delà. Souvent il a fallu recenser la dynamique qu'ils introduisaient en rappelant les visées et les objectifs énoncés au départ.

Nous avons ainsi été les sujets et les objets d'un autre phénomène dont l'observation est courante et dont il ne suffit pas d'être averti pour le maîtriser et encore moins l'éviter. Ce phénomène est celui du déplacement des objectifs au niveau des moyens.

S'il fut nécessaire et souvent difficile de recentrer nos travaux dans la perspective de départ, happés que nous étions par l'objet médiateur, il nous fut à peu près impossible d'interroger de concert pourquoi nous étions sans cesse la proie de ce glissement.

Peut-être ce phénomène est-il aussi lié à ce rapport difficile que les individus entretiennent avec la question des finalités, et qui ouvre le champ des questions insolubles ? L'objet médiateur... à plus d'un titre il l'est : sa

- 22 -

présence et sa proximité peuvent être rassurantes. Enlevez-le et le vide émerge... le doute... l'incertitude.

Il est important de souligner l'activité énorme des sous-groupes, l'important matériel recueilli, aussi bien quantitativement que qualitativement. Tout ce matériel est loin d'avoir été repris et retravaillé.

Pour se faire une idée du travail accompli dans les sous-groupes. il faut se reporter aux nombreux textes produits par les uns et les autres au cours de ces années. Quoique souvent à l'état d'ébauches, ces textes témoignent de l'intense activité sur le terrain. des réflexions qui se sont faites jour pour les uns et les autres et des questions nouvelles qui sont apparues pour eux.

Des hypothèses nouvelles sont souvent venues éclairer les interprétations familières, à la lumière des nouveaux référentiels, introduits par ceux qui disposaient de concepts et les maniaient avec une certaine rigueur et une certaine obstination.

Inversement, les exemples concrets dont étaient riches les gens du terrain venaient stimuler le questionnement de tous. Les tensions entre ceux qui se trouvaient à l'aise dans le discours, la théorie, et ceux qui privilégiaient leur praxis et l'intuition qui la sous-tend, ont été une forme de différences dont les sous-groupes ont été les premiers lieux de déploiement.

Ces différences-là furent souvent l'occasion d'affrontements. Les paroles qui venaient trouer le mur des préjugés négatifs de part et d'autre ont quelquefois permis de redéfinir des problématiques communes encore que fort diversement abordées.

Les affrontements conduisirent souvent à des discussions, à des argumentations. Etre interrogés et acculés obligea les tenants de telle ou telle interprétation à préciser ses

- 23 -

options - pour le groupe ce fut souvent un progrès. Dans les meilleurs des cas. les préjugés de départ et le halo imaginaire des premières rencontres ont fait place à de la discussion : n'est-ce pas le premier pas vers de l'échange ? (Dans la mesure où la discussion n'est pas de la dispute et où les interlocuteurs souhaitent "avancer", plus que d'avoir raison.)

Le travail dans les sous-groupes fut particulièrement mobilisateur. D'importantes questions ont été déblayées en rapport avec les "objets" de ces sous-groupes. (Ces questions nous en retrouverons les grandes articulations lors du dernier regroupement en 1982.)

Elles sont liées à la mise en lumière de la spécificité de l'acte pédagogique au-delà des différentes formes culturelles qui confèrent à cet acte des marques, des caractéristiques nationales<sup>9</sup>).

En attendant, c'est au sein des sous-groupes qu'un travail concret fut possible et qu'un code commun s'est peu à peu dégagé, ainsi que des attitudes adéquates, favorables à des échanges moins formels.

Mystérieuse conjonction que celle qui permet d'échanger sans avoir besoin ni d'avoir raison contre les autres, ni d'imposer ses vues : c'est un climat sans certitudes mais plein de questions qui en résulte.

C'est d'abord dans les sous-groupes et entre quelques participants que de tels échanges ont pu se faire. Chaque fois que ce fut possible, il m'apparaissait que de telles interrogations réciproques étaient porteuses d'une possibilité

9) Cette spécificité est dans l'acte d'influence d'un individu sur un autre, de l'évolution et de l'aboutissement du procès qui en résulte.

