

Apprentissages internationaux et interculturels

pour quoi faire?

pour quelles relations entre

les individus

les peuples

et les nations?

Illustration de couverture : Max Wimmer

- | -

PREFACE

Les deux études suivantes, rédigées par Lucette COLIN et Margot UMBACH, traitent de programmes d'échanges entre écoliers français et allemands âgés de 9 à 11 ans, qui se rencontraient en groupes de classes scolaires pour des séjours dans des "classes de nature et de découverte". Ces travaux reposent sur des observations relevées en cours de participation à ces rencontres binationales organisées en coopération avec les enseignants de deux écoles de chaque pays, avec des responsables de la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente et de l'"Arbeiterwohlfahrt".

L'objection, quant à la possibilité de transposer à d'autres rencontres l'expérience acquise dans celles-là, c'est qu'il existerait "encore", à cet âge, une spontanéité et une recherche de contacts, de sorte que les conclusions tirées des expériences vécues avec des enfants ne seraient pas applicables à des adolescents ou à des adultes.

En fait on constate -et cela peut surprendre certains lecteurs- que dans cette spontanéité tellement prisée, on voit déjà s'exprimer des formes de comportement vis-à-vis de l'autre, de l'Etranger, qui peuvent nous fournir des éléments de compréhension concernant les comportements des adolescents et des jeunes adultes à l'occasion des rencontres avec des participants et des groupes originaires d'autres cultures. C'est que les processus d'enculturation, d'éducation et de socialisation ont pour effet de faire intérioriser par l'enfant une part importante du monde des adultes qui l'entoure et de continuer à faire vivre une part importante de l'enfance dans chaque adulte : les différences entre les classes d'âge ne sont pas aussi grandes que certains adultes le croient.

Ces rencontres d'enfants fournissent aussi d'excellentes indications sur les processus de régulation des distances. Les relations de proximité et d'éloignement montrent par exemple qu'un sentiment de confiance peut coexister avec celui d'une désorientation et de trouble en face de l'Etranger, les deux pouvant très bien être "vécus" simultanément et se laisser conjuguer l'un avec l'autre. A ce propos, il s'avère très important de pouvoir accepter et même favoriser des possibilités de "repli" des participants aux rencontres sur leur propre culture, c'est-à-dire sur leur groupe national.

Tous ces éléments d'observation sont utilement transposables aux autres rencontres de jeunes et de moins jeunes lorsque ces dernières réservent une place importante au vécu des participants, ce qui est souvent interprété à tort comme devant se faire au détriment des objectifs officiellement inscrits au programme.

En ce qui concerne ces objectifs, l'expérience faite avec les groupes d'enfants de 9 à 11 ans porte à penser qu'il convient de ne pas "viser trop haut" et notamment de ne pas rechercher d'emblée la "suppression" des préjugés. Les adultes approcheraient davantage la réalité s'ils apprenaient à vivre avec leurs préjugés et stéréotypes, à les relativiser et à les exprimer plus consciemment et plus ouvertement. L'expérience porte aussi à considérer que les apprentissages interculturels et internationaux -qui reposent sur le principe de l'égalité dans les relations entre participants aux rencontres et groupes appartenant à des cultures différentes- ne peuvent se développer que grâce à des processus pouvant s'inscrire dans le long terme d'une éducation et d'une socialisation de l'individu. Les conditions permettant ces apprentissages exigeraient par conséquent l'organisation de programmes d'échanges internationaux permettant à chaque individu, jeune ou adulte, de participer à de multiples rencontres. Ces dernières devraient être animées par des adultes spécialement formés et capables de créer des situations suffisamment "ouvertes" pour éviter la reproduction de programmes stéréotypés ou trop enfermés dans l'ethnocentrisme des héritages nationaux

Lucette COLIN et Margot UMBACH étaient convenues de traiter les échanges scolaires dans des perspectives différentes. C'est pourquoi on se trouve confronté d'un côté à la description aussi "plastique" que possible des situations de rencontre, afin d'évoquer chez ceux qui n'ont pas participé au projet des images "reconnaissables" dans leurs propres pratiques d'échanges. De l'autre côté les déroulements concrets deviennent base de réflexions générales sur les apprentissages interculturels et la possibilité de les transposer à des situations pluriculturelles à l'intérieur de chacune de nos sociétés.

SOMMAIRE	Pages
Lucette COLIN : LES CLASSES DE NATURE FRANCO-ALLEMANDES	1
Remarques préliminaires	3
Première partie : confrontations interculturelles	9
Deuxième partie : le problème de la langue	37
Margot UMBACH : RENCONTRES D'ENFANTS DE 9 A 11ANS DEVELOPPEMENT DES CONTACTS : PROXIMITÉ - DISTANCE	57
Introduction	59
Première partie : les échanges scolaires et les contacts interculturels	63
Deuxième partie : des situations	89

Lucette COLIN

LES CLASSES DE NATURE FRANCO-ALLEMANDES

Rapport de recherche

Remarques préliminaires :

J'avais - au départ de ce programme - parlé de cette recherche avec un ami enseignant qui se trouve être particulièrement confronté aux problèmes posés par l'interculturel puisqu'il occupe un poste dans une classe dite "difficile" avec des composantes ethniques diverses.

Une certaine crainte s'était emparée de moi, du fait que cet instituteur avait pointé ce qui semblait pour lui être "le côté ringard" de ce programme. Pour lui, en effet, le problème crucial, le véritable problème qui se pose à l'école primaire c'est la confrontation quotidienne avec les minorités ethniques et l'impossibilité d'y répondre autrement - du moins actuellement - que par un taux d'échec scolaire exorbitant.

J'avais donc la crainte que cette rencontre franco-allemande ne permette pas un travail très approfondi sur les problèmes interculturels tels qu'ils se posent aujourd'hui à l'école primaire, en France... mais aussi en Allemagne.

Il s'est vite avéré que cette crainte n'était pas fondée. En effet, l'enfant est pris et impliqué en tant que sujet social dans les informations internationales et dans un lourd passé historique culturel que portent la famille et l'école (ouvrages scolaires par exemple). Par ailleurs, le partenaire, ici les Allemands, symbolise de toute façon l'autre, ce qui n'est pas moi, et renvoie par là-même à tout ce qui est autre. Le fait que le partenaire soit d'un pays de la Communauté Européenne et apparaisse rationnellement a priori comme proche sinon miroir a empêché une mise en avant des manifestations les plus exotiques, les plus voyantes utilisées en général comme défense, a fortiori dans un temps de rencontre aussi bref.

En outre, les rencontres se déroulant dans un lieu tiers, c'est-à-dire tous les élèves partant de chez eux pour se retrouver en classe de nature, elles ont permis aussi de

-4-

mettre en lumière certains aspects importants du quotidien dans la vie scolaire :

Le dispositif implique la création d'une nouvelle institution (qui se trouve être là interculturelle). De par les nouvelles normes qui doivent être instaurées, créées, se produit une analyse approfondie du fonctionnement habituel de l'école, du fonctionnement souhaité en tenant compte de la variable interculturelle, de ce qui est possible, de ce qui est impossible (le fait qu'on n'est jamais sur un nuage franco-allemand, que le poids des groupes de référence est très important au niveau réel mais aussi au niveau imaginaire, l'histoire de chaque acteur, de chaque groupe rejaillissant dans le dispositif, etc.).

Un équilibre entre la quotidienneté de la classe et la rupture par rapport à cette quotidienneté dont on sait que cette dernière au lieu de créer un dispositif artificiel, est opératoire pour penser la quotidienneté même et pour la faire évoluer.

Le problème de minorité culturelle se pose à chaque partenaire en même temps puisqu'ils sont placés pareillement dans le dispositif.

Les enseignants sont -comme les élèves- confrontés à une rencontre interculturelle.

L'institution pédagogique en tant que telle, mais aussi le maître et l'élève en tant que sujets individuels, vont être placés dans un processus de décentration, processus hautement analytique et hautement formateur. Ce processus de décentration est double : il l'est d'une part par le dispositif de classe de nature; il l'est d'autre part par le dispositif de rencontre interculturelle.

Jean Piaget et l'Ecole de la psychologie génétique en général ont suffisamment montré que la pensée enfantine se caractérise par un systématisme, une grande cohérence, en

-5-

fait par l'égoцентризм. L'égoцентризм signifie là précisément la difficulté qu'a l'enfant à opérer une distinction rigoureuse entre lui-même et le monde extérieur, entre l'intérieur et l'extérieur, entre le subjectif et l'objectif. Ce refus et cette impossibilité de ne pas confondre sa vision du monde avec le monde lui-même ne pourra évoluer qu'en faveur d'un décentrement provoqué.

Pour Piaget, c'est seulement placé dans une situation telle, qu'il n'est plus possible psychologiquement de rester dans l'égoцентризм, que le sujet évolue. Ces situations, ce sont les expériences quotidiennes et les nécessités de l'action qui obligent l'enfant à se heurter aux résistances des choses, à l'obstacle des autres individus, à s'apercevoir que le monde n'est pas centré sur lui-même. Ces effets de situations, ces effets de l'action dans les situations permettent une vision plus objective, c'est-à-dire une vision dans laquelle les objets peuvent exister véritablement comme objets, comme autres. Le miroir est cassé, ce qui permet d'apprendre à construire une réalité et par conséquent à se construire soi-même comme sujet, comme sujet impliqué qui parle au nom de certains signifiants rencontrant d'autres sujets qui parlent au nom de certains signifiants.

Mariet, Moreau et Porcher dans leur ouvrage Les Classes de nature (Editions E.S.F., Paris, 1979), s'appuient sur cette perspective dégagée par Piaget pour étayer leur thèse sur les bienfaits des classes de nature. Je me permets de citer un long passage de leur livre, tout en suggérant au lecteur de surajouter à la problématique des classes de nature proprement dite la dimension de la problématique interculturelle :

"Le changement d'espace est précieux comme facteur favorisant la décentration. Se heurter à un autre environnement, prendre contact avec un autre espace de vie, s'approprier un nouveau milieu géographique, voilà ce qu'apportent nécessairement les classes de nature en terme

-6-

d'expériences psychologiques. Il ne s'agit pas d'un dépaysement, puisque l'essentiel subsiste, mais d'une véritable fracture de l'égoцентризм, par rupture des habitudes spatiales. C'est la prise de conscience qu'un espace existe, avec lequel on entretient des relations d'interdépendance. Il y a d'autres espaces vécus, d'autres individus : l'unité du monde ne cesse pas mais devient plurielle et la possibilité de plusieurs perspectives apparaît. Le départ hors du milieu quotidien permet une nouvelle implantation spatiale et, à la lettre, il amène l'individu à se situer, c'est-à-dire à prendre possession de lui-même et de l'environnement."

on pourrait objecter que les médias ou le tourisme contribuent parfaitement à cette décentration nécessaire et dans une certaine mesure, on ne peut que le remarquer.

Pour ces auteurs, cependant, la décentration opérée par ces institutions est plutôt de l'ordre d'un dépaysement à la fois perturbateur et formateur qu'une décentration réelle. Ils font, en effet, remarquer que l'on se transporte alors dans un autre milieu où tout change à la fois, sauf l'individu lui-même.

Les classes de nature, au contraire, permettent une décentration au sens strict du terme : on change de lieu, mais une bonne part des activités restent semblables et ce, dans la mesure où c'est une classe, c'est-à-dire un ensemble de pratiques collectives et habituelles qui se transportent tout entier. Il n'y a plus seulement dépaysement, font remarquer les auteurs

"puisque les élèves conservent dans leurs activités quotidiennes mêmes, bon nombre de leurs points de repères coutumiers. L'élève se sent à la fois lui-même et un autre que lui-même, dans son milieu et hors de son milieu. Dans ces conditions, il est bien amené à se décentrer, à mettre en question ses représentations

-7-

traditionnelles, à se définir par la situation ainsi créée. C'est le heurt de deux expériences, mais qui sont toutes les deux les siennes, et c'est cela qui importe. L'enfant se décentre mais n'est pas décentré. Il échappe au piège le plus redoutable de l'égoцентризм, celui du sociocentrisme, qui consiste à penser que le monde est identique aux représentations qu'en ont les groupes auxquels appartiennent les individus."

A propos de ce décentrement, nous pouvons ajouter que la dimension "rencontre de classes" accentue cette dimension, qui plus est rencontre bi-nationale. Nous retrouvons l'importance de la base du dispositif : dans un lieu tiers, un groupe social réel rencontre un autre groupe social réel de même appartenance institutionnelle.

C'est sur ce socle stable, élément essentiel de socialisation quotidienne, que va s'enraciner une expérience de changement social, un autre rapport au social, au culturel et au pédagogique.

L'expérience apporte à ce niveau une socialisation plus transversale, c'est-à-dire une diversification de l'expérience sociale sur une base de stabilité de groupe de

référence. Il y a apprentissage d'une insertion interculturelle sociale, c'est-à-dire il y a entrée dans un groupe nouveau d'appartenance, sans abandon du groupe ancien, et même avec son aide.

-9-

PREMIERE PARTIE

Confrontations interculturelles

-11-

A) HISTOIRES AUTOUR D'UN RADEAU

1.) L'histoire d'un conflit entre les élèves français et allemands

Le radeau est terminé et il va être lancé. L'attrait d'y monter pour traverser le petit cours d'eau est énorme et les partants sont nombreux. Ceux qui l'ont construit, s'ils ont accepté que tous puissent y monter, continuent néanmoins à considérer qu'ils ont un droit supplémentaire par rapport aux autres enfants. Le raisonnement est le suivant :

"C'est nous qui l'avons fait, il est donc à nous!" (réaction bien banale)

Il s'avère, fait important, que le groupe qui s'est le plus impliqué dans la construction de ce radeau est de composante nationale allemande (enfants et adultes).

Tout se passe bien. La règle est la suivante : chacun fait un tour et passe son gilet de sauvetage à un autre enfant; il est demandé que chaque enfant fasse d'abord un tour. Deux enseignants sont présents : un enseignant français et un enseignant allemand (celui qui a animé l'atelier radeau).

un élève français, en se précipitant pour monter sur le radeau, glisse dans l'eau. Rien de grave, si ce n'est que le fait d'être tombé a bien fait rire l'entourage et que le garçon est prêt à pleurer.

Il faut dire aussi que ce garçon, Denis, s'est cassé récemment la clavicule. Il porte encore une broche et il a reçu de nombreuses recommandations de la part de ses parents. Ce que nous comprenons facilement. Mais Denis n'est pas seulement prudent, il a peur, peur constamment de tomber, d'avoir mal, de recevoir un coup.

- 12 -

Cette peur presque phobique, Denis l'explique par le fait qu'il est loin de sa famille et du médecin qui l'a soigné : "En plus", dit Denis, "mon médecin sait ce que j'ai, et je n'aurais aucune difficulté pour parler avec lui s'il m'arrivait quelque chose. Mais, si je suis obligé d'aller dans un hôpital allemand, avec des médecins allemand, ils n'arriveront pas à me comprendre !"

Et ceci le panique. Alors, la conclusion de Denis est qu'il faut être très, très prudent, comme ses parents lui ont répété.

Après cette chute, Denis ne veut plus monter sur le radeau et il passe son gilet à un élève allemand. Je me retrouve personnellement sur le radeau (c'était mon tour !) avec uniquement des élèves allemands. Mon tour terminé, je passe selon la règle établie mon gilet à quelqu'un qui n'est pas encore monté sur le radeau, et qui s'avère être un élève allemand.

L'enseignant allemand a été, sur ces entrefaites, appelé ailleurs.

Mes compagnons de bord, eux, ne vont pas passer leur gilet et vont rester sur le radeau. Ce sont en majorité ceux qui l'ont construit. J'apprendrai par la suite qu'ils avaient le projet de traverser le cours d'eau sans se servir de la corde, mais à l'aide de rames. Notons aussi que tous les spectateurs avaient déjà effectué un passage sur le radeau.

Le radeau est donc maintenant utilisé par ceux qui l'ont construit, du moins majoritairement.

La première variable (le fait que ce soient les constructeurs qui jouissent maintenant de leur travail) est considérée, par les élèves français, comme n'ayant aucune valeur explicative. Ils sont sûrs, par exemple, que ce garçon-là n'a pas participé au groupe de construction de radeau. Et ils sont sûrs en même temps que ce même garçon est allemand.

- 13 -

La colère monte : "Les Allemands ne veulent pas que l'on monte sur le radeau !"

Cris et injures commencent à pleuvoir.

Les actes vont suivre : les élèves français commencent à balancer fortement la corde qui surplombe la rivière et qui permet, en tirant dessus, de faire avancer le radeau. Cette action gêne fortement les navigateurs. Les jeux de ricochet deviennent plutôt des jeux agressifs : on commence à lancer des cailloux près (sur ?) du radeau, près (sur ?) des navigateurs. La chute de Denis devient : "Un Allemand l'a poussé pour prendre sa place !"

Parviennent alors sur le bord de la rive trois élèves allemands qui invectivent d'une part le groupe allemand sur le radeau (ils se targuent de n'être pas encore montés), et d'autre part le groupe français dont ils ne supportent pas l'agressivité envers leurs camarades.

L'agressivité du groupe français se déplace alors sur le groupe des trois Allemands et en particulier sur le seul garçon (Andreas) qui essaye de les empêcher de faire bouger la corde. Insultes où "sale pédé" revient le plus souvent (Andreas porte tout simplement une boucle d'oreille) et bagarre. Andreas s'en va trouver son enseignant (qui n'est pas sur les lieux mêmes du conflit) et s'en revient, fort de ce qui lui a été dit, à savoir que tout le monde a le droit de monter sur le radeau, donc en l'occurrence lui-même.

Conciliabule entre les occupants du radeau et la rive, mais en langue allemande que les Français essaient de comprendre. Et puis, Andreas et les deux filles qui

l'accompagnent courent sur l'autre rive où bientôt le radeau va accoster. Echange de gilets entre Allemands. Les Français qui ont vite compris l'opération restent alors sur ce qui devient "leur" rive. Le territoire est coupé en deux.

- 14 -

L'énervement est à son comble dans le groupe français. Le mot "boche" se laisse entendre. La consigne est donnée "On va le couler !"

Les Français se mettent à balancer très fort la corde. Ceci n'aurait eu aucun effet si les jeunes Allemands avaient cessé de la tenir. Mais ils s'y accrochaient : deux enfants tombent à l'eau, l'un arrive à remonter rapidement sur le radeau, l'autre, Stefan, non. Si c'est un cri de peur qui scande la chute, ce cri va vite se transformer en cri de joie sur la rive française : "on les a eus, on a gagné !"

Disons tout de suite qu'il n'y avait aucun réel danger et Stefan rejoint la rive dans un crawl parfait ! "Le pédé à l'eau !" lancent maintenant les Français.

Les fillettes françaises "commentent" les événements : "Ils sont plus petits, les nôtres, mais ils sont plus forts", "Y en a ras le bol de ces Allemands ! Pour qui ils se prennent !" "C'est une guerre" (Pic, fillette asiatique dont les parents sont réfugiés politiques depuis peu de temps en France), etc.

Le radeau revient cette fois sur la rive "française" et les poings sont levés. Birgit (qui n'est pas sur le radeau) vient voir Pascal et lui fait comprendre par mimés qu'il va recevoir une bonne raclée. La douce Laure lui répond par un double message : "Quelle conasse, celle-là !" enveloppé dans un gentil sourire et avec un ton doux; ce qui provoque le rire des Français.

Le radeau est bien proche. Et les Français commencent à détalier. Barnabé "réaliste" m'explique qu'il va y avoir de la bagarre et que n'aimant pas cela, il préfère se cacher.

Stefan saute le premier du radeau et se précipite sur Pascal qui essaie de s'enfuir.

- 15 -

Tout ce beau monde va se retrouver au bâtiment principal. Discutant avec l'une de mes collègues de ce qui vient de se passer, notre discussion est interrompue par un élève allemand désirant avoir un interprète pour s'expliquer avec un élève français. Cet élève allemand n'a pas participé à ce qui venait de se dérouler. Sa question est la suivante : "Explique-moi pourquoi les Français ont fait tomber Stefan dans l'eau ?" La réponse de l'élève français est la suivante : "Ils ont poussé Denis à l'eau, c'est la revanche !" A cela, l'élève allemand rétorque : "Eh bien, cela va être la revanche de la revanche 1"

Le sociodrame est au point. Cris, bousculades, poursuites, coups ... Les garçons français restent à proximité du bâtiment où se trouvent leurs enseignants. Pascal est le plus visé (c'est un enfant assez périphérisé dans sa propre classe, assez agressif en général, il était très actif dans le conflit autour du radeau). A défaut d'être défendu par ses camarades, il est du moins entouré par eux. La violence est tout de même

assez importante; Pascal sanglote. Denis, voulant semble-t-il rester à côté de lui, alors que tous les autres ont pris leurs distances, se fait bousculer par Sven qui en avait seulement après Pascal. Le poing de Denis part violemment. Sven tombe par terre. Denis pleure nerveusement en tenant son bras où il a une broche. Son bras n'a absolument pas été touché. L'enseignant français sort alors de la salle et aide à la séparation des deux camps. La tension retombe soudain. Les Français se retrouvent entre eux et les langues se délient.

Ce qui s'est passé est déjà de l'Histoire où l'imaginaire prend sa place. Chacun y va de sa participation : on dit avec fierté que l'on a donné des coups (même si cela n'est pas vrai). on dit aussi, avec la même fierté d'ailleurs, que l'on a reçu des coups. Un garçon me raconte qu'ayant reçu un coup il n'a même pas répondu. A mon "pourquoi" il répond : "je n'allais tout de même pas me salir sur un Allemand !"

- 16 -

La bande de Sabrina et Clarisse continue ses commentaires sur la force des Français; le poing de Denis fait sensation. Tout le monde cherche à m'expliquer que s'il n'avait pas eu son problème de clavicule cassée, il aurait "transformé les Allemands en bouillie".

Les filles dans leur rôle de "femme/mère de héros" soignent les blessés en leur faisant des baisers là où ils ont mal. Les garçons se dégagent mollement, puis virilement de leurs soins.

Barnabé commente : "Ils nous montrent qu'ils sont chez eux, que tout est à eux, le radeau et le reste."

Cette analyse remporte les suffrages et un élève rajoute "Si on était chez nous (en France), ça ne serait pas pareil !"

2. Un territoire franco-allemand ?

Cette réflexion de Barnabé est intéressante. Ainsi, le groupe "des cabanes" (atelier de construction de cabanes), groupe binational, admettait aussi difficilement que ceux qui n'avaient pas participé à la construction des cabanes puissent y venir. C'est ce type de réaction psychologique qui a d'abord entraîné le conflit autour du radeau avant que ne s'y greffent d'autres variables, d'autres dimensions.

Les Français du groupe franco-allemand des cabanes, de surcroît, émettaient le désir que les cabanes soient détruites avant leur retour en France, pour des raisons de "justice" en quelque sorte, qu'elles ne continuent pas à appartenir aux Allemands du groupe et plus à eux-mêmes. Le fait que les jeunes Allemands doivent aussi repartir chez eux n'était absolument pas pris en considération. Pour les Français, les cabanes restaient en Allemagne, elles continuaient donc à appartenir à la nation allemande et donc à tous les Allemands dont ceux du groupe de construction.

- 17 -

On touche là à une problématique d'identité nationale. Ce que les Français du groupe cabanes refusent, c'est d'admettre un espace-temps éphémère qui serait le

moment de la session et qui s'intitulerait alors "franco-allemand" ou "Frallemagne". Il n'existe que la France, il n'existe que l'Allemagne; la rencontre se situe ici ou là. Elle est nécessairement asymétrique. Il y a un refus de mettre le temps, l'espace, les objets entre parenthèses, dans un entre-deux, en dehors du macro-social.

