

Nous, les autres et les autres

Confrontation, tiers et médiation

**Marie-Nelly Carpentier
Cristina Castelli
Jacques Demorgon
Burkhard Müller
Johanna Müller-Ebert
Annamaria de Rosa**

Numéro

24

**Office franco-allemand pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches Jugendwerk**

Les auteurs

Marie-Nelly Carpentier, Docteur en psychologie sociale, maître de conférence, Sciences de l'information et de la communication, Université Paris V

Cristina Castelli, Professeur de Psychologie, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Jacques Demorgon, Professeur de Philosophie, a enseigné la psychologie sociale aux Universités de Bordeaux et de Reims

Burkhard Müller, Professeur de Pédagogie Sociale à l'Université de Hildesheim

Johanna Müller-Ebert, Docteur en Philologie, Enseignante thérapeute à l'Institut de Gestalttherapie, Düsseldorf

Annamaria de Rosa, Professeur de Psychologie à l'Università « La Sapienza », Roma

Texte de Travail N° 24
OFAJ/DFJW, Paris/Berlin 2007

SOMMAIRE

Préface..... 6

Introduction 7

1. Confrontations culturelles et tiers médiateur 7
Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller
2. Pourquoi le tiers ? 12
Cristina Castelli, Annamaria de Rosa
3. Structure de l'ouvrage..... 18
Jacques Demorgon

Première partie – Comprendre les rencontres interculturelles

- 1.1 L'accès aux phénomènes interculturels..... 21
Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller
- 1.2 Rencontres bi, tri, plurinationales et fonction tierce 35
Jacques Demorgon

Deuxième partie – Vivre et penser les stratégies d'échanges

- 2.1 Début de partie : convivialité ou conflits ? 40
Marie-Nelly Carpentier
- 2.2 Des malentendus : des occasions d'apprendre !..... 47
Burkhard Müller

2.3	Métacommuniquer au quotidien mais comment ?	55
	<i>Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon</i>	
2.4	Surmonter les blocages par l'intelligence émotionnelle.....	67
	<i>Burkhard Müller</i>	
2.5	Entre dualisations et tiers au cours des rencontres	76
	<i>Jacques Demorgon</i>	

Troisième partie – Interculturalités et biographies

3.1	Biographies, triangulation et développement d'une sensibilité interculturelle.....	84
	<i>Johanna Müller-Ebert</i>	
3.2	Expériences au cours de la rencontre et biographies	103
	<i>Burkhard Müller</i>	

Quatrième partie – Le photolangage et la fonction tierce.....

Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon

4.1	Le photolangage comme « tiers » au cœur des dualisations de la troisième rencontre.....	123
4.2	Une méthode et ses médiations : le regard, les paroles, les images.....	126
4.3	Un imaginaire des rencontres à travers le photolangage : les dix images les plus choisies	131
4.4	Caractéristiques des sous-groupes nationaux et choix des images	137
4.5	Evaluer le photolangage.....	142

**Cinquième partie – Horizons et difficultés
des apprentissages interculturels**

- 5.1 Trois, deux, un, ou la destruction de l'humain :
Développer les tiers 147
Jacques Demorgon
- 5.2 De la convivialité des rencontres à l'agir interculturel 163
Cristina Castelli

Préface

Les résultats de recherche obtenus grâce à des processus de rencontres interculturelles ne sont jamais le produit seul d'un groupe de chercheurs qui signe le rapport final ou prépare une publication. Les recherches dans ce domaine, en tout cas telles qu'elles sont soutenues par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), se déroulent toujours dans le contexte de tels processus. Ainsi les participants à ces programmes ne sont pas des objets de la recherche. C'est grâce à eux, à leurs compétences, leur curiosité et désir d'expérimentation, leur engagement que ces résultats ont pu être produits. A ce groupe s'ajoutent, dans ce programme, comme cela est précisé dans l'introduction, des jeunes chercheurs en tant que membres de l'équipe des animateurs de recherche. Aucun d'eux n'était associé à la rédaction de ce rapport final : ils ne pourront donc pas en être signataires. Mais tous sont à remercier très chaleureusement de leur coopération.

Sont à remercier également tous ceux qui ont contribué à la traduction des textes d'origine en langue allemande, notamment Danielle Baliteau. Parfois, pour une meilleure lisibilité certaines traductions n'ont pas pu être retenues telles quelles : dans ce cas, elles ont été reprises de façon plus librement. Un grand merci s'adresse aussi à Ursula Stummeyer qui a accompagné ce programme depuis le début jusqu'à la fin y compris la rédaction de ce rapport. Et finalement reste à mentionner Bernhard Faust qui a pris en charge la fabrication d'un tapuscrit publiable.

*L'équipe des chercheurs
juillet 2007*

Introduction

1. Confrontations culturelles et tiers médiateur

Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller

Le rapport ci-après traite d'un programme de recherche-action réalisé avec le soutien de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse dans les années 1998 à 2001. Les ressortissants de trois nations y étaient associés : des Italiens, des Français et des Allemands. D'un côté, l'équipe était formée de deux chercheurs de chaque pays complétée par des jeunes chercheurs : elle avait la responsabilité pédagogique. De l'autre, il s'agissait de participant(e)s des trois nationalités : des enseignants avec des expériences interculturelles, des animateurs expérimentés des échanges internationaux de jeunes et d'autres « multiplicateurs ». Comme pour d'autres programmes de ce genre, son objet était d'explorer un thème important pour les échanges internationaux de jeunes sous la forme d'une exploration, d'une recherche action, le champ de recherche étant déterminé non seulement par les interrogations, les méthodes et les pratiques introduites par les chercheurs et les participants mais aussi et plus particulièrement par les expériences communes dans une équipe internationale dont les membres n'avaient jamais coopéré ensemble auparavant, avec des participants mélangés de la même sorte ayant des compétences multiples par rapport au thème mais avec toutes leurs différences. Dans ce type de programme sont indissociablement liés la pratique d'une exploration des dimensions du travail interculturel ainsi que l'abord auto-réflexif du thème et l'examen des expériences faites en vue de leurs possibilités de généralisation (Colin/Müller 1997, Demorgon et al. 2001).

L'intérêt de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse pour le thème de ce programme peut découler de ses presque 45 ans d'histoire. À ses débuts, c'était une œuvre de « réconciliation » de deux nations ennemies afin d'ancrer celle-ci, de façon visible, dans la conscience de larges populations et en particulier chez les jeunes. Aujourd'hui cette réconciliation est un fait de l'histoire. De nos jours, la pédagogie des échanges internationaux et des rencontres interculturelles se situe dans un contexte beaucoup plus large et multiple. Elle est confrontée à l'élargissement et aux problèmes de l'Union Européenne, à la pluralité ethnique au sein même des différents pays et à la densité croissante du global à tous les niveaux. Aussi important que l'échange biculturel puisse être, autant il fallait se demander si entre-temps les échanges pluriculturels n'étaient

pas devenus beaucoup plus pertinents : en témoignent les premières études sur ce thème.¹

Cette nouvelle donne du travail interculturel produit nécessairement un conflit entre les finalités à plusieurs niveaux : pédagogique, politique et individuel. L'appropriation approfondie d'une autre culture, la pénétration des manières de penser et de vivre ; à partir de là, la capacité de relativiser sa propre culture est en tension avec la tâche de maîtriser la pluralité croissante des références pluri-culturelles et de répondre aux faits de la vie dans un « seul » monde. En tant qu'objet de recherche il s'agit d'un problème structurel fondamental de l'échange interculturel que Klaus Eder décrit comme suit :

« La multiculturalité est un objectif normatif qui découle nécessairement de la conception universaliste qu'une culture moderne se fait d'elle-même. Fondamentalement on ne peut pas être contre. Pourtant les coûts de la multiculturalité sont élevés. Ses conséquences font intervenir la conception de la nature humaine, l'habitus de groupes sociaux différents, le fait que ceux-ci, dans la mesure où il sont à la recherche d'une identité collective distincte, tracent des limites symboliques afin d'être identiques à eux-mêmes. Autant d'éléments qui contribuent à faire de la multiculturalité une expérience qui met sur la tête le monde social existant. Inquiets, les observateurs se demandent si les sociétés modernes peuvent se permettre d'être 'multiculturelles'. »²

La réponse à cette question ne peut être qu'il faut qu'elles *puissent* se le permettre ; elles n'ont pas d'autres choix que celui de la barbarie allant jusqu'au nettoyage ethnique ou à la guerre civile. La question est plutôt de savoir dans *quelles conditions, à l'aide de quels processus d'apprentissages et dans quelles limites* nos sociétés peuvent y arriver. Et à ce propos, dans le cadre des efforts multiples d'améliorer de telles conditions et de telles possibilités d'apprentissages, il nous semble y avoir des orientations controversées peu claires mais pertinentes pour la problématique de notre programme.

En regardant par exemple les divers programmes d'aide, les offres pédagogiques et les mesures organisationnelles par lesquelles l'UE et nombre d'organisations multinationales se préparent aux enchevêtrements internationaux de plus en plus denses, ils semblent notamment avoir pour objet de minimiser, dans la mesure du possible, les différences culturelles et de les éliminer

¹ Demorgon, J.; Wulf, Ch. (sous la direction de) : *A propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe*, Textes de Travail de l'OFAJ, no. 19, Berlin-Paris 2002

² Eder, K. : « la multiculturalité comme dilemme » in Hess, R. ; Wulf, Ch. (sous la direction de) *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Anthropos 1999, Paris (page 221)

comme facteur perturbateur. Les outils, pour ce faire, sont la standardisation (harmonisation) des procédures et des systèmes juridiques, l'adaptation des formations (par exemple par le moyen du système européen de transfert de crédits : ECTS), l'homogénéisation linguistique par une *lingua franca* commune (aujourd'hui, c'est en règle générale l'anglais et non plus le français comme son nom l'indique) avec l'objet : d'optimiser (au moins au sein de l'UE) par le rapprochement le métissage généralisé et par la réduction des différences nationales entre les mentalités et les habitudes de vie à des différences folkloriques agréables.

Une tension s'établit avec l'effort auquel l'OFAJ s'est adonné bien avant et davantage que d'autres : ne pas prendre, de prime abord, comme obstacles les différences entre les cultures française et allemande et les cultures européennes dans leur ensemble mais de les considérer comme une richesse à préserver, la compréhension plus profonde, la confrontation à partir des différences servant de base à un vivre ensemble pacifique et fiable entre les cultures. Il est bien entendu que personne ne contestera le bien-fondé et l'importance des deux objectifs : l'exigence d'harmonisation entre les cultures et les nations et celle de la préservation de leurs particularités. Cependant il est important d'attirer l'attention sur la tension entre les deux, sinon l'un des deux objectifs pouvant œuvrer alors, de façon inaperçue, contre l'autre.

Dans un programme comme le nôtre, cette tension se reproduit et se reflète non seulement avec la volonté des participants mais aussi à leur insu. Ce n'est pas un hasard mais un fait révélateur qu'il a fallu plusieurs années et plusieurs tentatives avant d'arriver à gagner une équipe trinationale pour ce projet. Et lorsqu'elle a été constituée, il n'y avait pas de problématique commune dans cette équipe mais des représentations très diverses de l'objet du travail à réaliser ensemble. Il n'y avait pas non plus de *lingua franca* que tout le monde maîtrisait. Et, les deux étant valables pour les participants invités.

De telles conditions de réalisation ne restent pas sans conséquences. Un tel groupe de travail – il s'est réuni, dans son ensemble, sur une période de quatre ans à raison d'une semaine par an, pour un travail intensif dans des lieux différents et dans les pays associés – ne se prête ni à un travail sur la base d'un projet clairement défini et structuré, ni peut-il être représentatif, en tant que champ empirique, des problèmes dans leurs dimensions multiples liés au thème de l'interculturel au sein même des pays associés et aux relations entre eux.

Malgré tout, un tel programme offre des ressources et des possibilités sur lesquelles ont misé d'autres programmes comparables dans le contexte de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse :

- les participants disposent de multiples expériences des phénomènes interculturels aussi bien sur le plan de leur biographie individuelle que sur celui de leurs pratiques professionnelles et/ou partiellement dans des projets de recherche. Même s'il n'est, compte tenu des conditions données, que partiellement possible de partager cette richesse, tous les participants, avec leurs contextes différents, constituent la ressource décisive du programme.
- Deuxièmement, les participants ont aussi des expériences pratiques multiples avec l'organisation des échanges interculturels, d'une part, au niveau de la recherche et d'autre part, au niveau du travail pédagogique. Il n'est donc pas difficile de créer malgré les barrières de la langue et d'autres problèmes de la traduction, un champ riche d'activités, d'occasions et de structures permettant des échanges intensifs et des vécus communs.
- Enfin, il est inévitable – face à l'approche théorique ouverte et indéfinie ainsi qu'aux représentations liées au projet – que les conflits interculturels émergent au sein du groupe et demandent à être résolus. Une réflexion peut avoir lieu sur leur sens exemplaire : elle peut ainsi produire des enseignements à en tirer. C'est dans ce sens que ces programmes possèdent un caractère expérimental dont l'issue est incertaine.

Ainsi, ces trois possibilités ou conditions ne sont pas à elles seules les garantes de bons résultats : cependant elles peuvent constituer un cadre privilégié de réflexion dans lequel on peut penser les phénomènes interculturels et les explorer sans courir beaucoup de risques mais en saisissant les occasions offertes. Selon nous le rapport présenté ci-après met en lumière la richesse de notre approche sur le plan pratique et scientifique même si elle ne fournit ni de recette directement applicable au travail interculturel ni des données universelles. Par contre, elle comporte une multitude d'observations et de descriptions de phénomènes, qui sont présents dès que des cultures différentes se rencontrent, mais qui sont rarement décrits et analysés.

Ceci est plus particulièrement vrai pour les phénomènes faisant l'objet et l'intérêt du projet : les différences entre, d'une part, les rencontres biculturelles, et d'autre part, les rencontres tri et multiculturelles. Il ne s'agissait nullement d'une complexification quantitative selon la simple devise : en mettant en présence trois cultures ou plus (et langues), il est encore plus difficile de gérer les traductions. Les observations faites révèlent plutôt une structure beaucoup plus générale et plus fondamentale de l'apprentissage interculturel : il se situe toujours dans une tension entre une structure binaire (moi et l'autre) et une structure triangulaire (observation des différences entre les autres et les autres). L'un c'est la confrontation avec l'autre (l'étrange, l'étranger) qui offre la possibilité de saisir la pluralité culturelle en l'observant

d'une position extérieure.³ Les deux dimensions déterminent dans leur jeu non seulement les rencontres entre les ressortissants de nations ou d'ethnies différentes, elles sont pertinentes dans un sens plus large pour des relations dites « interculturelles » dans lesquelles il s'agit de différences en général : par exemple entre hommes et femmes, entre animateurs et participants, entre parents et enfants, hôtes et invités etc. Dès que de telles constellations binaires entrent en jeu, il est possible de les regarder d'un point de vue tiers et de les médiatiser.

Les capacités se situant entre ces deux possibilités nous semblent pertinentes pour tout processus d'apprentissage interculturel, au moins pour les apprentissages qui ne visent ni un nivellement ou une standardisation de ce qui est culturellement différent, ni une simple confirmation ou un approfondissement de la différence et qui ne se contentent pas du niveau sur lequel les conflits et les différences interculturels sont toujours l'affaire des autres et ne touchent pas sa propre personne.

³ voir Müller 2002 in Demorgon, J. ; Wulf, Ch. (sous la direction de) : *A propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe*, Textes de Travail de l'OFAJ, N° 19, Berlin-Paris 2002, pages 117–141

2. Pourquoi le tiers ?

Cristina Castelli, Annamaria de Rosa

La société contemporaine se trouve face à deux mouvements complémentaires – et parfois paradoxaux – qui, dans un contexte caractérisé de plus en plus par la pluralité des cultures, tendent d’une part, vers la mondialisation ou d’autre part, vers la particularisation des phénomènes et processus culturels (Semprini, 2001).

Des vêtements différents, des drapeaux différents, des symboles clairs et rien moins qu’équivoques : il serait au fond beaucoup plus simple que le multiculturel fût facilement reconnaissable ! Mais les phénomènes de mondialisation qui ont investi à la fois le terrain de l’économie et celui des coutumes (la façon de manger, de s’habiller) contribuent à réduire l’impact des signes censés d’identifier les différences fondées sur des indicateurs simples (voire stéréotypés). Ils invitent à les retrouver dans d’autres dimensions de la personnalité ou de la société (différences de genre, d’identité nationale, de rôles professionnels, de modèles culturels du macro système d’appartenance).

La relation entre représentations et systèmes de communication dans les divers contextes d’interactions (face à face, groupal, de masse) est assurément une clef permettant d’identifier et d’interpréter ces différences, car le multiculturel comporte des plans articulant l’individuel, le groupal et le collectif. En fonction des rôles tenus dans des contextes d’interaction spécifiques, le positionnement social des sujets devient alors l’une des clefs simplificatrices pour décoder et interpréter le code de comportement et le sens attribué aux interactions dans une situation donnée. À la lumière de la complexité croissante des systèmes socioculturels, dans un tel scénario, l’opposition binaire de modèles culturels s’avère de plus en plus stérile dans la mesure où elle est statique et se contente d’une description des différences. Dans le passé, cette approche a caractérisé la psychologie transculturelle ; elle avait pour but l’étude des modèles prévalant dans des contextes culturels différents ; ceci cependant en dehors des paramètres normatifs à la base des modèles de la culture dominante. En règle générale, ce sont les modèles culturels du monde occidental, des sociétés industrialisées et de l’urbanité qui servent à mesurer le degré du développement d’une civilisation par rapport à d’autres systèmes culturels considérés comme sous-développés.

Dans le dépassement de cette conception asymétrique et s’intéressant uniquement à mesurer l’écart par rapport à la norme et de révéler les différences,

nous trouvons la psychologie culturelle. Celle-ci se développe à partir de Vygotskij (1978) avec des auteurs tels que Cole (1996), Bruner (1990), D'Andrade (1992), Valsiner (1987), Werstch (1991). Elle se caractérise par une approche qui voit dans la culture un médiateur entre l'homme et son environnement, ce complexe d'artéfacts à travers lequel les individus communiquent et s'orientent dans le monde matériel et social.

Dans la perspective d'une étude dynamique et contextuelle des processus culturels il convient de dépasser l'optique d'une comparaison binaire ou d'une opposition entre deux unités culturelles (entre deux groupes nationaux, par exemple) par l'insertion d'un « tiers », qui assume différentes fonctions selon les contextes, les circonstances et les particularités des dynamiques en cours :

- Une fonction de triangulation, avec l'ouverture du champ relationnel et cognitif ;
- Une fonction de médiation entre les ressortissants de deux groupes culturels en conflit ;
- Une fonction de séparation ou de coalition et/ou de polarisation entre les membres de deux groupes.

L'insertion d'un tiers permet de dépasser un modèle de type linéaire de cause à effet et d'un fonctionnement mécanique de rétroactions entre l'un ou l'autre des deux pôles duels. Elle introduit un système circulaire multipolaire où le spectre des significations s'élargit de façon exponentielle dans un jeu de perceptions, de méta perceptions et de représentation de l'Autre passant par la référence à un autre système culturel.

La triangulation dans les rencontres trinationales de l'OFAJ

Dans les rencontres interculturelles de l'OFAJ, la triangulation n'est pas seulement la somme ou l'addition des unités en présence (par exemple trois groupes nationaux au lieu de deux). Elle intervient comme méthode d'observation et pratique d'intervention. Elle offre des modalités de travail supplémentaire et devient un instrument permettant d'introduire des ressources d'observation, de communication et de réflexions liées à divers canaux et systèmes d'expression (langage gestuel, figuratif, verbal etc.).

Dans le cas des rencontres trinationales, la position sociale des participants (décontextualisée comparée au milieu professionnel et aux habitudes de chacun) obéit avant tout à un registre d'« appartenances situationnelles » en tant que « membre du groupe » ou « membre de l'équipe des chercheurs ». Cette position s'articule ensuite en fonction des différentes appartenances nationales

(dans notre cas : française, allemande, italienne), de genre, de générations, d'expérience (jeunes chercheurs et chercheurs confirmés). Dès la première rencontre, une piste de travail consistait à prendre en compte, en vertu de ces rôles, les dynamiques susceptibles d'intervenir dans l'interaction entre les participants et les membres des différentes équipes de chercheurs.

Les rencontres internationales proposées par l'OFAJ dans le cadre du programme « *Nous, les autres et les autres* : la communication dans des contextes tri et plurinationaux » offrent l'occasion de lire les dynamiques interculturelles intervenant au niveau individuel, groupal et institutionnel à partir des différentes dimensions mettant en évidence l'interaction entre :

- les divers référents théoriques et le cadre des expériences dont disposent les chercheurs en fonction de leur formation ;
- les diverses méthodes et les techniques utilisées par les chercheurs ;
- les différentes appartenances (nationales, de genre, générationnelles) des participants et de l'équipe de chercheurs ;
- les dimensions spatiales et temporelles (lieux des rencontres, phases d'expérience dans l'histoire des rencontres etc.)

Le rôle joué par le tiers : les Italiens comme médiateurs

Dans la situation concrète de notre recherche, toute réflexion sur le rôle joué par le « tiers » doit, au préalable, prendre en considération les deux aspects suivants :

- l'implication différente de l'OFAJ (qui par définition institutionnelle opère entre la France et l'Allemagne) par rapport aux groupes de chercheurs et de participants d'autres nationalités.
- La spécificité de la nationalité du « tiers » en présence.

En réfléchissant sur la fonction remplie par les Italiens dans les différentes rencontres trinacionales et au fur et à mesure des expériences, il s'avère qu'ils ont investi le rôle de médiateur – joué par définition par le « tiers » – en facilitant la communication et la compréhension des divergences entre les groupes franco-allemands de participants et de chercheurs. Ce rôle est apparu à plusieurs reprises dans des situations d'expériences fondamentales et vécues sur un mode oppositionnel entre deux pôles tels que : spontanéité-normativité, tolérance-intolérance, ouverture-fermeture, acceptation-refus, structuration-anomie, créativité-destructivité etc.