- 24 -

d'échange et, par conséquent, introduisaient les prémisses d'un traitement de la différence.

Le prochain regroupement eut lieu en France en décembre 1981.

Un team sans défection et vingt et un participants (soit vingt-huit personnes en tout). Mais deux Allemands sont là qui n'étaient pas au stage précédent; un Allemand n'est pas revenu. Côté français, deux Françaises ne sont pas revenues, remplacées par deux "nouveaux" (une femme et un homme). Il faut dire que les nouveaux membres se sont principalement rattachés aux sous-groupes du fait des thèmes étudiés par ceux-ci et de l'intérêt suscité par ces thèmes.

Il est tout à fait remarquable que le travail s'est principalement effectué en sous-groupes autour des "objets" de ces sous-groupes.

Le halo de l'hostilité n'était plus centré sur les mêmes personnes, ni- sur les mêmes objets qu'au stage précédent.

Cette fois-ci, ce qui mobilisait la méfiance d'un certain nombre, c'était la perspective du rapport final de toute la recherche et une sorte d'inquiétude quant au contenu et au destin de ce rapport. Il semblait aussi que le "mauvais objet" du regroupement n'était plus telle ou telle personne, mais tout un sous-groupe ... Les clivages entre les sous-groupes portaient sur des différences telles que

- ceux qui paraissaient trop "intellectuels" et les autres ...

- ceux qui semblaient (aux autres) dans une certaine confusion conceptuelle, se reflétant au niveau d'un vocabulaire peu rigoureux ...
- ceux qui avaient l'air de travailler dans un climat décontracté ...
- et les autres ...

- 25 -

Le "mauvais objet" était du côté de l'O F A J que nous veulent donc ces gens-là ? Il était aussi du côté des chercheurs que vont donc faire les membres de l'équipe de tout ce travail accompli ensemble ? Peut-être serons-nous trahis ? Utilisés à notre insu ?

Déplacements là encore Déplacement de la "menace" vers l'extérieur d'une part et déplacement de l'hostilité sur des "ensembles" d'autre part l'O.F.A.J- les chercheurs et tout particulièrement ceux qui sont supposés savoir quelque chose de plus... "L'extérieur" était menaçant. l'avenir était peut-être un piège ? Certains étaient porteurs des marques de cette menace ils étaient supposés savoir et peut-être allaient-ils pouvoir utiliser tout ce qui avait été accompli à des fins dont la plupart seraient exclus ?

Rappeler l'objet, recentrer l'orientation générale sur les objectifs - ces tentatives ne furent pas suffisantes pour rassurer et rendre la situation claire. L'imaginaire avait trouvé d'autres objets. Déplacements et contiguïté à l'oeuvre. les "mauvais objets" et ceux qui les représentaient avaient partie liée avec ce qui se tramait du côté de l'extérieur. ainsi que du côté des "origines" et des "fins".

Ce stage a vu une très grande explosion d'activités au niveau des sous-groupes - les trois premiers jours ont été consacrés au travail en sous-groupes.

Il a vu ainsi de grandes insatisfactions. Celles notamment qui accompagnent toute présentation de résultats à un grand groupe.

Dans la mesure où les travaux en voie d'élaboration ne peuvent refléter ni l'apport de chacun ni la richesse des échanges qui a permis au sous-groupe d'accéder à un sentiment de réelle création, tout ce qui sera communiqué aux autres semblera insuffisant. En même temps, une élaboration trop rigoureuse ne rencontre que peu d'écho souvent.

- 26 -

Les insatisfactions qui en découlent, sources de malentendus, ainsi que les rivalités inter-groupes inévitables. ont suscité le sentiment d'une rupture entre les activités des sous-groupes connotées très positivement et les séances plénières, connotées plus négativement.

Le "mauvais objet" était du côté du grand groupe.

Déjà, le sentiment de devoir songer à bientôt conclure s'imposait à certains.

D'autres se plongeaient avec passion dans leurs travaux de sous-groupes. D'autres se demandaient comment boucler la boucle : c'est-à-dire traiter le contrat et retrouver l'objet de départ.