Le jeu du radeau introduit au niveau de l'imaginaire un espace français en Allemagne sous une forme sociodramatique; il y a conflit, disent les Français, parce que l'espace est allemand. Il est certain que le même conflit aurait pu avoir lieu lors d'une classe de nature à composante uniquement française, entre deux clans d'élèves, par exemple. Ce qu'il est intéressant de pointer ici, c'est l'utilisation de la variable interculturelle par les acteurs dans les conflits, et ce sur quoi cette variable s'étaye.

Les fillettes françaises à W. avaient émis le désir de faire des graffitis dans leur chambre du style : "des Françaises sont venues". Elles voulaient faire exister une réalité française en Allemagne après leur départ (dimension, également, du deuil de la session). Il n'est pas nécessaire d'écrire "des Allemandes sont venues" (disaient-elles) puisqu'on est en Allemagne.

En reprenant cette discussion avec Barnabé, je fus étonnée d'entendre un discours-type d'"invité à l'étranger", ou même -allons plus loin!- un discours-type de minorité culturelle sans implantation territoriale.

Barnabé, en effet, associait son commentaire sur le conflit autour du radeau au problème des immigrés maghrébins en France. Ces derniers ont un logement ("ici, j'ai une chambre"), ils ont un travail mais ce travail reste en France (tout ce qui a été construit durant la session OFAJ en

- 18 -

Allemagne reste en Allemagne : radeau, cabanes, etc.), ils ne sont pas chez eux, ils ne comprennent pas toujours la langue et les coutumes, et ils veulent toujours en fait repartir dans leur pays.

Le franco-allemand pour Barnabé ne peut exister que si toutes les décisions sont prises en commun. Mais il soulève d'emblée deux problèmes. L'un est lié à la différence des demandes :

"Je ne connais rien à l'Allemagne, je m'intéresse à des choses qui n'intéressent pas les Allemands qui connaissent ça trop bien."

L'autre est lié à l'inégalité des savoirs :

"Si les Allemands me disent que le zoo, c'est bien, je suis obligé de les croire puisque eux, ils le connaissent."

A noter que Barnabé rectifiera ce dernier point en disant que le problème de l'inégalité des savoirs se situe peut-être plus entre les enfants, tous les enfants, allemands et français et les adultes, tous les adultes, enseignants français et allemands en l'occurrence.

Barnabé propose des solutions pour faire exister le "franco-allemand". S'il y avait un jour français, puis un jour allemand, et ainsi de suite, par exemple.

Mais Barnabé arrive difficilement à commenter ce que serait un "jour français". Il dit que ce serait un jour où l'on mangerait français, où il y aurait des draps dans les lits, où tout le monde parlerait français. Ces définitions, Barnabé les trouvent idiotes. En disant que tout cela ne peut pas exister, la dernière solution qu'il propose, est que les Allemands et les Français parlent tous la même langue. Et une langue qui ne serait ni l'allemand, ni le français, par exemple l'anglais et qu'ils feraient alors tout comme les Anglais : "Mettre de la confiture sur la viande, porter des chapeaux hauts ..."

- 19 -

De cette discussion bien riche avec Barnabé, je voudrais faire remarquer l'importance donnée par cet enfant de neuf ans à la dimension d'identité nationale. Puisqu'il en arrive à proposer, pour qu'un territoire franco-allemand puisse exister, la perte des identités nationales respectives. Je voudrais faire aussi remarquer que Barnabé bute sans cesse sur le problème de la langue comme institution difficile à analyser parce qu'elle est évidente, parce qu'elle est première, constitutive du noyau psychique et traînant ce que Lacan appelle le "grand Autre", d'où la proposition de Barnabé d'une langue commune qui ne soit ni la langue française, ni la langue allemande.

En dernier lieu, on peut remarquer que Barnabé n'envisage le franco-allemand et l'interculturel que dans une perspective idéale d'homogénéisation même s'il semble aborder avec sa proposition de "jours allemands" et de "jours français" un travail des différences. En fait, il revient sur cette proposition parce que, pour lui, l'implantation de la rencontre (ici en Allemagne) reste une donnée principale.

3. Une position difficile pour l'enseignant ?

Il me semble indéniable que les problèmes autour du radeau décrits ci-dessus ont commencé lorsque l'enseignant allemand est allé avec un autre groupe. Il était le seul en fait à pouvoir faire accepter la règle, et ce, de par sa place et sa transversalité. Il a participé à l'atelier radeau, c'est lui qui l'a animé, il parle donc de l'intérieur; c'est l'enseignant des élèves, ce qui implique un certain pouvoir par rapport à eux; il est de nationalité allemande, il aurait pu discuter en langue allemande du problème que posait leur attitude...

Je pense aussi que si cet enseignant était resté, il serait intervenu par rapport à ce qui se passait. il n'aurait pas laissé le conflit se développer de la sorte, rien qu'en analysant le problème avec les élèves par exemple.

- 20 -

De même, l'enseignant français serait intervenu si le problème avait été inverse (Français sur le radeau ne voulant pas que des Allemands y montent).

Ce que je veux dire, c'est que là, l'instituteur pouvait difficilement intervenir. Il est seulement intervenu quand le conflit allait prendre une dimension dangereuse avec

le problème de la clavicule cassée de Denis (Denis qui est de surcroît, d'après l'enseignant, un enfant très nerveux et très violent quand il est énervé).

Je ne veux pas non plus sous-estimer les conceptions éducatives de cet enseignant qui surveillait de toute façon ce qui se passait et qui pensait vraisemblablement qu'il n'avait pas à intervenir.

Cependant, j'ai remarqué qu'en général les enseignants français (maîtres de la classe, accompagnateurs, directrice ...) avaient une sorte de malaise par rapport au groupe allemand lors d'interventions de l'ordre de la réprimande ou disons plus généralement lors d'interventions où ils auraient à se situer comme n'acceptant pas ce qui se passe. Ils ne disent rien, ne font rien, mais n'en pensent pas moins ! Ils diraient quelque chose, ils feraient quelque chose si le groupe était français. C'est une situation que chacun d'entre nous a peut-être déjà rencontrée dans d'autres circonstances. Lorsque l'on se trouve dans une situation sociale où la norme de comportement est transgressée par une minorité qui se trouve être en plus minorité ethnique (exemple des Maghrébins dans le métro à Paris), la décision d'intervenir ne survient que beaucoup plus tard, que s'il s'agit d'une minorité déviante de même ethnique que nous. Cette remarque s'étend non seulement aux sentiments de réprobation que l'on peut ressentir vis-à-vis d'une minorité, mais aussi à d'autres sentiments ou comportements : par exemple, le fait de partager un rire. on ne rit facilement qu'avec des inconnus dont on est solidaire ethniquement... Avec des personnes d'autres cultures, il y a en général un temps d'auto-contrôle qui précède le parta-

- 21 -

ge du rire ou d'une émotion... On sent que pendant cette durée, où notre passage à l'acte est suspendu, une réflexion et un contrôle intellectuel s'opèrent.

B. L'INSTITUTION PEDAGOGIQUE FACE A L'INTERCULTUREL

1. La connaissance de la langue

La mauvaise connaissance de l'"autre" langue handicape l'enseignant dans l'exercice de sa fonction.

Cette situation d'échange binational met en relief une des composantes essentielles de la relation pédagogique : l'échange verbal et le contrôle verbal, à savoir la maîtrise, par le maître, du pouvoir des mots.

Il ne s'agit pas Pour nous de nier l'importance dans la situation pédagogique du "non-verbal" que Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann ont particulièrement bien étudié (je me permets de citer leurs principaux livres sur le sujet : Daniel Zimmermann, La sélection non-verbale à l'école et Observation et communication non-verbale en école maternelle, 1982, et Claude Pujade-Renaud, Le corps de l'élève dans la classe, et Le corps de l'enseignant dans la classe, 1983, Paris ESF) mais de rappeler que le maître puise dans la maîtrise des mots le fondement de sa supériorité et de son autorité sur l'élève. C'est dans la maîtrise du langage que le maître a quelque chose qui le différencie fondamentalement de l'élève, c'est dans le

langage qu'il a appris à trouver son assurance et sa sécurisation personnelle vis-à-vis de ses élèves.

Le maître, dans la relation bilinguistique, ne peut pas échanger avec l'élève comme il le voudrait; par exemple, il ne peut pas lui demander des explications sur son attitude, lui expliquer son approche du problème...

On pourrait dire aussi que cette mauvaise connaissance de l'autre langue place l'enseignant dans une sorte de faiblesse, dans une non-maîtrise du message par la méconnaissance des mots clés, du style "un peu de calme", "ça suffit maintenant", etc. Cette méconnaissance est difficilement compatible avec un désir de contrôle rapide d'une situation. Cependant, le parler français et le parler allemand est dans des situations précises entendu et compris sans aucun problème par tous les enfants; je pense par exemple au rétablissement du silence dans les chambres des enfants, le soir, avant le sommeil.

2. Confrontation de deux systèmes de normes

Dans ce dernier exemple, il y a consensus pour faire respecter cette loi. Ce n'est pas une loi du groupe-classe allemand, c'est une loi de cette nouvelle institution intitulée officiellement "classe de nature franco-allemande" et qui fonctionne durant un temps déterminé et dans un lieu déterminé : il a été décidé que les enfants devaient pouvoir se reposer à partir de telle heure.

Au départ du programme cependant, nous avons affaire à deux classes, à deux groupes qui fonctionnent chacun avec des valeurs, des référents, des usages qui leur sont propres, que cela soit au niveau purement pédagogique ou au niveau humain.

Ceci implique une confrontation de deux systèmes de normes. Nous avons déjà, Rémi Hess (chercheur dans ce programme) et moi-même, en 1980, insisté sur la rareté de ce type de confrontation, même dans un cadre purement national. Un principe largement partagé veut en effet que dans l'Education Nationale, chaque enseignant soit le maître chez lui. En dehors de l'inspecteur qui peut venir dans la classe (mais là, il s'agit d'un pouvoir hiérarchique; et de plus il ne s'exerce pour ainsi dire jamais plus d'une fois l'année), la relation pédagogique est profondément protégée

- 23 -

du regard extérieur, encore plus du risque de confrontation que représente cette expérience.

Cette confrontation, non formulée ouvertement, à deux systèmes de normes, les enfants la découvrent très rapidement. Ainsi, dans les premiers jours de la rencontre de S., l'institutrice allemande emmène élèves français et élèves allemands à la plage après le repas de midi alors que les maîtres français venaient de dire à haute voix à leurs élèves qu'il fallait attendre 15 heures pour que puisse s'accomplir la digestion. Nous faisons remarquer que si les maîtres sont réticents à ce genre de confrontation, c'est en outre parce qu'ils peuvent y perdre le contrôle exclusif qu'ils

ont d'un territoire, contrôle qu'ils ont aussi bien au niveau idéologique, organisationnel ou affectif.

De même, comme le faisait remarquer Rémi Hess, que la souveraineté nationale, le pouvoir de l'Etat se caractérisent par la délimitation d'un territoire (sur lequel fonctionne un système de normes caractérisé par son exclusivité : le Franc français est valable sur toute l'étendue du territoire national et *non* au-delà), de même *on* peut dire que la classe (y compris la contestation dans la classe) ne fonctionne que par rapport à un seul système de normes, celles que fait exister le maître dans le périmètre de sa classe.

Tous les cas de figure se vivent dans la réalité de la rencontre franco-allemande. Enonçons-en quelques-uns :

Maintenance de deux systèmes de normes clos sur eux-mêmes

Dans ce cas, le maître français, par exemple, n'intervient pas sur le groupe d'élèves allemands. En faisant fonctionner la souveraineté du maître allemand sur sa classe, il protège en même temps la sienne sur sa propre classe. On pourrait dire aussi, en d'autres termes, qu'il respecte (avec toute l'ambiguïté du mot) les particularités du groupe partenaire. Dans l'échange K./C., l'argent était l'ana-

- 24

lyseur suprême de cette maintenance de deux systèmes clos. Ainsi, dans les conflits à propos de l'utilisation de l'argent, la directrice de l'école parlait de "l'argent des petits Français".

Autre cas de figure, l'institutionnalisation de nouvelles règles communes aux deux groupes. Elle est due à la nécessité d'harmoniser les éléments du cadre de la vie collective. Dans certains cas, cette harmonisation peut se faire facilement, les règles et les usages se trouvent être en effet partagés ou vont de soi. Cette harmonisation peut aussi être difficile, dans la mesure où de surcroît, elle doit se faire en situation. Les réunions de préparation ne peuvent évidemment pas prévoir toutes les situations. Et même, lorsqu'une situation a été envisagée, elle n'est pas toujours comprise, lorsqu'elle se présente, de la même manière par les différentes parties qui ont participé à la réunion de préparation. C'est le vécu du stage qui fait apparaître le conflit possible.

Rémi Hess et moi-même avons relaté l'exemple de la journée des parents français à S. Lors des réunions franco-allemandes de préparation des enseignants, il avait semblé à l'équipe française que les problèmes avaient été soulevés et résolus. En fait, en arrivant sur les lieux, et en faisant le planning avec l'équipe allemande, les instituteurs français découvrent que les Allemands ne sont pas "informés" de cette journée des parents. Ils y sont même -au niveau de leurs principes pédagogiques- hostiles. Pourtant, du côté français, les parents comptent venir et viendront. on peut d'ailleurs se demander si ce projet n'est pas un projet des parents qui a envahi celui des pédagogues français pris alors entre le pouvoir des parents et leur volonté d'harmonisation pédagogique binationale. La question se trouve donc résolue par un coup de force. Il y aura énonciation, par chaque enseignant, de son implication par rapport à ce fait. Mais, de toute façon, l'acceptation de la situation sera imposée par

le groupe français, même si, au niveau du langage, on fait quelques concessions. L'explication du contexte atténue toujours l'état de fait.

- 25

Dans ces situations de coup de force, le groupe des élèves dominés découvre une autre norme s'appliquant au groupe dominant.

Le modus vivendi de l'enseignant avec ses élèves doit aussi être accepté par le groupe partenaire même si ce modus vivendi est complètement différent du sien. Ainsi, au niveau de l'échange B./S., cette acceptation se paraît d'une ironie affectueuse permettant toujours de marquer constamment les différences. L'équipe française, bien "mâle!", ponctuait le modus vivendi de l'institutrice allemande, très "maternelle", de formules telles que "oh la mama !" ou "Allez-voir votre maman !", etc.

Ces formules matérialisaient des relations pédagogiques différentes. Je citerai cet exemple en écho : à une fillette du groupe dit des "minettes", tartinée de crème à bronzer et ayant visiblement bien froid, l'enseignant français adresse quelques moqueries et lui conseille de remettre un pull-over tout en ajoutant que maman et la bonne ne seront pas derrière elle durant le séjour.

L'institutionnalisation de nouvelles règles communes aux deux groupes peut se faire grâce au manque de règles générales communes dans l'espace-temps de la rencontre, permet tant, s'il est entendu, une analyse des règles instituées de chaque groupe.

Les limites du manque de règles générales communes

Le manque de normes n'est pas que positif. il comporte aussi des limites. on ne peut pas toujours se croire sur un nuage franco-allemand hors-institution. Ainsi, les angoisses des enseignants français s'appuyaient non seulement sur un imaginaire, mais aussi sur une réalité de la loi française lorsqu'ils s'apercevaient notamment de la liberté des enfants au niveau de la baignade. En effet, les Français suivaient toujours les Allemands. Et s'il arrivait

- 26 -

quelque chose, que se passerait-il ? Cette angoisse, les enseignants allemands ne pouvaient pas la saisir véritablement puisqu'eux-mêmes n'étaient pas en rupture avec le cadre juridique allemand. Le cadre juridique peut maintenir justement aussi une coupure entre les groupes nationaux. Les enfants étaient d'ailleurs bien obligés de prendre conscience de cette sur-détermination extérieure.

Prenons un exemple. C'est lorsque les élèves de l'école de S. découvrent que leurs partenaires allemands sortent du centre d'hébergement de B. (Allemagne) quand ils le veulent et comme ils le veulent, qu'ils s'interrogent sur le fait que eux ne peuvent le faire. La réaction ne se fait pas attendre. Ils veulent aussi pouvoir sortir, avoir ce privilège. Mais cela est impossible.

Ils incriminent d'abord leurs enseignants : "Ils sont plus sévères, c'est injuste !" S'apercevant ensuite que le problème ne se situe pas au niveau des enseignants, ils sont obligés de s'interroger sur le pourquoi de cette différence de norme : "Pourquoi nos parents nous ont-ils refusé l'autorisation nécessaire pour que l'on puisse sortir seuls du centre ?" Le pourquoi s'enracine dans la mise en valeur d'une équivalence : "Nous avons le même âge que les élèves allemands."

Les explications sont nombreuses par rapport à ce qui apparaît alors comme n'allant plus de soi : non confiance des parents français vis-à-vis de leurs enfants, liberté donnée aux enfants allemands parce qu'ils restent sur leur territoire national (l'Allemagne).

Une fillette française va faire avancer le problème en maintenant le fait que ses parents lui font toujours confiance et ce, malgré la pression du groupe qui l'entoure. Elle en arrive ainsi à poser le problème de la relativité "Peut-être que les Allemands n'ont pas le droit de faire certaines choses que nous, Français, on a le droit de faire ? Ce sont des différences, c'est tout !" Le groupe,

- 27 -

suite à son intervention, se met alors à parler des différences entre enfants français eux-mêmes (droit d'inviter des copines chez soi, l'heure du coucher, l'argent de poche, etc.). Ce qui continue à insister cependant, c'est leur désir de sortir seuls comme les élèves allemands, désir confronté à une loi qui n'existe qu'en tant que loi, c'est-à-dire aux yeux des enfants comme l'arbitraire même.

D'autres enfants s'identifient à l'interdit : "Quand il y aura deux Allemands à l'hôpital, je rigolerai bien et mes parents aussi", me dit l'un d'eux. Ce type d'enfant s'identifie aux justifications données par les parents et qu'il vit sur le mode d'une valeur universelle, absolument non relative, comme une prise en compte, donc, d'un problème qui semble avoir échappé aux parents allemands (peut-être perçus comme moins responsables ou moins informés des dangers de ce monde !).

Ces défis interculturels font prendre conscience aux acteurs que la vision du monde, la façon d'agir sur le réel, et de le penser sont liées à un contexte spécifique, à une culture, à une histoire donnée, à des types de comportement liés à l'intériorisation de valeurs, de schémas caractéristiques d'une société ou du moins de groupes sociaux d'appartenance. Comme le dit Maurice Krichewski, l'enjeu de tous les systèmes éducatifs, c'est la transmission de ces modèles : "ces modèles tout à la fois instrumentaux et symboliques, c'est-à-dire renvoyant à des finalités et à une image de la société, sont essentiellement culturels et idéologiques... La dimension plus spécifiquement interculturelle de cette problématique, parce qu'elle oblige à s'interroger sur l'autre et la place à lui attribuer ou lui reconnaître, dérange les échafaudages traditionnels, démasque les aspects implicites et éclaire les points aveugles des théories et méthodologies éducatives ainsi que des politiques éducatives mises en cause" ("L'Education et les défis interculturels", Pratiques de formation, No 5, Paris VIII, avril 1983).

- 28 -

Pour terminer ici du moins sur ce problème, je voudrais encore faire appel à l'anecdote suivante : une élève de C. n'arrivait pas à comprendre qu'une jeune allemande puisse avoir un pull-over du même style que le sien. La seule explication qui lui venait était que cette jeune allemande avait acheté son pull-over en France. Le problème devint plus complexe lorsque je lui fis découvrir que l'étiquette de son propre pull-over révélait qu'il avait été fabriqué en Italie ("made in Italia"). Pour elle, spontanément, tout ce qui était acheté en France était français, fabriqué, distribué et emballé en France ! A l'époque le mot d'ordre de certains partis politiques "Achetez français ne devait pas encore être répandu dans les médias.

3. Peur et jouissance devant la différence.

Le dérangement formateur de ce genre de rencontre se traduit chez certains par un sentiment de peur. Considérer la différence ne peut pas laisser indifférent. Ce qui nous différencie peut faire en effet peur. Cette peur me semble inhérente à une volonté de maintenir son identité originelle. Ou plutôt, elle apparaît comme une volonté de ne jamais vouloir que l'identité soit temporelle, c'est-à-dire qu'elle soit relative à un temps donné, à un moment donné, qu'elle puisse toujours évoluer et que l'on ne peut pas maîtriser complètement cette évolution. Ce sentiment de peur renvoie aussi à une problématique narcissique : danger de morcellement, blessure narcissique. On a peur que l'image que l'on a de nous-mêmes nous déçoive ou qu'elle puisse aussi décevoir l'autre. On a peur que cette image qui nous satisfait tant puisse se briser.

Ce qui nous différencie nous fait aussi jouir : par exemple, tout ce qui tourne autour du tourisme, de l'exotisme, de la recherche du nouveau et aussi la différence sexuelle. A ce niveau, on a pu remarquer dans cette rencontre le jeu permanent à partir de la polysémie du concept de mixité. La mixité, c'était aussi bien la mixité sexuelle que la mixité nationale. Par exemple, parler de chambre mixte, c'était

- 29 -

dans un contexte interculturel entrer dans une imprécision, un flou, une ambiguïté qui nous semblent être signifiants quant à cette question de la différence qui nous "réjouit". La mythe du "premier amour" à l'étranger est loin d'être inopérant.

4. Le conflit interculturel, un tabou ?

Les enseignants partant pour de tels projets viennent avec un idéal de compréhension et d'amitié franco-allemande. On peut retrouver les traces de cet idéal dans les directives du début de l'OFAJ en terme de finalité.

Tout conflit, toute contradiction qui pourraient apparaître comme quelque chose de l'ordre du culturel, est donc tabou, objet phobique.

Ainsi, dans l'échange K./C., alors que les enseignants considéraient (à tort ou à raison) que les conflits n'étaient pas d'ordre culturel, l'équipe allemande termine cependant une lettre ouverte d'octobre 1980 par cette gaine de sécurité : "on a l'impression que les responsables français (sic) ainsi que l'administration mettent tout en oeuvre pour bloquer le développement de l'amitié franco-allemande."

Intervenir sur le groupe d'élèves de l'autre nationalité de façon négative procure un malaise pour l'enseignant. Il se sent en effet le modèle, l'exemple même de cette solidarité franco-allemande. Ceci, d'autant plus fortement, qu'il se sent le pôle d'identification des enfants. On lui a donné aussi ce rôle d'être en dehors (au dessus) de la mêlée ! Il suffit par exemple de relire le Code Soleil pour s'en convaincre. Les pages consacrées à la morale, aux attitudes des instituteurs sont très explicites à ce niveau. Le maître est dans une position sociale particulière. Le respect qui lui est dû vient de sa distanciation par rapport aux implications (affectives, idéologiques) trop fortes :

- 30 -

"Le métier d'instituteur n'est seulement pas une fonction. C'est encore, c'est surtout un service social dominé par le souci constant de promouvoir une culture humaine, c'est un beau métier d'éveilleur d'intelligence et de serviteur d'idéal. Ainsi, la vocation de l'instituteur dépasse singulièrement la tâche de "maître d'école". Par delà les murs de sa classe, il lui appartient d'être le guide intellectuel, moral et social de la collectivité qui l'entoure. Et cela lui confère une dignité, une autorité -et des devoirs qu'il ne saurait méconnaître." (Code Soleil, Le livre des instituteurs, Paris, Sudel, 1975, 45e édition, page 13).