Au départ, ce rôle de médiateur a été tenu dans une position d'écoute et d'observation discrète. Plus tard, ces positions se sont faites plus explicites et

actives ; elles ont contribué à créer un climat d'ouverture permettant de dé-crisper certaines positions rigides et conflictuelles. Il est à noter à cet égard

au niveau du team :

- la réaction lors de la première rencontre à Cap d'Ail face à une demande rigide de traduction émanant des Allemands ;
- le rôle de médiation entre une demande de structuration autour d'un travail avec des objectifs bien précis et le choix de méthodes permettant une liberté d'expression (associations libres à partir de stimuli évoquant les identités personnelles, nationales et supranationales avec les biographies, les mémoires individuelles et collectives relatives à ces identités) ;
- la formule d'accueil introduite par Cristina en Italie entre espace public et privé, espace de travail et de vacances, individuel et groupal, espace-temps géré et autogéré (...)

au niveau des participants :

- la communication facilitée par le langage gestuel et le contact corporel ainsi que la prise en charge progressive de fonction d'animation par M. ;
- la sollicitation de l'intérêt pour des langages figuratifs (voir G. et Ga. à Berlin).

Les propositions de l'équipe lors de l'organisation des rencontres ont évolué. Evolution qui n'a pas été le fruit d'une décision stratégique ou raisonnée, mais qui s'est produite au fur et à mesure de la connaissance réciproque et de l'assurance acquise sur la façon d'être et de se situer soi-même dans l'expérience. Ceci a contribué à marquer une histoire des rencontres caractérisées la première année par un besoin de structuration de l'expérience beaucoup plus fort qu'il ne l'a été l'année suivante. Ainsi à Cap d'Ail (la première rencontre de la série), la structuration des horaires, les activités et leurs contenus, les modalités d'organisation des rencontres (groupes élargis, petits groupes réunissant participants et membres de l'équipe) a exigé un investissement notable en énergie de la part des chercheurs y compris lorsqu'on a discuté de la question de savoir comment éviter, à tout prix, de donner aux participants la moindre impression de pré-structuration.

Par contre, à Berlin, dès la première réunion entre eux, les chercheurs étaient d'accord pour ne pas programmer eux-mêmes les situations mais au contraire de laisser les participants se donner une structuration propre suivant les thèmes et les modalités d'interaction choisis. L'unique structuration proposée concernait la répartition du temps ainsi qu'une articulation selon les formes

du travail (en ateliers et en sessions plénières). On réservait à l'équipe une fonction d'« observation participante ». Cette décision a comporté deux types d'effets sur le plan des dynamiques relationnelles et du déroulement de la rencontre trinationale :

- d'une part, les liens entre les membres de l'équipe se sont faits plus fréquents, plus intenses et plus significatifs quant aux contenus. Ils sont devenus l'occasion d'une élaboration d'un espace d'émotion autorisant une communication plus profonde et moins formelle entre les personnes impliquées. Ils ont permis de résoudre les problèmes d'intolérance et les résistances par rapport aux différents styles personnels et professionnels tels qu'ils étaient apparus à Cap d'Ail.
- d'autre part, en relevant le défi de l'auto organisation, les participants ont eu la possibilité d'expérimenter des dynamiques de contre dépendance par rapport à un manque d'autorité (déplorant l'abandon de leurs responsabilités décisionnelles de la part des membres de l'équipe, un manque d'idées, de programme, une absence d'animation claire) et de laisser, en même temps, émerger des différences dans les rôles émotifs et sociaux. Des participants, essentiellement motivés par des variables liées à une domination de genre due au leadership exercé par certains hommes (des « chefs de tribu ») ont accepté la division en groupes et sous-groupes. Ils ont ainsi dépassé le niveau de masse indifférenciée des assemblées régnant dans le macro-groupe et créé de petites unités de travail qui se sont donné des objectifs de travail comme la visite de musées berlinois, de lieux significatifs de la ville (le Reichstag, le ghetto), ou encore des promenades méditatives.

Dans les réunions entre les participants et l'équipe, outre la négociation des règles de communication (traduction, porte-parole du groupe, temps de l'intervention), les projets des groupes furent présentés au début de la rencontre, puis à la conclusion du stage, les résultats des différents groupes de travail. Il a été laissé une marge pour l'élaboration du vécu comme le démontrent amplement les différents chapitres rédigés par les collègues des autres groupes nationaux.

Bibliographie

- Bruner, J. (1990) : *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Cole, M. (1996) : *Cultural Psychology. A voice and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge.

- D'Andrade, R.G. (1992) : *Human motives and cultural models*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Semprini, A. (2000) : *Il multi-culturalismo*, Milano.
- Valsiner, J. (1987) : *Culture and the development of children's actions*, Wiley Chichester.
- Vygotskij, L. (1978) : *Mind in Society : the development of higher education social processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Werstch, J.V. (1991) : *Voices of mind : a sociocultural approach to mediated action*, Harvard University Press, Cambridge.

3. Structure de l'ouvrage

Jacques Demorgon

Les deux introductions qui précèdent ont défini le thème de recherche « *Nous, les autres et les autres* » et sa situation dans le contexte institutionnel de l'OFAJ. Les difficultés des échanges interculturels justifient pleinement ce souci pour des fonctions de médiation que les tiers sont souvent mieux en mesure de mettre en œuvre.

Dans la première partie, « Comprendre les rencontres interculturelles », Johanna Müller-Ebert et Burkhard Müller établissent les données méthodologiques qui garantissent une approche fondée des phénomènes interculturels. Les auteurs s'appuient en particulier sur la *Grounded Theory* proposée par Strauss et Corbin. Ils situent clairement quatre orientations opposées des relations interculturelles en fonction d'une double régulation entre ouverture et fermeture, implication et distance. Jacques Demorgon présente la fonction tierce et ses trois principales médiations : la diversification, la séparation en contexte de convivialité facile, la réparation en contexte d'hostilité. La fonction tierce trouve ses conditions de possibilité dans la dissociation existentielle propre aux humains. Son emploi est facilité dans la rencontre trinationale mais il reste partout indispensable.

Dans une deuxième partie, « Vivre et penser les stratégies d'échanges », Marie-Nelly Carpentier est intéressée par la polarisation qui s'est effectuée lors de la première rencontre entre deux groupes de participants. Le premier semblait doué pour la convivialité ; le second pour les conflits. Nombre de participants de ces deux groupes devaient disparaître dans la suite des rencontres.

Burkhard Müller a observé maints malentendus. Il a montré, qu'au-delà de la mauvaise humeur, des crispations et des panes, inévitables sur le moment, ces malentendus ont presque toujours été des occasions d'apprendre. Une interculturalité qui pourrait être vécue comme négative n'est pas pour autant destructrice mais créatrice de nouveaux savoirs, savoirs-vivre et savoirs-faire interculturels.

Marie-Nelly Carpentier et Jacques Demorgon présentent trois vécus d'incompréhension interculturelle. Celle-ci tient au fait que le personnel, le culturel et l'humain ne sont pas clairement distingués par les acteurs. Ils prennent pour stratégie interpersonnelle ce qui est habitus culturel. On voudrait clarifier par la méta-communication mais elle s'avère peu praticable, étant donné les contraintes pratiques et temporelles, et les susceptibilités des personnes, sur le moment même. Elle peut fonctionner en alerte et mobiliser ensuite

une métacognition constitutive d'une culture articulant mieux le personnel, le culturel et l'humain.

Face aux crises et blocages, Burkhard Müller décrit trois stratégies. Des participants « sérieux » voient le salut dans l'énoncé de règles communes. D'autres s'en tiennent aux règles secrètes d'une sagesse résignée. L'intelligence émotionnelle opère entre sensibilité aux problématiques collectives et attachement responsable à soi-même. Elle invente, à chaud, les règles secrètes d'une adaptation raffinée.

Dans le groupe trinational en rencontre, Jacques Demorgon a vu se constituer plusieurs polarisations duelles. Ce sont des sortes de regroupements de participants autour d'une orientation de pensée et d'action. D'un côté, cela crée de la diversité et de l'animation ; de l'autre, une opposition rigide puis une hostilité stabilisée peuvent s'installer. Prendre parti ne fera qu'envenimer les choses. Par contre, des tiers diversificateurs seront les bienvenus.

La *troisième partie* « Interculturalités et biographies » et la *quatrième partie* « le photolangage et la fonction tierce » sont clairement consacrées l'une à la méthode biographique, l'autre au photolangage en relation avec les rencontres et l'apprentissage interculturels.

Johanna Müller-Ebert nous présente les entretiens qu'elle a réalisés avec cinq femmes et deux hommes bien conscients du rôle de l'interculturalité dans leur construction identitaire.

De là, par la suite, un intérêt persistant pour la relation à l'autre qui se décline même au plan professionnel. Elle met ainsi en évidence les ressources biographiques qui favorisent un travail interculturel. Elle s'appuie sur la « gestalt pédagogie » valorisant les notions de conscience, de totalité, de singularité personnelles, de frontière-contact. Elle distingue ainsi deux stratégies diversement utilisées : aller au dehors rencontrer l'étranger, l'inviter au dedans.

Burkhard Müller nous présente cinq entretiens avec des participants confrontés à des questions d'ordre interculturel aussi bien dans leur vie que dans leur profession. Dès lors, la question posée est de savoir : quels apports – pour leur travail interculturel professionnel – ils trouvent dans les expériences faites au cours des rencontres ? Ou comment trouvent-ils d'autres chemins plus créatifs ?

Dans la *quatrième partie*, « Le photolangage et la fonction tierce », Marie-Nelly Carpentier et Jacques Demorgon montrent comment la méthode du photolangage a pu constituer une précieuse source de médiations dans les situations problématiques des troisième et quatrième rencontres. Ils montrent en quoi consistent, en général, la constitution et l'usage d'un photolangage. Ils exposent comment le photolangage fonctionne en situation d'évaluation du

cycle de rencontres, grâce à la sélection de dix images hautement symboliques. Par ailleurs, l'étude des quarante images d'abord sélectionnées par les participants n'est pas sans éclairer certaines dimensions des cultures des groupes nationaux. Enfin, ils livrent les résultats d'une évaluation par les participants de la méthode même du photolangage.

Dans *une cinquième partie*, « Horizons et difficultés des apprentissages interculturels », Jacques Demorgon montre le rôle général des dualisations dans l'expérience humaine. Différencier l'un et l'autre, selon les faits, est une bonne chose. Le problème commence quand la différence est vue comme négative, produisant le mépris, l'esclavage, la mort comme ennemi. Pourtant les humains se produisent aussi ensemble.

Nous manquons d'une culture des intérités humaines sans lesquelles les identités et les altérités n'existeraient pas. Les échanges interculturels ont besoin de tiers médiateurs pour que les dualisations ne deviennent pas destructrices mais créatrices en s'ouvrant.

Cristina Castelli conjugue émotion et précision pour se pencher sur ces années passées ensemble. Elle insiste sur les maturations personnelles et collectives et les évolutions de la première à la quatrième rencontre. Elle montre que le cycle d'échanges interculturels constitue comme une éducation humaine à la fois générale et politique en confrontant les identités ethnonationales et la citoyenneté plurielle en genèse dans la mondialisation.

Première partie – Comprendre les rencontres interculturelles

1.1 L'accès aux phénomènes interculturels

Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller

Invitation à une fiction

En période de mondialisation, les phénomènes de l'interculturel sont omniprésents : dans les rayons des supermarchés aussi bien que dans les médias, les écoles et les espaces publics des « sociétés d'immigration », dans le politique et le culturel. Mais c'est pourquoi la description de ces phénomènes est souvent si difficile. Car on ne voit que des fragments, des facettes d'un tableau plus grand quel que soit l'objet d'observation : les conflits ethniques à l'école, les rejets du global, les différences et points communs culturels dans l'espace européen, la pluralité ethnique et culturelle dans les différents pays.

Les expériences, observations et rencontres interculturelles telles qu'elles peuvent se réaliser dans les programmes européens d'échanges de jeunes restent, de toute façon, quel que soit leur sens pour les individus eux-mêmes, des fragments de contextes beaucoup plus larges qui se brisent et se reflètent en eux. Ce fut le cas en particulier aussi pour le programme qu'il s'agit de décrire ici : un programme d'expérimentation de la « rencontre » de chercheurs avec des animateurs expérimentés des échanges internationaux désireux d'explorer les structures bi, tri et pluripolaires de l'interculturel avec une démarche expérimentelle et en bénéficiant de conditions de réalisations favorables – à première vue, choisir un tel projet comme champ de l'observation empirique de phénomènes interculturels ressemble à une gageure tout à fait hasardeuse. Car les expériences des participants se font dans des conditions si spécifiques qu'il semble insensé, au moins dans un premier temps, de vouloir les généraliser, leur attribuer un sens au-delà de l'individuel. On peut s'imaginer – car il s'agit tout de même de gens intelligents – qu'il est possible de développer, dans un tel cadre, des hypothèses intéressantes sur le thème, mais leur vérification empirique reste une autre question. Entre nous, dans l'équipe d'animation, nous n'étions pas non plus au clair sur la question de savoir s'il ne s'agissait, tout compte fait, que d'expériences individuelles importantes ou s'il y avait, tout de même là, la possibilité d'un travail de recherche qui pouvait être mené avec sérieux et réussir.

Cependant si l'on aborde ces expériences à travers les questionnements de la recherche qualitative en sciences sociales, il s'avère qu'elles peuvent ouvrir des perspectives fructueuses pour la recherche sur l'interculturel. Pour ce faire,

il convient de prendre au sérieux l'image des fragments, des facettes au sein desquels uniquement il deviendrait possible de vivre et de décrire l'interculturel. En sous-entendant que les phénomènes interculturels se reflètent, d'une manière ou d'une autre, dans les expériences du programme mis en œuvre, il est possible de décrire ce que l'on voit dans ce miroir. On peut partir d'une fiction et « faire comme si » les événements et les conflits dans ce programme fournissaient réellement des images (aussi imprécises ou grossières qu'elles soient) susceptibles de rendre mieux visibles des structures plus générales de l'interculturel. Autrement dit : Sous cet angle, il n'est certes pas possible, comme le dit Clifford Geertz, de « fixer des régularités abstraites », mais de développer, « en tant que description dense », « des généralisations dans le cadre d'un cas isolé » (Geertz 1996, 37).

Les enseignements nouveaux doivent, bien sûr, se mesurer aux résultats, à la « densité » de leurs descriptions. On ne peut pas s'en remettre à un tour de passe-passe arbitraire, ni à une simple tentative de sortir soi-même du marasme. Nous devons nous référer aux conditions explicites de départ et aux chances spécifiques de tels programmes. Cela correspond aux attentes indiquées dans l'introduction vis-à-vis de programmes de cette nature dont les préalables à leur participation sont connus par tous : créer un cadre privilégié de réflexion dans lequel les participants peuvent agir en tant qu'objet et sujet d'un processus de recherche et d'expérimentation. Sous l'égide du principe de la recherche-action liant l'expérience pratique à la production du savoir théorique.

Réflexions méthodologiques

Si l'on envisage un projet de ce genre – de sa conception aux méthodes de travail – comme domaine de recherche destiné à l'étude de phénomènes interculturels, il paraît presque absurde de vouloir s'employer à tester des hypothèses de recherche établies à l'avance. Il semble beaucoup plus indiqué de partir de points de départ tels qu'ils sont envisagés par la recherche ethnographique ou par la célèbre « théorie fondée » (*Grounded Theory*) de Anselm Strauss. Pour Strauss/Corbin, le but consiste moins à « vérifier » une théorie qu'à la « développer », en mettant l'accent sur « l'enracinement de l'objet » (*grounding*) ; ce qui importe, en effet, c'est de « développer suffisamment de densité, de sensibilité et d'intégration, pour générer une théorie dense, concise, riche en explications, qui s'approche le plus près possible de la réalité qu'elle représente. » (Strauss/Corbin, p. 39)

Si l'on essaie d'appliquer ceci aux phénomènes interculturels en général, et à l'apprentissage interculturel dans un contexte biculturel et multiculturel, la première difficulté à laquelle on se trouve confronté réside dans le fait qu'il s'agit là de phénomènes très diversement stratifiés. Pour illustrer leur manière d'agir, Strauss/Corbin recourent à un modèle de cas, sous la forme concrète d'un phénomène issu du domaine de la santé publique, à savoir, celui de la souffrance engendrée par une jambe cassée. Dans les phénomènes interculturels, on a plutôt à faire à ce que l'ethnologue Marcel Mauss appelle le « fait social total », c'est-à-dire, à un phénomène qui pénètre tous les domaines de la vie sociale et individuelle. Sur la façon dont il étudie les sociétés étrangères, Mauss écrit :

« Ce n'est qu'en les examinant dans leur intégralité que nous avons réussi à détecter leur essence, leur processus et leur aspect vivant, et à saisir l'instant fugitif, dans la mesure où la société et les membres qui la composent acquièrent en face des autres une conscience intuitive d'eux-mêmes et de leur situation. » (Mauss, Die Gabe, Frankfurt/M., p. 139 ; souligné par J.M.-E./B.M.)

Si nous savons très bien qu'il ne nous est pas possible de comprendre les phénomènes interculturels dans toute leur étendue, du moins pouvons-nous espérer saisir à leur juste valeur quelques-uns de ces « instants fugitifs » de rencontre interculturelle, au moyen de descriptions qui permettent d'acquérir cette « conscience intuitive de l'individu et de sa situation en face des autres ». Peut-être que le phénomène « interculturel » ne peut jamais être vraiment décrit dans sa totalité. Mais il surgit néanmoins, comme dans un hologramme, dans nombre d'expériences isolées.

Nous disposons à cet effet d'un matériel, sous forme de documents qui ont été rédigés au cours du projet :

- descriptions des travaux en ateliers et de dispositifs de recherche, que les membres de l'équipe et les participants ont toujours proposés, dès le début, dans les groupes de travail ;
- bilans de recherche et carnets de notes rédigés par les membres de l'équipe tout au long des semaines de réunion, avec, notamment, observations variées du processus en cours ;
- protocoles rassemblant des interviews réalisés auprès des participants, sur leurs expériences antérieures et dans le programme, sur leur contexte biographique ;
- réflexions théoriques et documents de travail en rapport avec le contexte, et qui ont vu le jour sous l'impulsion du programme.

Impossible de réduire tout ce matériel à un dénominateur théorique commun. Par ailleurs, dans une recherche de ce genre, le rôle des chercheurs observateurs se trouve inévitablement mêlé au rôle de ceux qui sont directement impliqués dans une situation interculturelle. Ils essayent eux aussi, en tant que personnes concernées, de s'y situer aussi bien que possible. Dans un programme comme celui-ci, les résultats scientifiques n'ont ni le pouvoir ni la prétention d'être des « vérités objectives ». Ils restent des versions, des déclarations, des « points de vue », qui varient selon la position de chacun. Ceci dit, ils peuvent tout de même fournir des indices précieux, dans la mesure où ils permettent d'éclaircir des positions, et où ils invitent chacun à se forger un jugement... Nous aurions donc tort de prétendre que nous avons acquis une compréhension de l'interculturel uniquement à partir de notre matériel empirique, même si la « théorie fondée » (*Grounded Theory*) considère cela comme idéal. Nous avons également essayé de détecter dans nos expériences communes la compréhension que nous avons déjà de l'interculturel, en nous appuyant sur celles-ci pour la vérifier. Mais pour bien décrire cette procédure, il nous suffit de nous reporter à la méthode de « codification axiale », telle qu'elle est envisagée par la théorie fondée.

Six étapes

Strauss/Corbin résumant la codification axiale sous forme de six concepts ou démarches (cf. ibd. p.75), qui sont :

1. L'explication des conditions causales (événements, incidents), qui entraînent l'apparition d'un phénomène.
2. La description du phénomène en soi, de l'idée centrale, de l'évènement qui a lieu, et vers lequel ou vers lesquels s'orientent toute la série d'actions et d'interactions qui sont à décrire.
3. Le contexte de ces actions, auquel il convient d'ajouter « l'ordre spécifique des qualités » propres à tel ou tel phénomène, et les conditions dans lesquelles les actions et interactions vont pouvoir être décrites.
4. Les conditions ou les facteurs « structurels », lesquels peuvent s'avérer favorables ou inhibants, selon l'influence qu'ils exercent sur les stratégies d'actions et d'interactions se rapportant à un phénomène particulier.
5. L'action/interaction en tant que « stratégies destinées à maîtriser un phénomène, dans la perception de ses conditions particulières ».
6. Les conséquences en tant que « résultats d'actions et d'interactions ».

A partir de ce schéma, nous allons essayer de décrire quelques facettes de notre accès aux expériences interculturelles, avant de procéder, dans la partie centrale de ce rapport, à la présentation du matériel lui-même.

1^{ère} étape : Conditions causales de l'expérience interculturelle : le soi et l'étranger

Les conditions causales, auxquelles se rapportent, au sens large du terme, les différentes interactions et les efforts heuristiques déployés pour bien cerner le projet, sont de deux types : en premier lieu, il s'agit de toute une série de phénomènes interculturels et relationnels, qui sont bien connus des sociétés modernes, et plus précisément, de toutes les sociétés industrielles européennes. On entend par là aussi bien la richesse au niveau culturel, que l'échange économique ou les problèmes qui y sont liés (et qui vont des petits problèmes d'adaptation aux guerres civiles conditionnées par les appartenances ethniques). Quant à l'autre condition causale, elle vaut pour tous, et consiste en une condition fondamentale de l'existence humaine : l'étude de l'étranger, et la nécessité d'assumer l'étrangeté, est une condition fondamentale de l'évolution humaine. L'ethno-psychanalyste Mario Erdheim écrit à ce sujet :

« L'image de ce qui est étranger apparaît dans le sujet dès son plus jeune âge, presque au même moment que l'image de ce qui lui est le plus familier, c'est-à-dire, de la mère. Sous sa forme la plus primitive, l'étranger est ce qui n'est pas la mère ; absence menaçante de la mère, il engendre la peur. Et la peur restera toujours plus ou moins associée à l'élément étranger (1992, p. 21). »

Les théories modernes de socialisation, qu'il s'agisse de la « théorie relation-objet » appliquée en psychanalyse ou de la psychologie génétique de Piaget, ou encore, de l'interactionnisme ou de la gestalt-psychologie, partent du principe suivant : pour supporter sans dommages l'étrangeté impressionnante du monde qui l'entoure, l'enfant nouveau-né est tout d'abord obligé d'imaginer pour lui-même que cette étrangeté n'existe pas, et de se comporter comme si le monde était à son entière disposition. Dans ce sens, tous les petits enfants sont appelés à faire une fixation totale sur leur propre « personne », ce qui reste aussi l'origine émotionnelle de toute tendance à l'ethnocentrisme. L'enfant prend au fond de lui-même le caractère étranger du monde d'où il a émergé, pour ensuite le transformer en un « autre généralisé » (G.H. Mead), lequel devient alors le fondement expérimental de tout ce qui le caractérise, c'est-à-dire, de son Moi social (le « me » chez Mead). Mais si l'environnement « est assez bon » (Winnicott) pour le permettre, l'enfant acquiert peu à peu aussi le pouvoir de ne plus confondre la réalité étrangère avec le Moi qui lui est pro-

pre ; et malgré le « désir de peur » qui l'anime, il éprouve la curiosité de la découvrir de plus en plus comme « l'autre ».