D'autres vivaient les séances au présent, à la simple joie des rapports réciproques. D'autres poursuivaient à travers les thèmes des sous-groupes un questionnement lié à leurs recherches

personnelles par ailleurs. Tous étaient sollicités par les échanges et ne pouvaient échapper aux sollicitations venues d'autrui. Chacun y répondait à sa manière...

### Le regroupement en décembre 1982 en Allemagne

Le groupe des chercheurs est au complet; mais un de ses membres est obligé de partir avant la fin du regroupement. vingt personnes seulement sont là en tout : treize Français et sept Allemands (chercheurs compris).

Il y a plus de séances plénières que lors des deux précédents regroupements.

La politesse des premiers regroupements semble s'effacer quelque peu; "die falsche internationale 'Höflichkeit' läßt nach", comme disait un des membres de l'équipe.

De plus en plus de tensions sont parlées; les mécontentements et les agacements sont évoqués, les différences sont

- 27 -

soulignées. Tout ceci ne se passe plus sur le mode de l'allusion comme ce fut le cas jusque-là. en grand groupe; les choses sont souvent évoquées, en clair, au lieu où elles ont à l'être (avant, elles l'étaient principalement dans les intervalles des inter-séances).

Ainsi est-il possible de mettre en évidence à quel point les représentations séparent : à quel point ces phénomènes viennent nourrir l'imaginaire (d'autant plus que tous ces jeux d'images fonctionnent à notre insu et circulent de part et d'autre). Comment s'étonner dès lors que tous les premiers contacts sont de méprise et de méconnaissance ? Mettre les tensions sous le boisseau, méconnaître leur impact, ne pas prendre en compte qu'elles sont liées à la manière dont nous rencontrons la différence, ne peut que perpétuer les conduites d'évitement ainsi que le déni des difficultés à s'entendre.

Si la politesse permet d'éviter les affrontements, elle n'est souvent que la peur d'ouvrir les questions. Elle ne permet ni de "travailler" ce qui fait obstacle, ni de dépasser la méprise par une effective acceptation de la différence. Accepter la différence, c'est d'abord la reconnaître comme obstacle aux échanges; c'est ensuite ne pas la traiter en valeur positive ou négative... La reconnaissance des différences c'est la reconnaissance d'un autre dans sa différence. Ce qui implique la nôtre ... et notre réci-proque limite. Traiter ainsi la différence, c'est renoncer à la traiter en termes de hiérarchie. C'est pouvoir accepter la limite qu'elle instaure de part et d'autre.

J'ai été très surprise de constater que certains problèmes de fond n'ont pu apparaître à ce stage que parce que des participants ont pu accepter l'opposition : la leur, celle d'autrui.

Comme ce fut le cas dans les sous-groupes auparavant, c'est dans la mesure où les uns et les autres se sont trouvés acculés, affrontés à une opposition, conduits à une discus-

- 28 -

sion, dans la mesure où ils ne fuyaient pas l'expression de leur singularité (personnelle et optionnelle) qu'ils apparaissent dans leur spécificité. Celle-ci marquait d'ailleurs leur solitude.

Pour certains, cette démarche ne pouvait avoir lieu que dans la violence d'un affrontement passionnel avec ceux qui représentaient à leurs yeux une option contraire. Pour d'autres, elle ne

pouvait se faire qu'au moyen de l'humour. Pour certains, elle ne pouvait pas se faire : elle conduisait à se retirer dans sa "coquille".

Aussi curieux que cela puisse sembler, pour certains, c'est seulement lors de ce dernier regroupement que quelque chose ayant trait à leur limite s'est subrepticement révélé à travers la passion d'un affrontement où se déchirait soudain le voile de leurs certitudes et de leur savoir sûr.

Chaque fois que la politesse ne vint pas au secours de l'inquiétude, chaque fois que la peur (sous toutes ses formes) n'est pas venue "fermer" la déchirure, "colmater" la rupture, la différence s'est révélée. Elle représentait toujours une question posée à nos propres certitudes.