"L'instituteur a besoin de l'estime et de la confiance des familles pour accomplir sa mission. Comment conservera-t-il cette estime et cette confiance si, se mêlant bruyamment aux querelles politiques, il prend partie pour les uns contre les autres ?" (Idem, page 26)

D'où ce phénomène de "falsification" décrit par Michel Authier et Remi Hess (L'Analyse institutionnelle, Que sais-je ? Paris, Presses Universitaires de France, 1981, page 43 et suivantes), avec l'exemple frappant de professeur qui met systématiquement des bonnes notes ou des meilleures notes à un lycéen noir (ou arabe ou juif... le détail n'a pas ici vraiment d'importance). Et ceci parce qu'il a peur d'être accusé de racisme ou parce qu'il a peur d'être lui-même raciste s'il le juge à sa vraie valeur par rapport à ses critères personnels.

Ce phénomène s'accompagne aussi d'une scrupuleuse attention de la part de l'enseignant sur tous les signes avant-coureurs de conflits dits "culturels" provenant de son groupe d'élèves. Il s'agit de faire mourir dans l'oeuf tout germe de conflit possible ou même tout germe d'agressivité.

L'exemple le plus frappant sur ce problème (dont j'ai déjà parlé) est le fait que les élèves français d'une classe n'employaient pas le mot "allemand" pour désigner un élève allemand, mais celui plus "gentil", disait-on, de "camara-

- 31

de" ou de "collègue" et cela sur les conseils de leurs enseignants. La falsification, dans ce cas précis, prend la forme d'un déni.

M. Authier et R. Hess, dans l'ouvrage cité, notent comme autres formes que peut prendre le principe de falsification "le détournement", la "forclusion", "la pratique du contre-exemple". Ils rappellent que c'est une des trouvailles les plus importantes de

Freud qui a travaillé sur la pratique du déni au sein de la cure psychanalytique. Le déni de la réalité, dans la théorie freudienne est un mode de défense consistant en un refus par le sujet de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, comme le rappellent les auteurs ci-dessus cités, insistent sur le fait que le déni, "dont les conséquences dans la réalité sont si évidentes ne porterait pas sur un élément fondateur de la réalité humaine plutôt que sur un hypothétique fait perceptif" (Idem, page 46).

Dans le champ interculturel, il est assez fréquent de voir fonctionner ce principe de falsification qui est donc une défense par rapport au questionnement que provoque la différence culturelle.

Pour montrer la complexité du vécu interculturel, avec ses arrière-plans individuel et collectif, conscient et inconscient, intégré ou non-intégré, je voudrais poursuivre en racontant l'histoire suivante.

L'hôte du centre de W. ne savait que faire pour me faciliter les choses dans une situation assez tendue.

Des conflits assez violents opposaient les enseignants allemands et les chercheurs lors de leur arrivée dans ce programme. "Ce n'est pas parce que vous êtes Française, que des ennuis vous sont faits", me disait-il continuellement. J'étais gênée par sa gêne démesurée. Il nous avait raconté la mort de son fils lors de la dernière guerre mondiale, sa haine des guerres en général, des régimes totalitaires et

- 32 -

du régime nazi en particulier. Il nous disait sa joie de participer, à sa mesure, à un programme permettant d'effacer ce lourd passé. Je lui répétais sans cesse que c'était un conflit "chercheurs/enseignants" et que je ne me sentais pas attaquée en tant que Française. Je minimisais aussi probablement les difficultés que provoquait le conflit avec les enseignants allemands.

Le responsable de la gestion financière de la session (c'était un enseignant allemand) avait décidé de ne pas donner l'argent des frais de déplacement promis par l'OFAJ aux chercheurs. Il refusait aussi de payer notre hébergement, également prévu par l'OFAJ dans l'enveloppe financière qu'il avait reçue. S'étant prononcé, l'année précédente, contre la recherche, il pensait ainsi l'annihiler. Il voulait, par ce passage à l'acte, exprimer sa position et qu'elle soit entendue. N'étant pas prévenue, lors de mon arrivée, de cette position, je me suis trouvée placée dans une situation d'embarras. Mes habitudes et mes routines d'"ofajienne" qui visent notamment à éviter le plus possible de changer de l'argent continuellement dans un sens et dans un autre, le fonctionnement de l'OFAJ intériorisé faisaient que je n'avais pas assez d'argent pour payer mon voyage de retour, et encore moins l'hôte qui me logeait.

Mon chéquier français, bien qu'approvisionné, était bien inutile. Seul chercheur français alors dans la situation, je dus téléphoner, à l'OFAJ d'une part, et à mon collègue chercheur qui devait venir après moi, pour les prévenir de la situation et surtout pour qu'ils me fassent parvenir de l'argent. Mais, téléphoner exige que l'on ait de l'argent Et je ne pouvais pas payer. Je dus donc expliquer tout cela à mon hôte :

que ma chambre serait payée plus tard par l'OFAJ et que j'allais recevoir de l'argent lors de l'arrivée de mon collègue, ce qui me permettrait alors de payer mes frais de séjour.

Mon hôte ne supportait pas ce conflit. Pour lui, c'était un conflit franco-allemand. En même temps, il me disait : "Ce

- 33 -

n'est pas parce que vous êtes Française" (phénomène de falsification). Moi-même, alors que je ne faisais que lui répéter que cela n'avait rien à voir avec des composantes nationales (dédi), je me rendais compte que ce dispositif construit par l'enseignant allemand ne pouvait fonctionner que parce que j'étais Française, il y avait donc bien une dimension interculturelle en jeu, même si ce n'était pas un conflit Allemand/Français. En effet, mon isolement venait de ma qualité de Française et non de mon identité de chercheur.

La violence de cet acte, je ne l'aurais évidemment pas ressentie si ce "jeu" s'était passé en France. En France, mon chéquier, ma carte de crédit ont valeur d'usage. Je crois même que la situation m'aurait amusée, comme elle amusait la seule collègue présente dans la situation et qui était chercheur allemand.

Les autres chercheurs avaient en effet semble-t-il évité de venir dans ce séjour pour y affronter une situation où avait été dit que les chercheurs n'étaient pas "désirés". Cette collègue ne comprit rien à mon désarroi. Elle était de plus nouvelle à l'OFAJ (cette observation y était son premier travail) et elle ne comprenait pas la dimension institutionnelle du conflit, ne connaissant pas les us et coutumes de la maison. En plus, ce dispositif ne lui était pas adressé, parce qu'elle n'était pas associée aux conflits des années antérieures.

Ce sont les enseignants français qui débloquent la situation. Ils invectivèrent l'enseignant allemand en lui demandant d'arrêter ce "jeu" et d'accepter de retirer l'argent que l'OFAJ avait envoyé à part pour les chercheurs. Mais, règlement oblige, l'argent, dont avaient absolument besoin les deux chercheurs français, n'avait pu être envoyé qu'au nom du responsable financier en titre.

Il faut dire que mon collègue français m'avait amené l'argent nécessaire pour que je puisse reprendre mon train pour

-34-

le retour, mais lui-même n'en avait pas prévu pour son propre retour (c'est du moins ce qu'il fit croire). Il permettait ainsi au dispositif, construit pour analyser le conflit entre chercheurs et enseignants, de continuer fonctionner.

Il s'agissait maintenant d'un affrontement entre hommes ! Pour ma part, je pris le chemin du retour, non sans quelque émotion, lorsque mon hôte m'invitait à revenir le voir en vacances avec ma famille, et en exprimant encore dans un allemand que je ne comprenais pas parfaitement toute sa propre émotion vis-à-vis de cette situation.

5. Violence interculturelle et dissolution de l'identité culturelle

C'est aussi une situation de violence que vécit l'assistante d'allemand de l'école de C. durant le séjour de Z. en Allemagne. Elle semblait pourtant, pour ses collègues enseignants, être le type idéal d'animatrice pour l'encadrement pédagogique d'un tel programme. Elle vivait en France, elle avait une implication forte par rapport à la classe française puisqu'elle y travaillait, elle était de nationalité allemande et bilingue.

Lorsque je suis arrivée dans ce séjour, tout le groupe des petites filles françaises retirèrent leur investissement affectif et leur demande de maternage qu'elles lui portaient jusqu'alors pour le porter sur moi. Phénomène

tellement grossier que nous en discutâmes toutes les deux et que je questionnais les filles françaises sur leur attitude. La réponse des élèves était nette et brève : "Tu es Française; elle est Allemande".

L'assistante vivait là une situation de nulle part, d'anationalité difficile à assumer pour elle. En effet, elle avait remarqué que les enfants allemands l'identifiaient comme Française (reconnaissant ainsi qu'elle était traversée par les institutions françaises). Les enfants français

- 35 -

l'identifiaient eux comme Allemande. Ils reconnaissaient ainsi qu'elle était traversée par des institutions allemandes et par -principalement- l'institution de la langue allemande.

Elle ne savait plus où elle était. Alors que cela n'était pas prévu, elle décida, à la fin du séjour, au lieu de retourner en France, de rentrer dans sa famille pour voir son mari et ses enfants. Elle ne pouvait résister au fort désir de se voir confirmer ses racines. on assiste là à une situation typique de déconstruction personnelle par l'environnement venant finalement d'une transversalité trop éclatée.

Cette crise d'identité ne peut que nous interroger sur le statut des ethnies qui se trouvent confrontées à cette question si actuelle du déracinement culturel. En effet, la confrontation quotidienne avec les Maghrébins français qui se vivent comme n'étant plus Maghrébins, ni encore vraiment Français, mais Maghrébins-français. Ceci pose le problème d'une nouvelle identité à conquérir encore marquée actuellement en ce qui concerne "la deuxième génération" par l'ambivalence et l'ambiguïté

En effet, la richesse d'un tel programme est aussi de nous faire penser aux problèmes de l'interculturel en France. Il semble y parvenir rien qu'en prenant, par exemple, les réactions de Barnabé, enfant de neuf ans, qui n'avait jamais auparavant réfléchi à ce problème.

L'intérêt de ce dispositif, par rapport aux moyens politiques actuels mis en oeuvre pour penser l'interculturel, est de proposer que les deux groupes nationaux vivent en quelque sorte, en même temps une situation de minorité culturelle (compensée, il est vrai, par l'implantation du lieu tiers). Ce dispositif amène à penser à la perte des identités sécurisantes et aux réactions qu'elle peut engendrer. Qui plus est, les

acteurs restent dans un cadre de référence central au niveau social : l'école, dont on sait la mission qui lui est donnée par rapport à ce problème.

- 37 -

DEUXIÈME PARTIE

Le problème de la langue

- 39 -

A. SITUATIONS

Situation 1

je remarque sur le panneau annonçant les activités de la journée et rédigé en langue française (un autre était rédigé en langue allemande) un terme allemand, celui de "Versammlung".

Discussion avec un groupe d'élèves français

L. Colin : "Qu'est-ce que cela veut dire Versammlung ?"

Elève 1 : "La Versammlung, hé bien c'est... Tu sais, tu y étais tout à l'heure, là où l'on était tout le monde ensemble et où l'on discutait de la journée".

L. Colin : "Qu'est-ce que cela veut dire en français ?"

Elève 1 : "Ce n'est pas français, c'est spécial. Je ne l'avais jamais entendu en France. Les Allemands en font beaucoup à l'école et pas nous !

Rires.

Elève 2 : "Mais non, ça veut dire une réunion"

Elève 3 : "oui, c'est ça, mais la Versammlung, c'est la réunion, c'est une réunion".

Elève 2 : "La réunion, en français, c'est une réunion, et Versammlung"

Elève 3 : "oui, mais le maître, il a écrit Versammlung et pas réunion, et il a écrit en français !"

- 40 -

Elève 2 : "C'est pour se marrer, c'est parce que c'est un truc allemand".

La même, s'adressant à L. Colin plus personnellement :

"Tu as vu ce que c'était, c'est une réunion !"

Elève 1 : "Je comprenais, mais c'est vrai que c'est de l'allemand".

L. Colin : "Tu avais oublié ?"

Elève 1 : "C'est l'habitude, et c'est sur notre tableau !"

Ce dialogue est intéressant à plusieurs titres. Il est vraisemblable que l'élève 1 est troublé par le fait que je lui pose une question. son énervement ou son calme me renvoyait toujours à mon attitude propre : soit dans le premier cas, une attitude hyperdirective, soit dans le second cas, une disponibilité amenant une discussion non directive.

On peut remarquer que la traduction du terme allemand ne vient pas spontanément. L'élève décrit la situation attachée au mot comme si je lui avais demandé d'expliquer un mot français un peu compliqué. Il est parlé d'ailleurs de la ou d'une *Versammlung*, manière d'intégrer le mot dans son registre à soi, manière de le banaliser.

Le fait que cela soit "spécial" renvoie à la spécificité pédagogique de la classe de nature. La différence de pédagogie est clairement ressentie par les élèves qui comparent la vie scolaire de l'établissement de B. et leur propre vie scolaire : "les Allemands en font beaucoup, c'est un truc allemand".

On peut aussi remarquer que l'élève 3 refuse la traduction de terme à terme, entendant une spécificité dans chaque terme, mais ne sachant comment la nommer ("la réunion, c'est une réunion, la *Versammlung*, c'est une *Versammlung*").

- 41

C'est après cela d'ailleurs que l'élève la plus "rationnelle" introduit une spécificité culturelle et un rapport de son enseignant à ces spécificités culturelles ("c'est pour se marrer").

Le problème de l'habitude est aussi posé, habitude de certains mots impliquant un espace langagier commun aux deux langues, renvoyant également à l'institutionnalisation d'une nouvelle institution "classes de nature franco-allemandes". Le problème devient alors : "est-ce que je comprends ou non le terme" ? en oubliant de s'interroger sur le fait de savoir si le terme est allemand ou français.

L'espace propre à chaque groupe national est rappelé, aussi minime soit-il. ici, c'est le tableau en langue française et qui est donc français : "sur notre tableau". Ce tableau implique que l'enseignant français, en écrivant *Versammlung*, écrit à la limite en français. Je rappelle que cet échange avait lieu en Allemagne; en France, ce besoin d'appropriation ne serait pas apparu de cette manière du côté des élèves français.

Situation 2

"Ecoutez, c'est facile de parler avec les Allemands. Y a qu'à faire des gestes."

L'élève s'adresse à son enseignant et à moi-même. L'exemple suit :

"Dimanche tu viendras..." Pour le mot "dimanche", la fillette montre ses dix doigts et sa manche de gilet.

Son instituteur français et moi-même, d'une seule voix "Et il a compris ?"

"Ben, oui, c'est facile, reprend l'élève, il n'y a qu'à faire des gestes".

- 42 -

Cette situation m'a semblé la satire la plus humoristique d'une certaine ambiance du programme. Passez-vous du langage pour communiquer, faites des gestes, mimez, le préverbal a bien existé !

La fillette, en voulant parler, ne s'est pas rendu compte qu'elle était par là-même dans l'institution du langage, de sa langue. La langue, c'est "un système de signes vocaux et éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux" (Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse, tome 6, Paris, 1984).

La spécificité de la langue comme système à une communauté particulière (en l'occurrence les Français) ne lui apparaît pas. Pour elle, le système est identique en français et en allemand. Une traduction terme à terme est possible, d'où son idée de rébus pour expliquer ce qu'elle a à dire.

Si le jeune Allemand avait compris, c'est que la rencontre de ces deux enfants ne s'est soutenue que dans la relation à l'objet : en effet, tout le monde disait que dimanche, la fête aurait lieu. Qu'importe alors que cela soit dimanche ou "dix manches" puisque l'objet important était la fête, connue de tous, parlée par tous. Le jeune Allemand savait avant qu'elle ne parle ce qu'elle lui dirait, il l'attendait même, elle ne lui communiquait rien si ce n'est ce qu'il désirait entendre et qu'il a donc entendu. L'utilisation de la langue est donc, dans ce contexte, quelque chose qui vient en plus. Le sens ne passe pas par où il semble passer. La langue vient appuyer le désir d'une joie commune, d'une attente commune mais n'est pas l'outil de ce sens. Est-ce que l'on demande la traduction de "je t'aime", "Ich liebe dich" ou "I love you" ...

Situation 3

Elève 1 : "Dis, c'est vrai que pour être hôtesse de l'air, il faut savoir parler allemand ?"

- 43 -

L. Colin : "je ne suis pas très sûre, je crois qu'il est demandé deux langues en principe."

Elève 2 : "L'anglais, le japonais, l'allemand, tu peux choisir."

L. Colin : "oui, tu as le choix !"

Elève 1 : "Vous oubliez le français."

Elève 2 : "C'est une langue ?"

Elève 1 : "Evidemment, pour les Allemands surtout."

L. Colin : "Et pour les Français ?"

Elève 1 : "Aussi. Mais chez nous, on l'oublie, et puis le français, on l'apprend tout seul, ce n'est pas pareil, on n'a pas besoin de dictionnaire."

Elève 2 : "Il y aussi des dictionnaires pour les mots français. Mon cousin, il apprend plein de mots compliqués, comme ça, en lisant le dictionnaire. "

Elève 1 : "Oui, peut-être; mais, maman, à boire, un bon bon, tout ça, il l'a appris tout seul."

L. Colin : "Comment tout seul ?"

Elève 1 : "Tout seul, on n'a pas besoin d'aller à l'école pour cela, sauf pour écrire, pour lire, ou pour dire des mots plus compliqués".

L. Colin : "Donc si un bébé, venant de naître, restait tout seul dans une pièce, il parlerait français ?"

Elève 1 : "S'il reste en France, oui. Et si ses parents sont Français, bien sûr !"

- 44 -

L. Collin : "Et s'il reste en France et que ses parents sont Allemands ?"

Elève 1 : "Là, il parlera allemand. Les parents, c'est plus important. On a, par exemple, les mêmes cheveux qu'eux. Moi, j'ai les yeux de mon père."

Elève 2 : "je crois que ce n'est pas ça. Les sourds, ils ne savent pas parler parce qu'ils n'entendent pas les phrases. Comme ils ne peuvent pas les répéter, ils ne parlent pas."

L. Colin à élève 1 :

"Qu'est-ce que tu en penses ?"

Elève 1 : "Elle a raison. On ne peut pas parler si l'on reste toute seule dans une pièce. on a intérêt avoir des parents bavards pour savoir parler vite"... Rires. "Et puis on parle parce qu'il faut que l'on demande des choses : j'ai faim, je veux mon biberon. On est mieux servi quand on demande soi-même; pour demander, il faut bien parler."

L. Colin :

"Tu comprends langue maternelle ?"

Elève 1 : "Oui, c'est le français pour nous. Les parents, ils ont intérêt à ce que l'on parle français, sinon, ils ne comprendraient rien."

Elève 2 : "on dirait Scheiße, et ils ne comprendraient pas."

Rires.

Elève 1 : "oh, ils comprendraient vite. Nous, on a vite compris."

- 45 -

Elève 2 : "je dirai ça à X, et je sourirai en même temps. Tu verras, il ne comprendra pas."

Le dialogue continue encore quelque temps sur le même mode ... Elles parlent notamment de camarades à qui elles vont faire des farces.

La situation 3 dans son contexte : la discussion tournait autour des métiers pour l'exercice desquels tait exigé de savoir parler allemand. Avant le dialogue ci-dessus retranscrit, l'élève 1 avait donné le seul exemple de professeur d'allemand, puis vint sa question sur le métier d'hôtesse de l'air. Ma réponse est floue. Je pense à deux langues vivantes autres que la langue maternelle, une de plus que pour être professeur d'allemand.

L'intérêt de cette discussion vient de deux faits : l'élève 1, d'abord, pointe que l'on doit comptabiliser le français, que le français est une langue. L'élève 2, ensuite, restant dans le contexte de la langue signifiant "langue vivante étrangère", émet un doute dans sa question sur la dénomination du français comme langue.

Ceci est admirable et paradoxal dans la mesure où cette dernière élève va rappeler dans la discussion que parler français n'est pas évident (il faut aussi apprendre le français quand on est Français : exemple de son cousin avec le dictionnaire), que parler en tant que tel n'est pas évident non plus (c'est elle qui remet en cause la version de l'élève 1 en donnant l'exemple des sourds). Ses interventions discrètes sont décisives quant à l'évolution des propos de l'élève 1. Il me semble important de signaler que l'élève 2 est d'un milieu social beaucoup plus modeste que l'élève 1 et qu'elle est une moins bonne élève que cette dernière. Pour elle, la langue de l'école, la langue "compliquée" ne va pas de soi. Elle peut être aussi étrangère qu'une langue proprement étrangère par rapport à la langue parlée, c'est-à-dire la langue de la maison.

- 46

mon choix de retranscrire cet échange vient tout simplement de mon étonnement devant ce questionnement d'enfants de neuf ans sur la langue. Ce programme OFAJ est un dispositif de recherche, mais il présente également une possibilité de

dispositifs divers d'apprentissages offerts à l'élève. Me revient à l'esprit cette définition extraordinaire de la pédagogie et qui est à l'honneur de G. Lapassade : "la pédagogie, c'est la science des dispositifs".

Qu'est-ce qui ressort de cette discussion ? Abordons quelques points qui semblent plus importants

Cette réflexion sur la langue maternelle semble ne pouvoir se faire que dans une rupture par rapport à la quotidienneté (le français, c'est une langue, "mais chez nous on l'oublie"); c'est parce que l'on s'aperçoit que le français est une langue étrangère pour les Allemands ("C'est une langue, pour les Allemands, surtout") que l'on s'interroge sur son rapport à sa propre langue. A la limite, sa propre langue devient alors une langue étrangère.

Cette interrogation amène d'emblée une différenciation d'avec la langue maternelle : "On l'apprend tout seul, on n'a pas besoin de dictionnaire, on n'a pas besoin d'aller à l'école". on peut remarquer le registre des mots choisis pour appuyer ce fait : "Maman, à boire, un bonbon..." Registre de mots renvoyant de manière stéréotypée aux premiers mots prononcés par les enfants.

Pourquoi parle-t-on français ? Référence donnée d'abord au lieu géographique par une pensée associative : si on est en France, on parle français. Référence donnée ensuite à l'hérédité et à la génétique : la parole est une acquisition au même titre que les cheveux ou les yeux, on a les yeux de son père et on parle la même langue que lui.

- 47 -

Puis, suite aux désaccords de l'élève 2, s'appuyant sur le problème des sourds, l'élève 1 pose le problème dans les termes suivants : pour parler, il faut entendre, pour parler il faut être motivé. Référence aussi au désir d'être sujet, au désir de ne pas être cantonné dans le désir de l'autre : "on est mieux servi quand on demande soi-même". Référence aussi au désir des parents. on parle parce que les parents le désirent : "Les parents, ils veulent que l'on parle français, sinon ils ne comprendraient pas."

Cette analyse de plus en plus fine doit aussi, à mon avis, être renvoyée au statut d'élèves françaises vivant avec un groupe d'élèves allemands, dans un pays dont elles ne parlent pas la langue, dans lequel elles ne peuvent pas du tout se faire comprendre; ceci implique un questionnement sur pourquoi parle-t-on, sur le désir de parler.

L'humour des trois dernières répliques renvoie à leur angoisse de ne pas comprendre certaines agressions verbales. Cette angoisse est colmatée par cette réassurance : "Nous on a vite compris." Vouloir comprendre, c'est vouloir aussi se défendre.

L'élève 2, sans aucune association de sa part, avec ces derniers propos, me racontera quelques jours plus tard une séquence d'un film dont j'ai oublié le titre. Le film se déroulait durant la seconde guerre mondiale, sous l'occupation. Un Français fait mine d'accepter la demande d'un soldat allemand de lui enseigner le français. La

séquence se déroule -si ma mémoire est bonne- dans un magasin. La première phrase que le Français va enseigner au soldat allemand sera : "Je suis con." Cette phrase, le soldat allemand la répète avec plaisir, croyant dire autre chose, et ce, pour le plus grand plaisir des spectateurs, les Français en train de faire leurs courses.

L'élève me dit qu'elle aussi en regardant ce film avait beaucoup ri. Je ne connais malheureusement pas ce film et je suis donc incapable de dire si la séquence qu'elle relate est fidèle à ce qu'elle a réellement vu.