Survient ensuite ce que quelques théories de ce genre appellent le phénomène fondamental de la « triangulation ». L'enfant ne se contente pas de découvrir « l'autre » ; il découvre aussi que cet autre se compose lui-même de toute une série d'autres, qui se trouvent en relation les uns avec les autres ; la découverte élémentaire consiste dans les rapports qui existent entre la mère et le père, lesquels ont tendance à exclure l'enfant, tout en l'invitant parallèlement à prendre part à un monde, dont la diversité va nécessairement lui révéler qu'il ne peut plus rapporter à lui-même tout ce qui est perçu par lui ou par elle. A un niveau interculturel, la première condition causale à tous les phénomènes réside dans le paradoxe suivant : pour pouvoir vivre humainement, il faut d'abord concevoir le monde comme on le désire et comme on se le représente ; mais par ailleurs, on ne peut pas prétendre évoluer humainement, tant qu'on n'apprend pas à accepter de plus en plus l'étrangeté agaçante et résistante de la réalité, et tant qu'on n'apprend pas non plus à accepter le fait que la diversité de la réalité ne s'ouvre qu'à celui qui peut supporter d'être exclu, et arrive à saisir la manière dont d'autres personnes s'intéressent à autrui. Quelle que soit la manière dont il se trouve agencé, masqué, ou encore, maîtrisé sur le plan culturel ou pédagogique, ce double rapport de tension est considéré par nous comme l'expérience fondamentale de l'interculturel.

2^{ème} étape : Accès aux phénomènes interculturels : s'approcher et observer

En raison de ces conditions, il existe, d'une manière générale, deux façons d'accéder à l'étranger, qui se trouvent irrémédiablement en liaison l'une avec l'autre : le petit enfant arrive à maîtriser son « désir de peur » ; il se lance, s'avance vers l'étranger et, quoique encore hésitant, observe et « regarde » (ou bien, inversement, il a peur, se cache et refuse d'assumer).

a) S'approcher : Waldenfels (1997) définit l'étranger comme quelque chose qui, paradoxalement parlant, existe à l'état de « présence absente » (Waldenfels, 1997, p.30), et s'impose de façon pénétrante dans son caractère inaccessible. Il contraint la personne à s'occuper de lui, à réagir, à répondre, même si cette réponse consiste à refouler et à éliminer l'étranger. Cette réponse permet de l'approcher un peu plus, mais « jamais de le déterminer de façon complète et explicite. Ce auquel nous répondons dépasse constamment ce que nous donnons en réponse (1997, ibd.) ». S'il en était autrement, il ne serait pas (ou plus) l'étranger. De la même manière que, pour reprendre la théorie systémique de la communication, on « ne peut pas ne

pas communiquer », on « ne peut pas ne pas approcher » l'expérience agaçante de l'étranger – même si les types d'approche varient à l'infini : du reniement total au combat à la vie et à la mort, du classement sans distinction dans le domaine accessoire de son quotidien à soi, jusqu'à l'intégration totale dans ses relations de vie personnelles.

- b) Observer : tout comme le petit enfant, lequel hésite, pense « il faut que je regarde » avant même de vouloir s'approcher, nous observons continuellement des tas de choses qui nous sont étrangères, sans songer le moins du monde à nous en occuper un peu plus. La société moderne, les échanges commerciaux qui s'exercent à échelle mondiale, nous confrontent sans cesse à des gens et à des objets qui nous sont étrangers, sans que cela nous amène à faire la moindre expérience de l'étrangeté. Nous les observons de l'extérieur, pour décider si nous allons nous en tenir là, nous en détourner, ou au contraire accepter de les examiner d'un peu plus près. Les deux possibilités d'accès à l'étranger sont complémentaires. Elles suivent chacune une logique différente, et sont pourtant pratiquement dépendantes l'une de l'autre (à la manière des enfants qui pointent toujours du doigt). Nous allons d'ailleurs y revenir car, dans le cadre de notre programme aussi, il nous a semblé important de tenir compte des deux modes d'accès à la fois : le rapport à l'interculturel, envisagé simultanément sous l'angle de l'observateur et sous l'angle de l'irritation.

Nous tenons néanmoins à souligner que le mouvement, l'oscillation qui existe, entre les différents modes d'approche de l'autre et l'observation de l'étranger, est en même temps la figure fondamentale de la thématique interculturelle particulière de notre projet. Comme chez le petit enfant, où l'assimilation du monde s'effectue sous forme de « triangulation » – par le biais, tout d'abord, d'une approche intégrante de l'autre (mère *ou* père *ou* autres personnes), puis, d'une observation des autres entre eux (mère *et* père *et* autres personnes), lesquels continuent d'exclure de leur relation mutuelle l'enfant qui les observe –, l'apprentissage interculturel semble lui aussi dépendre de possibilités de « triangulation ». Il suit le schéma « Nous (moi), les autres et les autres ». Dans des rencontres comportant plus d'un partenaire de culture différente, l'individu ne pourra pas s'empêcher de faire plus ample connaissance avec l'étrangeté de l'un ou de l'autre de ces partenaires, et d'observer parallèlement la manière dont celui-ci se préoccupe d'un autre en faisant abstraction de toute implication de sa personne.

3^{ème} et 4^{ème} étapes : Contexte des modes d'apparition de l'interculturel dans le programme et conditions d'élaboration

La description des contextes et des conditions d'émergence des phénomènes interculturels dans notre programme peut s'effectuer sur trois niveaux différents.

- Dans un premier temps, il s'agit de décrire les expériences interculturelles personnelles et professionnelles que les participants ont introduit dans le programme.
- La seconde démarche consiste à décrire les activités qui ont été menées durant le programme les interactions réalisées au cours de celui-ci pouvant être considérées comme une « mise en scène » d'une réalité interculturelle : les activités, les irritations, les différences, qui apparaissent au fil des sessions pouvant être interprétées comme des représentations métaphoriques de conflits interculturels réels.
- Enfin, on s'attachera à décrire les stratégies (pédagogiques) d'intervention pouvant contribuer à élargir les compétences interculturelles, dans le sens, d'une part, d'une aptitude améliorée à la perception des différences et des liens, et d'autre part, d'une capacité personnelle plus grande permettant à l'individu de maîtriser ses irritations. C'est ce que Jakubeit/Schattenhofer (1996) ont appelé la « capacité d'étrangeté », et que nous avons, comme ailleurs, repris dans un petit groupe de travail en la nommant la « compétence d'expériences limites ».

On peut considérer ces niveaux sous deux aspects. D'une part, comme des cadres préalablement fixés qui, dans notre programme, conditionnent et limitent les possibilités d'observation et d'expérience. D'autre part, comme des conditions susceptibles d'être modifiées et aménagées. Il importe de tenir compte des deux aspects à la fois, concernant par exemple :

- les biographies, les carrières professionnelles, les appartenances culturelles, et le statut socio-économique des participants invités au programme. Ces données ont caractérisé la recherche : elles étaient aussi bien des conditions préalables que la matière de réflexion ;
- les rôles divers de ceux qui avaient conçu le projet en tant que « chercheurs », et de ceux, aussi, qu'ils avaient invités en tant que participants. S'il est vrai qu'ils ont déterminé le programme et sa dynamique, ces rôles ont cependant fait l'objet d'une remise en question ce qui a conduit à d'autres constellations très différentes ;

- mais aussi, certaines conditions de communication particulières, telles que la présence de trois langues qui n'étaient pas maîtrisées par tous, ou les possibilités restreintes d'une traduction à organiser soi-même ; ou encore, le choix des dates, les limites dans le temps (rencontre une fois par an), les aménagements, dans l'espace ou autre, du travail en équipe, etc... Autant d'éléments, qui ont représenté tous à la fois les conditions préalables et l'objet même de la recherche.

Toutes ces conditions ont elles-mêmes été programmées en vue de favoriser l'action et d'enrichir les possibilités d'observation. Mais les limites d'une planification établie dans des conditions données ont également généré des conflits et des irritations, qui ont été à leur tour l'occasion de déchiffrer le programme comme une mise en scène de différences interculturelles dont l'enjeu consistait à les maîtriser.

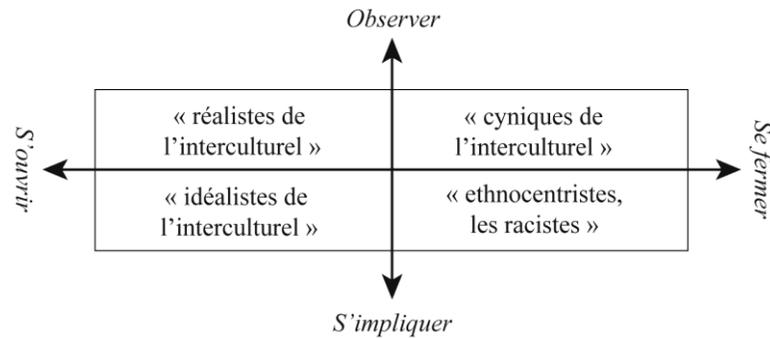
5^{ème} étape : Stratégies destinées à bien maîtriser les phénomènes interculturels

S'ils ne fournissent pas de règles générales concernant la façon de résoudre les conflits interculturels, de tels programmes offrent en retour des champs d'observation qui nous renseignent sur la manière dont les gens gèrent des conflits de ce genre. D'une façon très générale, on peut procéder à une classification typologique des stratégies de les gérer, en reliant, entre elles, les dimensions qui caractérisent la maîtrise de l'expérience d'étrangeté : les stratégies destinées à maîtriser les phénomènes interculturels ont, d'abord, toujours à voir, d'une part, avec les possibilités d'observation, et d'autre part, avec les possibilités qui se présentent à autrui de se confronter à l'autre, à l'étranger. D'un côté comme de l'autre, cela peut être lié au fait que certaines personnes ont plutôt tendance à exclure l'autre, à le refouler et à se fermer, pendant que d'autres sont plus disposées à s'ouvrir, à se laisser affecter, élargir sa perception, etc. On peut représenter graphiquement ces dimensions, sous forme soit d'un schéma à quatre champs, soit d'un système de coordonnées.

Le schéma à quatre champs renvoie aux différentes manières de maîtriser la question : je peux très bien être personnellement concerné par une expérience interculturelle, et en profiter pour observer ma personne et les autres ; ou bien aussi, être à tel point concerné et impliqué que je deviens incapable d'observer ; ou encore, choisir d'observer tout en gardant mes distances, ou me fermer aux deux possibilités en même temps.

Dans le système de coordonnées, où les quatre modes de conduites apparaissent comme les pôles d'un espace continu, se trouvent reproduits les

différents degrés et types de rapport que les individus entretiennent avec les expériences interculturelles. De façon idéal-typique on pourrait :



- classer dans le carré en haut à gauche les « réalistes de l'interculturel » qui, s'ils se montrent ouverts face à l'expérience interculturelle, préfèrent tout de même cultiver leur sensibilité esthétique pour l'étranger, que se confronter avec lui dans leur conduite de vie personnelle ;
- classer dans le carré en haut à droite ceux qu'on pourrait appeler les « cyniques de l'interculturel » ; ceux-là observent avec précision, tout en s'immunisant face à des expériences interculturelles ;
- classer dans le carré en bas à gauche les « idéalistes de l'interculturel », pour lesquels le fait de s'ouvrir à l'étranger devient à la fois une question existentielle de choix, et un défi éthique ;
- classer, pour finir, dans le carré en bas à droite les « groupes à problèmes » tels que les ethnocentristes, les racistes, etc..., qui restent fermés à l'expérience interculturelle, même si l'interculturel les préoccupe beaucoup.

6^{ème} étape : Conséquences de la notion d'apprentissage interculturel : règles généralisables et instruments de médiation

Il importe ici d'expliquer en quoi l'on peut observer que la gestion en question se modifie de manière à pouvoir être qualifiée d' « apprentissage interculturel ». D'une façon très générale, en référence aux distinctions précédentes, on peut certainement dire que ce type d'apprentissage se reconnaît soit à un *élargissement de la capacité d'observation*, soit à de meilleures dispositions à *s'impliquer*, par le biais d'une gestion productive excluant tout refus ou toute irritation stérile. Dans notre programme, les activités en petits groupes, et la manière dont le grand groupe s'est orchestré, fournissent nombre d'exemples qui illustrent à quel point les deux aspects coexistent, même s'ils existent des

tensions entre eux. Ces exemples montrent la patience qu'il faut déployer dans les groupes, en mettant en place des dispositifs pédagogiques, pour éviter les irritations ; et combien cela permet d'améliorer la communication et de renforcer la capacité d'observation ; mais de ce fait aussi, ils illustrent comment l'on va s'y prendre pour désamorcer les conflits, les neutraliser, les mettre entre parenthèses, et les considérer comme de vulgaires perturbations insignifiantes. Voilà pourquoi il nous semble important de nous poser la question de savoir si, auprès des expériences réussies et satisfaisantes, celles qui s'avèrent difficiles et « négatives » ne donnent pas, elles aussi, de bonnes occasions d'accéder à l'apprentissage interculturel. Ceci dit, ne nous y méprenons pas : l'irritation et la consternation ne permettent pas à elles seules d'acquérir une bonne maîtrise de l'interculturel.

Peut-on en déduire des règles *généralisables*, concernant la bonne maîtrise des situations destinées à l'apprentissage interculturel ? En référence à notre expérience personnelle du programme, il importe que les possibilités d'observer la diversité multiculturelle ne diminuent pas les chances d'être confronté à des expériences qui obligent la personne à se confronter à ce qui irrite. L'observation et l'implication devraient être vécues comme un *mouvement vivant d'oscillations* (cf. Demorgon 2000). Différents éléments peuvent y contribuer, qui ont été répertoriés, ou découverts et développés tout au long du programme, et mériteraient d'être décrits plus en détail :

- Il importe certainement de disposer d'un cadre de structures relativement ouvertes et souples, où les objectifs communs qui sont donnés au départ peuvent être éventuellement agencés et modifiés par les participants.
- Les participants doivent être assez sûrs d'eux-mêmes et assez expérimentés, pour ne pas se sentir trop déstabilisés par les irritations que tout cela entraîne inévitablement.
- Il s'avère également nécessaire de disposer de conditions d'espace, de temps et d'ambiance, qui permettent de travailler les conflits et les ruptures, tout en les conservant en tant que matériel de réflexion ; en d'autres termes, il importe d'éviter à tout prix de les évacuer ou de les refouler.
- Pour finir, il est important que des activités puissent se dérouler les unes à côté des autres sur plusieurs niveaux, susceptibles de s'enrichir mutuellement et de se compléter : au cours de débats théoriques, l'accord qui peut s'établir entre différentes conceptions n'a rien d'une entente obtenue dans des dispositifs ludiques ; l'entente émotionnelle n'équivaut pas à une unanimité ; les échanges d'expériences interculturelles, sous forme de repas conviviaux, d'activités communes, qui n'ont directement rien à voir avec le

programme, peuvent constituer un élément enrichissant, lorsqu'ils sont perçus en tant que tels.

Comme *instruments de médiation*, nous avons retenu trois sortes d'interventions, qui nous semblent détenir une importance majeure dans la manière de concevoir l'apprentissage interculturel.

- En premier lieu, l'intervention à l'aide de dispositifs pédagogiques et de jeux. Nous entendons par là des formes d'animation, qui permettent de se distancier de l'irritation interculturelle, d'interrompre le « maelstrom » que ce souci engendre, et de renforcer les possibilités d'observation, qui engendreront à leur tour de nouvelles formes d'exams et d'observations. L'emploi de dispositifs de ce genre ou de jeux interactifs, suppose néanmoins toujours qu'on puisse établir une structure de programme adéquate, et aboutir à un consensus sur la participation à ces dispositifs. Lorsque cette condition préalable vient à manquer, comme c'était par exemple le cas, à des moments chaotiques de l'auto-organisation de notre vivre ensemble, on peut recourir à une autre forme d'intervention, que nous appelons le « mini-incident ». Le but consiste à choisir une activité individuelle, inventée de façon ad hoc, et qui agit à la manière de médias ou de jeux interactifs, à la différence près que celle-ci n'est pas posée dès le départ mais insérée par immixtion dans l'activité, sans avoir fait l'objet d'une concertation préalable.
- Il conviendrait d'ajouter à cela les formes d'intervention individuelles, que chacun s'autorise en quelque sorte, en adoptant un comportement déviant, qui ne se veut pas agressif et ne le sépare pas non plus des autres. Il s'agit ni plus ni moins de s'inventer un type d'action qui diffère sensiblement des conduites attendues, et s'affirme séparément, à la manière d'une différence non-agressive, en proposant aux autres des alternatives et des façons de résoudre les blocages, sans pour autant chercher à les obtenir par la force.

Problèmes pratiques et limites

Il nous reste à aborder un problème qui concerne tout particulièrement notre programme, savoir, quelles conséquences particulières le dispositif trinational entraîne au niveau des méthodes, par rapport à des programmes de « rencontre » binationaux.

- La conséquence qui s'impose sur le plan pratique réside certainement dans le fait que la participation d'un troisième partenaire pose, de façon sérieuse, le problème d'une *lingua franca*. Dans le quotidien de notre programme,

cette *lingua franca* était le plus souvent le français, quelquefois aussi l'anglais, dans la mesure où la quasi totalité des participants étaient capables de s'exprimer au moins un peu dans ces deux langues, alors que l'allemand et l'italien restaient inaccessibles à la majeure partie d'entre eux. L'imposition d'une *lingua franca* (dans l'Europe du Moyen-Age, c'était le latin, à l'époque moderne, le français, et aujourd'hui, surtout l'anglo-américain) a toujours une double signification : d'une part, il s'agit d'un moyen de communication technique destiné à la communication au-delà de frontières culturelles ; d'autre part, il s'agit de véhiculer une culture dominante et une certaine façon de vivre à d'autres cultures, qui en deviennent dépendantes et sont soumises à son autorité.⁴

- Reste à faire encore allusion aux difficultés d'organisation supplémentaires (financement, etc...), lesquelles augmentent en rapport avec le nombre et l'hétérogénéité des parties engagées. Comme nous en avons fait très expressément l'expérience sur le plan matériel dans ce projet, le cadre de conventions bilatérales, telles qu'elles existent entre la France et l'Allemagne, ne peut que très difficilement s'étendre à d'autres pays. Les programmes de financement inscrits dans le cadre de l'UE. sont par ailleurs obligés de s'en tenir à des règles d'égalité de traitement pour tous les pays participants, lesquelles permettent difficilement de faire l'expérience de partenariats élargis qui varient au cours du temps. Nous pensons que la pratique de financement présente ici une dangereuse lacune, qui peut faire que, à l'exception de partenariats bilatéraux, la cohabitation interculturelle en Europe est toujours et uniquement encouragée dans le sens d'une harmonisation et d'une homogénéisation, alors qu'on ne prête aucunement attention au jeu d'ensemble réussi des différences trilatérales et multilatérales. Le présent programme n'est qu'un début très modeste à cet égard.

⁴ Dans le contexte de l'Union Européenne, cela entraîne nécessairement des contradictions. Et de ce fait, plus le nombre des partenaires est élevé, plus il devient important d'éliminer les obstacles à la compréhension mutuelle, et plus il devient important de communiquer par le biais d'une langue commune... Mais d'un autre côté, la base qui constitue le projet d'unification européen réside sur le postulat qu'aucune culture ne peut dominer l'autre, et qu'il faut garantir l'égalité de droits à chaque culture, de même que le respect des petites nations, ce qui pose précisément aussi un problème linguistique. Cette contradiction semble néanmoins particulièrement difficile à maîtriser pour les grandes nations européennes telles que la France, l'Allemagne, mais aussi l'Italie et l'Espagne. En effet, dans la plupart des domaines qui touchent les relations sociales et économiques, leurs langues ont peu de chances de devenir la *lingua franca*, alors que par ailleurs, en raison de leur importance, ces pays sont moins habitués à vivre en échange continu avec d'autres nations, comme c'est le cas des Pays-Bas ou de la Scandinavie.

Bibliographie

- Geertz, C. (1987) : *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Jakubeit, J., Schattenhofer, K. (1996) : Fremdheitskompetenz. In : *Neue Praxis* 26. Jg., S. 389–408
- Mauss, M. (1989) : Die Gabe. In : Mauss, M. *Soziologie und Anthropologie 2* Fischer, Frankfurt/M.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996) : *Grounded Theory : Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Waldenfels, B. (1997) : *Topographie des Fremden*. Suhrkamp, Frankfurt/M.

1.2 Rencontres bi tri plurinationales et fonction tierce

Jacques Demorgon

La rencontre interculturelle binationale entre conflit et convivialité

La rencontre expérimentale binationale, résidentielle et périodique sur le moyen terme, a l'avantage de permettre la création plus facile d'un contexte commun de familiarité progressive. Celui-ci est nécessaire à la découverte des ressemblances, à l'acceptation des différences et à la capacité d'en traiter.

Toutefois, la poursuite de la rencontre sur une plus longue durée montre que les deux groupes nationaux peuvent être aussi fascinés l'un par l'autre. Ils peuvent se créer un contexte commun de convivialité, de jeux, d'échanges, d'activités partagées. Ils peuvent aussi vouloir s'en contenter et privilégier cette relative et précieuse harmonie plutôt que de poursuivre une recherche sur les points problématiques qui, par moments, continuent à surgir entre eux.