Même un "savoir" sur la différence ne nous protège pas de la rupture expérientielle qui accompagne la rencontre que nous en faisons. Cette rupture se produit à l'intérieur même de chacun de nous : là où l'imaginaire et les croyances comblent volontiers les interstices que les questions visent à ouvrir. Les discours idéologiques viennent souvent colmater les incertitudes en apportant des réponses et des promesses ... Comment d'ailleurs ne pas chercher secours auprès de ces discours tissés de certitudes ? Ils sont un rempart contre la peur et bien plus : contre l'angoisse existentielle et le doute qui s'y articulent.

Faire confiance et ne pas avoir peur ; le traitement dialectique de la tension entre ces deux pôles a alimenté une

- 29 -

grande partie des mouvements de nos regroupements : à un niveau latent, bien sûr.

Ce stage fut étonnant : des réactions naïves ont permis, souvent, de se rendre compte combien nous fantasmions auparavant et combien ces fantasmes ont ralenti le travail de toute la recherche-formation par la méconnaissance qu'ils introduisaient dans nos rapports.

Les fantasmes avaient pour objet aussi bien les individus que l'institution O.F.A.J. ou les supposés projets tramés à l'insu des uns et des autres : bref, tout ce qui n'était pas clairement connu<sup>10</sup>).

Ce regroupement a également permis de souligner que le recours à l'objet médiateur a souvent fonctionné comme un alibi pour fuir l'objet même de la recherche, en même temps que cet objet revenait insidieusement à travers les élaborations que les sous-groupes menaient autour de leurs objets propres.

Ce regroupement a ainsi permis de faire apparaître que les différents sous-groupes ont souvent été ramenés aux mêmes problèmes de fond, au terme de leur parcours : ceux qui sont liés à la spécificité de l'acte pédagogique et du projet que cet acte implique, projet pour autrui, projet sur autrui... mais toujours projet.

La spécificité de la problématique pédagogique se trouve ainsi désignée : comment un projet peut-il favoriser ou non l'accession à l'autonomie chez celui qui en est l'objet ? Que véhicule l'acte pédagogique ? Quels sont les éléments qui l'infléchiront vers de la libération, vers de la soumission ? En est-il bien comme nous le croyons ? Ce qui est

10) Mais pour qu'une information soit connue, il ne suffit pas toujours qu'elle soit donnée.

- 30 -

véhiculé l'est-il toujours au niveau explicite ? Il devient de plus en plus évident qu'entre le discours du pédagogue et ses actes, dans la déchirure entre les deux, des éléments non négligeables viennent perpétuer un "autre" procès. Ce procès de transmission est rarement au niveau des intentions qui définissent explicitement le projet.

"on enseigne ce qu'on est" disait déjà Jean Jaurès (quel système de valeurs, quelle représentation du monde transmettons-nous ainsi, à notre insu ?)

Ce qui conduit à prêter attention à des marques symptomatiques de ce qui n'est pas explicitement dit, comme à autant de possibilités de déceler ces éléments fortuits que nous véhiculons à notre insu.

Ces éléments qui laissent subrepticement entrevoir ce qu'il en est du sujet d'énonciation et pas seulement ce qui constitue la teneur de son énoncé.

Il s'agit d'arriver à repérer et à entendre ce qui, - à travers nous-mêmes, transite et véhicule de la formation...

Poser les questions de cette manière oblige à considérer les problèmes de la transmission sous un angle particulier : un angle à partir duquel nous sommes obligés d'admettre que les contenus ne sont pas les seuls véhicules de la transmission. Ainsi l'ouverture et l'autonomie ne relèvent d'aucune manière d'un enseignement : il ne suffit pas d'enseigner des contenus relatifs à ces notions pour en transmettre les qualités.

La vieille question de Socrate revient : "La vertu, est-ce que ça s'enseigne ?"

Une pédagogie qui ignorerait la dimension politique serait aveugle sur elle-même; les enfants vivront en société comment les mettrons-nous en rapport avec cette société ? Mais une pédagogie peut-elle produire des attitudes d'ou

- 31 -

verture et d'autonomie en matière de vie sociale ? Une pédagogie finalisée du point de vue de ces attitudes est-elle encore une pédagogie ou devient-elle une propagande ?