- 48 -

Je lui ai seulement demandé si elle avait déjà, personnellement, vécu une telle situation, soit comme le Français, soit comme le soldat allemand. J'avais alors en mémoire la discussion que j'ai relatée. Sa réponse fut négative. Elle apportait même comme précision que c'était méchant d'agir comme le Français. Compensant ce fait, elle pensait qu'il pouvait quand même le faire puisque, pendant la guerre, les Allemands étaient méchants. Quant à se faire avoir comme le soldat allemand, elle me disait qu'elle n'était pas prête à cela et qu'elle était très prudente, que jamais elle ne répéterait un mot allemand sans être sûre de son sens. Je me suis alors permise de lui rappeler le jeu avec "Scheiße" qu'elle s'était promise de faire à l'encontre d'une fille française qu'elle connaissait. mais là, disait-elle, c'est autre chose, c'est pour rire. Et elle avouerait tout de suite la plaisanterie à sa copine. Mais la question incessante revenait : est-ce que la situation de film peut vraiment marcher ? Elle semblait en douter puisqu'elle voulait essayer sur une copine, mais elle n'en doutait pas assez pour accepter de dire n'importe quoi, de répéter n'importe quel mot allemand.

Eh oui, le mot est bien l'instance tierce qui donne consistance et stabilité à la relation imaginaire. L'objet n'existe que si je le soutiens, que si je le perçois. Si je ne le perçois pas, il s'évanouit : telle est la fonction du regard. il n'y a de permanence d'objet que lorsque je nomme l'objet. Certes, mais essentiellement lorsque quelqu'un d'autre le nomme comme moi.

Situation 4

Conférence de presse à z. Le coordinateur allemand du séjour avait invité un certain nombre de journalistes locaux pour leur présenter l'échange qui était en train de se vivre. Le problème de la communication entre les enfants français et les enfants allemands est bien sûr évoqué.

- 49 -

Après avoir parlé de la communication non verbale entre les enfants, l'un des journalistes pose la sacro-sainte problématique de l'apprentissage des langues : "Quels mots français avez-vous appris ?"

Evocation de tous les gros mots, des mots simples tournant autour de la table comme "le pain", "l'eau", etc., des phrases classiques de la vie quotidienne comme "bonjour", "au revoir", "comment t'appelles-tu" ?, etc...

Le plus intéressant fut à mon avis cette anecdote racontée par une élève allemande. Un Française lui avait dit/appris "merde", et dit-elle "j'ai compris "Mörder". C'est bien

après qu'elle avait compris que "merde" voulait dire "Scheiße" et elle riait encore de sa méprise, car d'abord elle avait compris "Mörder" (assassin, en français).

Elle était dans son écoute non pas dans le système de traduction classique, mais dans un système de traduction personnelle dont le procédé "scientifique" était le suivant : elle a en fait entendu quelque chose du mot "merde", si ce n'est que l'agressivité par exemple. Ce qu'elle a entendu, elle l'associe à un mot de sa langue maternelle, de "sens" similaire ou plutôt ayant une même résonance affective pour elle. Mais surtout, ce mot a aussi des sons et des phonèmes communs, ce qui lui permet de l'entendre plus affectivement. Pour le dire de façon un peu différente, un mot de sa langue maternelle lui permet de verbaliser ce qu'elle a entendu dans le discours de la fillette française, et ce, parce qu'il a des sons et des phonèmes communs.

On peut aussi se demander si son plaisir n'est pas lié au soulagement d'apprendre que c'était "merde" et non pas "Mörder" qui lui était adressé.

Quant à savoir quelle traduction était adéquate, la sienne ou celle plus classique, je ne m'aventurerais pas à trancher le dilemme. Le plaisir devant sa méprise vient aussi de sa découverte que les mots disent un texte "autre" que

- 50 -

celui que l'on croyait. C'est le même plaisir que l'on trouve dans le mot d'esprit analysé par Freud ou par Lacan; le plaisir devient plus vif encore si l'autre rit, si la méprise joue dans un registre de plus.

Ce jeu sur l'étoffe des mots sera un plaisir de certains enfants dans le programme. Le principe en est le suivant devant un mot étranger, ne pas s'attacher au sens, ne pas chercher à comprendre (dans le sens de traduire), mais chercher à associer immédiatement les sons et les phonèmes du mot étranger sur un mot de sa langue maternelle drainant si possible de l'agressivité ou un rapport au sexuel.

Par exemple, "spät" et "bitte" vont procurer beaucoup d'amusement à certains jeunes élèves français. Ce plaisir ne peut pas être compris par un élève allemand du même âge. Mais assez curieusement, j'ai découvert que des adultes français bilingues (même quand ils adorent les jeux de mots) avaient du mal à entendre ce qui faisait rire les jeunes élèves français. En effet, puisqu'ils sont bilingues, ils ont tendance à n'entendre dans un premier temps que l'allemand. "Spät" signifie "spät/tard" et non pas "je pète"; "bitte" signifie "bitte/je vous en prie" et non pas "la bite".

En jouant ainsi avec les mots étrangers, l'enfant barre l'aspect étranger du mot en se l'appropriant dans une création poétique; par là-même, il fait sienne cette langue étrangère, il la manipule, il la parle en musique.

Les chansonnettes ont eu ainsi une importance considérable dans la rencontre des fillettes françaises et des fillettes allemandes durant l'échange entre S. et B. en 1981. Ces chansonnettes encadraient des jeux de frappe de mains en rondes ou en situations duelles où le but est qu'il y ait une personne qui gagne après que toutes les autres aient été éliminées au hasard des frappes des mains. Dirigés par les

Françaises, ces jeux étaient binationaux. J'ai pu remarquer que, ou bien les Allemandes se taisaient mais arrivaient à

51 -

s'intégrer par le code "frappe des mains" qu'elles connaissaient parfaitement, ou bien qu'elles chantaient également (c'était la majorité), entraînées par la répétition des mêmes sonorités.

Voici une chanson par exemple :

"dans ma cabane sous-terre, oh ma wé, oh ma wé okay, okay et ouistiti (bis) one, two, three".

J'ai choisi une des chansons où le sens a vraiment bien peu d'importance. Ce genre de chansons était considéré par les élèves français comme "internationales" dans le sens où le football, le jeu de dames le sont.

Situation 5

Une fillette se plaint un jour que l'échange n'ait pas lieu en Italie. Devant mon étonnement, sinon ma complicité (il pleuvait ce jour-là), l'explication suit "Parler italien est bien plus facile que parler allemand !"

Je ne comprends plus mon interlocutrice. Je lui demande des explications que j'obtiens facilement :

"Il suffit", m'explique-t-elle, "de rajouter un 'a' à tous les mots." Et l'exercice d'application suit : "Aima-vous mangea spaghetti ?" Et c'est vrai qu'elle se glissait bien dans l'italien. La voix y était, la tonalité, la gestuelle et les stéréotypes au cas où l'on n'aurait pas suivi.

Recherche oblige, je demande un exercice d'application sur la langue allemande. Mais c'était pour elle impossible à réaliser; elle n'arrivait pas, comme elle me l'avait dit, à se glisser dans l'allemand, dans cette "peau-là" !

- 52 -

"C'est bien elle !" avait dit sa copine en regardant cette "Selbstdarstellung". Elle avait bien raison de le rappeler.

Comme le fait si justement remarquer Jean-René Ladmiraal dans son article intitulé "Le corps entre deux langues" "parler une autre langue, c'est pour ainsi dire me glisser dans la peau d'un Autre que je découvre être en moi, c'est exposer mon corps aux semblants d'un miroir linguistique qui le transfigure et me renvoie l'image de mimiques étrangères qui sont pourtant les miennes et où je ne me reconnais pas ... Comme au théâtre, je dois apprendre un rôle tout à fait nouveau pour jouer ou exécuter l'intonation propre à une autre langue. Avec chaque langue, c'est un nouveau texte que je dois savoir, mais c'est aussi toute une mise en scène à laquelle je dois apprendre à me plier. Il me faut enfileur un costume, un vêtement mélodique qui me colle à la peau et, de proche en proche, commande toute une gestuelle

coextensive à la langue : il y a quelque chose qui fait partie de ce que j'ai appelé la `pérlangue`

Oui, le voyage parmi les langues est une occasion irremplaçable d'une expérience de soi au niveau de son propre corps.

Pascal, lui, se glisse parfaitement dans la langue allemande. Il le fait électivement dans les mots grossiers, dans les mots d'injure, dans les mots agressifs.

Pascal, c'est l'échec scolaire, c'est le milieu social très défavorisé, comme on dit pudiquement. Il a des troubles du comportement. C'est un enfant rejeté par les autres. Il rêve d'être "rocker". Il représente l'agressivité... En même temps, toutes ces étiquettes lui collent à la peau et le parlent et l'écrivent et lui donnent son rôle. Puisqu'il joue parfaitement son rôle, on ne s'étonne pas qu'il soit effectivement en situation d'échec scolaire, agressif, etc. Au premier contact, on le remarque comme "le cas". Je le remarque comme "le cas".

- 53 -

Alors, je me retrouve souvent à côté de lui. Lui, il est le plus souvent à proximité des élèves allemands. Il les observe, les écoute, ingère leurs paroles, leurs mots, leurs gestes. Il se sert de ma présence -je me sers aussi de la sienne en me demandant de traduire des mots qu'il fera siens, de situer certaines discussions, etc. Avec lui, j'ai certainement trouvé mon meilleur professeur d'allemand. Tout ce qu'il ingère, il le ressort, l'essaye au hasard des situations qui surviennent -quitte à les provoquer si elles ne surviennent pas d'elles-mêmes assez rapidement.

Il parle allemand aux Allemands, les insulte comme un Allemand, les agresse comme un Allemand. Il parle en allemand de sa place même. Dans l'autre langue, Pascal découvre un autre moi-même' jusque dans son corps. Il se confronte, comme dit toujours Jean-René Ladmiral "à l'étrange expérience de faire la connaissance insolite de cet Autre que je suis moi-même, dans une autre langue".

Et lorsque Pascal se met à injurier ses camarades français, en français et en tant que Français, en allemand et en tant qu'Allemand, il fait de toutes les langues un moyen de revenir à son rôle. Il vit dans les mots l'histoire qu'ils imbriquent et qui les insufflent sans pouvoir découvrir le procédé qui le met en scène, mais toujours à sa recherche.

Un soir, après avoir quelque peu pleuré, Pascal me dira qu'il en a marre. Il constate que ses interventions (paroles/actes) ont les mêmes effets en français et en allemand. C'est pourquoi Pascal faisait remarquer qu'il ne pouvait plus parler. Car s'il avait plusieurs registres, il était toujours Pascal !

En conclusion de cette deuxième partie sur la langue, je voudrais faire la remarque suivante. Si le point de départ

- 54 -

de l'innovation concerne, comme nous l'avons vu, l'apprentissage de signes qu'est censée remplir l'école, les limites de cette manipulation de signes sont indiquées par

le devenir social des enfants à qui elle est proposée. C'est encore dans un petit dialogue avec Pascal que ce fait m'a été rappelé :

L. Colin : "Tu aimerais étudier des langues ?"

Pascal : "J'apprends l'allemand à l'école; j'aime ça." (La lectrice m'avait effectivement parlé de la facilité de Pascal en allemand).

L. Colin : "Tu vas apprendre l'allemand encore au lycée ?"

Pascal : "Moi, j'irai jamais au lycée".

L. Colin : "J'avais oublié que tout n'est pas si simple..."

- 55

B LA LANGUE ET LA LANGUE ÉTRANGÈRE A L'ÉCOLE

Dans chaque groupe classe, le rapport habituel avec une autre langue est tout à fait particulier. on sait que l'école s'est en effet construite en fonction d'un projet de société uniformisée dont une culture et une langue commune à tous -quelles que soient leurs origines- en étaient le garant.

Dans ce dispositif, il n'y a pas de langue minoritaire, chaque langue a le droit de cité (nous retrouvons ici l'originalité de ce dispositif dans le champ de l'interculturel). Ceci, cependant, est contre-balancé par l'implantation géographique du lieu tiers qui reste l'Allemagne ou la France et non pas un autre pays. Il semble à ce niveau qu'il aurait été intéressant que les élèves -comme les enseignants- puissent vivre une rencontre dans chaque pays respectif.

Ce programme n'est pas un programme linguistique au sens classique du terme. Les élèves ne participent pas à cette rencontre parce qu'ils désirent apprendre une langue étrangère ou encore parce que l'école les y envoie pour rentabiliser une matière du programme : il n'y a pas non plus des places réservées pour des bilingues. La rencontre interculturelle ne peut donc pas se cacher derrière une rencontre linguistique.

Dans le programme proposé, la langue étrangère s'ouvre au désir de l'enfant (et non pas au niveau de l'élève uniquement). Je situe ainsi tous les jeux avec la langue maternelle et la langue étrangère décrits dans notre rapport.

Nous avons remarqué que cette rencontre avec une langue étrangère dans ce type de dispositif impliquait beaucoup plus les mauvais élèves avec lesquels en tant que chercheurs nous avons donc beaucoup travaillé, parce qu'ils étaient là les bons élèves. Je renvoie à la situation 3 où l'élève 2 qui a quotidiennement des difficultés avec une

- 56 -

autre langue étrangère (qui n'est autre que la langue de l'école) "enseigne" à une bonne élève ce qu'est une langue étrangère, une langue maternelle, etc.

Par ailleurs, si les minorités culturelles en France interrogent l'école, c'est par l'échec scolaire de leurs représentants et c'est aussi parce que cet échec scolaire renvoie à celui des milieux français les plus défavorisés. Il y a là une fonction-miroir de l'immigration pour reprendre la formule de Claude Lasnel ("A propos d'éducation interculturelle", Pratiques de formation, op. cité) qui nous renvoie à la communauté scolaire entière et à l'inadaptation de l'école ou plutôt à la parfaite adaptation de l'école à la fonction sociale qui lui a été donnée voilà un peu plus d'un siècle.

Le dispositif de ce programme n'était-il pas utilisé par les mauvais élèves parce que là ils pouvaient parler ? Si oui, le dispositif aurait été une sorte de dispositif thérapeutique social parce qu'il permettait que l'apprentissage des signes qu'est censée remplir l'école s'adresse également à ces mauvais élèves. Et ce, même si Pascal, prophétique, conclut qu'il n'ira de toute façon jamais au lycée.

Pour conclure, nous voulons en fait faire remarquer que découvrir la relativité d'une loi (les normes pédagogiques d'une classe, d'une nation, ce qu'est un bon élève -je pense là particulièrement à Pascal et Barnabé-, la suprématie d'une langue, le contrôle du territoire "classe" par un maître, les conceptions éducatives des familles - donner ou non à ses enfants le droit de sortir selon qu'on est parents français ou parents allemands- ...), c'est se donner les premiers moyens d'échapper à sa répétition, à sa reproduction considérée comme inéluctable. C'est surtout dans ce sens que ce programme a rempli sa visée de programme de recherche et de formation.

Margot UMBACH

RENCONTRES D'ENFANTS DE 9 A 11 ANS DEVELOPPEMENT DES CONTACTS : PROXIMITE - DISTANCE

Traduit de l'allemand par Françoise FOUQUET

- 59 -

Margot UMBACH

Traduit de l'allemand par Françoise FOUQUET

INTRODUCTION

Des expériences multiples dans des situations multiples la possibilité d'apprendre à vivre avec des étrangers dans des situations inconnues et se familiariser avec cette situation

1 .

"Devenir familiers", "se familiariser" ne signifie pas et ne devrait pas être confondu avec "devenir amis" ou „se lier d'amitié". "Se familiariser", signifie apprendre à vivre avec l'autre, les autres, dans des situations diverses, apprendre à comprendre, à percevoir, à faire avec, que cela soit dans des relations de personne à personne ou des situations de groupes dans lesquelles tout le monde n'est pas obligatoirement en relation avec tout le monde.

"Se familiariser" avec ce que l'on ne connaissait pas jusqu'alors est une démarche qui, pour les élèves, s'applique aussi à l'observation des enseignants de l'autre pays, à leur manière de "faire la classe" et leurs relations avec leurs élèves en dehors du temps scolaire. Ainsi, les élèves font l'expérience de "lois" étrangères, qui ne leur sont pas familières (par exemple, devoir de surveillance, le devoir d'enseigner et de suivre des cours pendant la rencontre). La situation vécue ensemble les incite à comparer. Leurs expériences personnelles et leurs intérêts du moment provoquent des questions, des argumentations, des prises de position.

2. "Se familiariser avec" signifie, dans le meilleur des cas, être capable de se situer face à ces lois, à ces normes, ces attentes auxquelles on est confronté de par la présence des autres enfants, des autres enseignants, du lieu d'hébergement. Cela signifie aussi

- 60

être capable d'assumer les conflits qui naissent des comportements, des intérêts, des règlements et des méthodes d'enseignement et d'animation différents. Les élèves réagissent très diversement : du "Mais pourquoi ?" au rejet ironique en passant par le questionnement tenace et le désintérêt complet. D'autres sont complètement démunis et sans moyens face à cette altérité.

La capacité des enfants à se situer face aux différences auxquelles ils sont confrontés dépend au moins de trois facteurs :

a) de leur socialisation préalable dans la famille et à l'école qui façonne largement la capacité des enfants à entrer en contact avec d'autres.

La capacité à établir des relations de sympathie et de confiance avec des étrangers est un "coup de chance" personnel qui ne devrait cependant pas conduire à se laisser entraîner dans n'importe quelle relation. Les enfants comme les adultes choisissent amis et personnes de confiance en toute subjectivité, avec grand soin et ne se laissent pas imposer n'importe qui (ou le devraient).

de l'attention et de la sensibilité des accompagnateurs aux différences qui se manifestent lors des rencontres et de leur aptitude à entreprendre des "voyages d'exploration" avec les enfants, pour mettre à jour et clarifier les divergences en présence.

D'après mes observations, les conflits et les confrontations -même tenaces- ne sont pas des phénomènes négatifs. Ils stimulent plutôt l'observation et incitent à faire face aux situations qui se présentent. De toutes façons, ils existent et ne doivent donc être ni minimisés, ni refoulés. Chaque conflit, vécu et assumé de cette manière, sert à clarifier les positions, ce

- 61

qui permet de mieux percevoir les actions et réactions, celles des autres comme les siennes.

Clarifier des positions, comprendre au moins en partie pourquoi l'autre est différent et pourquoi il a d'autres désirs est une démarche dont des enfants de cet âge se sont montrés fort capables ainsi qu'intéressés à la mieux maîtriser, ceci, il est vrai, souvent grâce à l'aide d'adultes. Mais tous les enseignants ne sont pas préparés à favoriser ce type de processus. La "socialisation des maîtres" ne prévoit pas ou peu d'apprentissage social dans un tel contexte. Ce problème apparaît aussi dans les échanges de jeunes.

"Vivre ensemble" c'est percevoir les autres en tant que groupe et/ou en tant qu'individus. D'innombrables situations, imprévues et imprévisibles, provoquent la confrontation avec le ou les "non-familiers", font -en tout état de cause- ressentir la très grande présence de "l'autre", du différent, de l'étranger. Les formes que peut prendre cette confrontation diffèrent selon les individus. Elles incluent l'action et les efforts verbaux, mais aussi le fait de se retirer pour réfléchir ou pour en parler avec d'autres.

Jusqu'où des enfants, et lesquels, pourraient-ils développer par eux-mêmes ce type de confrontation créatrice -avec quelles aides éventuelles ? Tout ceci mériterait d'être étudié plus à fond.

La vie commune d'individus qui sont plus ou moins étrangers les uns aux autres n'est pas automatiquement harmonieuse et ce serait, à mon avis, une erreur grave de laisser des enfants ou des jeunes rentrer chez eux avec le sentiment que ces situations vont sans problèmes. Il y en a une multitude! Les difficultés des enfants de populations immigrées dans nos villes et dans nos écoles sont là pour nous le rappeler. Il ne

s'agit donc pas dans les rencontres de mettre en oeuvre des processus "harmonisateurs", ni de se satisfaire de l'enthousiasme général parce que "c'était super!" (ce qui est en pensée synonyme de "sans problèmes") .

c) des possibilités que les enfants développent entre eux pour expliciter et juger la situation à laquelle ils sont confrontés. Les tentatives d'élucidation de ce type sont souvent suivies de la question suivante adressée à un accompagnateur : "Pourquoi est-ce que chez les autres ce n'est pas comme chez nous ?" Arrivés à ce point, les uns demandent une traduction, les autres -peu- essaient d'y arriver directement en utilisant mimiques, gestes et dictionnaire.

Il convient de souligner la flexibilité, la curiosité, l'humour dont font preuve nombre d'enfants quand ils doivent discuter et réviser leurs positions. La plupart du temps, ces situations ne peuvent cependant être surmontées qu'à l'aide de traductions faites par un adulte.

A cet égard on doit remarquer que nombre d'adultes ont d'extrêmes difficultés à réviser leurs positions même quand ils ont choisi "l'apprentissage social" comme matière dominante à l'université.

En résumé : Dans la réalité des rencontres franco-allemandes, les champs conflictuels sont multiples. La valeur de ces rencontres tient, à mon avis, aux expériences qu'elles permettent :

- vivre et prendre en compte les difficultés propres à un groupe franco-allemand en tant que tel,
- explorer différents types de solutions,
- faire l'expérience que tous les conflits ne peuvent être résolus et que les protagonistes doivent alors

trouver d'autres modes relationnels -y compris en se mettant à distance.
-réduire le risque des généralisations abusives du type "les Français/les Allemands" grâce au grand nombre de personnes et à la diversité des situations,
-prendre conscience que les impressions et sentiments de distance ou de proximité, de familiarité ou d'étrangeté ne peuvent se réduire à la simple appartenance nationale, ni être uniquement déterminés par elle. En effet, dans ces situations, les individus d'une autre nationalité peuvent être ressentis comme plus proches que nombre de concitoyens.

PREMIERE PARTIE : LES ECHANGES SCOLAIRES ET LES CONTACTS INTERCULTURELS

A. PROXIMITE - DISTANCE

1. Proximité - distance : conflits au sein des équipes pédagogiques

Alors qu'en "jouant" les enfants peuvent, à volonté, s'éloigner ou se rapprocher, les adultes se trouvent eux engagés dans une relation d'abord institutionnelle de par la responsabilité qu'ils ont acceptée pour le projet commun.

Les enseignants de même nationalité "se connaissent" à travers l'institution scolaire. Au début, Allemands et Français font connaissance sur le plan verbal et intellectuel, chacun montrant un aspect très spécifique de son architecture intellectuelle, mais très peu de lui-même. Les expériences nées de l'action commune sont pour plus tard. A ce stade, on peut supposer n'avoir -pour ainsi dire- rien compris de l'autre. Selon tous les enseignements tirés des recherches menées en psychologie sur les phénomènes de perception, il est même peu probable qu'on puisse se com-

- 64 -

prendre. La plupart du temps, le problème c'est que chacun croit avoir compris.

Ce ne sont pas les traductions et leur qualité -comme l'imaginent souvent les protagonistes d'un conflit- qui résolvent le problème. Car cette non-compréhension tient essentiellement au fait qu'il est quasiment impossible de saisir le contexte qui sous-tend le discours de l'autre avant d'avoir partagé avec lui concrètement un certain nombre d'expériences de coopération et d'efforts de compréhension. Il est difficile, pour ne pas dire impossible, d'évaluer à leur juste valeur des réactions, des propositions isolées de leur contexte (sans connaissance du projet pédagogique de l'institution scolaire, des intérêts particuliers des enseignants, de leur "philosophie" et de leur projet de société, leur projet pédagogique, leur comportement réel est-il en contradiction ou non avec les théories énoncées, etc.).