Mais la rencontre interculturelle binationale peut présenter aussi un tout autre visage. Loin d'entrer en convivialité, les membres de chaque groupe développent une vision pour le moins critique des membres de l'autre groupe. Les rapports sont dysharmonieux, les malentendus sont nombreux. Chaque groupe cherche à se séparer, à s'isoler de l'autre, à développer ses propres activités. Cette situation n'est pas si rare mais, si elle se maintient, le projet de recherche en commun n'est plus possible. Une situation bien plus fréquente est celle du départ d'un nombre important de participants après la première ou la seconde rencontre.

Sans aller jusque là, on a souvent des moments difficiles. Des incompréhensions, des divergences d'intérêts dans les activités, des traductions insuffisantes ou mal réparties, des divergences idéologiques peuvent conduire à des accès d'hostilité.

Et la rencontre plurinationale ?

A ce stade de l'analyse, il paraît nécessaire de s'interroger d'emblée sur l'opposé de la rencontre binationale, à savoir la rencontre plurinationale. La pluralité des sous-groupes nationaux est-elle un facteur de confusion ou bien des médiations originales se font-elles jour ? De toute façon, la diversité croissante ne peut pas être négligée. Elle requiert des forces régulatrices d'unification. Le phénomène le plus connu intervient très vite dans le domaine linguistique : l'impossibilité de traduire dans toutes les langues présentes crée

une tendance à rechercher l'emploi de la langue majoritaire pour faciliter la compréhension du plus grand nombre. C'est ainsi d'ailleurs que la solution de l'anglais est constamment évoquée, sinon retenue. Et parfois même quand il n'y a pas de groupe national anglophone dans la rencontre.

Ce qui est vrai au niveau linguistique l'est, tout autant, au plan alimentaire. La diversité des cuisines nationales et régionales est, au moins partiellement, respectée dans des rencontres bi ou trinacionales. Elle ne pourra plus l'être dans les rencontres plurinationales. D'ailleurs, il en résultera pour certains participants un réel mal être.

Ce qui est vrai au plan linguistique et alimentaire l'est en fait à tous les plans : les orientations confessionnelles, idéologiques, les variations de formations, etc. Toutes sortes d'autres caractéristiques nationales et régionales ne peuvent être considérées que si l'animation de ces rencontres prend soin de leur faire une place spécifique instituée pour tous, par exemple, sous la forme de soirées théâtrales ou autres successivement confiées aux sous-groupes nationaux.

Quoi qu'il en soit de ces correctifs, il n'en demeure pas moins que la rencontre plurinationale doit s'établir sur des forces unificatrices. Elle risque alors de tourner à la fusion unanimiste à partir de moyens non dépourvus de violence. Celle-ci n'est souvent que symbolique. On impose des cercles où l'on se tient tous la main. On utilise parfois un hymne collectif, le port du même insigne ou de vêtements semblables. Ou encore, en début et en fin de journée, tous participent à des cérémonies communes.

La rencontre trinationale et la fonction tierce

Entre les rencontres bi et plurinationales, la rencontre trinationale est tout à fait originale. D'un côté, elle peut réduire les inconvénients du face à face, que celui-ci soit trop convivial ou trop conflictuel. D'un autre côté, la diversité, la pluralité qui s'y manifestent restent mesurées comparativement à la rencontre plurinationale.

Certes, le troisième groupe national peut bien, lui aussi, rentrer dans le jeu des partis pris de convivialité ou d'hostilité. Il semble, cependant, qu'il y ait une chance de plus qu'il puisse introduire certains changements. Par exemple, en rétablissant chaque groupe national dans la singularité de son existence, il tient un rôle de médiateur diversificateur. Par-là, il réintroduit une dynamique plus affinée, plus riche et plus ouverte, des ressemblances et des différences.

Par ailleurs, le groupe tiers peut mettre en lumière telles difficultés interculturelles que les deux autres groupes ne veulent pas voir afin de garder leur

convivialité en miroir. Le groupe tiers peut alors mettre en œuvre une médiation de « séparation » dans la dynamique trop facilement conviviale du couple binational.

Mais, à l'inverse, si c'est la dynamique conflictuelle des deux groupes nationaux qui s'impose, le groupe tiers, moins partie prenante des querelles des deux autres groupes, occupe une position d'observation. Éventuellement, Il pourra même parvenir à développer une médiation de « réparation » au cœur des hostilités.

Diversification, séparation ou réparation sont des médiations indispensables au cœur des difficultés des rencontres et des apprentissages interculturels.

Ces analyses ne doivent pas entraîner une erreur. Ces médiations ne sont pas automatiquement produites par toute rencontre trinationale. C'est là simplement un contexte facilitateur. De telles médiations demeurent aussi possibles dans les rencontres bi et plurinationales mais cela demandera de surmonter plus d'obstacles. Une donnée se dégage donc clairement : ces médiations relèvent en réalité d'une fonction tierce qui peut, ou non, s'exercer selon que des situations s'y prêtent et que des personnes souhaitent s'y impliquer.

La dimension de la nationalité n'est en aucun cas la seule à pouvoir tenir le rôle de tiers. Des dimensions d'âge, de sexe, de statut socio-économique, de références idéologique, confessionnelle, professionnelle, disciplinaire peuvent largement y parvenir. Dernière erreur donc : il ne s'agit pas de substantifier tel ou tel tiers comme seul digne de ce rôle.

On peut donc dire que la fonction tierce n'est au fond que la fonction de reprise de la diversité quand elle risque d'être détruite, d'un côté, par le fusionnel unanime et illusionniste ; de l'autre, par l'hostilité destructrice.

Dissociation existentielle, association communicative et fonction tierce

Une dernière question cependant se pose. Nous voyons bien que la fonction tierce est difficile à mettre en œuvre. D'une part, elle est constamment tenue en échec. D'autre part, elle ne cesse de refaire surface. Il est précieux de constater cette ambivalence et d'en comprendre la source.

Si, dans les échanges interculturels qui tournent ou trop bien ou trop mal, la fonction tierce peut se manifester, c'est qu'elle est aussi une dimension fondamentale de l'expérience humaine. Chaque être humain s'est construit à partir de nombreuses interventions tierces. De ce fait, il a intégré le tiers en lui. C'est pour cela qu'il a la possibilité de se tenir à distance de lui-même. Et cette possibilité lui donne celle de s'associer librement dans la communication avec l'autre.

En réalité, l'échange interculturel ne serait pas possible si chaque être humain n'était pas déjà traversé par la possibilité d'une dissociation d'avec lui-même. Cette dissociation est parfois à l'origine de pathologies mais elle est plutôt d'abord une fonction normale. En effet, elle introduit la possibilité d'une ouverture pour la personne avec elle-même et avec les autres. Et cela, à la fois, dans son fonctionnement stratégique et son implication culturelle identitaire. Le terme de dissociation est encore aujourd'hui employé par Georges Lapassade (2000) dont le rôle fut important dans la recherche à l'OFAJ. Comme structure et comme fonction, la dissociation a été mise en évidence sous d'autres noms dans de nombreux courants philosophiques : la division de l'être individuel en psychanalyse, le « pour-soi » dans la philosophie existentielle sartrienne, la « coupure » dans la sociologie interculturelle afro-brésilienne de Bastide (1971).

La dissociation existentielle se fonde sur la séparation de l'être individuel avec son environnement externe (la nature en général) et son environnement interne (son espèce, son groupe familial et social). Avec la conscience, la dissociation biologique devient psychologique. Dès lors, le fait de se poser en s'opposant – y compris à soi-même – est constitutif de la condition de l'être humain.

La dissociation existentielle peut être considérée comme la conscience intériorisée de notre séparation d'être vivant au cœur de la nature. Cette condition de l'être vivant, redoublée chez l'être pensant, le situe dans une relation adaptative difficile. Il lui faut surmonter ces oppositions pour établir des relations à travers lesquelles il construit son identité. C'est pour cela que l'individu peut confondre ses orientations culturelles et son identité personnelle. C'est seulement la dissociation, bien qu'ainsi recouverte, qui maintient le fondement ultime de sa liberté d'être autre. Ce n'est pas pour autant un automatisme.

Ouverture et fermeture restent toutes deux indispensables et fondatrices d'un échange s'il doit être librement entrepris. C'est seulement à partir de cette ouverture/fermeture existentielle à soi-même et à l'autre que l'on peut exercer l'association communicative et, donc, l'échange interculturel.

Trop souvent, on comprend l'association communicative de travers. On en fait la base d'une possibilité de communication contenue d'avance dans tout échange. Or, elle n'est jamais d'avance une certitude de pouvoir communiquer ; elle n'est que la possibilité de pouvoir décider, ou non, de le faire. *Dissociation existentielle* et *association communicative* représentent seulement la garantie qu'en profondeur un échange authentique avec soi-même et avec l'autre ne peut avoir lieu que sur la base de la liberté de chacun (Demorgon, 1999).

Cela signifie la liberté de vouloir ou de ne pas vouloir entrer dans la relation de communication. Celle-ci doit être inventée à chaque fois. Si cette invention n'est pas garantie, son échec n'est pas non plus anormal. Cela ne compromet pas une future reprise de l'échange, dans la mesure où la dissociation existentielle se retrouvera concomitante chez les interlocuteurs. C'est ce qu'on appelle la « bonne volonté » réciproque. Elle est bien évidemment suspendue à la mauvaise foi souvent indétectable.

La liaison entre dissociation existentielle et association communicative fonde la compétence de communication interculturelle. Il était important de retrouver ce fondement pour comprendre comment il permet la fonction tierce. Le tiers est celui qui peut jouer de la dissociation et de l'association de l'un, de l'autre et de lui-même. Il est *l'autre des autres et des autres*.

Deuxième partie – Vivre et penser les stratégies d'échanges

2.1 Début de partie : convivialité ou conflits ?

Marie-Nelly Carpentier

Participants nombreux, population féminine dominante

Chercheuse sur l'interculturalité du masculin et du féminin, notre surprise a été grande de nous retrouver dans un cycle interculturel de formation-recherche dans lequel les hommes étaient rares et les femmes nombreuses.

C'était déjà vrai de l'équipe mixte universitaire qui était, au niveau de responsabilité supérieure, finalement constituée d'un seul homme et de quatre femmes. Il y avait donc déjà eu à ce niveau un biais important qui n'avait donné lieu à aucune analyse ou réflexion. Légère correction au niveau des jeunes chercheurs : deux hommes et une femme. En confondant le niveau des responsables et celui des jeunes chercheurs invités, on avait encore deux fois plus de femmes (six) que d'hommes (trois).

A l'origine, il y avait eu également un chercheur français responsable. Il avait clairement énoncé sa réserve et même sa lassitude concernant les joutes masculines entre chercheurs de nationalités et de disciplines différentes et, pour diverses raisons supplémentaires, il avait finalement démissionné. Non sans avoir contribué à la féminisation de la rencontre par un recrutement féminin. Pour notre part, nous avions invité deux hommes et deux femmes. Le sous-groupe des participants français était donc constitué de seulement deux hommes et de sept femmes.

La situation était encore plus extrême dans le sous-groupe « italien ». Il n'y avait qu'un homme et encore avait-il été invité par le jeune chercheur allemand. Le groupe italien était composé d'un homme et de treize femmes : des chercheuses (trois) aux participantes (dix). Je ne pouvais m'empêcher de penser au roman de Cesare Pavese « Le amice » et au film qui en avait été tiré « Femmes entre elles ».

Le sous-groupe « allemand » était un peu moins déséquilibré. On avait quand même encore neuf femmes et six hommes.

Certes, cette donnée numérique ne préjuge pas des conduites, de la suite des événements et de leur sens. On ne peut cependant pas se désintéresser d'une telle structuration de départ du groupe. Cette situation quelque peu inédite de domination numérique féminine n'empêchera pourtant pas la question de la domination masculine d'être posée.

Au total, avec la participation de la responsable institutionnelle des recherches à l'OFAJ, on avait vingt-neuf femmes et dix hommes. Soit, donc trois fois plus de femmes que d'hommes.

Une recherche sur l'altérité, de multiples sollicitations d'activité

Le thème choisi pour les rencontres de cette formation-recherche « *Nous, les autres et les autres* » était sans doute original. Il avait un sens apparemment simple : on peut distinguer les autres des autres pour bien des raisons et divers intérêts. Toutefois, dans cette formation-recherche, le sens se concrétisait aussitôt du fait que se rencontraient des personnes appartenant à trois nationalités : allemande, française et italienne.

Une chercheuse italienne s'engagea dans un travail en sous-groupe sur les représentations de sa propre nationalité et des autres nationalités. Un chercheur allemand avait préparé un questionnaire assez court et ouvert qu'il utilisa avec une chercheuse française en situation d'entretien individuel. Une autre chercheuse, allemande, s'engagea dans un sous-groupe travaillant sur l'autobiographique comme base dans la rencontre de l'autre.

Un participant d'origine italienne avait pris l'initiative de s'engager, avec plusieurs participant(e)s, dans un échange basé sur des jeux expressifs et dramatiques. Ceux-ci visaient à dépasser les barrages psychologiques à la communication. Ils mettaient en œuvre des méthodes de contrôle de la respiration et du mouvement à travers des exercices corporels.

Les jeunes chercheurs s'étaient engagés dans un groupe de questionnement sur « Les compétences interculturelles ».

Ainsi, les uns, les autres et les autres existaient de fait à travers ces divers foyers de travail. Chacun cherchait avec certains autres à mettre en œuvre ses centres d'intérêt. On était dans une phase plutôt conviviale de curiosité et de démarrage. Aucun conflit n'apparaissait, en raison de l'occupation de chacun dans des sous-groupes séparés. Ce moment n'est-il pas représentatif de ce qui se passe habituellement hors stage ? Il est de ce fait d'une grande importance pour l'analyse. En effet, il n'y a pas à proprement parler d'hostilité manifestée à l'égard des autres. On peut plutôt se demander s'il y a déjà des autres ou plutôt une simple recherche des mêmes. Quand ce n'est pas un simple maintien d'un groupe de mêmes déjà réel avant la rencontre. La compacité du groupe des femmes italiennes était à cet égard exemplaire. Il faut rappeler que la rencontre réunissait alors une quarantaine de personnes.

Dans ces conditions, même si le thème pouvait être approfondi dans les entretiens individuels ou collectifs, il ne devenait pas un objet spécifique de ce

groupe en rencontre. Il restait en quelque sorte un référent lointain. Chacun était lui, était autre et autre encore : C'était la vie et elle continuait. Le thème faisait peut-être peur et il valait mieux sans doute le laisser à sa contingence ordinaire. Mais était-ce possible ? Sans doute et sans doute pas. Nous allons voir comment.

Recherche des animateurs et recherche des participants

Une donnée est bien connue en pédagogie. Celui qui est soutenu par les adultes, parents ou enseignants, souhaite toujours, à un moment ou à un autre, « voler », comme on dit, « de ses propres ailes ». « L'autre » est à la fois celui qui peut aider et celui qui peut empêcher.

D'un côté, il s'agissait de quelques adultes professionnels qui jugeaient les orientations des animateurs-chercheurs à l'aune de leurs intérêts et de leurs projets professionnels, leur reprochant en particulier une insuffisante directivité. Voici les expressions significatives de l'un d'eux : « *Nous voulons pouvoir nous donner des règlements. Quelqu'un doit jouer le rôle de « guide » qui conduit le groupe de participants à respecter les règles : celles concernant la traduction, savoir si on traduit phrase après phrase.* » Ou encore, celles concernant le fait que « *tout le monde devrait pouvoir s'exprimer sans être critiqué.* » Toutefois, certains participants préciseront qu'ils n'ont « *jamais,* » quant à eux, « *demandé à ce collègue d'être leur modérateur et encore moins leur guide.* »

En dépit, ou à cause de ces difficultés, une partie du groupe en formation-recherche fait comme s'il était, à lui seul, un représentant tout à fait suffisant des uns, des autres et des autres. « *Les autres sont ici avec nous. Et même nous avons aussi – au sein du groupe – les autres des autres. Par exemple, les étudiants par rapport aux enseignants ou les hommes par rapport aux femmes ou les plus jeunes par rapport aux plus âgés ou encore tel représentant ou telle représentante d'une culture minoritaire dans son pays. Cela pourra être une culture liée à l'immigration. Ou une culture sexuelle minoritaire.* »

Ainsi, le groupe noyau se donne, tacitement, une triple légitimité. D'une part, il est composé de personnes « sérieuses », c'est-à-dire dont l'intérêt et la mobilisation, pour le thème, ne sont pas en cause. D'autre part, ces personnes sont compétentes intellectuellement. D'ailleurs, si elles sont en désaccord entre elles, elles pensent le vivre dans un esprit d'ouverture. Du fait même qu'il est composé de personnes qui ne sont pas d'accord, le groupe-noyau se sent porteur d'altérité, ce qui le légitime à ses propres yeux en fonction du thème de la rencontre. Toutefois, ce faisant, il maintient la recherche et son thème plus

qu'il ne le travaille en lui-même et au plan de l'ensemble du groupe. De leur côté, les chercheurs font bien évidemment référence à des structurations plus fermes tant concernant la recherche que ses méthodes et ses contenus. Ils le font sur la base de leur autorité personnelle plutôt qu'en s'engageant dans une directivité explicite. À partir de là, le groupe des participants va se diviser en trois tendances. Les uns vont poursuivre la recherche comme ils l'entendent dans divers sous-groupes animés par les chercheurs ou animés par eux-mêmes. Un deuxième ensemble de participants fera dominer la pure convivialité de la rencontre sur tout souci du thème de la recherche. Un troisième ensemble, à dominante féminine, se situera plutôt en opposition à l'animateur-chercheur allemand, en réclamant fortement un dialogue plus ouvert pour que chacun (chacune surtout) puisse exprimer davantage ses soucis et ses perspectives.

Convivialité féminine et pouvoir masculin

A la fin de la première rencontre, certaines étudiantes, en majorité allemandes, se disent choquées de voir l'enseignant allemand poursuivre ses discours sans se soucier d'écouter mieux leurs propres interventions. Elles s'estiment dans l'impossibilité de se faire entendre. En particulier, elles s'insurgent vigoureusement parce que l'enseignant-chercheur, s'exprimant alors en plénière, ne s'interrompt pas pour prendre le temps d'un au revoir amical, adressé au moins de la main, à celles qui étaient dans l'obligation de partir. Une étudiante coupe la parole de l'enseignant et s'exclame : « *Deux personnes sont parties et on continue comme ça ! Je me sens mal de n'avoir pu les saluer, d'autant qu'elles ont dit qu'elles ne reviendraient pas à la prochaine rencontre.* »

On le voit, ces étudiantes vivaient leurs situations avec de grands sentiments d'impuissance et de déception. Plusieurs d'entre elles, allemandes, ne devaient pas revenir à la prochaine rencontre. L'opposition, classique, entre animateurs et participants ne traversent pas seulement ce groupe d'étudiantes. C'est ainsi que trois des participants masculins les plus âgés aussi bien français, qu'italien et allemand se donnent les moyens de couper la parole à l'animateur allemand. Deux femmes les rejoignent. Même s'il reste en réserve, le groupe des femmes se manifeste dans diverses complicités. Plusieurs d'entre elles échangent fréquemment des regards significatifs ou encore, alors que la plénière se tient dans la pénombre, six femmes gardent leurs lunettes noires.

Au sein de l'équipe d'animation-recherche, la division masculine est tout aussi patente. Un jeune chercheur allemand manifeste son opposition en estimant qu'il y a « *une paralysie dans l'équipe* ». Il s'y sent « *interdit* » d'être ce qu'il est. Et il pense que d'autres ressentent la même chose. Une animatrice-

chercheuse italienne souhaiterait que l'on découvre comment cela se produit. L'animatrice-chercheuse française pense qu'il y a toujours une source mixte : « *On se sent interdit par celui qui vous domine, mais ce n'est là qu'un fait, à la suite duquel, souvent, on s'interdit soi-même !* » De son côté, l'animateur-chercheur allemand pense que la vraie question est de savoir « *comment chacun s'investit dans le projet.* »

Ces oppositions, vécues lors de la première rencontre, se réactualisent à la rencontre suivante de Berlin. L'équipe de recherche avait adopté quasi-consensuellement de se retrouver chaque jour, chaque après-midi. Du fait de cette décision, l'équipe d'animation-recherche se coupait de tout travail avec les participants, de midi jusqu'à dix-huit heures. Au moment du déjeuner, plusieurs participants – tous masculins dont trois Allemands et un jeune Italien – jouent à s'installer à la table que les responsables allemands avaient réservée pour l'équipe au complet qui s'isolait au moment du repas. En s'opposant ainsi, ces participants entendent manifester leur désaccord sur une rencontre interne de l'équipe occupant tout un après-midi et excluant les participants.

Tous ces incidents montrent bien comment les participants masculins sont très actifs et se placent efficacement dans des jeux de contestation du pouvoir institué. A contrario, les nombreuses participantes féminines ne se sont pas clairement engagées dans de telles conduites. Il en va de même en ce qui concerne la capacité d'énoncer des jugements critiques sur le team. Ainsi, à Berlin, un membre de l'animation allemande propose aux participants de dire, en une phrase, comment ils souhaitent poursuivre ou changer le travail de la première rencontre. Le participant français le plus âgé critique vivement cette procédure. Il dit : « *On est en train de construire une situation folle ; ça ne va pas tomber du ciel. Le team n'est pas capable de donner des réponses, ça va être la dispersion, le chaos et il y a des choses à faire à Berlin...* » Il est aussitôt contré par un participant allemand qui souhaite entendre les opinions de tous.

Deux autres exemples pris dans la troisième rencontre. Un participant italien met en place des activités gestuelles avec des participantes ; aussitôt, un participant allemand le voit « entouré de son harem ». Peu après, un étudiant allemand, resté constamment sur la réserve, précise qu'il ne voit pas où le processus conduit ; il est impressionné par le fait qu'on a commencé, en France, à Cap d'Ail, avec quarante personnes et que l'on finit, en Italie, à Pula, avec seize. Il en conclut que la rencontre n'a pas été bien négociée et il ne pense pas qu'il reviendra.

Triomphe des oppositions, échec des médiations

Le fil rouge du masculin et du féminin nous est ici très précieux pour comprendre comment échouent les apprentissages interculturels. En présence de trois fois plus de femmes que d'hommes, les choses n'ont pas bougé en conséquence. On peut le comprendre si l'on observe que les hommes jouent sans cesse dans la culture de la rivalité et occupent ainsi le terrain qui leur est d'ailleurs laissé.