Comment définir valablement ces problèmes hors du mode dialectique du dépassement des contraires : bonum durch malum ? Mais comment éviter le retournement du schéma ? malum durch bonum ?

Les principes d'ouverture, ainsi que la référence à des contenus ayant pour objet "l'enseignement" de l'ouverture des esprits ne manquent ni d'un côté ni de l'autre du Rhin. Mais comment l'acte éducatif peut-il promouvoir de l'ouverture, de l'autonomie, de la responsabilité, c'est-à-dire promouvoir des individus autonomes dont l'identité va se constituer en dépit de l'ordre que la pédagogie leur impose ? Comment une synthèse pédagogique sera-t-elle possible en l'individu lui-même ? Ce qui présuppose que c'est d'abord en lui que cette synthèse s'accomplit. Mais alors qu'en est-il de la didactique et de son statut ?

Et des formes habituelles de l'enseignement ?

Et des innovations, qui ne sont souvent que des rééditions modernes de la vieille problématique de l'influence des anciens sur les plus jeunes ?

Si l'acte éducatif produit de l'autonomie, est-ce lié à la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'enseigné (animateurs/animés) ? Est-ce lié aux contenus ou à la nature du projet et des actes posés ? En quoi l'enseignant (l'animateur) est-il maître de son projet ? Jusqu'à quel point un procès d'influence est-il possible et surtout à quel niveau ce procès s'accomplit-il ? A travers quoi ?

D'autres questions se sont aussi posées ; nos confrontations nous ont conduits à repérer tout un ensemble de problèmes qui ne relèvent guère du didactique et qui pourtant concernent les enseignants et les animateurs. Ce sont tous

- 32 -

les problèmes liés aux types de sociétés qui sont les nôtres. Elles produisent un nombre de plus en plus important d'enfants et de jeunes en difficultés. Si la législation des différents pays traite ces problèmes selon des modes qui sont liés à sa culture et à son histoire, il y a lieu de constater que de plus en plus, bien au-delà des frontières qui séparent, les enseignants et les animateurs sont confrontés à des problèmes sociaux identiques qui envahissent leurs classes et qui se traduisent dans les groupes.

Se superposant aux solutions apportées par la législation en vigueur, il y a aussi les réponses personnelles que les uns et les autres pourront apporter, compte tenu de ce qu'ils sont ...

il faut bien reconnaître, de fait, que des réponses pédagogiques sont insuffisantes face à ces problèmes-là ... et que les "réponses" transitent à travers ce qu'une relation positive (c'est-à-dire de confiance) va produire entre les enseignants et les élèves (les animateurs et les animés).

Toutes ces questions se sont posées dans les différents sous-groupes. Peut-être sont-elles apparues de façon encore plus massive à propos de l'enfant et du jeune étranger, venu d'un autre pays, d'une autre classe sociale, d'une autre culture.

Comment pourra-t-il conserver quelque chose de son identité dans la confrontation à l'action éducative d'un autre pays ? d'un autre monde ? Et comment se construira son identité nouvelle ?

Comment éviter l'écueil de l'aliénation sociale, politique, individuelle ? Comment maintenir fermement la dimension éthique dans l'acte pédagogique ? Comment prendre en compte à tous niveaux la réalité de la différence en vue de promouvoir une éthique de la pluralité ?

- 33 -

Il me semble que notre recherche-formation a conduit à être en mesure de poser les problèmes autrement ; des pistes nouvelles apparaissent et la complexité des questions exige que nous ayons recours à des référentiels plus rigoureux pour en analyser les termes. Ces référentiels nous sont offerts par le développement des recherches en sciences humaines.

L'accueil de la différence, une éthique de la pluralité sont depuis les temps anciens des valeurs prônées et reconnues ; il ne suffit pas de les enseigner pour que ces exigences deviennent des options éthiques pour tous. Il importe de chercher dans l'articulation des sciences concernant l'individu (dans son rapport au savoir et à la connaissance) ainsi que des sciences étudiant le fonctionnement des institutions, les raisons de cette éternelle répétition des avatars du rapport à l'altérité.