La proximité ou la distance peuvent se développer à deux niveaux, voire même dans deux sens contraires :

- sur le plan émotionnel de la sympathie/antipathie (acceptation/rejet) personnelle pour quelqu'un;
- sur le plan rationnel : l'accord avec les idées exprimées et les conceptions ou leur rejet.

N'est-ce pas compréhensible de se taire en cas de désaccord sur le plan rationnel pour ne pas perdre la sympathie de quelqu'un ? Mais n'est-ce pas au risque d'avoir à subir les conséquences d'une telle attitude d'évitement ? En effet, dans le pire des cas, et face au silence, l'autre fait vraiment ce qu'il a dit sans savoir qu'il y a désaccord.

Si après quelques expériences de ce type on n'arrive toujours pas à expliciter ces distorsions (attentes réciproques, contradictions entre "idéologie" et comportement), il devient de plus en plus difficile de travailler les craintes liées à la peur d'être rejeté et de perdre la

- 65

sympathie de l'autre. Les conflits refoulés risquent alors de prendre de plus en plus de place, de créer un climat désagréable pour tous, dans lequel chacun se met à distance, justement ce que l'on voulait éviter. Ce n'est qu'après avoir vécu un certain

nombre d'expériences de travail commun, après des explicitations renouvelées, qu'il sera possible de développer peu à peu un sens pour les intentions véritables de l'autre. Ce n'est qu'alors que l'on aura une idée de ce que pourra être la traduction d'une proposition dans l'action, car on connaîtra le projet plus global dans lequel elle s'insère.

Une des situations conflictuelles les plus marquées trouve son origine dans la situation suivante : des opinions divergentes, plus ou moins clairement exprimées, que l'on essaie de réduire en prenant le pouvoir ouvertement ou de façon cachée. Cette "prise de pouvoir" peut prendre des formes et des voies différentes :

- la majorité réduit la minorité au Silence ou la minorité réussit à retourner la situation en sa faveur et écrase la majorité,
- par l'exercice d'un contrôle direct ou indirect du fait de la détention d'un pouvoir institutionnel (appréciations négatives, ordres, interdits, consignes, pressions, menaces, etc.),
- par la manipulation, la monopolisation de l'information, l'exclusion de certaines personnes du processus d'information.

On peut comprendre que tout le monde n'ait pas toujours envie d'aller au fond des problèmes : un certain nombre de tendances naturelles nous incitent à éviter ce "travail de Titan" :

-cet effort et la tension d'un travail véritable sur une longue durée ne sont pas des motivations suffisantes pour s'y engager volontairement, pour avoir envie de vivre ensemble, de commencer à s'intéresser

- 66

l'un à l'autre et de continuer à s'y intéresser. Il faut donc trouver un équilibre entre la satisfaction des besoins personnels et l'effort nécessaire pour aller au fond des principaux conflits qui rendent le travail commun difficile, ou, au pire, le bloquent complètement.

-Il est aussi important pour les enseignants que pour les enfants de vivre des satisfactions personnelles : pour eux, en tant qu'individus d'abord. De plus, le plaisir et l'intérêt réciproque des enseignants les uns pour les autres, ainsi que leur capacité à assumer les conflits se transmettent -selon mes observations- aussi au groupe des enfants.

Les conflits, la colère, les malentendus, les confrontations, le rejet sont des composantes de toute rencontre franco-allemande. En effet, tout le monde n'aime pas tout le monde, tout le monde ne se sent pas attiré par tout le monde, ni à l'intérieur du groupe national, ni entre les groupes nationaux.

Il ne faut pas partir de l'idée préconçue que Français et Allemands doivent se sentir particulièrement et naturellement attirés les uns par les autres. Pourquoi en serait-il ainsi ? Heureusement, les individus se choisissent de manière plus différenciée que sur le seul critère des nationalités, du moins quand ils ne sont pas soumis à un certain type de pression extérieure.

2) Proximité - distance - premiers contacts chez les enfants ou existe-t-il des enfants qui ont plus de difficultés que d'autres à entrer en contact avec d'autres personnes ?

Un exemple : J. ou le choix du moyen adéquat.

- 67 -

J. est un garçon allemand. Il est remarquablement autonome dans ses décisions, ne se laissant pas influencer par la pression groupale ou l'opinion des autres. Il se forge son opinion et choisit selon ses intérêts, sans léser ceux des autres. S'il pense avoir blessé quelqu'un par son comportement, il cherche à s'en expliquer, par exemple dans ses relations avec sa petite amie habituelle et ses amies françaises. S'il veut faire de la peinture, il va dans le groupe centré sur cette activité, même s'il est le seul Allemand. S'il a envie de travailler le bois, il choisit ce groupe sans se préoccuper de sa composition. Pour d'autres activités, il est totalement intégré dans sa classe allemande, aimé comme médiateur, considéré quand il exprime une opinion dans les réunions de classe, correct dans le jeu, prêt à aider avec le sourire, partenaire sur lequel on peut compter.

Lors d'un chahut précédant le "tout le monde au lit", il se passa la chose suivante : deux garçons français voulaient prendre rendez-vous avec deux filles allemandes. Moyen choisi : "les gros sabots", faire claquer les portes, jeter des papiers dans les chambres, s'enfuir, regarder en coin pour voir si une réaction arrive, rien, cogner contre la porte, épier par une fente, rouvrir brusquement la porte, puis disparaître à nouveau. Les filles ne sortent toujours pas. J. est assis sur une marche, il observe la scène. Au bout d'un moment il fait signe aux deux Français et par gestes leur fait comprendre qu'ils n'ont pas choisi la bonne méthode et il leur mime une méthode alternative frapper avant d'entrer, ouvrir doucement et aimablement la porte, rentrer, donner leurs petits papiers et attendre sans bouger. Les deux garçons se regardent indécis. J. passe devant, simule l'arrivée devant la porte et le geste de frapper, puis il les pousse gentiment devant la porte. Ses gestes signifient lentement, doucement. Les deux garçons osent, ils suivent les indications. J. se rassoit sur la marche. Le scénario se déroule comme prévu, J. rayonne.

- 68 -

Comportements réduisant les distances

Etre aimable, serviable, patient, attentif aux autres, ouvert (ceci allant de la porte de la chambre à l'ouverture aux problèmes et aux personnes), relativement peu anxieux ce sont les qualificatifs employés par les enfants qui voulaient décrire ceux dont ils recherchaient le contact, ou par lesquels ils se sentaient attirés, ceux qu'ils trouvaient "sympa" et dont ils savaient le nom même s'ils n'avaient eu que peu de relations avec eux. Même de loin il était apparemment fort possible de percevoir qui était comment : digne de confiance ou non.

Personnellement, j'ai constaté que les enfants ainsi décrits faisaient partie de ceux qui étaient plus que d'autres capables de perceptions nuancées, qu'ils ne généralisaient que rarement et étaient en mesure de donner des exemples a contrario pour contrer des jugements à l'emporte-pièce sur les Français ou les Allemands.

Comportements renforçant les distances

Les comportements répétés d'agressivité induisaient chez nombre d'enfants -surtout chez les filles françaises- une peur certaine (d'après ce qu'elles en disaient elles-mêmes). Etre désagréable, impudent (casser volontairement quelque chose, se moquer des autres), avoir un comportement expansif (prendre la place des autres en jouant des coudes, s'appropriier des jeux par la force, ou du matériel bien que d'autres aient été le chercher pour eux, s'imposer par la force et la violence), essayer de dominer les autres (vouloir décider pour les autres, ignorer leurs intérêts), tous ces comportements empêchent le sentiment de proximité de naître. Bien au contraire, ils provoquent l'éloignement et font peur aux personnes concernées. De plus, de tels comportements semblent parfaitement reconnaissables, même sans explications verbales. C'est l'accumulation de petits faits quotidiens qui rend ces comportements perceptibles pour tous.

- 69 -

L'intonation, l'expression du visage ainsi que l'observation de ceux qui sont victimes de tels comportements sont les révélateurs de telles situations.

Lorsque des enfants se comportent ainsi, c'est souvent à leur propre détriment. En général, ils ont envie de nouer de nouvelles relations, mais par ces attitudes, ils s'en ferment l'accès. Ils essaient alors souvent d'utiliser l'agression comme moyen pour entrer par eux-mêmes en contact, mais ils n'obtiennent que rarement le résultat souhaité : avoir des contacts satisfaisants avec les autres. Ce schéma ne fonctionne en effet que lorsqu'il est employé entre pairs, c'est-à-dire entre personnes de même comportement (par exemple entre garçons).

Un garçon allemand ayant la réputation d'être agressif voulait inviter dans sa famille deux garçons français. Il semblait joyeusement impatient lorsqu'il me demanda de traduire son invitation. Il suivit avec attention leurs mimiques dans lesquelles se reflétait le refus pur et simple, souligné par leurs gestes : "Non jamais, jamais chez lui! C'est définitif." Ils le connaissaient sans avoir jamais eu de contacts directs avec lui, ainsi qu'ils le disaient. Pourquoi cette réaction ? "Il donne des coups et est méchant." Déception affreuse pour le jeune Allemand, il ne pouvait comprendre ce refus. Après il se refusa toujours à inviter d'autres enfants chez lui.

Attentes des enfants relatives à la rencontre

L'intérêt de l'ensemble des enfants, leurs attentes quant au séjour ne sont pas centrés en premier lieu sur les enfants de l'autre nationalité. Un certain nombre d'entre eux souhaitent profiter de l'occasion pour se consacrer à leurs amis habituels, notamment entre filles. Ceci explique en partie les choix de répartition dans les chambres.

- 70 -

Au cours de mes entretiens avec les enfants, il m'est apparu que pour environ 1/5 d'entre eux, le séjour aurait pu se passer sans les enfants de l'autre nationalité. Pour certains, cela aurait même été plus agréable. "Ils fichent la pagaille partout. C'était si

bien avant dans notre classe. Maintenant, c'est le bazar!" Ce type de remarque venait aussi bien des Français que des Allemands. Ils voulaient dire que les rapports sociaux existant auparavant entre eux au sein de leur classe s'étaient modifiés sous l'interférence des relations entre enfants français et allemands : "Rien n'est plus comme avant". "Tout devient plus difficile, moins évident, plus incertain". Les petits copains de jeux traditionnels ne sont plus disponibles de façon aussi naturelle qu'auparavant.

"Les excursions, on aurait pu aussi les faire entre nous. Pour ça, on n'avait pas besoin des autres". "J'aurais préféré que cela soit une classe de nature traditionnelle, sans les Français. Notre classe ne serait pas dans cet état lamentable". La première observation venait des deux côtés, alors que la dernière fut essentiellement le fait d'enfants allemands, pour qui les structures relationnelles avaient été nettement plus chamboulées que pour leurs camarades français. A mon avis, cette réaction était due au comportement des garçons allemands qui laissèrent tomber leurs amies habituelles d'une manière que je n'ai pas observée de façon aussi dure chez les Français.

Traits de caractères et champ social des groupes

Tous les enfants n'ont pas la même facilité que notre ami J. à nouer, lorsque l'occasion se présente, des relations satisfaisantes avec nombre d'enfants. Pour beaucoup, le manque d'assurance et l'insécurité semblent faire partie du comportement social. Il y a des enfants introvertis qui n'ont à leur disposition que très peu de moyens pouvant leur permettre de s'ouvrir, dans un temps aussi court, à des étrangers, ou d'aller à leur rencontre.

- 71 -

Chez beaucoup d'enfants, l'intérêt pour la nouveauté -expériences nouvelles et nouveaux amis- s'équilibre progressivement avec le besoin de sécurité, de se sentir à l'aise et de faire ce dont ils ont envie.

Les relations sans connaissances linguistiques sont en partie vécues comme vite épuisantes. Le premier contact est plein d'optimisme mais les premiers "échecs" dus à l'absence de langue commune demandent à être "travaillés", ce qui nécessite souvent un retour au "familier", au groupe national. Le terrain y est connu et on sait à quoi s'attendre, jusqu'à ce qu'on tente de s'approprier d'autres moyens de communication.

Par ailleurs, le contact avec le "nouveau" peut donner l'occasion à certains enfants d'être enfin reconnus autrement qu'ils ne le sont chez eux, les attentes et les demandes étant différentes dans ces situations. Elles représentent souvent une grande chance pour les marginaux. Les problèmes mentionnés ci-dessus semblent alors secondaires.

Chacun se comportera de manière à ce que la situation lui amène davantage de satisfactions que de problèmes. Dans le meilleur des cas, l'effort (relations avec des inconnus) et la détente (souvent entre soi) trouveront un équilibre.

Prendre contact et se mettre à distance au cours du processus

Sur ces fondements, un certain va et vient entre contact et distance me paraît s'expliquer de la façon suivante :

Première phase :

- désir de contacts, curiosité, premières tentatives spontanées pour prendre contact
- premières expériences des difficultés réelles
- retrait et reprise de distance

- 72 -

Il y a des enfants qui -selon leurs propres impressions- se sentent tout simplement dépassés par la situation dans son ensemble. Elle est pour eux trop pleine de mouvements, d'émotions, d'événements et de bruit. Comme ils le disaient eux-mêmes : "C'est trop!" Ils ne sont pas préparés à cette sorte de "turbulences" : l'école et la maison veillent à ce qu'émotions et bruit ne dépassent pas un certain seuil.

C'est ainsi que s'explique un certain nombre de petits malaises chez les enfants -tels que les maux de ventre chez certaines filles qu'elles n'avaient pas à la maison. La situation devient d'autant plus "douloureuse" lorsqu'elle s'accompagne -sans pouvoir se l'avouer- de déceptions sur le plan émotionnel, dans les relations personnelles, que ce soit par rapport aux enfants de la même nationalité ou à ceux de l'autre.

Le "mal du pays" est pour moi du même ordre. Il est fortement lié au vécu et aux relations sociales dans le groupe comme le montre bien cette réflexion : "Quand ils sont gentils avec moi, je n'ai pas envie non plus de rentrer". Ce sont, avant tout, les enfants qui ne se sentent pas bien, ou mal acceptés dans le groupe, qui sont sujets au mal du pays. Il est donc peu utile de se moquer du "mal du pays des petites filles". C'est plutôt un "analyseur" de la vie du groupe.

Rien ne permet de penser que dans un groupe franco-allemand d'enfants de 9 à 11 ans, tous les intérêts se portent forcément, en premier lieu, sur les enfants de l'autre nationalité. Il est bien plus probable que les attentes et la curiosité à l'égard des étrangers et du nouvel environnement s'équilibrent avec le besoin de se sentir à l'aise. En effet, il est des circonstances où l'envie d'"entrer en contact" n'est pas dépourvue d'efforts et devient véritablement un "travail" (problèmes linguistiques malentendus insécurité).

- 73 -

On est d'abord en sécurité près "des siens" et on observe les autres avant tout. Selon que l'on se sentira personnellement plus ou moins à l'aise il y aura des contacts et des expériences plus ou moins spontanés avec "les autres".

Deuxième phase

Après observations et expériences des comportements et de la "corporéité" des "autres", on apprend à mieux les évaluer. Leur comportement devient compréhensible, prévisible, la peur et l'insécurité diminuent. La voie s'ouvre pour établir des relations plus stables avec des interactions spontanées ou volontaires mais aussi pour prendre ses distances d'une façon plus consciente.

Ces phases et leur enchaînement peuvent s'imaginer aussi sous forme de spirale : les phases se répéteraient, variables en durée et en intensité en fonction des circonstances (conflits, problèmes émotionnels ou affectifs, etc.).

B. OBSERVATIONS SUR LE RAPPORT AUX PREJUGES – IMPORTANCE DES PREJUGES NATIONAUX ET DE L'APPARTENANCE NATIONALE DANS L'ACTION

1.Remarque préalable

Ces rencontres ont ceci de particulier qu'elles ont réuni, à chaque fois, deux groupes déjà constitués. Sur le plan de la psychologie sociale, il fallait donc compter avec les phénomènes d'in-group et d'out-group, ainsi qu'avec les comportements qui en découlent. A l'intérieur, c'est "nous" par rapport aux autres, le groupe étranger. A l'extérieur, ce sont "eux", les étrangers, éventuellement même les futurs ennemis (selon le schéma de Goldorak, de la guerre des étoiles et des centaines d'autres bandes dessinées, si bien connues surtout des garçons). Au regard des expériences de rencontres nationales de groupes constitués d'enfants ou de jeunes, on pouvait déjà prévoir que l'on aurait à prendre en compte ces images stéréotypées amis/

- 74 -

ennemis, qui surgissent avec facilité dès qu'il y a des problèmes. C'est dans ce contexte qu'il convient de situer les moments dans lesquels surgissent les préjugés les plus grossiers du type : "Les Allemands, les Français sont ... Il Les comportements qui accompagnent ces "jugements" vont de l'agressivité ("Tous à vos postes") au désintérêt ("Laissez les donc! Ils ne nous intéressent pas. De toute façon, je n'en ai rien à faire") en passant par l'identification spontanée à son groupe national.

2.Le lancement du radeau "Lönsee" ou le "vainqueur" et "les siens"

Un dimanche après-midi, le radeau "L8nsee" fut solennellement lancé : champagne, baptême, recueillement, cris de joie. Tout le monde était présent, enfants et adultes.

Le radeau était presque entièrement l'oeuvre de garçons allemands, qui prirent, sûrs de leur bon droit, la direction des opérations : il s'agissait de faire passer les gens sur l'autre rive. Dans l'ordre, l'honneur fut d'abord offert aux notables : les enseignants, suivis par les amis, ensuite les filles furent invitées à prendre place, puis l'équipe des constructeurs investit le radeau et se mit à aller d'une rive à l'autre sans interruption environ pendant une heure. Les spectateurs se dispersèrent, il ne restait plus que l'équipage du radeau et un groupe de garçons français.

Les garçons français n'avaient pas encore eu l'occasion de monter sur le radeau. D'ailleurs, l'équipage allemand ne les y avait pas invités non plus. Ce petit groupe de garçons français, qui, par ailleurs, se disputaient souvent tant avec des garçons allemands qu'avec des filles, n'avait pas l'intention d'en rester là : ils se mirent à faire bouger dans tous les sens la corde qui servait à guider le radeau en cours de traversée. Le radeau commençait à bouger de façon inquiétante, mais les garçons allemands continuaient leur course : injures, cris, gestes de menace de part et d'autre. Les Français accentuaient leurs mouvements. Arriva ce qui devait arriver : un garçon allemand

- 75 -

tomba à l'eau. Cris de joie et de victoire chez les Français. Les Allemands pensaient à la revanche. Les Français s'esquivèrent. Sur le chemin du retour, ils racontèrent aux Françaises ce qui était arrivé. Et une Française de s'exclamer : "On a gagné! On a gagné!" Elle alla porter la nouvelle aux autres Français comme s'il s'agissait de la victoire à un match de football. L'identification avec le groupe national était immédiate et sans faille. Or, cette fille était parmi celles qui, selon mes observations, jouaient souvent et volontiers avec des Allemands, une de celles qui entretenaient des relations suivies de chambre à chambre avec une chambre allemande.

En conclusion : il existe un sentiment très fort d'appartenance à son groupe-classe et ce n'est pas en tant que groupe que "les autres" sont reconnus comme "familiers".

Des deux côtés, il existe des schémas de perception stéréotypés nationaux, les schémas liés au sexe n'en étant qu'une variante. Les enfants auraient plutôt chacun leur manière de traiter la chose.

Les préjugés en tant que tels ne signifient rien quant à leur influence sur les comportements individuels. La façon dont les préjugés sont activés me semble fonction de facteurs personnels aussi bien que de l'appartenance à une clique. Il est des enfants qui ne se laisseront jamais influencer par des jugements généralisateurs, ni par des petits groupes, même s'ils en font partie, ni sous l'effet de "masse" lors de réunions plénières, par exemple. Ces enfants adoptent en grand groupe essentiellement deux types de comportement :

- ou bien ils se taisent, mais sont en désaccord avec les jugements généralisateurs exprimés (résultat d'interviews)
- ou bien ils prennent ouvertement position en essayant de corriger et de nuancer.

A mon avis, les nombreuses réunions plénières qui ont évolué - sans intervention de la part des adultes- vers une plus

grande différenciation des perceptions et des jugements, mettent en évidence le fait qu'il y a des enfants capables de nuancer par eux-mêmes en faisant abstraction des préjugés les plus classiques. Très souvent, ces enfants manifestent aussi d'autres formes de comportement favorables aux contacts et ils n'ont pas peur non plus de se trouver "en minorité".

Il y a des enfants qui peuvent se voir infliger des blessures d'ordre narcissique (être rejetés par certaines personnes) sans pour autant mal juger tous les autres. Alors que d'autres ne peuvent s'en sortir qu'en discréditant les personnes ou les groupes concernés notamment à l'aide des préjugés nationaux dont ils disposent. Voici un exemple de remise en place : "Arrête donc enfin de taper sur les Allemands, tu es simplement jalouse, parce que X (garçon allemand) ne veut pas de toi" (garçon français à une fille française à l'occasion d'une réunion plénière). Elle avait effectivement été repoussée malgré tous ses efforts pour attirer l'attention du garçon allemand en question. Elle faisait partie de celles qui dénonçaient avec le plus de véhémence les "méfaits des Allemands".

Ceux qui crient le plus fort contre les autres ne sont pas nécessairement ceux qui ne veulent rien avoir à faire avec eux. Mais ils font souvent partie de ceux qui, seuls ou en petits groupes, ont tendance aux généralisations abusives et ont des difficultés à différencier tout au moins dans des situations critiques.

En premier lieu sont perçus ceux qui crient le plus fort, et souvent ce sont ceux-là qui ont tendance à généraliser. En règle générale, les plus silencieux (plus modérés) n'interviennent que plus tard, voire n'interviennent pas du tout en public.

Il reste à constater que les aptitudes à la différenciation sont considérables chez certains enfants allemands et

français, un petit nombre étant même capable de faire preuve d'une lucidité étonnante dans les perceptions des motivations personnelles qui se cachent derrière les jugements à l'emporte-pièce des autres. Ils sont loin d'être en majorité, mais dans un processus de groupe, leur présence est d'une importance primordiale.

3.D'un extrême à l'autre : préjugés verbalisés et attirance non verbalisée

Les préjugés verbalisés :

Les jurons et les préjugés nationaux sans équivoque s'expriment, s'actualisent notamment dans des situations de rivalité. Par exemple : une fille allemande a piqué son petit copain à une fille française. La même situation se produit aussi entre garçons.

Toute une tirade de préjugés d'ordre national peut se déverser, le cas échéant, sur celui ou celle qui va chasser sur les plates-bandes d'un(e) autre. Le ton va, suivant le tempérament, de l'agressivité à la tristesse, des paroles criées aux paroles murmurées. Mais en tous cas il est certain que l'accumulation de ce type de rivalités

et les changements dans le choix des petit(e)s ami(e)s n'améliorent pas le climat général et font largement monter l'agressivité ambiante.