Parfois, les femmes cherchent à les y suivre. Ainsi deux participantes, italienne et française, fortes de leurs responsabilités professionnelles, prétendaient pouvoir faire partie du *team* de recherche. Par la suite, elles non plus, ne revinrent pas. Parfois, les femmes font corps et s'insurgent contre cette ambiance constante de domination masculine. Ainsi, à Berlin, lors de la deuxième rencontre, les trois chercheuses, allemande, française, italienne, doivent se liguer pour imposer l'arrêt d'une plénière, déjà longue, que nombre d'hommes veulent encore poursuivre.

Plus souvent, les femmes sont profondément orientées vers une culture de la complémentarité dont elles connaissent l'indispensable valeur pour la vie quotidienne et la vie en général. Mais, la plupart du temps, fidèles à cette valeur, elles n'insistent pas. Elles voient que cette valeur n'est pas prise en compte, elles se replient et même s'en vont. Il est vrai qu'au début de la rencontre, les femmes étaient nombreuses mais, soit après la première rencontre, soit après la seconde, c'est tout de même, au total, entre une douzaine et une quinzaine d'entre elles qui ne reviennent pas, comme l'avait déjà souligné un participant allemand.

Les expériences que nous venons de décrire et d'analyser nous plongent au cœur de notre thème de recherche. À cet égard, la notion de « dualisation » nous est apparue indispensable pour une observation structurée des échanges au cours de ce cycle. En effet, comment pouvons-nous imaginer traiter « *nous, les autres et les autres* » quand nous nous retrouvons sans cesse au cœur de telle ou telle dualisation qui ne laisse face à face que « *nous et les autres* » ? Ce processus va nous apparaître singulièrement prégnant et répétitif. C'est ainsi que l'opposition du masculin et du féminin se verra bientôt prolongée par l'opposition des générations, celle des fonctions (professeurs et étudiants), celle des cultures professionnelles (universitaires, formateurs, travailleurs sociaux). Cette chaîne des dualisations devrait pouvoir être interrompue par la structure trinationale de notre recherche et de notre groupe. Or, cette structure n'est pas considérée dans ses contenus culturels concrets, elle reste de pure forme. Les incidences culturelles nationales, ou bien ne sont pas perçues, ou bien sont délaissées, rejetées au bénéfice de la considération des identités et

des volontés individuelles s'incarnant dans le contexte immédiat de la rencontre.

Dans ces conditions, comment parvenir à traiter *des autres et des autres* avec intérêt puisque l'on est seulement dans une ou plusieurs dualisations ? Chacun, ou presque, se place et résiste au pôle qui lui convient ; il cherche à y maintenir ou à y produire sa dominance. Dès lors, il y a ceux qui veulent éviter les conflits, au bénéfice d'une aisance conviviale ; il y a ceux qui, au contraire, veulent voir surgir les conflits parce qu'ils ont la certitude d'avoir raison. Bien qu'agréable dans le premier cas et désagréable dans le second, le résultat est presque le même : nous ne voyons pas l'autre.

Dans le premier cas, il est « même » que nous et nous accompagne agréablement.

Dans le second cas, il est « autre » et déplaisant, et nous nous en moquons et cherchons à le soumettre.

Ainsi, l'autre n'est jamais vraiment pris en considération dans son existence singulière, unique.

Dans la première rencontre, la diversité du masculin et du féminin n'a pas été prise en compte. Un ensemble d'oppositions, soit frontales, soit dissimulées, a entraîné la dualisation vers la rigidité et finalement la cassure qui s'est manifestée dans les départs définitifs.

Comme nous le verrons, dans la suite des rencontres, une meilleure complémentarité entre unité et diversité, évitement et acceptation des conflits, se fera jour dans la suite des rencontres. Mais alors, le nombre des participants aura diminué de moitié.

2.2 Des malentendus : des occasions d'apprendre !

Burkhard Müller

Observer ce qui se passe

Quels peuvent être les « résultats » d'un programme de recherche, tel que « *Nous, les autres et les autres...* » lorsque des phénomènes interculturels se manifestent, en miroir, également de manière négative, sous forme de malentendus et de difficultés de coopération ? S'il était conçu comme un modèle pédagogique, comme un « programme pilote », on pourrait envisager des « résultats » généralisables, en faisant abstraction des dysfonctionnements, des « ratés » de la coopération interculturelle. Mais dans ce cas-là, il ne s'agirait précisément plus d'une « recherche » : l'objet du projet consisterait plutôt en un échange d'expériences entre chercheurs ou entre praticiens en tant que « multiplicateurs ». Ou encore, il s'agirait d'une série de séminaires censés fournir du matériel didactique et des suggestions utiles pour les programmes d'échanges de jeunes.

Les dispositifs de ce genre ont en commun qu'ils ne sont pas seulement des fins en soi, mais ont pour mission de produire pour *d'autres* des « résultats » positifs. Dans une certaine mesure, notre programme a même atteint de tels objectifs, mais cela ne le constitue pas, *ipso facto*, comme un cycle de recherche. Pour en devenir un, il doit encore prendre au sérieux sa « fonction miroir » (cf. 1.1) ; c'est-à-dire, tenir compte, non seulement de ses « réussites », mais encore, des événements imprévus, des surprises, des crises, des problèmes de coopération, en se posant la question : qu'est-ce qui, dans tout ça, est susceptible de relever de la dynamique et des structures de l'interculturel ? En d'autres termes : Que découvrons-nous, si nous posons comme fiction que nos dysfonctionnements, nos « ratés » peuvent, le cas échéant, nous apprendre ce qu'est précisément le travail interculturel ?

Poser la question ainsi, c'est-à-dire constituer justement les « pannes » et les événements imprévus en objets de recherche, n'est saugrenu qu'en apparence. À un niveau général, cette démarche correspond bien à l'essence même des phénomènes interculturels qui, nous l'avons précisé, sont toujours liés à ce qui est étranger, inclassable : ce que Waldenfels définit par le terme de « présence absence ». Face aux activités et événements survenus au cours du programme, incluant ceux qu'on a soi-même produits ou subis, la démarche de recherche réside dans l'attitude que l'on appelle, dans la tradition des recherches-formations, « les ignorances attentives » (Brass, 1996). C'est la tentative

de laisser en suspens, pour un temps, « le cours naturel » du bon sens commun, qui consiste à canaliser, en permanence, le flot des perceptions, soit en les assimilant aux situations attendues, soit en les effaçant. On ne cherche pas à écarter loin de soi ce qui dérange et irrite ou à situer l'évènement au sein du familier. On le laisse en suspens, on le perçoit avec une « attention flottante et libre » (Sigmund Freud). C'est là, une attitude très particulière qui suppose « qu'il n'y ait pas de hasard » dans ce que produisent les personnes ; et qui suppose également qu'il n'y a pas « les méchants » d'un côté et « les bons » de l'autre ; des gens « qui se trompent » et d'autres non. Certains ont envie de saisir et de comprendre ce qui vient d'arriver au groupe et ceux-là ne disent pas que c'est la faute « aux autres ». Par contre, il y en a qui, peut-être pour de très bonnes raisons, n'ont pas cette volonté ou n'y arrivent pas.

Cette démarche transforme le caractère immédiat du vécu. Elle en retire des images, des métaphores, peut-être aussi des surfaces de projection destinées à attribuer à l'évènement des significations en provenance d'autres contextes. Elle modifie ainsi les possibilités de vivre avec des expériences que l'on ne parvient pas à situer par rapport à soi-même : ces attitudes permettent alors à la personne de se dire : « Mais cela me dit quelque chose, je l'ai déjà vu quelque part ! ». Au lieu de rester dans l'opacité de la « présence absence », ces ignorances s'expriment alors sous forme de scènes concrètes : scènes d'euphorie, de chaos frustrant, de blocage, de mouvements de fuite ou bien, scènes où les gens se rapprochent et font des découvertes ensemble. Ces scènes n'ont pas forcément un sens bien défini, comme s'il s'agissait là de « lois » généralisables. Mais dans leur ensemble, elles peuvent tout de même être lues dans un miroir permettant de mieux discerner des aspects plus généraux du thème de la recherche. Voici, à titre d'exemple, l'analyse d'une première crise survenue lors du programme, crise qui peut, en effet, être lue aussi d'autres façons :

Images illustrant les impasses du travail interculturel et les possibilités de les traiter

Les exemples suivants sont issus de mon journal de recherche et de mon rapport intermédiaire après la première semaine à Cap d'Ail. Comme souvent, mon « attention flottante et libre » ne l'était pas totalement. J'observais surtout le jeu d'ensemble, les passages ou les ruptures entre, d'une part, les activités individuelles et celles des petits groupes, et d'autre part, les processus mis en œuvre lors des réunions plénières pour prendre (ou non) des décisions. J'avais plusieurs raisons d'orienter mon attention dans cette direction :

D'une part, des recherches antérieures (Desprairies/Müller 1997 ; Müller, Hellbrunn, Moll, Storrie 2002) m'avaient déjà permis de constater que l'alternance entre des travaux

- en petits groupes et en assemblée plénière, ainsi que les décisions qui amènent, à chaque fois, à se diriger vers l'un ou vers l'autre, peuvent être décrites comme une dynamique d'« oscillations » collective et individuelle (Demorgon, 2006), soit vers ce qui est familier, pré-établi, fermé, soit vers quelque chose d'incertain et d'ouvert.
- D'autre part, compte tenu des difficultés de constituer l'équipe de recherche trinationale et de la grande diversité des expériences de ses membres, il avait seulement été possible de convenir, lors des réunions de préparation, d'un cadre commun très ouvert : tous les membres de l'équipe devaient ou bien proposer eux-mêmes des ateliers sur la base d'une thématique interculturelle ; ou bien participer à des activités au sein d'autres ateliers ; mais on ignorait encore comment un projet commun allait bien pouvoir se cristalliser à partir de là.
- Par ailleurs, il me paraissait évident que de telles difficultés étaient bel et bien liées au thème de la recherche, et pour cause : 1) l'intégration d'un troisième groupe partenaire, représentait, pour la plupart, une expérience nouvelle. 2) les difficultés de compréhension accentuées par la présence conjuguée de trois langues (« comme par hasard », au sein de l'équipe, on recourait au français sous la forme d'une *lingua franca* difficilement maîtrisée ; quant à l'assemblée plénière, elle s'accompagnait de procédures assez lourdes de traduction), 3) les possibilités accrues de configurations triangulaires. Tout cet ensemble me fit présumer que la thématique « *Nous, les autres et les autres...* » allait se refléter, de manière très variée chez les participants, dans une dynamique aussi bien de cohésion que de séparation.

A titre d'illustration, voici la situation, juste avant la réunion d'ouverture :

L'ouverture du programme devait se faire le soir, à 18 h. Quelques participants étaient déjà arrivés la veille, et au cours de la journée, il en arriva de plus en plus, qui avaient l'air de tourner un peu en rond sur le terrain, mais semblaient manifestement capables de bien s'y retrouver tout seuls. L'équipe, en revanche, me semblait se trouver dans un chaos interculturel ou autre, dans toute sa splendeur. Celui-ci se perpétua, jusqu'au début de la réunion. Les accords préalables avaient manqué de précision. Par ailleurs, le fait que le français s'établisse comme langue commune (alors que certains membres ne

maîtrisaient pas cette langue), réduisit également les possibilités de compréhension. Mais avant tout, on se rendit vite compte aussi de la diversité des idées en présence concernant le projet à réaliser ensemble. Pour les uns, il était, pour ainsi dire, évident de partir d'« hypothèses communes », dont il suffirait de convenir ensemble, des dispositifs de recherche intéressants ne pouvant être développés qu'à partir d'elles. Pour les autres, dans ce contexte, il ne pouvait pas encore y avoir d'hypothèses pertinentes : il fallait d'abord travailler ensemble pour arriver à les élaborer.

Compte tenu de ces préalables, il était étonnant de voir le projet démarrer apparemment sans problème. Le lendemain, après deux heures seulement de délibération, les participants se répartissaient en cinq ateliers, sous la direction de certains membres de l'équipe ou de certains participants, qui les avaient proposés. A ce propos, on remarqua déjà que certains participants disposaient d'un si grand répertoire de méthodes et d'une telle expérience de la pédagogie de groupe, qu'ils ne semblaient pas avoir besoin d'une équipe qui les dirige et assure l'animation. Les thèmes des ateliers étaient les suivants :

1. Les racines biographiques et leurs influences sur le choix de travail interculturel, et ses conséquences (découvrir, en petits groupes, ce qui est propre à soi-même et à l'autre) ;
2. Les compétences interculturelles. Peut-on les enseigner, les apprendre, et comment ?
3. L'interculturel chez les jeunes et les moins jeunes (élaboration d'un questionnaire trilingue). Hypothèse : les jeunes vivent l'interculturalité comme quelque chose de naturel, les personnes plus âgées « construisent » l'idée de l'interculturel, en la considérant comme une expérience culturelle particulière.
4. L'identité nationale et le transnational (cinq membres, dont les deux chercheuses italiennes) ;
5. Les méthodes ludiques permettant de se familiariser avec l'interculturel (huit participants).

Les groupes, mixtes quant aux nationalités, travaillèrent sur ces thèmes pendant deux jours, sans ingérence de l'extérieur, et manifestement avec grand succès (et sentiment de satisfaction), à en juger par la fierté avec laquelle chacun présenta ses résultats, le matin du troisième jour.

À titre d'exemple, j'exposerai, ci-après, les résultats du groupe 2, celui des « compétences interculturelles », lequel élaborait un modèle théorique portant sur le processus de l'apprentissage interculturel. Le groupe présenta son résultat sous la forme d'une petite pièce de théâtre destinée à visualiser le problème

de fond auquel les groupes interculturels sont confrontés dans leur travail : comment un groupe parvient-il, au niveau des contenus, à réaliser un travail en commun, tout en s'observant lui-même, de manière à pouvoir s'auto-gérer en cas de difficultés et de dysfonctionnements ? A cet égard, le groupe distingua trois niveaux de coopération : au premier, un travail sur le thème en général ; au deuxième, un travail axé sur le processus interculturel ; au troisième, un travail de médiation pour rendre compatible le processus et la tâche à accomplir. Pour déterminer la compétence nécessaire, le groupe faisait la distinction entre trois types de capacités interculturelles : 1. Savoir *être* interculturel ; 2. Disposer de connaissances interculturelles en distinguant entre le savoir « abstrait » et le savoir « concret » ; 3. L'agir interculturel (le savoir faire). Concernant les trois niveaux de compétences, le groupe présenta pour chacun une affiche avec des mots-clés explicatifs, que je voudrais restituer, ci-après, sous forme d'extraits :

- *Savoir « être interculturel »* : curiosité, volonté, accepter la situation, l'inquiétude, la panique, (ne pas comprendre) ; accepter l'insécurité, ses propres émotions, de ne pas avoir une double appartenance, de ne pas savoir tout comprendre, (...), accepter le fait que l'interculturel qui m'attend peut-être pénible, accepter patience et persévérance, respect, l'autre en tant que ressource.
- *Savoir « abstrait » et savoir « concret »* : le savoir abstrait concerne la différence, les systèmes de valeurs, les normalités, les besoins universels, les réponses culturelles, la société hétérogène, les catégories permettant de décrire une culture. Le savoir concret se réfère, pour sa part, à l'autre en tant que personne présente (...), auquel il convient d'ajouter le moi de chacun, la culture générale de chacun, le fait de connaître ses propres limites, ses objectifs, et les moyens pour y parvenir.
- *Le « savoir faire »* se subdivise en : a) Aptitude à observer attentivement les situations, à se situer dans un contexte donné, à tenir compte des expériences, à créer un contexte favorable. b) Aspect relationnel : entrer en contact, savoir interagir, interroger l'autre, savoir exprimer ses sentiments, essayer de répondre aux besoins de l'autre, apprendre la langue de l'autre, utiliser plusieurs langues, avoir accès à l'autre en tant que ressource, créer un climat de confiance. c) dans le programme : formuler une problématique, se sensibiliser aux différences, rassembler des informations de sources diverses, savoir gérer l'alternance entre la réalisation des tâches et la réflexion sur le processus de coopération.

Interprétation d'une crise dans le programme

Selon l'équipe de recherche, le premier tour de communication sur le travail des « ateliers » devait se terminer sur ces présentations, de manière à ce qu'on puisse, dans un second temps, décider ensemble des contenus et de la structure à donner à la recherche. Mais bien sûr, les groupes avaient déjà développé leur propre dynamique. Certains travaux de ces premiers ateliers ont été repris par la suite, tout au long du programme et se retrouvent dans ce rapport de fin de recherche. Dans la coopération pratique au sein de ces petits groupes « centrés sur des thèmes » – avec ou sans la participation de membres de l'équipe de recherche – comme ici au départ ou dans des phases ultérieures, il n'y eut que rarement émergence de conflits dits « interculturels ».

Notons toutefois que les groupes, précisément dans cette première phase, agissaient sans se référer à un projet d'ensemble aux contours bien définis. La question de savoir si les groupes devaient s'organiser eux-mêmes quant aux contenus et au calendrier, ou s'ils disposaient à cet effet d'un cadre en commun, resta en suspens. L'équipe ne pouvait pas faire de propositions : dans cette phase de la rencontre, elle était beaucoup trop occupée avec elle-même, mais elle essaya néanmoins de se manifester en animant une séance de planification commune. Finalement, c'est l'assemblée plénière de tous les participants qui fut chargée de décider des étapes suivantes. Toutefois la question de savoir si « l'assemblée plénière » représentait réellement un collectif capable de prendre des décisions – ou si elle était seulement là pour exprimer, sous une forme non structurée, la diversité des sous-groupes – resta, elle aussi, en suspens. En tout cas, tout le monde, équipe de chercheurs et participants compris, fit tout pour nourrir l'imaginaire selon lequel il existait bel et bien une sorte d'organe commun de coordination et de décision, dénommé « assemblée plénière ». On s'aperçut qu'il s'agissait là d'une pure fiction, au moment où, juste après la présentation réussie des différents résultats des travaux en ateliers, on se retrouva inexorablement devant la question : Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? Le programme était en train de vivre sa première grande crise.

Les groupes et l'équipe, laquelle était plutôt embarrassée, rappelèrent un peu à la mémoire – si je puis me permettre, ici, une digression de libre association – les relations au sein de la « maison européenne ». Les « groupes » (nations) de cette dernière s'entendent également bien les uns avec les autres, tant qu'il s'agit de se présenter mutuellement, sous forme d'une rivalité ludique. La difficulté arrive ensuite, lorsqu'ils essaient de coordonner leurs activités pour réaliser un projet en commun. Une équipe plutôt maladroite (bureaucratie de l'Union européenne) intervient et chacun s'en prend à elle, à juste titre, quand la coordination crée plus de problèmes qu'elle n'en résout. Ceci entraîne alors

un étrange mouvement d'oscillation : tout en s'orientant par soi-même, on se laisse guider par quelque chose de commun qui, tout en « existant » déjà, sous forme d'idée, d'équipe, de structure formelle, « n'existe pas » encore vraiment – en tant que projet construit ensemble, par les uns et les autres.

Mon hypothèse est donc la suivante : d'une certaine manière, une interculturalité négative, telle qu'elle s'est présentée l'après-midi est, sans doute, un événement plus instructif que la présentation réussie des travaux des différents groupes. Tout en étant négative, cette interculturalité n'est cependant pas devenue destructrice et cela parce qu'incontestablement l'expérience positive des exposés des ateliers a constitué un contrepoids. L'ensemble favorisant un certain apprentissage.

A propos de la communication entre les programmes d'échanges

Mais quelle est la part de tout cela qui s'avère « communicable » à d'autres acteurs des échanges ? Quels sont les « résultats », que l'on peut en tirer ? De toute évidence, on ne peut pas en déduire des règles généralisables. Il s'agit là d'images et de scènes pouvant, sur un plan figuré, servir de base à des modélisations plus générales. On peut aussi lire ces travaux sous l'angle suivant : qu'advient-il, si l'on considère ces relations entre l'équipe et le groupe dans son ensemble, comme une métaphore pour une coopération interculturelle qui, si elle n'existe pas encore, se cherche malgré tout, avec toutes ses difficultés ? Considérées dans leur ensemble, en tant qu'institution, l'équipe de recherche et l'assemblée plénière sont étroitement reliées l'une à l'autre, un peu à la manière de vases communicants, et plus précisément quand elles échouent dans des tâches qu'elles se sont elles-mêmes assignées.

Qu'est-ce qu'on gagne à vouloir considérer l'équipe ou le groupe dans son ensemble comme une *institution* franco-germano-italienne ; ou plutôt à s'imaginer qu'ils pourraient en devenir une ? Ce pourrait être là une institution *fictionnelle*, modèle pour d'autres « programmes d'échanges », selon la devise : « Faisons comme si nous étions une institution franco-germano-italienne, et voyons ce qui se passe ». Nous agissons conformément au théorème de W.I. Thomas : « Quand les gens croient que quelque chose existe réellement, ça a nécessairement des conséquences réelles », même si elles peuvent s'avérer plus ou moins intéressantes. Si nous prenons le groupe ou l'assemblée plénière comme réalité *institutionnelle*, nos activités, elles aussi, vont relever d'une forme particulière de réalité. Pareillement, une scène au théâtre, le projet pédagogique d'une « ville pour les enfants », des jeux de simulations ou autres, sont des formes particulières de réalité, bien qu'avec une dimension de fiction.

Tout en n'étant pas des institutions « réelles », toutes ces formes d'expression sont en quelque sorte aussi des institutions « destinées à être consommées dans les plus brefs délais » et n'existant « qu'en tant que jeux ». C'est précisément ainsi qu'elles sont utiles dans la mesure où elles permettent aux gens d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances. Elles peuvent être aussi un instrument fécond de recherche qualitative.

Dans notre programme, cette façon de voir s'est avérée enrichissante, dans le sens où elle a permis aux uns et aux autres (comme certains participants l'ont exprimé par la suite) de rester attentifs à ces « petits » incidents, à ces expériences qu'ils ont réellement vécus ensemble au cours des sessions, de les observer de plus près, de les considérer, non pas comme des détails insignifiants, comme des éléments essentiels du travail. À la fois, ils ont pu saisir ces incidents en tant qu'images, modes de modélisations plus générales, tout en les vivant à la manière d'une pièce de théâtre qui n'est jamais faite de simples mots ou de théories.