Il s'avère que nos aspirations à l'échange ne suffisent pas pour qu'il y ait échange. Notre propre aventure, lors de cette recherche-formation, a mis en lumière combien nos réactions se sont

imposées, venant d'un lieu qui échappe à la raison, quand il s'agit d'entendre ce qui n'est pas familier. Et pourtant, nous étions des formateurs d'enseignants, réunis pour interroger les problèmes de la différence, sans aucun pouvoir sur notre propre manière de l'aborder et de la traiter...

Dans la mesure où ce travail nous a conduit à découvrir que la compréhension est un problème et non une solution, peut-être aurons-nous fait une découverte importante ?

La question reste posée de la transmission de nos résultats. D'ailleurs l'extraordinaire hétérogénéité de notre groupe et la multiplicité des référentiels ainsi que la diversité des niveaux de travail permettent-ils l'élaboration de résultats rigoureux ?

- 34 -

Sans prétendre à une rigueur pour laquelle nous n'avions pas les moyens, la démarche de toute la recherche-formation invite néanmoins à souligner des étapes et un parcours qui m'apparaissent tout à fait exemplaires et spécifiques d'un procès de travail dans un groupe réunissant une multitude de différences conjuguées.

Sans doute des leçons plus nombreuses ont-elles été tirées de cette expérience par les uns et les autres. Mais elles restent souvent individuelles. Sont-elles formalisables ? Transmissibles ? C'est pour tenter de poser cette question que j'ai écrit le présent texte.

Comment pourrions-nous intégrer ces découvertes à nos pratiques ultérieures ? Modifier éventuellement ces pratiques ? Et comment pourrions-nous dire quelque chose de tout cela à des individus différents, qui n'auront pas fait ce parcours ? De quoi nos mots pourront-ils alors leur parler ? Comment pourront-ils les entendre ?

N'allons-nous pas reproduire alors, comme tout enseignant, un "terrorisme didactique" qui tend à soumettre celui qui est enseigné ?

En décembre 1982, nous avons tenté de comparer, de critiquer, de questionner les conclusions auxquelles les différents groupes étaient arrivés. Nous avons tenté aussi de recentrer l'ensemble par rapport au projet initial.

Il reste dès lors trois journées en mai pour qu'un accord puisse se faire sur ce "rapport pluriel" auquel nous envisageons d'aboutir comme reflets différenciés de notre parcours en commun. Trois jours pour que ceux qui le souhaitent puissent objecter et/ou compléter les textes qui leur auront été envoyés auparavant.

Le rapport final fut, depuis 1981, une question épineuse. Il fut depuis le début un objet litigieux : rapport de qui ? pour qui ? pour quoi ? Peut-être la question du rap-

- 35 -

port éveille-t-elle des craintes face à une trace qui pourrait déposséder quelqu'un de ce qui lui appartient ?

Peut-on être dépossédé d'une expérience ? Que craint-on donc que le discours de l'autre fasse de nous ? Un objet ? Oui, peut-être un objet de son savoir. . Peut-être cela est-il insupportable ? Comment le dire ? L'écrire peut-être...

En décembre 1982, le parcours était presque accompli; les questions de fond quant à l'objet de la pédagogie ont pu se poser. La relation pédagogique se révèle bien, au-delà des différences de surface, comme un procès dont la problématique s'inscrit dans une dialectique de la soumission et de l'autonomie entre deux individus qui sont dans un rapport d'influence de l'un sur l'autre, ainsi que dans un rapport de dissymétrie par rapport aux objets du savoir et de la connaissance.

Bien des questions apparaissaient plus faciles à aborder, moins menaçantes que dans les stages précédents. Aura-t-il fallu tout ce temps pour qu'enfin elles soulèvent moins de craintes ? Moins de refus ? Moins de résistances ? Aura-t-il fallu tout ce temps pour que s'apprivoise entre nous l'autorisation de la différence et l'acceptation de la limite ? Y compris notre rapport à nos propres limites et à la maîtrise chancelante devant les problèmes auxquels notre pratique nous confronte ?

Ainsi, me semble-t-il, apparaissions-nous au terme de notre parcours.

En mesure, enfin, de dépouiller nos faux-semblants.