Attirance et sympathie

A l'occasion d'une rencontre-retour en centre de vacances, l'histoire d'une relation entre mon fils, quatre ans et demi à l'époque, et un petit Français deux fois plus âgé que lui, m'a rendue attentive à un certain type de relations plutôt discrètes et non-verbales. Au cours d'une promenade que mon fils finissait par trouver un peu fatigante pour lui, alors que nous étions presque arrivés, il ne voulut plus continuer, du moins pas aussi vite que les autres. Il s'assit dans l'herbe pour le manifester. Un

- 78 -

gamin français d'environ 9 ans s'approcha de lui et lui fit signe de le rejoindre. Pas de réponse. Il s'assit alors à côté de lui, sortit un couteau de sa poche et commença à sculpter un bâton. Puis il donna couteau et bâton à mon fils. Celui-ci soupira encore un grand coup, puis ils se mirent à sculpter le bâton à deux. Ils restèrent tous deux en arrière, mais en suivant le groupe sans le perdre des yeux. Ils arrivèrent à peu près trois quarts d'heure après les autres, des myrtilles plein leurs mouchoirs, d'autres plein leur capuche d'anorak et des sacs en plastique remplis. Ils les distribuèrent aux premiers qu'ils rencontrèrent et qui jouaient dehors. Puis ils disparurent vers le ruisseau pour y jouer. Le couteau changeait régulièrement de mains. Martin (mon fils) ne parla jamais de l'autre garçon. Il ne savait même pas son nom, mais il le trouvait toujours quand il le voulait et l'autre me demandait où était Martin quand il le cherchait. Quand ils jouaient ensemble, et personne ne connaît la fréquence de ces situations, ils donnaient l'impression de n'avoir rien en commun. Sans se parler, ou alors chacun dans sa propre langue, ils construisaient des passages souterrains, allaient voir les vaches ou disparaissaient à travers prés. En guise d'adieu, le garçon français offrit son couteau à Martin. Et il me pria de traduire : "C'est pour toi!" Martin courut à sa chambre et lui ramena une pierre transparente qui avant ne le quittait jamais. Une fin d'après-midi, comme nous prenions congé du groupe et que nous descendions la colline, le camarade de Martin et un petit groupe d'enfants français et allemands nous accompagnèrent pendant un moment. Nous nous séparâmes à un tournant du chemin. Alors que nous continuions, seuls maintenant, Martin sortit le couteau de sa poche et dit : "de mon ami" et pendant le trajet du retour il le garda à la main.

Martin a maintenant neuf ans et demi. Le couteau, il l'a toujours. Il n'a jamais reparlé de cet ami. En fait, il ne parle pour ainsi dire jamais de ce genre de choses, mais il est toujours heureux quand il peut m'accompagner en France : sans doute à plus d'un titre.

- 79 -

4. La répartition dans les familles - analyseur de la complexité des relations dans un groupe d'enfants ou de jeunes

Le choix des familles d'accueil ou la répartition des enfants implique la nécessité de naviguer entre les impératifs matériels et les relations affectives.

Il est quasiment inévitable de décevoir certains enfants car il est impossible de satisfaire le choix de tous quant leur famille d'accueil. Les parents des petits amis n'ont pas toujours la possibilité d'accueillir une personne de plus ou en ont l'impression. Les raisons pour lesquelles les parents ne le souhaitent pas sont multiples et, pour la plupart, très personnelles. En admettant qu'il y a bien des circonstances objectives (par exemple, les parents sont partis ou malades, ou encore les deux sont engagés dans la vie professionnelle et doivent s'absenter), le manque de place, raison souvent avancée, ne veut rien dire en soi. En effet, même dans des espaces très réduits, il est possible de trouver de la place pour un autre enfant.

En fait, dans certaines situations, ce sont les enfants eux-mêmes qui ne souhaitent pas accueillir un autre enfant dans leur famille, tout simplement parce qu'ils ne veulent personne chez eux -quelles qu'en soient les raisons- ou bien parce qu'ils voulaient quelqu'un de bien précis qui a choisi quelqu'un d'autre, donc une autre famille d'accueil et que du coup ils refusent tout autre enfant. Il n'est pas rare non plus que les enfants invités soient pris de panique parce qu'ils l'ont été par un enfant bien précis ou bien parce que les enseignants leur ont trouvé une famille dont ils ne veulent pas. Entre enfants et jeunes des difficultés très sérieuses apparaissent quand des problèmes de rivalité ou de peur du partenaire interviennent dans le choix de la famille d'accueil. Il apparaît que les enfants choisissent souvent en donnant la priorité à l'amitié la plus ancienne. Pour ne pas avoir de problèmes avec sa/son

- 80 -

petit ami(e) habituel(le), ils ont tendance à inviter une personne "neutre", c'est-à-dire à ne pas inviter l'ami(e) "occasionnel(le)" rencontré(e) en vacances, mais un autre enfant "assez sympathique", et lorsque l'enseignant cherche une famille d'accueil pour un "laissé pour compte", cela peut même être une occasion à saisir pour sortir d'un dilemme émotionnel. Cette situation se présente plus particulièrement entre enfants de sexes différents : celui ou celle qui attendait une invitation et qui ne la voit pas venir est profondément déçu(e).

Le problème qui se fait jour est le suivant : les enfants connaissent bien le tissu relationnel de leur propre classe, mais ils ont beaucoup de mal à saisir celui de la classe partenaire. Dans ce contexte, les lacunes dans la communication verbale se font sentir et sont un facteur qui peut contribuer à l'insécurisation et aux sentiments de déception réciproques.

C'est souvent dans ces moments-là que quelqu'un me demandait de l'aider pour traduire et pour expliquer à l'autre qu'il ne pouvait pas l'inviter (il ou elle) parce que cela blesserait le petit copain ou la petite copine. Qu'il ne fallait pas être vexé, mais comprendre. Le partenaire ne comprenait généralement pas, se sentait abandonné et était fortement irrité par un processus se déroulant de façon bien trop rapide. Je n'ai compris le degré de déception et d'incompréhension qu'à la lumière des questions pressantes et en le lisant à l'expression des visages : pourquoi, mais pourquoi n'étaient-ils pas invités par leur nouvel(le) ami(e) ?

Les amitiés anciennes passent avant les nouvelles! C'est une situation difficile à accepter et à saisir dans la complexité de la rencontre, surtout pour ceux qui ne comprenaient pas au sens le plus complet du terme. La confiance dans les relations existantes au sein du groupe national doit rendre les choses encore plus difficiles.

J'appris une fois par hasard que certains amis s'étaient donné des sortes de "cartes blanches" pour le temps de la rencontre. "je lui ai dit, fais ce que tu veux, ici nous sommes tous là pour faire quelque chose avec les Français. Mais parfois c'est trop et je suis devenue horriblement jalouse. Mais je ne peux rien lui dire, puisque je lui ai dit au début qu'il pouvait faire ce qu'il voulait".

D'après mes observations, le contrôle de ce que faisaient les garçons était massif et la solidarité entre filles absolue. Ce que l'une n'avait pas vu, l'autre le voyait. "Attends un peu que nous soyons de retour à l'école..."

Autre point marquant : le choix des familles d'accueil entre filles était rapide et sans problème. Le premier choix des filles portait sur d'autres filles. Avant que les garçons n'aient eu le temps de comprendre ce qui se passait, les filles n'étaient plus disponibles. En quelques minutes, elles avaient réglé la question entre elles. Visages satisfaits. Beaucoup restaient alors assises l'une à côté de l'autre. L'invitation des filles entre elles résolvait aussi les "fâcheux problèmes de garçons". Commentaires féminins : "Le soir on pourra avoir des moments tranquilles et chouettes au lit". "On ne peut pas bavarder mais cela sera sûrement super, je lui montrerai tout ce que j'ai, elle sera sûrement intéressée".

Il reste à observer des différences considérables entre les enfants au niveau de leur développement individuel, de leur intérêt pour le sexe opposé et de la manière dont ils l'expriment. Là aussi, les adultes accompagnant de tels échanges se trouvent devant un terrain difficile et peu exploré. Il apparait que le moment où le choix des familles d'accueil se décide est très complexe et qu'il met en jeu, pour les enfants, des émotions très fortes. Les enfants qui n'ont pas besoin d'investir trop d'énergie pour résoudre leurs problèmes relationnels et qui sont contents de leurs hôtes attendent avec impatience et joie leur invité(e). Ils

veulent tout lui montrer. Ils imaginent leurs jeux communs. Ils lui feront connaître tous les amis et connaissances.

D'autres semblent se concentrer davantage sur les problèmes éventuels : langue, nourriture, aura-t-on les mêmes intérêts ? Une autre situation donnant lieu à „un travail sur le plan émotionnel" se présente lorsque les parents sont tout à fait d'accord pour recevoir un autre enfant, mais les répartitions dans les familles, enfants ne veulent pas : soit l'enfant ne veut inviter personne, soit ceux qui sont invités ne veulent pas y aller en raison des expériences négatives faites pendant la rencontre. J'assistai à la scène suivante. Après la répartition dans les familles, un garçon raconte à sa mère : "Les plus chouettes étaient déjà pris. Après je n'avais plus envie". La mère : "Pourquoi tu traînes toujours comme ça ? Quand vas-tu te dépêcher enfin ? Tu entends ?" Comme il ne répondait pas, elle le secoua vigoureusement et lui refit la morale. Finalement, le gamin se libéra et courut se réfugier dans sa chambre.

Voici un autre exemple pour montrer la complexité d'une telle situation : une fillette ne voulait personne chez elle, alors que la mère avait informé l'enseignante qu'elle pouvait prendre deux enfants. L'enseignante voulant se renseigner reçut d'abord des réponses évasives, puis "Et puis j'ai mes copains et mes copines. Que vont-ils penser si j'arrive avec quelqu'un d'autre ?" Une pause. "Ils ont tous entre 15 et 16 ans". Remarque dans le groupe allemand : "Imbécile, elle se vante avec ses copains et ses copines". Les remarques concernant l'âge m'intriguaient. Plus tard, je lui demandai ce qu'elle avait voulu dire. Plusieurs choses étaient liées :

- "J'ai mes copains et mes copines, je n'invite pas n'importe qui!"

- C'était une adolescente apparemment très autonome, une des plus âgées.

Les Français étaient trop jeunes, trop „petits“ pour elle.

- Elle n'avait aucun intérêt commun avec eux et le savait. „Qu'ai-je à faire avec eux ?“

- Elle craignait que ses copains et copines plus âgés se moquent d'elle : „Que fais-tu avec ces bébés ?“ Elle pensait que l'éclat qui entoure ceux qui ont des hôtes étrangers serait terni si ses amis voyaient les „petits Français“.

Il me semble que face à la répartition dans les familles, il y a trois types d'enfants :

- ceux pour lesquels c'est source d'inquiétude : anciens/nouveaux amis, déception, conflit émotionnel, parents/hôtes ;

- ceux qui pensent aux problèmes et aux complications possibles : langue, malentendus, logement ;

- les enfants spontanés, à l'aise, qui n'ont pas de problèmes avec leurs hôtes choisis ou recommandés et qui sont optimistes quant au déroulement du séjour familial.

Quelques réflexions sur le thème "amitié ancienne - nouvelles rencontres"

L'invitation à bien s'occuper des petits Français - venant plus particulièrement des enseignants allemands- induit souvent des constellations relationnelles difficiles et entraîne plus d'un enfant à investir beaucoup d'énergie pour faire face à la situation, surtout s'il fait partie de ceux qui se voient préférer une nouvelle relation.

Un certain nombre d'enfants interprètent cette invitation de façon très personnelle, ce qui renforce leurs désirs de trouver de nouveaux (nouvelles), peut-être même de meilleur(e)s ami(e)s.

Il s'ensuit notamment que les amitiés antérieures sont occultées jusqu'à n'être plus reconnaissable, qu'elles

- 84 -

sont brusquées et semblent même parfois être de l'ordre de l'hostile.

Cette situation rend les choses encore plus difficiles aux nouveaux qui ne peuvent rien repérer du tissu relationnel déjà existant. Ainsi ils ne peuvent ni se comporter en fonction de cette réalité, ni y adapter leurs attentes. De profondes déceptions sont alors inévitables. Les observations au moment de la "répartition dans les familles" en témoignent et mettent en lumière les problèmes qu'elles posent aux enfants.

Si des comportements agressifs se manifestent entre enfants, il conviendrait de tenir compte de cette problématique émotionnelle latente ainsi que du coût émotionnel qu'elle suscite.

En effet, ce n'est pas pour rien que les enfants font régulièrement la demande d'en parler en assemblée générale : à ce niveau, le non-verbal n'est pas suffisant sans aide extérieure. Il reste à noter que les enseignants ne reprennent que très rarement cette proposition et que les enfants ne sont pas en mesure d'organiser eux-mêmes un débat sur ce thème.

5. Les heures après la répartition dans les familles

L'atmosphère avait changé de façon notable à partir du moment où les enfants savaient dans quelles familles ils iraient pour les uns, et qui viendrait chez eux pour les autres. Visiblement, des mouvements s'étaient produits dans les groupes habituels et plutôt nationaux. De nouvelles constellations naissaient pour jouer, pour se promener ensemble, le service à table fut réorganisé spontanément, les nouvelles constellations franco-allemandes motivant les participants à se retrouver dans un travail commun.

Lors de la rencontre de 1981, les relations entre hôtes introduisirent une rupture dans les tables nationales.

- 85 -

Certaines filles devinrent inséparables pour le reste de la journée et plus tard dans les chambres. On se mit à peindre, à gesticuler, à montrer pour se faire comprendre. Pendant tout l'après-midi ou presque, une fille allemande garda une fille française sur les genoux en lui tenant la main.

Et lorsque trois Allemands se mirent à -comme souvent- des Françaises en essayant de les attraper sous les jupes et de les embrasser, pour la première fois, les hôtes-partenaires allemandes les aidèrent à se défendre.

Dans cette situation, il y eut des tentatives de prise de contact plus ou moins habiles et originales. Il y avait ceux qui étaient assis côte à côte silencieux et apparemment satisfaits; et ceux qui s'énermaient parce qu'ils n'avaient pas d'idées. En utilisant des moyens non-verbaux, un jeune Allemand cherchait à entrer en contact avec son partenaire, mais en vain. Finalement, ils restèrent assis sans parler l'un à côté de l'autre, puis au bout d'une heure, l'Allemand retourna à son occupation favorite dessiner des cartes de géographie.

Les relations entre filles françaises et allemandes n'étaient pas toutes aussi satisfaisantes. A chaque fois, dans le groupe, deux ou trois filles (ou garçons) qui ne voulurent rien savoir des Allemands -garçons ou filles n'hésitèrent pas à dire clairement qu'ils auraient préféré rester entre eux, avec les copains de leur classe.

C. RESUME

Les enfants apprennent, par l'expérience, qu'il est possible de vivre dans un groupe binational avec toute une série de difficultés et malgré elles. Beaucoup de problèmes

peuvent être travaillés, d'autres non. Selon mes observations, devant ces difficultés, jamais personne ne s'est laissé décourager.

- 86 -

1. Réflexions à propos de la classe d'âge : enfants

Par rapport à des rencontres franco-allemandes avec d'autres classes d'âge, il m'est notamment apparu chez enfants de 9 à 11 ans :

-qu'ils sont plus curieux de tout, ou du moins qu'il est assez facile de susciter leur curiosité,

-qu'ils ont envie de connaître, qu'ils participent volontiers aux discussions, qu'ils sont spontanés, directs, sans détours,

-qu'ils ont le goût de faire,

-que, pour la plupart, les relations garçons-filles ne les préoccupent pas encore suffisamment pour influencer sur leurs capacités à porter leur attention sur d'autres centres d'intérêts. Ce qui signifie, pour cette classe d'âge, une disponibilité certaine et une ouverture pour toutes sortes d'activités et toutes sortes d'expériences avec une multitude de personnes et de partenaires différents des deux sexes.

-que le processus de socialisation au sein de nos sociétés basées sur la rivalité et la compétition ne semble pas encore avancé au point de les avoir rendus incapables de patience, d'humour et de rire. Du point de vue de la recherche sur la "socialisation des enfants et des jeunes" il me semble voir apparaître ici des différences considérables entre le comportement des enfants et des jeunes d'une part et celui des adultes d'autre part. Dans ces groupes d'enfants, je n'ai jamais assisté à des échanges d'agressivité réciproque aussi longs que ceux que j'ai vécus entre adultes. J'ai rarement vu des adultes avoir autant de patience que ces 9 à 11 ans pour s'expliquer, attendre, rire de bon coeur et réviser leurs positions,

- 87

qualités à mon avis de grande importance dans les rencontres interculturelles.

comparés à beaucoup d'adultes engagés dans les rencontres franco-allemandes, les enfants de cette classe d'âge semblent davantage disposés à réviser leurs opinions, leurs jugements et leurs préjugés. Beaucoup d'entre eux semblent avoir des capacités notables à percevoir l'autre, à s'y intéresser, à l'accepter dans son altérité et à discuter avec lui quand l'occasion se présente sans être sur la défensive ni attaquer l'autre dans ses particularités.

2. A propos de l'importance de "se familiariser avec" et de "faire des expériences" avec des étrangers et à l'étranger

En temps de guerre, les soldats doivent, sous peine de mort, se plier à un interdit absolu : ne pas avoir de contacts personnels avec la population déclarée ennemie. Cette distance par rapport à des inconnus facilite le fait de leur nuire ou de les tuer.

La propagande se charge de décrire négativement les ennemis. Ils sont affublés de qualificatifs bestiaux en vue de faciliter l'acte meurtrier : il faut supprimer les bêtes féroces.

Parce que les ennemis sont des bêtes féroces, il faut en délivrer le monde en les tuant. Un exemple actuel nous en est donné par le jargon d'entraînement des "Green Berets", la troupe d'élite la plus dure de "US Army". Nuancer, avoir des contacts avec l'ennemi, est mauvais pour le moral des troupes et en tant que tel formellement déconseillé.

Celui qui n'a jamais eu de relations, jamais fait d'expériences avec des étrangers, celui qui a peur d'être anéanti par eux ou obligé d'abandonner ce qui culturellement lui tient le plus à coeur, parce qu'il n'a aucune idée de ce que peut être la relation, la vie commune avec des étran-

- 88 -

gers, celui-là risque de devenir, en cas de guerre, une proie facile pour les appareils de propagande nationaux qui tendent toujours à transformer -comme l'histoire l'a montré- l'étranger en ennemi pour servir les intérêts politiques dominants.

Dans ce contexte historique, il me paraît absolument nécessaire, au niveau des recherches, de s'intéresser davantage aux enfants.

3. Hypothèses :

Mes observations m'amènent à formuler les hypothèses suivantes qui restent à approfondir. Les rencontres de ce type permettent aux enfants :

- a) de faire l'expérience d'une différenciation progressive de ce qui est étranger dans une situation où les groupes étrangers sont d'abord caractérisés par leur nationalité;
- b) de réduire la peur du contact, la peur de la vie commune avec des étrangers, des individus de nationalité différente;
- c) de développer leur intérêt pour l'étranger, pour un autre environnement, ainsi que pour de nouvelles situations inconnues jusqu'alors -ce grâce à des expériences diversifiées, y compris dans le domaine des différences et des décalages permanents.

Ce goût pour l'exploration des différences peut être encouragé fortement par des adultes eux-mêmes intéressés par ce type de "découvertes".

La qualité du vécu commun, décisif pour des enfants de cet âge, c'est probablement : se sentir à l'aise, pouvoir rire, avoir confiance et sympathiser, mais aussi faire l'expérience de conflits, de discussions, de confrontations au

- 89 -

sein d'un groupe franco-allemand. Ce sont essentiellement les vécus, sur le plan émotionnel et affectif, qui rapprochent ou séparent les individus, et ceux de l'enfance marquent profondément, souvent pour le restant de la vie.

C'est de la qualité du vécu que dépend le désir de se revoir et de rester en contact. C'est de là aussi que vient souvent le désir d'apprendre l'autre langue. Après avoir participé à une rencontre, 60 à 70 % des enfants ont choisi d'apprendre la langue de l'autre.

DEUXIÈME PARTIE : DES SITUATIONS

1. Extraits d'une interview réalisée par un enseignant lors du voyage de retour

Question : Comment vous sentez-vous après quinze jours passés avec les enfants français que nous venons de quitter ?

Garçon : C'est un peu bizarre, sur place, nous avons pensé, quoi, c'est déjà fini, nous rentrons à la maison. Puis la gare de plus en plus proche, et le train, et là, les premiers Français ont commencé à pleurer et nous aurions préféré redescendre tout de suite et rester encore une semaine de plus. Naturellement, ce n'est pas possible. J'espère que nous nous reverrons l'année prochaine.

Fille : Moi aussi, je me sens un peu bizarre. Au début, nous trouvions les Français bêtes, et maintenant que nous partons, nous sommes tous très tristes.

Fille : Ce qui me frappe, c'est que parmi les nôtres, il y a moins de filles que de garçons qui pleurent. Je ne l'aurais jamais pensé.

- 90 -

Fille : C'est dommage que nous devions rentrer maintenant. Il y en a qui ont trouvé un ami ou une amie et ils doivent se quitter, c'est triste.

Garçon : Ah! Quel bonheur que de rentrer à la maison!

Garçon : Les adieux, ce n'était pas chouette. Nous nous sommes bagarrés de temps en temps avec les Français, mais tout d'un coup, se quitter après deux semaines ensemble, c'est moche. J'avais aussi la larme à l'oeil, mais je cherchais à ne pas le montrer : on ne sait pas si on se reverra un jour.

Garçon : J'avais aussi une petite amie, cela rend les adieux très durs.

Garçon : C'est affreux, on est très tristes. Il y avait des filles françaises que nous aimions beaucoup et les quitter, c'est très dur.

Garçon : Je n'arrête pas de penser à eux et j'espère que nous pourrons nous revoir l'année prochaine.

2. Goldorak ou la superbe illusion d'une lagune pacifique

Un groupe de jeunes garçons français se dirige vers la lagune avec l'intention (l'obligation) de continuer à construire une cabane de roseaux. L'accompagnatrice responsable n'est pas présente ce matin-là. Je les rejoins pour passer quelques moments avec eux. Ils ne s'occupent pas de moi et bientôt ils disparaissent dans un petit bois de pins, situé à 50 m de leur cabane, tout en se jetant des projectiles, en se cachant, se poursuivant, se faisant peur, se tirant dessus mutuellement de derrière un arbre : bref, une succession de jeux se développe.

Comme par hasard, deux garçons d'origine italienne deviennent de plus en plus la cible du groupe. Le tir imaginaire s'intensifie et les autres formes de jeu disparaissent. La

- 91 -

chasse commence, accompagnée d'injures, associées en Europe aux Italiens. Les deux garçons sont acculés contre des arbres et poussés à coups de bâtons. Ils commencent à supplier qu'on les laisse en paix, ils ne veulent que jouer avec les autres -sans se rendre compte qu'ils sont un élément central d'un jeu, mais d'un jeu difficilement supportable pour eux. Leur intervention ne fait que renforcer les injures et les supplices imaginaires. Ils se laissent injurier, donner des coups; on leur lance des pommes de pins et des pierres. Ils ne se défendent plus, mais se mettent à pleurer. Ce n'est qu'après dix minutes, quand l'un d'eux est plus sérieusement touché, qu'ils s'éloignent du groupe en sanglotant. Les vainqueurs poussent des cris pour saluer leur fuite en lançant leurs dernières tirades contre ces "fainéants d'Italiens".

Temps de latence chez les vainqueurs, puis deux d'entre eux recommencent à mimer des rafales de mitraillettes, interrompues maintenant par le célèbre piep-piep-piep-tuut de "La guerre des étoiles", les robots dans le cosmos, etc. avec de brefs messages dans le -style "en direct du front". Le jeu s'intensifie. Quelques minutes plus tard tout le groupe y est engagé : salves de mitraillettes, vaisseaux spatiaux ennemis, explosions, cris des blessés, cris de victoire des plus forts, on se faufile, on attaque, on tue et on se dépêche d'aller vers la victoire suivante. Un jeu qui déchaîne l'enthousiasme : vitesse, agilité, coalitions, attaque-défense, exécutions, s'enfoncer avec panache dans le cosmos.

Pendant ce temps, de l'autre côté de la lagune, d'autres enfants construisent "ensemble" un radeau dans la brillante lumière du soleil, sous la direction d'un enseignant et d'une enseignante, dans le cadre d'un projet commun appelé "société primitive".

Dans le cadre de cette même rencontre, un autre groupe fabrique des bijoux sous une pergola. voici quelques images

- 92 -

d'une vie commune dignes d'être peintes sur fond de Méditerranée.