Bibliographie

- Brass, E. (1996) : Les échanges internationaux de jeunes sont ceux de leurs adultes : De la formation aux ignorances attentives. In Colin, L., Müller, B. : *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, Paris, p. 229–292.
- Demorgon J. (2006) : Von der Wahrnehmung kultureller Differenzen zur Dynamik interkultureller Erfindungen, in Nicklas H., Müller B., Kordes H. (Hg), *Interkulturell denken und handeln*, Frankfurt/Main, Campus.
- Desprairies, F., Müller, B. (1997) : *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, Anthropos, Paris
- Müller, B., Hellbrunn, R., Moll, J., Storrie, T. (2005) : *Gefühle denken. Macht und Emotion in der pädagogischen Praxis*, Campus, Frankfurt/M.

2.3 Métacommuniquer au quotidien mais comment ?

Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon

Le thème que nous abordons est complexe et difficile à situer. Il s'agit de se demander dans quelle mesure les situations de communications interculturelles quotidiennes peuvent être ou non l'occasion d'apprentissages de reconnaissance de la culture des autres et de la nôtre. Une méthode, la « *métacommunication* », devrait pouvoir rendre cela possible. En effet, elle se donne – dans l'immédiat ou par la suite – pour objet d'analyser ces situations et leurs difficultés. C'est donc une méthode réflexive analytique. Il convient de s'interroger sur ses perspectives, ses moyens, et son fonctionnement effectif au cours et au long des échanges.

La métacommunication : plus facile à dire qu'à faire

Les difficultés de communication sont fréquentes entre personnes qui se réfèrent à des langues différentes et à des orientations culturelles différentes. Elles sont normalement imputées aux méconnaissances linguistiques et culturelles. Les mots employés, les expressions, les phrases n'ont pas le sens que l'on pourrait croire à partir de la traduction littérale. En fait, dans l'autre langue, il n'y a pas nécessairement de signifiants correspondants à tels ou tels signifiés culturels. Citons quelques exemples bien connus. Comment traduire *Heimat* en français ? Ou la citoyenneté nationale à la française, en allemand ou en italien ?

Pour résoudre ce problème, on se réfère généralement ici à la *fonction métalinguistique* de Jakobson (1963, 1973). Cette fonction revient, au besoin, sur le discours de traduction pour montrer qu'il est à l'origine d'une approximation contestable, d'un malentendu, voire d'une véritable confusion. On *métacommunique* pour reprendre la difficulté et l'éclairer par un effort approprié utilisant des définitions, des exemples.

Cette méthode est heureusement parfois efficace, même si elle demande toujours du temps, de la patience, de l'attention et de l'intelligence (Demorgon, Müller, 2001 ; Demorgon, 2002). Reste qu'elle rencontre souvent deux groupes de difficultés majeures qui interrompent sa mise en œuvre. En premier lieu, les interlocuteurs peuvent avoir des raisons stratégiques ou méthodologiques de refuser le recours à la métacommunication. En second lieu, la méta-

communication peut ne pas disposer *des savoirs nécessaires*. Elle devra recourir à la métacognition.

Un recours à la métacognition : l'adaptation humaine et l'histoire

Des orientations culturelles diverses ne peuvent être, sinon vivables ensemble, du moins *pensables ensemble*, que si nous pouvons *comprendre à la fois leurs ressemblances et leurs différences*.

Cela signifie que la métacommunication devra recourir à la métacognition. Les conduites culturelles mises en œuvre dans les échanges font problème affectivement mais aussi cognitivement. Elles obligent à la constitution d'un nouveau savoir et c'est la tâche de la métacognition d'y parvenir. Pour une élaboration compréhensive et explicative des cultures, la métacognition dispose de deux références fondamentales : l'adaptation humaine et l'histoire. La première nous oblige à trouver la source des ressemblances et la seconde la source des différences.

1. *Où trouverons-nous leurs ressemblances ?* Dans les *problématiques humaines communes* qui sont toujours les mêmes à résoudre. En effet, ces problématiques n'existent durablement que dans la mesure où elles expriment une difficulté fondamentale qui, de ce fait, persiste dans l'expérience humaine.

Par exemple, on peut être clair, complet, précis mais alors il sera difficile d'être *en même temps* économe de mots et de temps. En communiquant de façon explicite, on ne pourra pas avoir en même temps les avantages d'une communication implicite, vive, subtile, rapide.

Autre exemple : il est difficile d'assurer une réception auditive exacte et complète si l'on souhaite une totale liberté d'expression des interlocuteurs. En effet, ceux-ci, s'exprimant spontanément, vont empiéter les uns sur les autres parfois jusqu'à la cacophonie.

Ou encore, difficile de concilier innovation et tradition ; ou centralisation et décentralisation, et ainsi de suite. On a, à chaque fois, des problématiques fondamentales d'adaptation humaine.

Comprendre qu'il y a une base commune aux orientations culturelles différentes, c'est découvrir la problématique adaptative humaine *générale* qu'elles partagent.

2. Pour comprendre, en pouvant les comparer, des orientations culturelles différentes, il faut, disions-nous, comprendre leurs ressemblances – ce que nous venons de faire – et leurs différences – ce que nous allons faire.

Mais où trouverons-nous leurs différences ? Dans le fait que la même problématique adaptative ne s'est pas présentée dans les mêmes contextes géo-historiques et stratégiques. Nous devons alors nous référer à ces genèses historiques différentes.

Par exemple, la répétition, au cours des siècles en France, d'une orientation culturelle entraînant des unifications successives, pourra induire la création d'un contexte national commun et une orientation culturelle vers des modalités de communication plus facilement implicites. La genèse historique opposée pourra induire en Allemagne une orientation culturelle vers des modalités de communication plus facilement et plus souvent explicites.

De cette façon, on pourra dire que l'on a compris pourquoi des êtres humains semblables – qui doivent les uns comme les autres s'adapter à leur interlocuteur – ont cependant *un biais culturel plus implicite ou plus explicite*.

Leur liberté stratégique était entière hier et elle l'est aujourd'hui. Mais elle a joué – et elle peut encore jouer dans des contextes géohistoriques différents. De cette façon, on évite de caricaturer aussi bien les humains d'hier que ceux d'aujourd'hui. Ces derniers disposent toujours d'une liberté de s'exprimer plus explicitement ou plus implicitement selon les circonstances. Ce n'est pas pour autant qu'ils ne sont pas soumis à des contextes d'influence nouveaux. C'est le cas des nouvelles technologies de l'information et de la communication, avec *internet* qui peuvent conduire ceux qui les pratiquent à modifier les biais culturels antérieurs.

Si l'analyse rétrospective peut assez facilement débrouiller les genèses historiques des cultures de communication allemande et française, la question est plus délicate en ce qui concerne la genèse des modalités dominantes de communication en Italie. D'où l'intérêt d'un cycle de rencontres franco-germano-italien pour essayer aussi d'aborder concrètement la question. Encore fallait-il que le problème soit clairement aperçu par les participants et les chercheurs. Il pouvait au contraire être jugé sans réalité comme l'est d'ailleurs pour beaucoup l'existence même de cultures nationales.

Rejets stratégiques ou méthodologiques de la métacommunication

Même si les interlocuteurs pensent ensemble que le problème a de la réalité, ils peuvent avoir des raisons stratégiques pour refuser de le traiter et des raisons méthodologiques pour s'opposer à la métacommunication.

La métacommunication apparaît fréquemment comme un dispositif laborieux. Elle n'est pas conviviale. Elle oblige à découvrir des lacunes ou des

erreurs dans les savoirs des uns et des autres. D'où la possibilité de *blessures symboliques*.

De plus, elle risque de contrecarrer des interprétations et des stratégies auxquelles les personnes tiennent car elles y expriment leurs intérêts actuels mais aussi leur identité et leur culture.

Ces différentes difficultés vont souvent se cumuler. Elles rendent alors la métacommunication très difficile, voire impossible et même impensable.

L'interculturel au quotidien ou l'impossible analyse

Les trois situations d'incompréhension que nous avons sélectionnées dans le cycle de formation-recherche franco-germano-italien, et que nous rapportons ci-dessous, ne sont que quelques-unes parmi bien d'autres.

Il est important que nous nous attachions ici à des contextes réellement vécus pour que soient clairement perçues, *in concreto*, les diverses raisons, en particulier *affectives*, d'ignorer, de délaissé, voire de combattre le recours à la métacommunication.

1. La *première situation* (la grande salade) est celle qui peut le plus donner l'impression qu'elle pourrait sans trop de difficultés – pas sur le moment – mais par la suite – faire l'objet d'une métacommunication. Il faudrait que les acteurs soient clairement persuadés que tous pourraient en tirer un bénéfice au moins intellectuel sinon affectif. La plupart risque de n'y voir qu'un déballage de linge sale.

A notre avis, une cause des résistances à la métacommunication, tient à ce qu'on ne sait pas suffisamment l'entraîner *hors du premier niveau polémique*. Il est vrai qu'on ne peut y parvenir sans mobiliser des *connaissances un peu plus profondes que celles habituelles*.

Si on croit faire de la métacommunication en poursuivant des polémiques, il est bien évident que l'on peut s'en dispenser.

2. Dans la *seconde situation* (une petite voiture pour l'aéroport) – en plus des obstacles affectifs – on voit clairement qu'il y a un obstacle pratique. On est dans une situation d'urgence. Il faut agir et trouver la voiture nécessaire pour aller à l'aéroport. L'action l'emporte et là encore la métacommunication ne peut intervenir qu'*a posteriori*. Ce ne fut pas le cas et, plus tard, dans l'équipe même des chercheurs, la métacommunication, sur cette situation, resta très laborieuse.
3. Enfin, dans la *troisième situation* (le repas de midi), les événements comportent un grand nombre de dimensions. Les interprétations sont également nombreuses et subjectives. Des stratégies relativement secrètes sont

à l'œuvre. Il sera donc totalement impensable d'en discuter cartes « sur table ».

Ces difficultés d'un *usage à chaud* de la métacommunication posent le problème des *conditions de formation* (Demorgon 2001, 2003). Les formations et surtout les formations-recherches expérimentales (Nicklas, Müller, Kordes, 2006) comme celles en principe proposées dans le présent cycle, devraient pouvoir conjointement les expériences vécues et leur élaboration, en se référant même à des méthodes déjà éprouvées ailleurs comme la *méthode des cas*. Il est vrai, celle-ci ne traite de situations réelles qu'avec d'autres personnes que celles qui les ont vécues. Cela représente une étape préalable dans la progression d'une formation. Elle devrait pouvoir conduire ensuite à une capacité d'analyser et de traiter *finalement à chaud* les situations. Faute d'y parvenir, les formations restent relativement réthoriques. Elles ne peuvent être curatives dans l'action même : nous en sommes loin.

Mais, avant de revenir aux problèmes de fond, venons en d'abord aux trois situations interculturelles concrètes que nous avons sélectionnées parmi celles, nombreuses, qui n'ont pas manqué d'émerger au cours de nos rencontres.

Une « grande » salade

Au départ, une Française, chercheure, reçoit deux séries d'opinions concernant un même événement. D'abord, une Allemande lui explique que ce sont deux Françaises qui ont préparé une grande salade pour huit personnes précises. Trois Allemands, deux Allemandes et une autre Française viennent à table. Les deux Françaises les invitent à se servir. Cela se fait dans l'ordre suivant : femmes allemandes, hommes allemands, femmes françaises. Les femmes allemandes se servent modérément. Par contre, les hommes allemands se servent avantageusement et vident presque le saladier alors que les Françaises ne sont pas encore servies.

Celles-ci s'étonnent mais ne disent rien, se contentant de sourire entre elles (« implicite français »). La participante allemande, elle non plus, ne dit rien sur le moment. Plus tard, elle interpelle les Françaises : « *Pourquoi êtes-vous soumises comme ça ?* » Celles-ci éclatent de rire et disent « *Ce n'est pas de la soumission. Nous sommes contentes que notre salade ait été appréciée... nous en ferons davantage la prochaine fois.* »

Toutefois, les Allemandes entre elles maintiennent que les Allemands abusent en ne participant pas à la vie collective : « *Ils viennent manger... ils n'aident pas. L'un laisse même ses couverts en l'état après son repas... !* » Une chercheure allemande sollicitée le confirme. Plus tard, la participante alle-

mande présente donc cette situation à la chercheuse française. Celle-ci l'écoute avec attention et réflexion. Par la suite, mais très indirectement elle pourra constater que les Françaises donnent la même version de l'événement. Plus tard, un écho du côté masculin allemand sera plutôt constitué comme une critique de la participante allemande qui s'est émue la première de la situation.

L'histoire en restera là. Aucune tentative d'échange et d'éclaircissement ne sera entreprise.

On peut comprendre cette prudence. Une telle situation comporte un grand nombre de dimensions de référence. Comment les distinguer clairement et les traiter en même temps dans leur interdépendance ?

1. On peut d'abord se demander qu'elle est la part qui revient aux conduites culturelles masculine et féminine et celle qui revient aux conduites nationales. Elles interfèrent entre elles mais aussi avec les cultures spécifiques des personnes et avec leurs stratégies.

Par exemple, ce sont *des Françaises* qui ont préparé la salade. Si elles ne sont pas hostiles aux *hommes allemands*, est-ce parce qu'elles sont Françaises ? Ou parce qu'elles sont détendues ce jour-là ? Ou parce qu'elles peuvent être flattées que leur salade ait été appréciée ? Ou encore parce qu'elles souhaitent rester en bons termes avec le groupe allemand ?

De l'autre côté, si *des femmes allemandes* apparaissent critiques : est-ce parce que ce sont des Allemandes ? Est-ce parce qu'il s'agit d'hommes allemands sur lesquels elles projettent peut-être des comportements semblables d'autres hommes allemands ? Ou est-ce parce qu'elles trouvent que les Françaises jouent trop la séduction et devraient être plus exigeantes ? En effet, ce possible manque d'exigence des Françaises peut porter tort aux femmes allemandes dans la « bataille » que certaines d'entre elles mènent pour une parité dans les tâches quotidiennes.

2. On s'en rend compte : Une situation apparemment aussi simple est en fait très complexe. Une métacommunication rigoureuse devrait pouvoir dénouer, théoriquement et autrement, toutes ces dimensions enchevêtrées. Mais, pratiquement, est-ce possible ? Sans doute, non ! Cela risquerait d'entraîner des explications laborieuses, déplacées, manquant d'humour.
3. En fait, il est peu évident de passer au registre de l'analyse approfondie. Elle peut comporter des dimensions quasi-psychanalytiques dont l'échange est toujours extrêmement délicat. Il s'agit plutôt de se rendre compte qu'on doit savoir vivre avec ces différences dans l'instant, quitte à traiter ensuite, ailleurs et autrement, le problème de fond. De nombreuses données pourraient signifier, pour un groupe attentif, que la situation ne peut pas être ramenée à la simple opposition entre des femmes françaises qui seraient

soumises et des femmes allemandes qui exigeraient l'égalité (Stummeyer U., 2006).

Certes, dans le réel concret, l'échange polémique ne saurait être supprimé. Reste que des tiers *séparateurs-médiateurs* peuvent intervenir pour relativiser l'opposition. Et certains d'ailleurs le font souvent avec humour.

4. Au-delà du moment vécu, l'interrogation et la recherche devrait reprendre leurs droits et se référer, par exemple, aux contextes historiques différents des nations. Ces contextes pourraient avoir été, sur le long terme, producteurs d'une orientation féminine allemande accordant une prime à l'égalité. On pensera au développement du *protestantisme*. Ou bien encore au fait que, *dans une structure familiale où l'aîné hérite, la fille aînée a pu, dans certaines circonstances, être considérée comme héritière de la ferme parentale*. Ou enfin, plus loin encore, on pourrait évoquer *la vie, davantage égalitaire, dans les sociétés communautaires*.
5. L'attitude des femmes françaises est, certes, parfois qualifiée de soumise (surtout d'ailleurs du point de vue des femmes allemandes) mais elle est aussi vue autrement. Par exemple, comme se référant à la singularité des deux sexes.

Là encore, les sources historiques peuvent être évoquées. Par exemple, la société française fut plutôt soumise à l'influence de l'empire romain et du droit romain ainsi qu'à celle aussi de l'église catholique. Ces influences ont plutôt favorisé le développement d'attitudes plus inégalitaires. Même si les femmes françaises ont pu développer diverses dimensions compensatoires : complicité, séduction, ruse, législation, etc.

6. En tout cas, il est impossible de réduire les femmes allemandes à l'égalitarisme et de faire des femmes françaises des soumises.

Il ne devrait pas manquer, dans les groupes, de tiers qui ne se contentent pas de ces simplifications et qui métacommuniquent entre eux pour faire droit à la complexité du réel en évitant les polémiques élémentaires.

Une « petite » voiture pour l'aéroport

Deux Françaises demandent à une Italienne si elle peut leur prêter sa voiture pour aller chercher deux Allemands arrivant dans l'après-midi à l'aéroport. L'Italienne dit très gentiment : « oui, venez à la voiture avec moi... » Les Françaises l'accompagnent pensant avoir des informations précises et quelques conseils. Or, l'Italienne ouvre d'abord le coffre de la voiture. Elle leur explique qu'il est très petit et ne peut presque pas contenir de bagages. Elle ajoute qu'on serait obligé de s'asseoir sur les bagages en les

mettant sur les sièges arrière et, dans ce cas, « les passagers ne devraient pas dépasser 1 m 40 cm ». Les Françaises en concluent qu'elles ne peuvent pas disposer de cette voiture. Sur le moment, elles ont – de façon non verbale – manifesté leur mécontentement de cette perte de temps en déplacement et paroles inutiles. Par la suite, l'une des Françaises lancera : « Si elle ne voulait pas prêter sa voiture, il suffisait de le dire ! »

On est dans un type de situation où il y a urgence. Dans ce contexte, on n'est pas là pour réfléchir au sens de ce qui se passe. L'affectivité se manifeste à l'état premier et les interprétations véhiculent inévitablement toutes sortes de projections. Là encore, c'est par là suite que l'on pourra réfléchir un peu plus subtilement et profondément au problème. À moins qu'un savoir, une pratique interculturels nous permettent d'emblée de prendre les choses avec plus de nuances. Regardons-les de plus près.

D'abord, l'Italienne dit « oui ». Pour les Françaises, c'est déjà comme l'accord qu'elles espèrent. Le fait d'aller à la voiture confirme cela, c'est pour en voir le fonctionnement.

L'Italienne, ici de communication plus explicite – d'autres circonstances l'ont indiqué – sous-entend « *Oui, j'ai compris votre demande, toutefois je vous emmène voir ce qu'il en est.* » L'Italienne souhaite que ses interlocutrices françaises puissent constater par elles-mêmes ce qu'il en est.

L'Italie est un pays où – pour plusieurs raisons géographiques, économiques, pratiques – nombre de voitures sont de dimensions réduites. Les étrangers ne le savent pas vraiment.

Reste la question des craintes, psychologiques ou juridiques, tout à fait légitimes, que peut avoir le propriétaire d'une voiture quand il la prête à des personnes étrangères qui ne l'ont jamais conduite dans une région qu'ils ne connaissent pas ou peu.

Pour toute personne qui prend une certaine distance avec la situation, il est évident qu'elle met en jeu tout un ensemble de faits, d'idées et de sentiments qu'il est impossible d'interpréter avec certitude. D'autant que le risque est grand de blesser à tort une personne qui, tout simplement, ne disposait pas de la voiture adéquate et pouvait penser qu'un entassement de personnes et de bagages dans sa petite voiture constituait une insécurité dangereuse. Ci-après, nous proposerons cependant une analyse du jeu d'implicite et d'explicite qui s'est manifesté dans cette communication franco-italienne.

Le repas de midi : chacun pour soi ou « Dieu pour tous » ?

Une enseignante d'une université catholique italienne accueille un groupe franco-allemand dans un complexe de maisons de vacances. Elle signifie dès le départ une première règle : « Pour le repas de midi, chacun fait ses courses et mange chez lui. » Il y a une cuisine aménagée dans chaque habitation. Certes, c'est la règle commune mais on ne va pas exclure les exceptions. Quelqu'un n'aura pas pu faire de courses. Ou n'aura pas eu le temps de se préparer quelque chose. Ou n'aura pas envie de rester seul si les autres sont partis. Que l'on sache, qu'en prévision de ces cas, il y aura toujours quelques victuailles disponibles.

Dès le second jour, le groupe des personnes en situation d'exception s'étoffe. Très rapidement, les trois-quarts du groupe se retrouveront autour d'une table commune que l'Italienne devra finalement alimenter en victuailles de plus en plus nombreuses.

Paradoxalement, des plaintes surgissent. Des Allemands demandent quelle est la règle précise. Des Françaises disent : « *On n'avait pas compris... si on avait su...* » Finalement, les Italiennes concluent d'un « *va bene* » !

Là encore, on comprend bien qu'on ne va pas se couper l'appétit avec une métacommunication. Comment soulever le couvercle qui recouvre tant de non-dits liés au plaisir de se retrouver en groupe, de se laisser mater, de trouver tout déjà fait, sans dépense supplémentaire ? On pourrait peut-être en reparler par la suite, après la digestion. Mais de toute façon ce sera toujours bien difficile et délicat de débrouiller l'écheveau de vérités et de faux-semblants.

Tiers et métacommunication dans les rencontres trinationales

Les observations précédentes peuvent déjà nous conduire à quelques conclusions. Tout d'abord, ce n'est pas parce que la rencontre est trinationale que chaque groupe national va se situer en position de tiers. Deux groupes nationaux peuvent s'associer, marginalisant le troisième groupe national ou même s'opposer à lui (Caplow, 1972).

Dans un précédent groupe germano-franco-italien, il y avait d'emblée une dualisation. Les Allemands et les Français s'intéressaient à l'histoire. Les Italiens condamnaient ce souci du passé et s'intéressaient au futur en débattant d'écologie.