Tout ce temps a été nécessaire. La rencontre expérientielle avec la problématique de la différence ne peut pas ne pas renvoyer tout un chacun à son rapport à sa propre différence, son rapport à sa limite, son rapport à son insuffisance. Peut-être n'est-ce pas non plus un hasard si on devient

- 36 -

enseignant ayant du plaisir à enseigner, adoptant l'illusion assez communément répandue qui consiste à croire que les savoirs vont permettre de répondre à bien des questions et de résoudre beaucoup de problèmes ...

Ce savoir souvent emprunté aux livres et qui permet de fuir le vertige de l'ignorance ...

S'il peut être stimulant de prendre appui sur le manque de l'autre pour parler dans un groupe, il n'est pas toujours évident de croire que de nos insuffisances peut naître une "recherche salutaire". Renoncer à la suffisance est toutefois une démarche difficile ... Elle dépouille de toute illusion de maîtrise ... Mais peut-être n'est-il guère pertinent d'aborder une telle question dans une recherche-formation rassemblant des "Maîtres" (et qui plus est : formateurs de maîtres) ?

Ces questions ont pu être effleurées dans ce dernier stage. Sans doute ont-elles été entendues fortement par certains.

J'ajouterais qu'une position a prévalu en fin de parcours que le rapport final soit un rapport pluriel.

S'il était ainsi défini au niveau de sa conception, les textes préparatoires pour les journées de mai et ayant trait à cette recherche-formation ont à donner la preuve que nous aurons su rendre cette position effective au niveau de nos actes.

- 37 -

## EPILOGUE

La rencontre de Strasbourg (mai 1983) fut brève et finalement peu de participants y ont pris part (ceux qui avaient le plus réclamé ces journées n'ont d'ailleurs pas été présents).

Nous étions quinze : six chercheurs (l'un n'a pas eu d'autorisation d'absence pour cette période) et neuf participants par ailleurs (deux Allemands et sept Français).

La rencontre a été une "répétition" des scénarios précédents. Nous avons retrouvé nos affrontements épistémologiques, idéologiques, inter-subjectifs ... le fonctionnement des séances permet de conforter l'hypothèse du mode de traitement de la différence déjà pointé lors des rencontres précédentes. A partir de notre nouvel objet, nous reproduisons nos conduites symptomatiques.

Notre nouvel objet : à savoir un colloque où nous pourrions reprendre nos questions et nos problèmes a ainsi été l'occasion de faire réapparaître les clivages entre ceux qui sont perçus comme "théoriciens" et ceux qui sont perçus comme "praticiens", ceux qui se réclamaient d'un modèle "français" en matière de colloque (communications élaborées présentées aux participants) et ceux qui se réclamaient d'un modèle "allemand" (la discussion comme méthode principale).

Ces dichotomies sont révélatrices d'un procès sous-jacent à celui qui apparaît dans les énoncés : elles sont davantage l'expression de notre rapport en tant que "sujet" aux "objets" qu'un clivage effectif des objets de la réalité.

Nos modes d'analyses sont souvent bien plus le reflet d'une position subjective conjuguée avec une position idéologique (séparation de la pratique et de la théorie) qu'une réalité objective.

- 38 -

Nous avons beaucoup discuté ... deux tendances se sont dégagées pour le colloque final faisant apparaître de nouvelles différences.

Il y avait la tendance de ceux qui souhaiteraient faire l'effort de formaliser quelques "résultats" afin de les présenter à tous et la tendance de ceux qui souhaitent reproduire le modèle d'échanges et de discussion au moyen de petits groupes comme nous l'avons déjà pratiqué dans la recherche-formation depuis ses débuts.

J'ai été frappée à Strasbourg, une fois encore, de ce que notre fonctionnement avait de répétitif. Et pourtant l'objet était clair : nous avons à "travailler" les textes du rapport final et à envisager l'éventualité du colloque ainsi que la forme la plus opportune pour ce colloque.

Nous n'avons pas pu nous empêcher de revenir à nos vieux démons : glisser de notre "objet" vers les questions non épuisées de nos thèmes passés : glisser de notre "objet" actuel vers nos "objets" d'avant...