Où se situent les enfants ? Que sont-ils par une telle matinée ? Raccourci de l'histoire : "Société primitive" pour certains enfants français et allemands, pour d'autres : explosions planétaires, combats dans le cosmos, mort, mer, vent, une

lagune bleue enchanteresse, sable, bijoux, radeau, cabanes de roseaux, enfants bronzés, bavards ou timides, oisifs ou travaillant ...

Scènes photogéniques d'une rencontre, moins il est vrai dans le bois de pin que près de la lagune. Il y a des photos de la construction du radeau par cette matinée radieuse, mais aucune du petit bois de pins. Dans tout ceci, enseignants et élèves impliqués dans leur relation fonctionnelle : "si vous ne participez pas à la construction de la cabane, vous n'aurez pas non plus le droit d'y coucher".

Chacun est là avec son histoire, ses déterminismes, et se trouve inséré dans la situation qui, selon les cas, permet certaines activités et en interdit d'autres. Ce ne fut sûrement pas un hasard que le jeu dans le bois de pins se soit produit en l'absence de l'enseignant. Les propositions des enseignants, certains comportements des enfants, qui brusquement actualisés deviennent visibles, sont autant de fractions infimes, de particules minuscules composant une large toile de fond faite d'expériences multiples que les enfants et les adultes amènent avec eux dans la rencontre.

3. Les réunions plénières - contacts dans le cadre scolaire

1er exemple :

On est assis comme d'habitude dans les situations de "grand groupe", par nationalités, séparés face à face. La traduction -phrase par phrase- est prise en charge par un membre allemand de l'équipe pédagogique.

- 93 -

Cette assemblée en grand groupe a lieu après "une visite" du marché d'une ville de France. Environ 45 enfants et 8 adultes sont assis en rond sur plusieurs rangs. L'organisation de la discussion incombe aux enfants, les Français ont choisi la forme d'un président ou d'une présidente de séance qui donne la parole; parmi les Allemands chaque enfant, après avoir parlé, nomme celui à qui il passe la parole. Pendant un bon moment, les deux formes de discussion coexistent, puis un Français fait remarquer que le président ne donne la parole qu'à des Français et demande d'adopter la méthode allemande. La proposition est acceptée. La discussion se poursuit intensément pendant une heure et demie. Il n'y a, pour ainsi dire, aucune perturbation, ni aucune occupation divergente. Thème : la visite du marché par les enfants allemands. Qu'ont vécu les enfants allemands au marché, qu'ont-ils vu ? Que veulent-ils savoir des Français ? Des observations sont formulées, puis complétées et ensuite viennent les questions. Les enfants complètent les réponses les uns des autres. Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui est semblable ? Pourquoi est-ce différent ?

Les enfants essaient d'énoncer un certain nombre de différences entre population urbaine et population rurale. En comparaison avec leurs "marchés sous plastique", les enfants allemands ont été intéressés notamment par les nombreux produits "naturels", le nombre et la variété des légumes frais, les animaux vivants, l'amabilité des vendeurs et les nombreuses conversations entre clients et marchands. Chez eux, "c'est toujours une ambiance désagréable"; ici il était possible de caresser les animaux et goûter les produits. Chez eux, les marchandises viennent empaquetées

dans des cartons, des caisses ou sont surgelées. Ici, ils pouvaient voir les artisans à l'oeuvre sur le marché, leur parler, prendre leur temps pour choisir. "Chez nous, ils ne sont intéressés que par la quantité et la rapidité des ventes".

- 94 -

Les Français expliquent avec précision comment le marché est organisé et d'où viennent viandes, poissons et fruits. Puis, les enfants se mettent à comparer les deux marchés (les Français avaient vu auparavant un marché allemand).

Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui est semblable ? Pourquoi ? Les enfants commencent à comparer vie urbaine et vie rurale. Ils relativisent d'eux-mêmes ce qui leur paraît trop absolu, aussi bien dans les jugements positifs que négatifs. Ils sont attentifs les uns aux autres et participent avec intérêt à la discussion. Il n'y a aucune intervention particulière des professeurs qui respectent la règle de prise de parole instaurée par les enfants.

Une deuxième partie du plénum est consacrée à la réflexion sur son déroulement. La discussion a-t-elle été vécue comme positive ? Quelles sont les améliorations possibles ? Faut-il maintenir cette forme de réflexion commune sur des thèmes ?

Il n'y a pas de propositions d'amélioration; les réactions sont largement positives; la plupart des élèves sont satisfaits par le déroulement de la discussion. La tenue d'un autre plénum est proposée, certains voudraient des thèmes précis, d'autres pas de thème du tout, "ce qui vient à l'esprit". Certains proposent que la participation soit volontaire.

Le thème qui est proposé pour une nouvelle discussion porte sur les conflits en présence entre enfants français et allemands en vue d'essayer de mieux les comprendre. (Note de l'auteur : cette proposition fut faite à chaque rencontre, mais rarement réalisée.) Pour expliquer de quoi il s'agit, un exemple d'actualité est donné : S. une fille française donne un coup de pied à une fille allemande. S. prend position : "chaque fois que nous nous voyons, nous nous chamaillons. Je ne sais pas vraiment pourquoi. Cela a commencé comme ça. Et nous ne pouvons rien nous expliquer"

- 95 -

Beaucoup sont d'accord pour parler de ce type de problèmes en plénum, aussi pour aborder les relations entre filles et garçons, qui, à en croire leurs réflexions, donnent du fil à retordre à certains. Les enfants expriment une forte demande pour que les problèmes et conflits entre enfants des deux nationalités soient traités en plénum avec l'aide de traductions faites par les enseignants. Ils sont conscients du fait qu'ils laissent ainsi les professeurs s'ingérer dans leurs affaires. Certains font donc une proposition alternative : traduire uniquement sur demande. Il semble évident pour la plupart que certains problèmes relationnels ne peuvent être vécus sans l'aide d'une confrontation verbale permettant d'en discuter et de s'expliquer.

Pendant le plénum chaque phrase était traduite par un accompagnateur allemand. Les enfants souhaitaient expressément une traduction exacte, pas un résumé. Par moments, ils demandaient à un autre accompagnateur bilingue si la traduction était exacte. Leur attention et la concentration énorme me semblent exprimer, parmi

beaucoup d'autres indices, un intérêt manifeste les uns pour les autres allant bien au-delà des relations personnelles à deux ou à trois.

2ème exemple :

Les groupes nationaux sont assis face à face. La réunion du grand groupe a été décidée après une discussion, le soir précédent, dans la classe allemande. Diverses plaintes s'étaient fait jour à propos de comportements agressifs de certains, par exemple : "un Français a fait tourner son couteau sous mon nez et m'a menacé". Mauvaise humeur générale, plaintes. Finalement, les Allemands proposent une réunion générale aux Français. Après quelques hésitations, les Français acceptent. Deux thèmes sont retenus : "couteau" et "chapidage". Chez les Français aussi certains griefs s'étaient accumulés et, dans la classe française, des plaintes commençaient à se faire entendre. Il était question de séparer les étages : un pour les Allemands, un

- 96 -

pour les Français (proposition d'un membre français de l'équipe pédagogique).

La réunion débute ainsi :

F.f. :(fille française) "un Allemand nous a poursuivi avec un couteau"
Plusieurs garçons et filles français : "Tu es toujours fourrée avec les Allemands, tu n'as rien à dire!"
G.f. :(garçon français) "Il faudrait retirer leurs couteaux aux Allemands"
F.f. : "Tu es simplement jaloux des Allemands"
G.f. : "Z. (professeur) retire les couteaux aux Allemands"
F.f. : "Vous n'avez qu'à faire attention avec les couteaux, il ne se passera rien"
F.f. : "Vous êtes dingues de faire une telle histoire à propos des couteaux des Allemands"
1 F.f., 2 G.f. : "Ils nous menacent, ce sont des meurtriers!"

Brouhaha

F.f. : (à propos des dernières remarques) "Encore une fois, les Allemands, vous êtes fous!"
G.a.:(garçon allemand) "J. (fille française) a eu peur. C'est tout. C'est pour cela qu'elle raconte des trucs aussi stupides"
G.f.:(s'adressant à J.) "En tous cas, je collabore avec les Allemands"

Brouhaha, rires, cris

Un enseignant : "Y a-t-il d'autres problèmes (On s'amuse des habitudes "des Allemands")
F.f. : "Ils mettent du sel dans l'eau"
Cris et rires mélangés
F.f. et F.a. : (fille allemande) "Tu fais la même chose"
Un adulte : "Il manque des choses!"
F.a. : "Les Français ont bu dans nos bouteilles"
G.a. : "Vous en avez vu ?"
F.a. cite quatre noms de garçons français

G.f. : "Dans nos chambres, on a arraché des affaires de l'armoire et on a barbouillé de la crème partout, etc."

- 97 -

F.a. "Pourquoi les Français boivent-ils dans nos bouteilles ?"

Trois garçons français : "Nous n'avons bu que dans la bouteille de Y. Nous lui en achèterons une autre"

(Tous les garçons, y compris celui dont on a entamé la bouteille, appartiennent à un groupe qui se bagarre avec un plaisir certain.)

G.f. : "On a bu à la bouteille de X. J'ai noté les noms"

F.a. : "Les garçons français sont venus sans arrêt dans notre chambre en claquant les portes"

F.f. : "De l'argent a été volé"

G.f. : "Lorsque les Allemands ne trouvaient pas un couteau, ils ont fouillé toute notre chambre et éparpillé des papiers partout"

Question de l'enseignante : "Qui ?"

F. et G.f. : six noms sont cités. Des voix plutôt amusées.

F.a. : "Les Français nous embêtent tout autant. Ils viennent aussi chahuter dans les chambres et sur les lits. Je ne suis pas d'accord. Ce ne sont pas les Allemands seulement"

G.f. : "Tu as raison!"

Des garçons et des filles ricanent, rient et crient "ho ho"

F.f. : "Il faut retirer les couteaux aux Allemands et aux Français. Les Français ne valent pas mieux que les Allemands"

G.a. : (se rapportant à la réflexion précédente) "Il y en a qui disent 'merde' aux Allemands. Il ne faut pas qu'ils s'étonnent qu'on réagisse" "Il y a J. par exemple, elle donne des coups et joue dangereusement avec son couteau et ensuite menace de se tuer"

G.f. : "C'est vrai!"

(Un adulte introduit un nouveau thème : la séparation éventuelle des deux groupes nationaux, chacun à son étage.)

F.a. : "C'est bien trop bruyant. L'un ronfle, l'autre chante, le troisième crie qu'il veut dormir. L'amitié entre E. et J. est finie"

- 98 -

a. : "Pas de séparation, sinon les garçons ne pourront plus venir dans les chambres"

F.f. : "Les garçons allemands viennent toujours dans les chambres des filles. Cela nous dérange énormément. En plus, j'ai peur à cause des couteaux"

G.a. : "Beaucoup se détestent, beaucoup s'aiment. C'est toujours le bazar. Les uns veulent être ensemble, les autres ne veulent pas. Dommage. Ma proposition : pas de séparation des Français et des Allemands, mais ceux qui veulent être ensemble se mettent ensemble et ceux qui ne veulent pas vont s'installer ailleurs"

F.f. : "je suis contre la séparation. On est là pour faire connaissance et "pour s'amuser"

F.a. : "La séparation ne sert à rien. Nous passons notre temps à courir partout. L'histoire des couteaux ne peut être vraie, les Allemands n'ont acheté des couteaux qu'hier et aujourd'hui"

F.f. : "Les Allemands et les Français crachent. liihh!"

F.f. : "je suis pour tous les garçons en haut, toutes les filles en bas"

Grand brouhaha, les enfants se lèvent, gesticulent, lèvent les bras.

Non - Nein!

Réflexions à propos des réunions plénières

La description de ces deux réunions plénières met en lumière à quel point des situations semblables dans leur forme peuvent différer les unes des autres. Je tiens à souligner que jamais aucun plénum ne fut ennuyeux, que l'attention à ce qui était en train de se passer ne s'est jamais démentie et que beaucoup d'élèves montraient un engagement véritable pour les discussions proposées ainsi que pour les enjeux : organiser ensemble la vie commune et la gérer le mieux possible en tenant compte des problèmes présents.

- 99-

J'ai trouvé remarquable aussi la capacité de régulation dont ont fait preuve des enfants de cette tranche d'âge, dans des situations fort complexes. Il faut, à l'évidence, replacer notre capacité dans le cadre des habitudes déjà prises dans un contexte scolaire précis grâce à l'engagement des enseignants présents qui tous donnaient beaucoup d'importance à la discussion "à cœur ouvert", y compris dans leur pratique scolaire.

Les réunions générales décrites ci-dessus -et beaucoup d'autres- furent très largement structurées par les enfants. Les enseignants y participaient en se conformant presque toujours aux règles édictées par les élèves.

Un soir de fête

Les enfants allemands avaient préparé la fête et lancé les invitations. Une Française avait fait de la peinture avec les Allemands et avait participé aux préparatifs. En me rendant sur le lieu de la fête, j'entendis trois garçons français parler entre eux. "Je n'y vais pas, les Boches, je les déteste. Je ne veux pas aller à leur fête". Les deux autres acquiescèrent. Ils ne voulaient pas y aller, et ils ne changèrent pas d'avis. La salle prévue pour la fête se remplissait peu à peu. Des enfants français et allemands couraient et sautaient ensemble dans tous les sens. Les sièges le long des murs étaient essentiellement choisis en fonction des nationalités, ce qui avait pour conséquence de séparer la salle en deux selon une diagonale : à peu d'exceptions près, Allemands et Français se retrouvèrent entre eux de part et d'autre de cette ligne. La fête commença par des jeux communs, auxquels participèrent Français et Allemands, enfants et adultes. Les jeux avaient été préparés par les enfants et les enseignants. Quelques jeux introduits par les enseignants encouragèrent une participation équilibrée d'Allemands et de Français. L'ambiance était décontractée et joyeuse avec beaucoup de rires. Les enfants participaient activement aux jeux même si, du côté français, les hésitations se faisaient un peu plus sentir

que chez les Allemands. De part et d'autre, il y a eu des enfants qui ne voulurent pas y entrer.

La partie "discothèque" qui fit suite aux jeux fut différente : les Allemands avaient préparé des boissons et de la musique, il y avait un petit bar tenu par eux. Qu'allait-il se passer ? Les attentes paraissaient énormes. Tous étaient très curieux, la plupart se rassirent le long des murs pour attendre les événements. Mais rien n'arrivait. Beaucoup d'enfants restèrent pour observer le petit nombre de ceux qui circulaient dans la salle. Après bien des moqueries et de nombreuses tentatives essentiellement de la part d'enfants allemands, garçons et filles, pour entraîner d'autres enfants sur la piste de danse, les méthodes des garçons se font de plus en plus "musclées" vis à vis des filles : on les tire, on les pousse, on les fait glisser et on crie. Cette approche semble avoir été vécue de manière ambiguë : pour certains c'était un succès lorsqu'un, voire plusieurs garçons, essayaient de forcer une fille à venir danser, et c'était un plaisir de chahuter, alors que pour d'autres, cela semblait susciter une certaine peur, essentiellement chez les filles françaises.

Elles cherchaient refuge auprès d'une accompagnatrice française et restaient assises ou accroupies en rang serré dans un coin sûr. seules quelques unes d'entre elles dansaient avec plaisir au milieu de la salle, presque toutes avec d'autres filles. Dans cette situation, les Allemands étaient les plus actifs, c'était eux qui essayaient avec le plus de persévérance de conquérir "leur" partenaire de manière plus ou moins "musclée" et ces partenaires étaient presque toujours françaises.

En discutant après cette soirée avec les filles, j'ai compris qu'elles avaient trouvé cela en partie "très chouette", mais en partie aussi effrayant par l'agressivité qui en émanait. C'étaient les Françaises qui exprimaient le plus de réserves quant à la méthode, comme si elles avaient peur d'une agressivité physique, bien que je n'aie rien pu observer qui relève de l'agressivité -dans le sens de faire volontairement mal- ni dans les intentions, ni dans les faits. L'ensemble de la situation semblait avoir été ressentie comme plus anxiogène qu'agréable par les filles et quelques garçons français. Par ailleurs, c'était essentiellement des enfants français qui se disaient gênés par le vacarme, les cris et le tohu-bohu causé par les campagnes de conquêtes menées essentiellement par les Allemands.

D'autres prenaient, à l'évidence, plaisir à ce jeu de conquête "ancestral" et y prenaient intensément part. Quelques entretiens en aparté pendant le déroulement de la soirée ont mis en évidence que ce type de situation était inconnu de beaucoup d'enfants français; ils étaient énervés par le bruit essentiellement provoqué par les cris des Allemands. Pour certains, il était à peine concevable que l'on ait le droit de faire autant de bruit, sans parler des "bagarres" qui se déroulaient sous leurs yeux. "Chez nous, un surveillant serait intervenu depuis longtemps" dit un garçon français en regardant pensivement le chahut.

5. Un après-midi de jeux

Je voudrais décrire ici, en détail, un après-midi de jeux, qui a été jugé par l'ensemble des enfants comme l'un des plus beaux et des plus satisfaisants qu'ils aient vécu.

C'était un après-midi où l'on fêtait l'anniversaire de l'un des garçons; cette fête fut caractérisée par un grand nombre de jeux à l'extérieur. Les propositions limitant le cadre des jeux furent introduites par les adultes : horaire, délimitation du terrain, premières initiatives pour faire démarrer les jeux. Au cours de cet après-midi, suivant les situations, les enseignants devinrent participants, stimulateurs, spectateurs. Plusieurs jeux se déroulaient parallèlement, chacun pouvait donc choisir selon ses goûts et ses désirs relationnels : pour partie des jeux connus, pour partie des jeux nouveaux, dont il fallait apprendre les règles ainsi que des jeux laissant libre

- 102 -

cours à l'imagination (par exemple, construire un grand bateau à voile et... imaginer l'histoire). Il y avait des jeux de vitesse et d'adresse dans lesquels il fallait faire des efforts. Après chaque partie, il était possible de changer de jeu ou de continuer. Ce libre choix des jeux et aussi bien sûr des personnes sembla satisfaire profondément le plus grand nombre. Les jeux continuèrent jusqu'à la tombée de la nuit. Parallèlement un feu fut allumé pour faire des grillades.

Avec le "barbecue" de petits groupes nationaux se reformèrent progressivement. Imperceptiblement la soirée barbecue se transforma en courses-poursuites le long des couloirs; progressivement, le jeu se déplaça pour se prolonger à l'intérieur.

Cet après-midi là, aussi, il y eut des enfants qui eurent du mal à sortir de leur clique et d'autres qui avaient besoin d'être encouragés pour se joindre aux autres. Après les premières hésitations, certains de ces élèves restèrent avec ceux qui jouaient, d'autres retournèrent s'asseoir au pied d'un arbre, lieu de rassemblement - essentiellement dans un côté à côté national- des spectateurs. Là non plus, le fait de s'asseoir à côté de quelqu'un ne relevait pas du hasard. Au cours de cet après-midi de jeu il était possible de choisir facilement la distance désirée envers chacun, sans aucune crainte d'être repoussé ou d'avoir à déployer des initiatives trop lourdes.

Un tel dispositif de jeux semble minimiser les facteurs qui rendent les premiers contacts souvent si difficiles ou si décevants. Dans leur majorité, les jeux furent franco-allemands avec des proportions variables et changeantes d'enfants des deux nationalités. Aux yeux des enfants cet après-midi là fut bien mieux réussi que toutes les autres fêtes ou activités "communes" organisées lors de la rencontre.

- 103 -

6. "Jouer" et "travailler"

"Jouer"

Dans les "jeux", dans le double sens du terme, les enfants apprennent à jouer ensemble et à s'ajuster entre eux. Ils se rencontrent dans des groupes d'intérêt en fonction des jeux qu'ils préfèrent. Ils s'observent, se voient, se vivent mutuellement dans le jeu, y apprennent à connaître le comportement des autres (brutal, serviable, agressif, correct, tricheur, bruyant, fort, faible, intelligent, sur qui il est possible de compter, débordant, anxieux, etc.).

Ils se découvrent en tant que personnes, ils ne peuvent pas encore se cacher derrière des murs de paroles pour donner une autre image de soi que ce qu'ils sont véritablement. L'expérience de l'autre leur apprend avec qui ils peuvent partager leurs intérêts, ils apprennent à connaître la manière de jouer des autres. C'est en fonction de cette expérience qu'ils cherchent la proximité de/des autres ou à prendre leur distance. Ils ont la possibilité de se chercher ou de s'éviter.

"Travailler" Les groupes de travail avec des activités basées sur des intérêts communs, tels qu'ils ont été proposés dans les rencontres, permettent de faire connaissance dans des domaines différents et de montrer différentes facettes de sa personnalité. Les expériences possibles sont multiples aussi bien dans la relation aux autres que dans la connaissance de ses réactions face au défi que représentent les situations diverses de la vie commune avec d'autres enfants et d'autres professeurs. Le groupe de travail peut aussi remplir une fonction qui sort du cadre des représentations habituelles que l'on peut en avoir. Dans la "turbulence" de la journée, un tel groupe peut représenter une oasis de silence et de détente, et, en même temps être un lieu de concentration, c'est fonction de ce qu'on fait, 8 combien!

- 104 -

Un après-midi, par exemple, je me promenais sur une colline avec un groupe dit "modélisme aéronautique". on ne parlait que peu. C'était un chaud après-midi d'été avec une légère brise et un ciel d'un bleu profond animé de quelques nuages. Seul s'entendait le bruit doux du petit avion dans le vent. Nous avions tout notre temps et nous profitions du calme. G. donnait des explications sur les courants aériens essentiellement par gestes et lançait son avion en l'air. Attention, tension, concentration : nous sentions le vent, les courants aériens étaient visibles aux mouvements de l'avion. Puis nous repartîmes. Chacun exprimait son contentement, sa satisfaction à sa manière. Qu'avions-nous vécu ? le calme, le vent, le soleil, l'avion dans le vent, succès et échecs, concentration et détente. Chacun dit à sa manière : ce fut chouette et le calme et le vent et les prairies. Le calme fut mentionné par tous mais peu après les enfants se retrouvèrent, à nouveau, au coeur du "vacarme" : quelqu'un avait déniché un nid avec des oisillons fraîchement sortis de l'oeuf.

Les différentes activités permettent, d'après moi, de faire des expériences importantes à deux niveaux :

- a) elles favorisent la satisfaction individuelle née du libre choix parmi des possibilités multiples,
- b) elles constituent un moyen pour établir des relations, pour prendre contact à l'aide de différents media, tels que la fabrication de poupées, le modélisme, la photo, etc. Elles donnent la possibilité de faire l'expérience de la capacité à fabriquer quelque chose ensemble.

7. Temps libre (loisirs)

Au cours de toutes les rencontres pendant les moments de loisirs et de temps libre, les groupes de même sexe dominèrent; les garçons préférant jouer au football ou au hand-

ball suivant les possibilités du centre. Dans la plupart des cas, les nationalités se retrouvèrent dans un face face.

Les filles formaient de petits groupes, qui avaient leurs propres jeux en fonction des possibilités offertes (jeux d'habileté manuelle, occupation du terrain de jeu, achats).

Au bord d'un ruisseau, pour construire et faire fonctionner des roues hydrauliques, pour jouer avec l'eau, filles et garçons, Allemands et Français étaient en général ensemble. Sur la plage, quel que soit le lieu, les enfants se choisissaient un coin pour s'allonger auprès "des leurs". Pour chahuter, ils étaient de nouveau ensemble. Parmi les activités favorites (interviews 79 et 80), les taquineries et les provocations entre petits groupes nationaux occupaient une bonne place : s'arroser, cracher, "piquer de petites choses" et provoquer des courses-poursuites, attaquer pour une raison anodine, faire des croche-pieds, partir en courant, ouvrir brusquement des portes, jeter quelque chose à l'intérieur et appeler, batailles de polochon, partir en courant et en étant poursuivi à travers les couloirs jusqu'à une impasse souvent choisie d'avance. Ces jeux avaient la préférence notamment des enfants "grands et forts".