Dans le présent cycle de rencontres, nous l'avons vu, les dualisations se sont rapidement mises en place. Au départ, de nombreuses participantes se sont

retrouvées d'emblée dans la convivialité encouragée par les lieux (femmes italiennes entre elles) ou, au contraire, d'emblée dans les conflits par exemple en opposition à tel responsable de l'animation-recherche (étudiantes majoritairement allemandes).

Les tiers potentiels étaient plutôt submergés. Certains, ont pu se sentir trop peu nombreux, trop faibles pour remonter le courant des oppositions duelles. Ils ont pu faire partie de ceux qui ont renoncé à poursuivre le cycle de rencontres. Ils se sont ainsi éliminés d'eux-mêmes.

Dans la suite des rencontres, le groupe ayant diminué de moitié, certains « tiers potentiels » furent davantage en mesure de prendre ou de reprendre ce rôle. Dans ce contexte plus favorable, il y eut même une orientation générale vers une dissémination du rôle de tiers.

Ce qu'il nous faut bien comprendre, c'est que la présence de tiers dans les groupes est une condition presque indispensable à l'émergence des conduites de métacommunication.

Quant à cette émergence spontanée de tiers, elle tient beaucoup à la diversité des activités mises en œuvre. Ou en tout cas, à la diversité contenue dans telle ou telle activité. L'exemple du photolangage est particulièrement éclairant (Carpentier, 2006).

Ainsi, dans un autre cycle de rencontres, également germano-franco-italien, on l'avait utilisé pour effectuer la présentation même des personnes à partir des images. Le but était surtout de remédier ainsi aux difficultés de la situation trilingue toujours vive au début d'une rencontre. Chacun avait, à sa disposition, les choix d'images effectués dans chaque groupe national. D'intéressants constats différentiels s'imposaient d'eux-mêmes. Il n'y avait d'évocation religieuse que dans deux des trois sous-groupes nationaux : ceux des Allemands et des Italiens. Ou encore, on ne choisissait de personnes non blanches que dans le seul sous-groupe national français. Cet exemple montre bien que c'est la procédure même du photolangage qui peut constituer chaque groupe en position tierce par rapport aux autres.

Dans notre propre cycle expérimental, quand le photolangage intervint lors du séjour en Sardaigne, il introduisit inévitablement une pluralité d'objets et d'interprétations symboliques. Cette ouverture non polémique n'obligeait à aucun renoncement aux investissements précédents. En y ajoutant simplement des horizons nouveaux, elle diminuait la crispation possible liée aux oppositions.

Entre la troisième rencontre et la quatrième, c'est-à-dire la dernière, la participation volontaire de chacun à la constitution d'un photolangage avait pour visée d'offrir un moyen supplémentaire d'évaluation du cycle. La présentation

des photos, sur une vingtaine de tables dans une grande salle, proposait un univers extraordinairement pluriel favorisant la multiplicité et la diversité des expressions personnelles. Il en résulta que l'évaluation put s'effectuer dans une ambiance autrement propice à la métacommunication, au moins dans ses premiers stades, à savoir la possibilité, qui fut plus que tolérée, d'énoncer des points de vue opposés et de, réciproquement, les entendre.

Les tiers comme séparateurs et médiateurs

La relation entre la possibilité de métacommunication et l'émergence des tiers doit être encore explicitée. Les tiers peuvent au moins remplir trois fonctions fondamentales :

- a) Dans un groupe unanimiste, complètement unifié, les tiers réintroduisent des différences et donc des dualisations positives. Ils jouent ainsi un rôle de séparation.
- b) Dans un groupe fragmenté en de multiples clans, indifférents ou opposés les uns aux autres, les tiers peuvent mettre en évidence des liens repoussés ou refoulés. Ils jouent alors un rôle de médiation.
- c) Dans un groupe profondément dualisé, où seulement deux camps s'opposent irréductiblement, les tiers jouent les deux rôles. Ils sont séparateurs au sein de chacun des deux sous-groupes. Par contre, ils sont médiateurs en introduisant d'autres perspectives dont certaines peuvent être aussi réunificatrices.

Le tiers théorique et l'émergence de la métacognition

Nous avons vu précédemment qu'une méthode comme le photolangage contenait, en elle-même, des possibilités séparatrices et médiatrices. Autrement dit, bien utilisée, elle pouvait avoir un fonctionnement de « tiers ». Ce n'était là qu'un exemple qu'il importe de généraliser. En effet, les tiers sont certes des personnes, mais elles ne peuvent agir efficacement que si elles disposent de moyens qui jouent eux-mêmes le rôle de tiers. On les trouve dans les multiples disciplines de la culture humaine : dans les sciences et dans l'histoire, dans les arts et les techniques. On doit pouvoir à cet égard parler d'un tiers culturel théorique. Il en résulte que la métacommunication, quand elle se trouve en impasse dans l'actualité de l'échange humain, doit pouvoir solliciter des savoirs et des pratiques pour en sortir. Toutefois, ceux-ci peuvent n'être pas constitués. Ou, s'ils le sont, on ne sait pas où les trouver.

La *métacommunication*, remise en cause de la compréhension communicative, conduit ainsi à la *métacognition*, remise en cause des savoirs explicatifs. En présence des diversités culturelles qui font problème, la *métacognition* doit pouvoir reconnaître que ces cultures différentes sont, les unes et les autres, produites dans une recherche humaine de réponses adaptées. Elle doit en même temps découvrir comment cela s'est effectué, à chaque fois, dans une histoire singulière des personnes, des groupes, des sociétés.

La *métacommunication* ne cesse de découvrir des problèmes qui souvent la dépassent et qu'elle ne pourra résoudre qu'à travers la *métacognition*. En ce sens, les deux méthodes sont profondément liées. Elles ne peuvent progresser qu'ensemble pour parvenir à constituer une nouvelle compréhension de l'histoire et des cultures humaines.

Bibliographie

- Caplow, Theodore (1971–1972) : *Deux contre un – Les coalitions dans les triades*. E.S.F.
- Carpentier, Marie-Nelly (2006) « *Fotosprache, Collage und symbolische Aufstellungen* », in Nicklas, Müller, Kordes, *op. cit.* pp. 345–351.
- Demorgon, Jacques (2003) : *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Anthropos.
- Demorgon, Jacques (2002) : *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos.
- Demorgon, Jacques, Lipiansky, Edmond Marc, Müller, Burkhard, Nicklas, Hans (2001) : *Europakompetenz lernen*, Frankfurt/M., Campus.
- Jakobson, Roman (1963, 1973) : *Essai de linguistique générale, I, II*, Éd. de Minuit. 2003, *Le Livre de Poche*, Paris.
- Müller, Burkhard (1999) : « L'évaluation, partie intégrante de la formation » in Demorgon & Lipiansky, *Guide de l'interculturel en formation*, Retz.
- Nicklas, Hans, Müller, Burkhard, Kordes, Hagen (Hg.) (2006) : *Interkulturell denken und handeln*, Campus Frankfurt/Main.
- Stummeyer, Ursula (2006) : « Mann-Frau-Beziehungen als Feld des Umgangs mit Fremdem », in Nicklas, Müller, Kordes, *op. cit.* pp. 155–159.

2.4 Surmonter les blocages par l'intelligence émotionnelle

Burkhard Müller

À propos de l' « intelligence émotionnelle »

La question de l'impact de « l'intelligence émotionnelle » a été introduite par une participante italienne, durant la seconde phase du programme. À ce stade, l'équipe, au sein de laquelle persistaient des orientations multiples et même opposées, ne s'appropriait pas collectivement cette question. Elle n'était pas capable d'agir de façon homogène car ses membres se heurtaient au fait qu'ils ne concevaient pas les méthodes de travail et les objectifs de la même façon. Par conséquent, les participants devaient compter sur eux-mêmes. Certes, grâce à l'expérience pédagogique d'un bon nombre d'entre eux, ils disposaient d'un répertoire riche et varié de méthodes de travail en groupe. Il s'en trouvait toujours un prêt à prendre en charge l'animation, à avancer des propositions sur les procédures à suivre ou encore à lancer des idées concernant des activités ludiques. Mais ceci ne les mettait aucunement à l'abri de blocages et d'impasses, de l'impression de « tourner en rond », comme dans tout programmes dès qu'il s'agit, d'être inventifs dans les champs interculturels. Le groupe cependant ressortait de ces impasses tout en s'observant et en réfléchissant à son fonctionnement.

A la recherche de l' « intelligence émotionnelle »

Je reprends, ci-après, un extrait de mon journal de recherche, qui met en lumière la situation de départ et les méthodes de travail inventées « sur place » et qui servirent, par la suite, d'exemples d' « intelligence émotionnelle ».

Le matin, l'assemblée plénière débute de façon assez lente. Deux membres de l'équipe présentent un « programme », sous forme d'une grande affiche. En fait, ils donnent juste l'information que l'équipe souhaite se réserver les après-midi. Par ailleurs sont proposés des ateliers, dont les contenus restent encore à définir. Le temps pour négocier s'écoule, mais personne ne proteste. L'équipe réintroduit officiellement la traduction assez lourde dans les trois langues comme mode de communication. Finalement, elle propose de mettre fin à la séance formelle. Dans une atmosphère plus détendue, les négociations informelles se poursuivent pour déterminer « qui souhaite poursuivre les travaux, avec qui, ou en commencer avec d'autres » ; mais rien, dans tout cela, ne semble s'orienter vers un programme aux contours bien définis.

Pendant la pause, au terme d'entretiens informels et pour progresser un peu, un membre de l'équipe pose un impératif formel : que chacun fasse part de ses intérêts en les résumant en une phrase, démarche qui est adoptée. Voici quelques-unes des propositions :

- Discussion concernant les « tableaux des compétences interculturelles » élaborés dans la phase précédente et examen des possibilités de leur utilisation comme outils au service du travail interculturel ;
- un autre participant ne souhaite pas accepter la proposition de changer plus souvent de groupe ; il préfère, pour sa part, rester dans le même groupe, travailler sur les compétences interculturelles et sur les méthodes d'apprentissages pour les acquérir ;
- quelqu'un (de très actif, et possédant un large « éventail de méthodes ») souhaiterait changer d'activité et d'animateur tous les jours ; il ne trouve pas très important de terminer les projets, puisqu'il a plutôt envie d'observer et de travailler des styles d'animation ;
- un autre reprend l'idée de « compétence des limites », que l'un des groupes avait placée au cœur de son travail précédemment ; il voudrait qu'un groupe trilatéral ouvert continue à travailler sur ce thème de façon « créative » ;
- l'un se déclare prêt à travailler et à communiquer avec d'autres jusqu'à vendredi, quel que soit le thème, aussi ouvert que possible, ça lui est égal, comme en témoigne son gentil sourire.

L'après-midi, aussi, les travaux avançaient plutôt péniblement. Les tentatives timides de se sortir de cette situation en plénière sont arrêtées par le rappel de la règle d'avoir à résumer ses intérêts en une phrase.

Dans une telle situation, il semblait difficile d'avancer des propositions permettant de constituer des groupes de travail. Mais alors, sur un plan pratique, de quelle alternative pouvions-nous disposer à cet égard ?

Question épistémologique : Comment rendre « lisibles » et théoriser, pour nos recherches, nos tentatives de nous sortir, de façon constructive, de cette impasse ?

C'est à ce stade de la situation qu'émergea la question de l'intelligence « émotionnelle », terme, habituellement introduit par des « gourous », et qui désigne les techniques transrationnelles pour réguler les processus de travail. Nous avons aussi, parmi nous, de tels « gourous », qui disposaient, d'ailleurs, d'un grand éventail de méthodes de travail « créatives » – mais ils étaient eux-mêmes, toutes leurs méthodes confondues, prisonniers de la situation. Dans la situation qui était ici la nôtre, l'« intelligence émotionnelle » devait désigner la

capacité, pour les participants, de parvenir, sans l'aide d'un animateur ou d'un gourou, à éviter de rester victime de ce chaos produit par un trop plein de propositions. Elles étaient toutes présentées comme « constructives » mais se bloquaient mutuellement, quelle que soit la bonne volonté de tous.

En prenant une métaphore, il est possible de généraliser le phénomène, dans la mesure où les situations « multiculturelles » problématiques soulèvent la question de savoir : *Comment une unité singulière (individu, groupe ou pays) peut-elle agir à partir de son optique propre, sans pour autant provoquer un chaos sur l'unité de l'ensemble, lorsque cette unité n'existe pas encore, mais est en devenir ?* C'est peu probable sans cette « intelligence émotionnelle », à laquelle la participante italienne aspirait mais qu'elle n'arrivait pas encore à saisir.

Dans la poursuite de cette plénière, le groupe tenta, dans un premier temps, de résoudre le problème de coopération en cherchant à établir un plan rationnel. Comme en témoigne l'extrait, ci-après, des débats dans la plénière qui a eu lieu le deuxième jour :

Un Français, expert de la pédagogie de groupe, prend en charge l'animation. Après avoir salué les « participants chercheurs », il communique que ceux de ses collègues, qui ont été désignés comme animateurs, souhaitent maintenant présenter les résultats du travail accompli la veille. Des propositions, qui restent à expliquer, figurent sur des grandes affiches ; mais, tout d'abord, sont énoncées les « règles » de travail :

1. Traduction phrase par phrase ;
2. Animation ;
3. Dans un premier temps, les rapports sont à présenter de façon neutre ;
4. Il conviendrait de toujours bien définir le thème abordé, en l'énonçant clairement ;
5. Les traducteurs devraient être désignés pour des périodes précises.

Je fais alors remarquer que j'aurais, à ce propos, des questions épistémologiques, mais cela est alors considéré comme une proposition pour un nouveau groupe de travail. L'ambiance est légèrement tendue. Un membre du premier groupe qui se présente souligne qu'ils ont travaillé « de manière créative et non verbale ». Le groupe se contredirait s'il exposait maintenant verbalement ce travail.

Méthodes inventées sur place

La sortie de l'impasse s'est faite au moment où, au milieu de tout cela, un participant s'est levé et s'est mis à distribuer des masques, puis à les peindre. Par cette intervention discrète : *quelqu'un commence, tout simplement, à faire autre chose, sans pour autant chercher à perturber les activités des autres ; ou exiger d'eux de les interrompre*, cette personne a initié un nouveau style de travail. C'était la première tentative de résoudre les blocages dans la coopération, en recourant à ce type de méthodes inventées sur place. Par la suite, d'autres personnes de plus en plus nombreuses ont commencé à inventer de nouvelles « méthodes » à elles, pour gérer la situation en explorant des activités sans toujours attendre une planification commune. Tout comme si des élèves mécontents d'un mauvais cours, se mettaient à s'occuper par eux-mêmes, mais justement non pas de façon destructive et avec l'air de s'ennuyer, mais de manière créative et constructive.

Une autre tentative dans ce sens fut l'invitation à des « promenades communicationnelles » pour changer les formes et les lieux de travail. Il y eut encore l'utilisation plus fréquente du « matériel pédagogique » disponible dans la salle – peintures, feuilles de couleur, ficelles, masques, figures animales, etc. – mais sans buts didactiques définis à l'avance.

Les groupes de discussions se formaient sans être programmés, les gens commençaient, tout simplement, à parler entre eux, sans pour autant boycotter la réunion générale. On avançait à tâtons, en essayant de résoudre le paradoxe suivant : comment faire pour sortir de situations « sans issue », sans discréditer ceux qui s'efforcent de trouver des solutions ; ou sans être destructeur d'une autre manière ?

L'après-midi du jour de ces événements, la salle de l'assemblée plénière était abondamment décorée. Au centre de cette salle, on avait fixé au sol une imposante « œuvre d'art », créée par un grand nombre de personnes, sans plan commun. Durant l'assemblée plénière, un style s'est peu à peu dessiné : débiter, de manière informelle et assez décontractée, avec toutes sortes d'activités annexes. Les propositions de programmes émergeaient comme en passant, mais donnaient malgré tout l'impression d'avoir été assez sérieusement discutées avant, si bien que les gens désireux de travailler ensemble ne mirent pas longtemps à se trouver. À partir de ce moment et sans décision officielle, il fut dorénavant de règle de se retrouver le lendemain en plénière.

En même temps, l'équipe de recherche aussi mettait ses différences de côté, et suggérait de procéder à un « premier bilan intermédiaire » de la situation, sur

la base d'une analyse plus affective que rationnelle : « *Quelle idée, quelle image, quel symbole affectif, correspond le mieux au rapport que tu entretiens (ou que vous entretenez) avec le thème « Nous, les autres et les autres » depuis notre arrivée à Berlin ?* »

Voici quelques exemples :

- Des « polarités » sont formulées dans les différentes langues en présence, polarités qui sont visiblement reliées les unes aux autres par tout un enchevêtrement de « fils de communications » : unité et diversité, fluctuant et stable, jeune et expérimenté, féminin / masculin, règle et transgression, etc.
- Un sous-groupe choisit Berlin (lieu de notre rencontre) comme symbole et idée de son travail : Berlin, un îlot avec son histoire ; Berlin, une création en mouvement, avec ses grues, mais aussi, ses monuments, ses quartiers très divers. Le groupe propose d'utiliser Berlin comme analyseur de nos processus de travail, et donc, d'élaborer des liens entre « Berlin » et « notre programme » sur un plan symbolique.
- Un autre sous-groupe met en scène un « bousier », qui illustre, sous forme d'une scène de théâtre, la manière dont il s'empêtre dans ce qui, pourtant, saute aux yeux.
- Le spécialiste en méthodes créatives corporelles s'abstient d'avancer des idées mais se livre à un petit discours, où il explique que, dans un contexte multiculturel, les expériences sensorielles permettent de communiquer plus profondément qu'à l'aide de la communication verbale. Pour lui, l'émotion, ou l'expérience corporelle, permet pour ainsi dire d'oublier aussi bien les barrières culturelles que les barrières linguistiques, et par là même, de se trouver « réunis dans l'émotion ». Il exprime, là, une idée, qu'on retrouve souvent dans la pédagogie interculturelle.

Les diverses « méthodes inventées », évoquées ci-dessus, sont en fait porteuses d'un autre sens : l'enjeu ne consiste pas à « oublier » les différences par le biais des émotions, mais à savoir instaurer une manière ludique de vivre avec elles.⁵

⁵ La plupart de ces méthodes dites « créatives » ferait primer l'expérience affective et corporelle commune par rapport aux différences culturelles jugées « de surface ». S'il en était ainsi, la rencontre interculturelle reviendrait à vivre les différences interculturelles « par en dessous » ; comme si, pour se trouver les uns les autres, on pouvait en quelque sorte, au niveau affectif, se frayer un chemin en se faufilant sous les différences culturelles (à la manière des enfants qui essaient de passer par-dessous des clôtures).

Cependant il est vrai et c'est la seule chose : On ne peut pas *penser* les expériences interculturelles dans leur ensemble. De même qu'on peut difficilement « penser » l'ensemble de sa propre culture ; ou encore l'« amour », la « haine », « la vie » etc. Il s'agit là d'expériences et il faut être « dedans » pour pouvoir les penser. Elles sont différentes, par essence, et dépassent largement les figures de pensée qui cherchent à les saisir. Cependant il n'est pas possible de s'entendre sur ce type d'expériences sans recourir, quelque part (de façon réfléchie ou non), à des notions, à des concepts.⁶

À cet égard, la généralisation conceptuelle de nos expériences part d'images illustrant, d'une part, l'expérience, l'impossibilité de travailler ensemble malgré les bonnes intentions de tous, et d'autre part, le fait de voir que les présupposés de départ, les positions familières commencent à bouger.

Cet apprentissage peut très bien s'appliquer à diverses situations interculturelles. Celles-ci, quelles que soient leurs autres caractéristiques, montrent que les allants de soi – les évidences sur lesquelles on croyait être assis – sont en train de se modifier. *L'intelligence émotionnelle consiste, alors, à savoir garder son équilibre et sa capacité d'agir sur des sables mouvants.*

Auto-organisation (Autogestion) et invention de règles souples

Notre expérience de groupe peut être lue aussi comme un exemple des problèmes soulevés par l'auto-organisation (autogestion), même réussie, de groupes interculturels. C'est un thème central dans la pédagogie des rencontres internationales, car, en partie, les points communs sont *toujours* à « ré-inventer » ensemble et ne peuvent être planifiés à l'avance. C'est la raison pour laquelle les techniques et méthodes d'animation issues de la dynamique de groupe tiennent également une place importante dans la pédagogie interculturelle : elles reposent sur le principe de placer les groupes dans une situation qui les oblige à se réinventer des points communs, et à apprendre à différencier les rôles autrement, de manière à mieux comprendre le fonctionnement des groupes.

Dans la rencontre interculturelle, on n'a pas pour autant besoin de dispositifs particuliers de la dynamique de groupe ; elle se produit toujours d'elle-même, tout naturellement. Et inévitablement, le « cadre de la situation »

⁶ Travailler sur les notions, vérifier si elles sont utilisables, si elles ne sont pas comme des « pneus crevés ». C'est là, pour les amis de l'évènementiel, une procédure qu'ils caricaturent comme une « théorie plaquée », un « envahissement par des textes ».

(Goffman 1974) est ouvert et implicite. Des questions du genre : « Que se passe-t-il, de quoi s'agit-il, qui détermine quoi, à quelle pièce assistons-nous ? » sont, intentionnellement ou pas, inscrites à l'ordre du jour.

Clarifier la situation présente des défis qui ne sont pas à considérer comme de simples sources de perturbation : ces défis sont des éléments essentiels du travail interculturel. Dans les processus techniques (par exemple le pilotage d'un avion) la clarté, la précision, la transparence sont peut être une question de survie. Par contre, dans la pédagogie des échanges interculturels, elles peuvent s'avérer peu fertiles. Ici, à ces questions, il importe toujours de réserver un espace à *la diversité* des réponses. Néanmoins les différences ne doivent pas être trop grandes ou incompatibles : elles doivent pouvoir se prêter à des compromis, ou à un « savoir vivre avec ».

S'auto-organiser implique aussi des limites. Aucun animateur-organisateur de rencontres internationales de jeunes ne peut se permettre de laisser les participants seuls à répondre à ces questions. Même la dynamique de groupe classique, lorsqu'elle travaille avec des grands groupes (par ex, Rice 1972), part du principe que, ici, l'autogestion pure et simple ne peut pas fonctionner sur la seule base de la reconnaissance mutuelle des différences individuelles.