Nous n'avons pu ni maîtriser notre rapport à la tâche, ni commander nos systèmes de représentation ... un seul et grand bénéfice pourtant : l'humour qui souvent nous permet de repérer notre fonctionnement et d'en rire plus vite, nous permettant ainsi une meilleure distanciation par rapport à nos irréductibles limites.

Ainsi de l'amitié a pu apparaître : une estime réciproque, moins imaginaire et moins idéalisée que celle du début, mais basée sur de reconnaissance de nos différences et de nos spécificités.

Moyennant quoi nous nous sommes séparés, enrichis de tous ces apports réciproques dans la mesure où ils nous ont marqués...

- 39 -

CONCLUSION

Une grande question reste posée : celle de la formation des maîtres dans la perspective d'une plus grande ouverture aux multiples aspects de la problématique de la différence. Si nous allons jusqu'au bout de nos hypothèses, nous sommes obligés d'admettre qu'aucun enseignement ne permet de produire ce que seule la formation peut promouvoir : des individus ouverts, capables de reconnaissance d'autrui et, donc (selon les hypothèses qui circulent tout au long de ce texte), en mesure d'accepter leurs propres insuffisances, leurs propres limites sans crainte devant ce que l'autre représente pour eux. Mais une formation permet-elle de faire l'économie du "trouble" et de la remise en question que peut représenter la rencontre avec la différence

Une telle rencontre et les effets qu'elle peut produire exigent par ailleurs des formes de travail spécifiques

car il n'est pas évident, ni automatique, que la différence puisse être traitée en termes de limites (bien plus est-elle envisagée en termes de hiérarchie).

Il n'est pas évident non plus que notre mauvaise conscience ne nous maintienne pas dans la culpabilité devant ce qui est différent, dans la mesure où nous y repérons chez l'autre un manque dont nous sommes exempts. Nous traitons alors la différence comme une situation qui exige de la "compréhension" de notre part (présupposant ainsi que la compréhension est possible).

Il n'est pas évident qu'elle le soit. L'autre, justement, peut être tout à fait incompréhensible...

Comment l'admettre ?

Ceci renvoie aux irréductibles problèmes, liés à la structure même des individus et à nos rapports avec nos propres limites. Reste donc à espérer que la reprise patiente, la verbalisation incessante, à propos des effets de la diffé-

- 40 -

rence, peut aider à promouvoir des individus davantage en mesure de l'accepter et de la traiter. Si la prise en compte de cette préoccupation me paraît être le problème fondamental de la formation à tous niveaux (enfants et adultes), les moyens de permettre cette prise en compte sont plus délicats à mettre en oeuvre. Ils ne supposent en tout cas pas le seul recours à un enseignement : ils supposent la mise en place de méthodes et de techniques adéquates à une formation personnelle, laissant place à l'expérience. Une telle formation exige beaucoup de temps, d'efforts et un investissement individuel qui ne se commande pas et dont la maîtrise échappe à toute didactique.

Il ne suffit pas de mettre en place des techniques d'accueil pour que cette chose si difficile mais si importante se réalise : une rencontre effective et authentique entre des individus différents. Beaucoup de réunions, d'échanges, ne sont souvent que de faux échanges... Peut-être dirais-je avec Héraclite que "la guerre est notre mère à tous" ? ...

Oui, je le dirais : car il me semble que les affrontements menés dans une infinie attention à ce que l'in-connu peut nous apporter, suppose une estime pour qui représente cet in-connu, et la reconnaissance de ce "représentant" dans sa spécificité.

Souvent rencontrons-nous là de l'incompréhensible. Héraclite nous enseigne que le conflit est 'générateur de progrès : peut-être faut-il ajouter qu'il dépend de nous qu'il puisse en être ainsi. En effet la guerre pour l'obtention de la suprématie est une forme de lutte à mort : pour qu'elle débouche sur de l'échange, il importe que la loi de l'échange s'installe à travers la reconnaissance de la différence assortie de l'acceptation des limites réciproques.

Un projet commun dès lors devient possible. Les promesses qu'il comporte peuvent produire du neuf, générer de la création.