Dans les chambres

Certains enfants passaient un temps relativement important dans leur chambre, avec une préférence pour les bords de fenêtre, surtout quand la vue "intéressante" leur permettait d'être aux premières loges de l'action.

Ajoutons qu'il y avait des contacts intenses entre certaines chambres : entre celles de filles allemandes et françaises, mais aussi entre les chambres de garçons allemands et français. Parfois les enfants se faisaient de petits cadeaux (cartes postales, photos, des objets fabriqués par eux-mêmes, etc.). J'ai découvert par hasard ces relations tranquilles mais intenses, en faisant des interviews de

groupe ou en apportant mon aide pour traduire lorsqu'elle était demandée. Les interviews de groupe ont mis en lumière des relations préférentielles entre des enfants que je n'avais jamais vus ensemble dans des lieux "publics", ni à table, ni pendant les jeux. Il s'est avéré que les relations ressenties de façon réciproque comme intenses et agréables, se vivaient souvent dans ce contexte de relations entre occupants de certaines chambres.

Les traductions que les enfants me demandèrent me confirmèrent dans mon appréciation de la situation : l'existence de relations amicales et satisfaisantes. Les enfants voulaient communiquer à l'autre qu'ils l'aimaient bien, se raconter ce qu'ils aimaient faire, comment ils vivaient dans leur famille, etc. La traduction faite, un sourire rayonnant illuminait le visage de celui ou de celle à qui le message était destiné et la réponse arrivait, aussitôt suivie de nouvelles questions.

Dans ce microcosme les fenêtres et les balustrades représentaient toujours "l'ouverture sur le monde" donnant à voir tout ce qui était important : ceux qui flânaient, ceux qui s'agitaient, ceux qui étaient réfléchis. on voyait aussi qui était le(la) petit(e) ami(e) de qui, les constellations des groupes et les appartenances. Tous devaient passer peu ou prou par ce "marché".

L'attrait de la situation à la fenêtre vient, à mon avis, de la distance agréable qu'elle permet de prendre par rapport aux autres et à ce qui se passe. Les observations et les perceptions sont communiquées à la chambrée, accompagnées de commentaires. Il s'agit d'être informé sans être obligatoirement impliqué. Si on souhaite intervenir, il suffit d'utiliser un projectile quelconque pour prendre contact. La réaction à un projectile ou à un arrosage d'en haut ne se fait jamais attendre : un cri, un regard et la chasse commence; ou bien jurer, menacer et la suite. J'ai rarement vu de véritable irritation prolongée, la "colère" elle-même faisant partie du jeu.

- 107 -

En 1981, au cours d'une rencontre en centre de vacances, la scène suivante se déroula.

Les enfants étant logés sur deux étages, l'amusement inépuisable de ceux qui étaient au deuxième consistait à arroser ceux d'en dessous, ceux de l'étage inférieur ou ceux qui passaient sur le chemin qui longeait la maison. Plus d'un enfant prit l'habitude de mettre son anorak pour se protéger, alors qu'en passant un peu plus loin, il n'aurait rien risqué.

Une fille française se maquilla de manière prononcée, mit un short de satin brillant, et se fit arroser à en être trempée, puis elle courut en poussant des "hurlements" vers la chambre d'où étaient partis les jets d'eau (une chambre de garçons allemands). Dans sa course, elle ne manqua pas d'informer deux adultes de cette "abomination". Bientôt, des cris de victoire fusèrent de la chambre des garçons. Revanche...

8. Espaces - mouvement - lieux de communication

Voici une observation à l'occasion d'un échange scolaire entre élèves de 18-19 ans : j'y fus frappée par tout ce qui s'exprimait dès la porte de la classe franchie. Il semblait que la vie des élèves soit concentrée dans les couloirs, les escaliers et les cages d'escaliers. Pendant les heures de classe, ils restaient assis, muets, Français et Allemands côte à côte apparemment(!) incapables de parler l'autre langue. Les exercices de traduction n'étaient pas vraiment brillants ... Mais sortis de la salle de classe, c'était l'explosion de mouvements et de désir de communiquer. Des individus et des groupes se cherchaient, se donnaient rendez-vous, échangeaient des informations, faisaient des projets ensemble. Ce n'est pas un hasard si les architectes ne font pas rentrer les salles de classe dans les "lieux de communication", appellation qui s'appli-

- 108 -

que par contre aux couloirs, aux croisements de couloirs, aux petits recoins où l'on peut rester debout ou assis, etc.

Les couloirs - le "chahut"

Prendre contact, se voir de près, se rencontrer, pouvoir s'observer, les couloirs sont là pour cela. Ils sont souvent relativement étroits, si bien que la proximité de l'autre peut se ressentir physiquement. Il est possible de provoquer l'approche par des bousculades, par le passage à plusieurs de front, là où deux personnes peuvent tout juste se croiser sans se toucher. Du clin d'oeil et du regard en coin, aux mille petites occasions nées de l'imagination des uns et des autres qui déclenchent des courses-poursuites dans les couloirs, en passant par les heurts volontaires dans les escaliers ou dans les coins, il y a mille et une manière de communiquer dans ces "secteurs de communication" : sous d'autres formes, il est vrai, que celles auxquelles les surveillants et les adultes sont habitués et qu'ils trouvent agréables.

Pourquoi les enfants aiment-ils tant ces chahuts dans les couloirs qui se prolongent à l'infini ? Quelle est leur fonction ? D'après moi, la circulation dans les couloirs permet de choisir, à son gré, la distance ou la proximité souhaitée, le contact physique, volontaire ou dû au hasard, avec un grand nombre d'autres enfants. Il devient possible de s'épier, de s'attendre, car à un moment ou à un autre, tout le monde doit passer par là. Cette rencontre peut être suscitée individuellement ou en petits groupes. Aucun engagement n'en découle. S'arrêter ou continuer son chemin, les deux attitudes sont possibles. Le risque d'avoir à y mettre quelque chose de soi-même est minime. Il n'est nullement besoin de mobiliser tout son courage pour faire naître une rencontre. La crainte d'être déçu est proportionnellement limitée. J'ai tendance à croire que nombre de composantes

- 109 -

de ces rencontres "libres" se retrouvent dans les situations de jeux structurés.

La répartition dans les chambres et leur fonction

Les enfants ont régulièrement choisi des chambres avant tout nationales. Mais il y avait toujours aussi une ou deux chambres binationales, dans lesquelles se retrouvaient les "petits génies" en communication sociale ou les marginaux. Dans de très rares cas, un enfant étranger (fille ou garçon) se retrouvait seul dans une chambre de l'autre nationalité. Il s'agissait presque toujours de solitaires qui cherchaient des contacts avec l'extérieur, ayant perdu l'espoir de relations satisfaisantes au sein de leur propre groupe-classe en raison de la constellation dominante. C'était alors une sorte de fuite en avant. Sauf quelques exceptions et à quelques changements près, les enfants choisissaient leur chambre surtout en fonction des affinités déjà existantes. Pour la plupart, la chambre semblait être le refuge partagé avec des familiers de longue date.

Je pense actuellement qu'il s'agit d'un phénomène à facettes multiples. La chambre de petits copains signifie :

un petit coin de son environnement habituel, de sa "petite patrie", de ce qu'on connaît bien, la sécurité issue du petit groupe d'intimes, l'endroit où les comportements habituels sont opérants, où les attentes sont satisfaites, une protection contre l'inconnu à faces multiples, les insécurités nouvelles, la non-structuration de la situation qui détermine largement les Journées,,

un endroit où la pression peut se relâcher, où il est possible de se détendre en bavardant et en étant compris, de reparler des événements du jour, les clarifier, les travailler, se questionner, et de se décharger entre amis, pouvoir rouspéter, jurer en paix, extérioriser ses pensées sur "les autres" : les

- 110 -

"Boches", les "Frenchies", qui une fois de plus se sont montrés "complètement cinglés", pouvoir sortir enfin ce qu'ils avaient sur le coeur semblait d'importance pour beaucoup.

Voici une toute autre expérience :

Une "chambrée" de filles françaises, copines de longue date, rendait régulièrement visite à une "chambrée" allemande. Elles se faisaient de petits cadeaux, venaient se dire bonjour le matin et se souhaiter bonne nuit avant de se coucher. Elles s'apprenaient réciproquement à écrire des mots, des phrases, à compter, la signification de certaines expressions et, de manière plus générale, à dire un certain nombre de choses dans l'autre langue. J'ai appris l'existence de ces contacts peu visibles mais stables, parce qu'une des gamines venait souvent chercher mon bébé, me donnant ainsi l'occasion d'aller dans la chambre parce qu'elle m'appelait ou parce que j'avais quelque chose à y amener à l'improviste. Elles me demandèrent de plus en plus souvent de traduire, de transmettre des informations aux filles de l'autre chambre et bien entendu aussi de servir d'intermédiaire vers quelques garçons, mais cela ne se situait pas sur le même registre.

Ce qui était frappant, c'était une ressemblance certaine dans l'arrangement des deux chambres : je les ressentais comme plus "confortables" que les autres. Elles avaient su rendre leurs chambres agréables à habiter en les embellissant par des "petits riens" tels que des bouquets de fleurs ou de branches. D'autres semblaient ressentir la même chose que moi : alors que les autres chambres étaient régulièrement le théâtre de chahuts mémorables qui laissaient des traces évidentes sur l'aspect intérieur des pièces, dans ces deux chambres, les enfants se comportaient différemment quand ils y entraient. C'était ordinairement calme. On se parlait, en essayant de se dire l'essentiel par gestes et en utilisant les quelques mots connus. On était poli et on frappait avant d'entrer. Les portes qui claquent et les

- 111 -

cris semblaient passer au large de ces deux îles particulières. Dans la chambre allemande habitait la "coqueluche" des garçons français (d'après le résultat d'interviews) et dans la chambre française, deux des préférées des Allemands. Ce qui signifiait que ces chambres recevaient beaucoup de visites et que les contacts des fillettes étaient nombreux.

Était-ce deux groupes de filles qui s'étaient "trouvées" parce que sur la même longueur d'ondes ? En tout cas, elles aimaient à se fréquenter et avaient de la sympathie les unes pour les autres.

Un phénomène semblable avait dû se produire, pendant cette même rencontre, entre une chambre de garçons allemands et une chambre de garçons français : alors que

je parlais avec une des deux "chambrées" (F), plusieurs garçons de l'autre chambre (A) entrèrent séparément. Ils s'asseyaient pour quelques instants, venaient chercher quelque chose, ou voulaient expliquer un projet commun. Mon étonnement grandit, quand je vis un garçon de l'autre chambre sortir une petite pochette d'un sac de voyage appartenant à un Français, prendre un stylo en faisant un signe au propriétaire et après avoir reçu un signe de tête aimable en réponse ressortir de la chambre en emportant le stylo. De tels comportements présupposent des relations suffisantes pour qu'un tel accord puisse se développer et déjà une bonne coordination préalable. Par ailleurs, ils avaient mis au point une série de jeux qui se passaient sur le territoire des deux chambres. Je n'avais jusqu'alors (un jour avant le départ) jamais vu aucun des occupants de ces deux chambres jouer ni avoir un quelconque contact avec ceux de l'autre chambre dans aucun des "endroits publics". Aux repas, on restait entre soi. Et on ne se rencontrait pas non plus autour de la table de ping-pong.

Au fur et à mesure des rencontres, je suis devenue de plus en plus prudente quant aux appréciations sur la quantité et

- 112 -

la qualité des contacts entre enfants des deux nationalités. Beaucoup de choses ne se passent pas "en public" (plage, repas, jeux).

Dans les contacts ci-dessus, la conscience de l'appartenance nationale diminuait considérablement et, dans un certain nombre de situations, elle semblait même n'avoir aucune importance. Les observations ou les questions relatives aux "enfants français" ou "allemands" n'étaient souvent suivies d'aucune réaction. Est-ce qu'on se connaissait ? Est-ce qu'on avait des activités communes ? Les réponses étaient souvent plus ou moins indifférentes. mais si je parlais nommément de telle ou telle personne avec qui ils étaient en contact, les réactions étaient plus "engagées" : "Oui, bien sûr, avec X ou Y c'est évident..."

L'animation d'une salle

Une salle d'environ 8 m sur 8 m, claire, avec quelques tables carrées, environ 35 chaises, des armoires pour ranger les jeux, des tiroirs. Les tables sont presque toujours en désordre le long des murs, ce qui donne un grand espace libre au milieu : sur les appuis des fenêtres et dans des caisses, des matériaux divers et des objets, bases et résultats des travaux d'atelier. C'est dans cette salle (la plus grande des pièces communes) que se tenaient les réunions générales, les regroupements importants et les fêtes. Elle était par ailleurs à la libre disposition des enfants. Après le repas, presque tous les enfants y passaient pour voir, les uns entrant, les autres passant devant après y avoir jeté un coup d'oeil. Certains y faisaient un petit tour, d'autres y restaient plus longtemps. On regardait qui était là, puis on restait ou repartait seul ou en petits groupes.

Jeux de dames - échecs - tric-trac

Parfois un enfant commençait à jouer seul, parfois deux enfants voulant jouer ensemble s'étaient déjà trouvés. Très

vite, le plus souvent, celui qui était seul trouvait un partenaire de sa nationalité ou de l'autre. Si le jeu réunissait deux personnes de nationalité différente, on se mettait d'accord par gestes, on expliquait avec une infinie patience en utilisant tous les "signes" dont on disposait. Enfin, on jouait avec amabilité et concentration. On se souriait beaucoup et on riait. Souvent après quelques jeux, les partenaires quittaient la pièce ensemble.

Deux enfants, un Français, un Allemand, viennent jouer aux échecs dans la pièce. Ce sont deux amis. Ils s'asseyent en riant, plaisantent pour savoir qui commence, se taquent, se montrent un certain nombre de trucs, tout ce qu'on peut faire avec les figures, comment on peut tricher. Ils sont concentrés et cependant leur corps est toujours en mouvement. Les gestes sont des gestes d'ouverture à l'autre, ils se regardent souvent et sourient. Si d'après l'un, l'autre a commis une erreur, le jeu est interrompu par geste et mimique. L'autre montre ce qu'il aurait fait. Les alternatives sont explicitées. Concentration, hochements de tête, sourires. L'un signifie par mimique et mouvement qu'il veut continuer la partie. on continue. Bientôt d'autres enfants entourent les deux joueurs souvent jusqu'à dix Français et Allemands mélangés. Comme une grappe dense, ils sont suspendus à l'échiquier : proximité, intérêt. Certains font des remarques sur le jeu, d'autres discutent d'autre chose, "grain contre grain" dans la grappe. A un moment, un Allemand et un Français jouent avec des marionnettes toujours au sein de cette grappe. La partie ne semble pas particulièrement les intéresser. Il doit y avoir d'autres raisons leur présence. La proximité des autres ? Qu'il y ait près de soi des enfants des deux nationalités ? Seuls, loin de la grappe, ils ne continuent pas le jeu. D'autres enfants s'installent à proximité de la grappe, à des tables, sur des rebords de fenêtres. Certains lisent, d'autres parlent. La pièce est assez grande pour que tous aient pu s'y r partir régulièrement. Mais on semble préférer la densité humaine. Par ailleurs, des individus ou des couples sont répartis dans d'autres coins de la pièce, occupés à des

choses diverses : faire des poupées, lire des bandes dessinées, seuls ou en petits groupes, écrivant des lettres ou lisant. Mais la plus forte densité est toujours près de la grappe. Les plus éloignés de cette grappe sont presque toujours de la même nationalité.

Changement

S'il y avait moins de douze enfants dans la pièce, les fluctuations d'enfants français et allemands étaient à peu près équilibrées. Si une nationalité dominait clairement, les ressortissants de l'autre nationalité quittaient peu à peu la pièce, sans s'être concertés d'une quelconque manière- et très peu d'enfants de la nationalité minoritaire pénétraient encore dans la pièce. Si un groupe important de même nationalité rentrait avec force, bruit et occupait rapidement l'espace, cela amenait un brusque changement. Très vite, les enfants de la même nationalité se retrouvaient alors entre eux. Les enfants aimés des autres, allemands ou français, les initiateurs de jeux et d'idées nouvelles, ne semblaient pas influencés par la nationalité de ceux qui entraient ou sortaient. Souvent ces enfants, essentiellement des garçons allemands, étaient à l'origine de jeux binationaux, qu'ils suscitaient avec, semble-t-il,

beaucoup d'intérêt et de bonne humeur. C'était souvent les mêmes que l'on retrouvait dans les chambres de l'autre nationalité où ils se partageaient les lits. L'un d'eux faisait partie des deux joueurs d'échecs de la partie décrite ci-dessus.

9. Travailler côte à côte/travailler ensemble

Des groupes binationaux spontanés et numériquement équilibrés se constituaient, par exemple, quand les enfants se rendaient compte qu'il y avait quelque chose d'intéressant à faire pour tous et que quelques enfants invitaient personnellement leur petit(e) copain(copine) de l'autre nationalité : par exemple à une activité d'émaillage.

- 115 -

Le groupe qui s'était, à l'origine, intéressé à cette activité était allemand (garçons et filles), auquel s'étaient jointes quelques amies françaises. D'autres enfants français y vinrent progressivement. Au bout du processus, cela donna un cercle immense composé d'enfants assis dans le désordre et qui s'appliquaient à colorier les figures posées devant eux. Pendant ce travail, animé par les adultes, il n'y avait, d'après mes observations, que peu de contacts entre les enfants, bien qu'ils aient été assis coude à coude. L'attention se concentrait sur les indications données et sur l'approvisionnement en matériel nécessaire. L'aide était d'abord demandée aux enfants de sa propre classe. Les premiers contacts entre enfants français et allemands, au-delà du simple fait de se passer les sacs, n'eurent lieu qu'après la cuisson des objets, c'est-à-dire après la finition du travail. Ils se montrèrent leurs productions réciproques et de nombreux objets changèrent de propriétaire, de mains françaises en mains allemandes et vice-versa.

J'aimerais mentionner ici une situation analogue. Les activités du groupe tournaient autour du travail du bois : quatre enfants allemands au milieu d'une majorité d'enfants français. Les enfants bricolaient côte à côte en contact direct avec ceux de la même nationalité. Les Français ne donnaient pas l'impression d'avoir grand chose à voir avec les Allemands. En parlant après avec eux, j'ai constaté que les enfants des deux nationalités savaient très exactement ce que les autres avaient fait et comment. Sauf deux petits Français qui n'avaient rien perçu de ce qui se passait autour d'eux : "on a travaillé".

Lors de la fabrication de petits bateaux à voile, on a pu observer le même phénomène : on ne se gênait pas, on n'avait pas nécessairement besoin des autres. on pouvait prêter attention les uns aux autres, mais ce n'était pas une obligation. Aussi il n'y avait que très peu de conflits, mais pas non plus de liens de coopération direc-

- 116 -

te. Les contacts se réduisaient le plus souvent à se passer les objets.

Travailler ensemble à fabriquer une cabane ou un radeau oblige à d'autres modalités. Les enfants dépendent du travail les uns des autres. Ils doivent se débrouiller pour communiquer, sinon il ne pourrait y avoir de production commune. Les processus de fabrication obligent largement à coordonner les interventions

manuelles des uns et des autres. Cela amène très vite des problèmes de compréhension et la nécessité de chercher des moyens pour remplacer le manque de connaissances linguistiques. On apprend très vite à connaître les autres par rapport à leur capacité à coopérer ou leur tendance à vouloir dominer : je perçois quand quelqu'un me donne un coup de pied dans les tibias parce que ce que je fais ne lui convient pas. Je fais aussi l'expérience de l'autre possibilité quand quelqu'un me montre patiemment ce qu'il attend de moi. Dans une telle situation, ceux qui sont associés à un travail ne sauraient se contenter d'un côté à côté chacun pour soi.

10. Le regard sur l'autre personne

Si l'observateur se limite aux apparences, il a facilement l'impression que les enfants travaillent côté à côté, sans avoir de relations les uns avec les autres, les contacts intensifs se passant uniquement à l'intérieur de petits groupes nationaux stables. Mais la plupart des enfants savaient exactement ce que les autres étaient en train de faire et ce qu'ils avaient fait auparavant, ainsi que ceux avec qui ils auraient eu envie de faire quelque chose. C'est ainsi, par exemple, qu'il y avait dans de nombreux groupes un intérêt évident pour les enfants de sexe opposé de l'autre nationalité - sans que cela débouche forcément sur la réalisation d'activités communes.

- 117 -

11. Pendant les repas : ensemble ou séparés

Il y eut toujours plus de tables nationales que de tables binationales. Mais assis à ces tables nationales, l'observateur s'aperçoit vite qu'elles entretiennent des relations intensives avec les tables de l'autre nationalité. On parle "entre soi" des autres : quel est le petit copain ou la petite copine d'un tel ou d'une telle, quand et où va-t-on se rencontrer. Il y a de multiples situations où l'intérêt se porte vers un enfant d'un petit groupe de nationalité différente; sourires et regards échangés en sont la preuve, ainsi d'ailleurs que morceaux de pain, petits pois et autres projectiles qui volent d'une table à l'autre. Ces activités inter-tables sont souvent le point de départ de chahuts et de courses dans les couloirs et à travers la maison, longtemps parfois après la fin du repas.

Les autres sont observés pratiquement pendant tout le repas. Des tables de filles de composition constante, les petites amies de chez soi, se moquent hardiment d'autres tables -presque toujours masculines. Ces groupes de petites amies ont -comme chez elles un penchant pour les bavardages infinis, dans leurs chambres où elles lisent et rient. Lors de ces conversations détendues, elles montrent à quel point elles enregistrent tout ce qui les entoure : lieu, atmosphère, personnes, ce qui frappe, ce qui diffère de la vie quotidienne chez soi.

Au début, j'avais l'impression que ces groupes gardaient leurs distances face à la situation binationale. Maintenant, après réflexion, je pense plutôt qu'une bonne partie des enfants, en sécurité dans leur groupe national, utilisait ce même groupe pour observer intensément les "autres" et pour nouer souvent des "contacts en marge" des activités communes.

Il n'est, par exemple, pas indifférent de savoir auprès de qui ils vont s'asseoir dans l'autocar à l'occasion d'une excursion : bien sûr avec les copains ou copines, mais près

- 118 -

de celui ou de celle auquel ils commencent à s'intéresser. Et cela demande un talent d'organisation certain pour que cet intérêt puisse se concrétiser.

12. Travailler ensemble

Quelle valeur faut-il attribuer au travail "main dans la main", à la coopération en termes de proximité physique ? A première vue, l'observateur a souvent l'impression d'un contact intense. Mais que se passe-t-il vraiment chez les enfants ?

A mon avis, cette proximité corporelle, c'est la possibilité de faire l'expérience d'un certain nombre de réactions l'autre est-il vulnérable, serviable, aimable, digne de confiance ou pas ? Me repousse-t-il ? Me fait-il peur ? Me fait-il mal ? M'insécure-t-il ? En d'autres termes est-ce que je me sens bien auprès de lui ? Ai-je plaisir sa présence ou non ?

C'est largement de ces sentiments que va dépendre la suite des attitudes par rapport à l'autre : Continuer à l'éviter ou commencer à chercher sa présence. Comme la langue ne peut être utilisée pour communiquer, il est nécessaire de se concentrer davantage sur l'observation des comportements des uns et des autres. Le vécu réel est déterminant et peut-être est-ce l'approche la plus intense, la plus directe, la moins truquée.