La maîtrise de situations ouvertes dépend, principalement, du type des règles adoptées pour la coopération et de leur compréhension. Pour le travail en commun, au moment où le programme a traversé cette crise, des règles (telles que : traduction après chaque phrase, animation, etc.) ont été mises en place : elles ont fait souvent l'objet de rappels par la suite, et pourtant elles n'ont pas fonctionné. Ce qu'on n'a pas cessé de répéter. Apparemment, il y eut un double consensus :

- sur la nécessité d'établir des règles pour travailler ensemble, et
- sur le fait qu'il incombait au groupe lui-même, et non à une autorité émanant de l'extérieur, de déterminer ces règles, et de veiller à leur respect.

Toutefois, d'autres règles tacites et secrètes semblaient être présentes *empêchant* le respect des deux premières. A mon avis, dans des groupes multiculturels, c'est *toujours* le cas, sous des formes difficiles à déceler. Si on voulait décrire ces règles « secrètes » dans cette phase du programme (ce qui peut se produire dans beaucoup d'autres groupes), elles pourraient être formulées comme suit :

- « *Je n'ai qu'à attendre...Finalement, ici, les gens sont sympas, et moi, je ne suis pas pressé...* »
- « *Si quelqu'un d'autre prend une initiative, moi, ça me va. En tout cas, c'est déjà mieux que s'il ne se passe rien...* »

- « *En tant que femme, je sais bien ce que c'est que d'avoir de la patience.* »
- « *Dans son genre, Berlin n'est pas mal non plus, finalement...* »
- « *La prochaine fois, j'irai dans un petit groupe, parce que là, c'est mieux...* »
- *etc. etc.*

À voir comment les membres d'un groupe se repèrent en fonction de règles secrètes comme celles-ci, on peut observer, en même temps, dans quelle mesure ils sont aptes à des formes de travail « émotionnellement intelligentes » : apparemment, l'intelligence émotionnelle est inversement proportionnelle à l'efficacité de ces règles secrètes.

Le changement intervenu peu à peu avec une meilleure capacité d'auto-régulation du fonctionnement de la plénière s'est opéré aussi sur la base de « règles secrètes », mais de règles aux contenus modifiés. A vrai dire, les règles officielles (animation, traduction, etc.) restaient les mêmes, les règles « secrètes » dévient toujours. Mais maintenant, les contradictions étaient plus faciles à faire comprendre. Elles n'avaient plus d'effets destructeurs, mais plutôt des effets de « déconstruction » : en tant que possibilité, dans la communication, d'utiliser des contradictions de façon constructive. Les nouvelles règles « secrètes », adoptées d'abord par quelques-uns, puis par de plus en plus de personnes, pourraient se résumer en une même phrase pour tous :

- « *Je pars du principe que je suis moi-même responsable d'agir ici comme je l'entends, et de donner à ma présence ici le sens qu'elle représente pour moi.* »

Cette règle selon laquelle chacun « est auteur de soi », jouit d'une très grande popularité auprès des spécialistes de la pédagogie de groupe moderne, où elle vaut à titre de règle officielle. Et pourtant, si je m'en tiens à mes observations, elle ne fonctionne que rarement. Du moins, elle ne fonctionne pas en tant que règle *technique* susceptible d'être établie ou enseignée. En règle générale, elle fonctionne uniquement lorsqu'une direction souveraine et reconnue par tous, crée une unité de tous, au niveau émotionnel. Or, dans la pédagogie interculturelle, il est peu probable de trouver une telle équipe souveraine. De même, il me semble intéressant de noter que, dans notre cas, cette règle « d'être auteur de soi » n'a été *officiellement* proposée par personne. C'est peut-être précisément la raison pour laquelle elle a pu fonctionner comme règle « secrète ».

La portée de cette « règle fondamentale », a été, en quelque sorte, consolidée par une série de règles auxiliaires qui se sont rodées au fil des jours. Ces règles s'intitulaient, par exemple :

- « *Il n'est pas indispensable que tout le monde se concentre, dès le départ, sur un programme commun. C'est justement lorsque chacun fait ce qu'il veut, qu'on a l'occasion de découvrir ce qu'on peut faire ensemble.* »
- « *Il n'est pas nécessaire que les activités soient coordonnées par une planification adoptée ensemble ; cela marche souvent mieux sous forme d'accords informels.* »
- « *Tout le monde n'est pas obligé d'adopter le mode de communication officiel (verbal, accompagné de traductions). Des conversations annexes, et des modes d'exploration, des modes de communications non verbaux, ludiques, recourant au matériel de jeu, peuvent tout autant favoriser l'entente, et ne doivent pas être considérés comme des éléments « perturbateurs ».* »
- « *On n'est pas non plus toujours obligé de convenir d'horaires fixes, parce qu'il existe aussi un rythme temporel, qui se crée de lui-même, et qui est facile à reconnaître, même si on ne peut pas vraiment bien le définir.* »

Cela n'aurait pas de sens de transformer de telles « règles » en conventions formelles. Notre expérience montre, néanmoins, que les groupes peuvent très bien se créer ainsi des règles d'« intelligence émotionnelle » collective, la coopération fonctionnant encore mieux quand la plupart des gens croient en la fiabilité de ces « règles ». Ce qui ne veut pas dire pour autant que les règles « officielles » (animation, traduction, etc.) perdent leur impact. Paradoxalement, ces dernières fonctionnent beaucoup mieux en présence de ces autres « règles secrètes ». La facilité, par exemple, avec laquelle une animatrice, qui s'était portée volontaire, a assuré l'animation de la dernière plénière de la session, confirme cette hypothèse. On gagnerait peu, à vouloir transformer ces règles « secrètes » en règles « officielles » dans la communication interculturelle. Car alors, « l'intelligence émotionnelle » serait soumise à un contrôle cognitif qui pourrait nuire son fonctionnement.

Bibliographie

- Goffman, E. (1974) : *Rahmenanalyse*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
 Rice, A. K. (1970) : *Führung und Gruppe*. Klett, Stuttgart

2.5 Entre dualisations et tiers au cours des rencontres

Jacques Demorgon

Qu'est-ce qu'une dualisation rigide ?

Si nous observons comment se développent les échanges spontanés, dans un groupe international en rencontre résidentielle, nous pouvons souvent constater la formation de *points de vue différents* et de *groupes qui s'y rallient*.

Fréquemment, deux points de vue différents émergent, deux camps opposés se forment. C'est une *dualisation*. Elle opère sur des choix de thèmes ou d'activités, ou encore sur des positions idéologiques, des choix de méthodes.

Si les oppositions sont ouvertes, on est en présence de dualisations *problématisées*.

Si les oppositions se durcissent, et que la communication laisse la place aux manipulations, aux alliances détournées, aux luttes, ces dualisations non problématisées, *rigides*, vont barrer l'accès à l'échange interculturel. La dualisation rigide est malheureusement celle qui se rencontre le plus fréquemment.

Ce qui fait le succès de la référence à la dualisation, c'est qu'elle a, au moins, le mérite de la simplicité. On se sent à l'aise dans le cadre des grandes oppositions classiques : le bien et le mal, le vrai et le faux, le beau et le laid, le sublime et le grotesque, etc.

On a, en même temps, une dualisation cognitive et une dualisation affective. Elles prennent ensemble une réelle puissance, dans la sollicitation d'un engagement des uns, des autres, de tous. De nombreuses expressions évoquent cela : « Qui m'aime me suive ! – Il faut choisir son camp ! – Qui n'est pas pour moi est contre moi ! »

Qu'est-ce qu'un « tiers » ?

Le thème du cycle de rencontres « *Nous, les autres et les autres* » indique clairement l'existence de plusieurs sortes d'autres. On peut faire l'hypothèse qu'il y a, au moins, trois sortes d'autres : l'autre qui est notre allié, l'autre qui est notre ennemi et l'autre qui reste en dehors et que l'on peut nommer *l'autre des autres*, ou si l'on préfère, *le tiers*.

Dès lors, une partie de la recherche se formulait mieux. Si des dualisations se produisent vont-elles se rigidifier, devenir pesantes, fermées, durables ? Ou, vont-elles, au contraire, rester souples, légères, ouvertes, provisoires ? Dans cette seconde éventualité, y aura-t-il présence et action d'individus ou de grou-

pes tiers et d'options tierces ? Leur caractéristique fondamentale serait de ne pas prendre position dans la dualisation, de se situer de façon différente : oblique, transversale, marginale, etc.

Sur ces bases, au-delà de la dualisation du féminin et du masculin précédemment traitée, nous allons découvrir une *première dualisation* très générale.

Une première dualisation : échanges spontanés ou construits

Cette *première dualisation*, générale, opère entre ceux qui s'estiment là pour travailler sur le thème mais peuvent diverger sur sa conception ou sur les méthodes – et ceux qui pensent prioritaire la rencontre en elle-même, sans mission, sans prescription, sans entrave. Selon ces tenants d'une primauté de la convivialité, on ne se rencontrera vraiment que si la rencontre est d'abord plaisir et joie. La rencontre se fait alors, prioritairement, sur les ressemblances. Il est, certes, plus facile de se rencontrer sur les activités partagées qui intéressent tout le monde.

À l'opposé, pour ceux qui sont dans l'optique « travail et apprentissage interculturel », on est plus volontariste. On est sceptique à l'égard d'une convivialité tournant le dos aux difficultés de l'échange. De ce fait, on est donc d'accord, au départ, pour se confronter aux malentendus, aux oppositions susceptibles d'évoluer à partir d'un effort d'explication et de compréhension.

Par contre, entre ces deux camps – pour ou contre la primauté de la convivialité – la communication passe de plus en plus difficilement car tout les oppose, dans le choix des activités comme dans les modalités de l'échange. Une telle opposition, si elle se durcit pratiquement et idéologiquement, fractionne l'ensemble des participants en deux camps qui ne cessent de poursuivre leurs objectifs opposés. Il y eut de cela lors de la première rencontre dans le Sud de la France.

Le paradoxe a été qu'une bonne part de ceux qui avaient pris des positions extrêmes, dans la convivialité, ou dans le conflit, ont plutôt quitté le cycle de formation-recherche à la première ou à la seconde rencontre.

Ceux qui sont restés, pour les rencontres suivantes, étaient ainsi représentatifs de positions plus ouvertes et plus souples. Pour eux, cette *première dualisation* ne figurerait plus au premier plan et avec la même netteté.

Une seconde dualisation : cultures nationales ou bien générationnelles

Curieusement, même si, dans nos rencontres franco-germano-italiennes, la dimension trinationale était bien institutionnellement fondatrice, la volonté ou

simplement le fait de la minimiser se sont plutôt installés comme allant de soi. Cela fut thématé, à travers l'argumentation suivante : « *Certes, on était bien des Allemands, des Français, des Italiens mais pas plus que ça. On était peut-être déjà tous des Européens. Ou bien, on était surtout et tout simplement des individus ayant le sentiment de leur propre identité incomparable.* »

Il pouvait cependant paraître nécessaire à ceux qui se positionnaient ainsi de trouver une autre dimension d'interculturalité pour *recouvrir la dimension trinationale qui risquait toujours de resurgir, à tel ou tel moment.*

Cette autre dimension d'interculturalité fut trouvée et mise en avant. C'était tout simplement *l'interculturel intergénérationnel*. En effet, dans la seconde moitié du cycle, les stagiaires étaient en majorité de jeunes adultes. Normalement, certains d'entre eux en vinrent à poser que l'interculturel intergénérationnel était le plus important.

Mais suffisait-il de distinguer différentes dimensions d'interculturalité pour en choisir une à son gré ? D'un point de vue subjectif, on pouvait toujours le faire. Mais il fallait aussi se poser le problème de la possibilité qu'il y ait une hiérarchie objective des dimensions d'interculturalité.

Différences de générations ou mutations des sociétés

Si certains participants posent l'importance plus grande de l'interculturel intergénérationnel, ils ne le font pas sans raison. Ils constatent, à juste titre, de très importantes différences mais ils font l'erreur de les référer à des phénomènes de générations qui n'en sont que les supports seconds et non les sources.

La véritable source de ces différences est à trouver dans une mutation fondamentale de nos sociétés, mutation effectivement survenue en quelques décennies nécessairement séparatrices des générations. Dans ces décennies, on a franchi le seuil du passage des sociétés nationales-marchandes aux sociétés informationnelles-mondiales (Demorgon, 2005). Même si cela résulte d'une longue évolution antérieure, on a bien le sentiment qu'on est passé d'une forme de société s'exprimant à travers la nation à une forme de société qui, désormais, se réfère prioritairement au mondial. Ainsi, sous la discontinuité entre deux générations, il faut découvrir la discontinuité entre deux grandes formes de société.

Dès lors, il est possible, de restaurer la véritable hiérarchie des dimensions interculturelles. L'interculturel le plus déterminant concerne la grande évolution des formes de société. On en compte seulement quatre au cours de toute l'histoire humaine : communautaire-tribale, royale-impériale, nationale-mar-

chande, informationnelle mondiale (Demorgon, 2002). Cela signifie bien leur importance.

En seconde position, on trouve l'interculturel des pays et des peuples.

En troisième position, l'interculturel des individus et des groupes sociaux auxquels ils appartiennent. C'est ici que se situe l'interculturel intergénérationnel. Cette analyse clarificatrice montre bien qu'il n'y a pas à opposer l'un de ces niveaux d'interculturalité aux autres. Par contre, il convient de les situer ensemble et de les articuler. Et cela, dans une optique qui ne sacrifie ni les englobements déterminants, ni les libertés des personnes d'y répondre et de les modifier.

Il faut cependant reconnaître que cette analyse est difficile à faire. Comme les participants se situent, d'abord, naturellement, à leur propre niveau, ils choisissent de travailler prioritairement sur l'interculturel intergénérationnel. C'est en même temps l'interculturel interpersonnel. Toutefois, dans celui-ci, ils choisissent rarement, surtout si ce sont des hommes, l'interculturel intersexuel, plus problématique. Ils préfèrent l'interculturel intergénérationnel, d'autant qu'étant eux-mêmes jeunes, c'est à leur identité actuelle en construction qu'ils s'intéressent et ils le font dans une opposition aux générations précédentes.

Apports de Margaret Mead et de Régis Debray

Margaret Mead avait déjà tenté de clarifier cet *enchevêtrement* dans « *Le fossé des générations* » (1972). Pour elle, les sociétés d'hier avaient un mode de transmission *post-figuratif*. Les figures des grands-parents et des parents dominaient ensemble la transmission culturelle auprès des enfants-petits enfants. On avait trois générations vivant ensemble. Avec la « Conquête de l'ouest », les grands parents restèrent à l'est et la transmission devint *co-figurative*. Le père et le fils inventaient ensemble ce qui allait faire ensuite l'objet de la transmission culturelle. Enfin, avec le renouvellement constant des processus et des produits, grâce à celui des sciences et des techniques, la transmission culturelle est devenue *préfigurative*. Ce sont les jeunes qui transmettent aux adultes la culture à laquelle ceux-ci ne se sont pas encore habitués.

Autre apport éclairant, celui de *l'analyse médiologique* de Régis Debray (1991, 1994, 1999). A travers dix-sept constantes sociétales, il compare les caractéristiques culturelles fondamentales de la graphosphère (primat de l'imprimerie et des nations) à celles de la vidéosphère (primat du multimédia et du mondial). On ne peut manquer d'être frappé par la façon dont la génération actuelle des jeunes adultes se reconnaît dans les caractéristiques de la vidéo-

sphère et par contre, reconnaît bien ses parents à travers les caractéristiques de la graphosphère.

Au cours de la rencontre : un non traitement de cette dualisation

Dans notre cycle de rencontres, ces références et ces analyses ne furent pas utilisées pour résoudre cette seconde dualisation. Elle resta donc en suspens sans donner lieu ni à conflit, ni à travail. S'engager dans les analyses précédentes aurait, en fait, conduit à mettre en œuvre une autre dualisation, d'ordre pédagogique. S'y seraient opposés trop facilement deux groupes. D'une part, celui des opposants à toute pédagogie didactique, au nom de la « liberté » supposée de l'apprenant ; d'autre part, celui des partisans du respect nécessaire de la hiérarchie des savoirs et, en conséquence, de la nécessaire dimension de directivité dans la transmission éducative.

Nombre de chercheurs allemands, influencés par la pédagogie anti-autoritaire et par le non-directivisme américain de Dewey à Rogers et Porter (1962), sont dans le premier cas.

Bien des Français se rangent plutôt dans l'autre groupe, comme en témoignent encore nombre d'ouvrages consacrés à la transmission dont deux de Régis Debray (1997, 1998).

Une troisième dualisation : local de la rencontre et global du monde

Toute implicite qu'elle soit, la troisième dualisation était structurellement bien à l'œuvre dans le cycle de rencontres. Elle opposait, sans même avoir à le dire, deux lieux interculturels bien différents : le local de la rencontre et le global du monde.

Pour un premier groupe comprenant l'équipe allemande et divers participants, la thématique partagée devait se limiter à la rencontre elle-même et aux échanges interculturels effectivement vécus entre les participants.

Pour un second groupe comprenant l'équipe française, partie de l'équipe italienne et divers participants, il était impossible de faire comme si le monde alentour n'existait plus pendant la rencontre.

D'ailleurs, comment faire abstraction du fait que le cycle de rencontres expérimentales n'aurait pas eu lieu sans les projets et les soutiens de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, institution binationale européenne, représentative d'un interculturel volontaire à portée mondiale.

Entre la seconde et la troisième rencontre, un participant italien avait répondu à la demande de l'ensemble de l'équipe d'animation de produire per-

sonnellement des textes. Il était même, semblait-il, le seul à l'avoir fait. Il incriminait les intellectuels peu soucieux d'assumer un rôle d'information politique face à la situation mondiale. Le paradoxe fut que cette contribution unique n'allait pas être prise en compte. Il n'y eut qu'une simple mention, un remerciement d'avoir répondu à la sollicitation de l'équipe.

Comment cela était-il possible ? Dans le groupe de ceux qui écartaient des travaux la référence à la dimension du mondial, certains souhaitaient simplement n'être pas être arrachés à leur habituel univers quotidien. Par contre d'autres avaient leur logique pédagogique, classique : cette référence à l'ailleurs du mondial surchargerait le programme voire, même, le détournerait de « *l'hic et nunc* » de l'interculturel des personnes concrètement ensemble.

Une telle opposition est en fait très ancienne. Elle a connu une période faste quand la pédagogie interculturelle se référait, là encore, aux pédagogies non-directives déjà évoquées. Ces orientations furent très sollicitées dans les rencontres soutenues par l'OFAJ dans les années soixante et après. Elle était associée à une théorie de l'implication qui posait que s'intéresser à l'ailleurs était automatiquement une fuite pour ne pas s'impliquer soi-même dans « *l'ici et maintenant* ». Il fallait donc barrer cette fuite vers l'ailleurs pour ramener le participant à lui-même et à sa situation interpersonnelle immédiate.

Il est, aujourd'hui, moins facile de penser ainsi dans le nouveau contexte de la mondialisation. En effet, ne centrer la recherche que sur les personnes et leur contexte immédiat, peut apparaître, tout autant, comme une fuite à l'égard du contexte mondial, désormais omni-présent.

Sans doute, cette référence au mondial ne peut pas être introduite si le groupe des participants est trop jeune. Mais la mettre entre parenthèses dans un groupe de jeunes adultes n'est envisageable qu'avec de bonnes raisons. De fait, aujourd'hui, la distinction principale n'oppose plus « l'ici et maintenant » et « l'ailleurs » mais, bien différemment, le local et le global. D'ailleurs, elle ne cherche pas tant à les opposer qu'à les conjuguer. D'où la « crase » linguistique, désagréable à prononcer mais significative du « glocal ».

Pourquoi un travail efficace sur l'interculturel interne de la rencontre devrait-il éliminer l'impact des événements interculturels extérieurs qui surviennent au quotidien, dans toutes les informations journalistiques, radiophoniques et télévisuelles ? Souvent, on leur tourne le dos, par peur d'envenimer les relations entre les participants qui pourraient être de confessions ou d'idéologies opposées. Prudence justifiée ou politique de l'autruche ? La réponse variera selon les situations et les personnes.

Dans le présent cycle, la dimension du mondial écartée, de facto, par un groupe n'a finalement pas été vraiment défendue par l'autre. Elle n'a pas cessé, cependant, de se manifester de façon latérale.

Deux autres dualisations et la médiation tierce du photolangage

Deux autres dualisations vont encore s'ajouter au cours de cette troisième rencontre.

La quatrième dualisation se situera dans le prolongement de la première. Celle-ci opposait un premier groupe de participants se centrant sur la simple rencontre des personnes – hors de tout programme ou même projet – et un second groupe de participants se centrant surtout sur la question de l'interculturalité, thème institué de la rencontre.

Sur ces bases, ce premier groupe, acquis à la rencontre en elle-même va, pour se fonder, s'appuyer sur la pratique, en commun, d'exercices corporels multiples relaxants ou expressifs. Un participant italien jouait le rôle d'animateur. Il était clair que l'on était davantage dans un transculturel de partage des mêmes exercices plutôt que dans le constat et l'analyse de relations interculturelles.

D'où un rappel au thème interculturel institué qu'effectuaient les participants du second groupe.

Une cinquième, et dernière dualisation, allait prendre, de plus en plus de force. Une incertitude institutionnelle planait sur la question de savoir si cette troisième rencontre était la dernière ou bien si elle serait suivie d'une quatrième.

Cela n'empêchait pas de constater qu'un groupe de participants en faisait déjà son deuil, alors que d'autres entendaient se mobiliser pour avoir une influence sur la décision institutionnelle finale.

Situation dangereuse car plusieurs dualisations risquaient de se recouper pour diviser l'ensemble des participants en deux groupes opposés, une issue allait se faire jour avec l'introduction d'une situation et d'une méthodologie tierces. Il s'agissait d'une proposition des animateurs français de découvrir les atouts du photolangage au cœur des problématiques interculturelles difficiles.

Nous reviendrons sur ces deux dualisations dans la quatrième partie consacrée à la méthode du photolangage. Cela ne doit pas nous empêcher de donner ici quelles remarques conclusives.

Conclusion : Les tiers – relations et raisons des différences

En contradiction avec une idéologie ambiante, très répandue, selon laquelle il faut faire place à toutes les différences, car elles se valent et ont toutes le droit d'exister, on constate que les personnes et les groupes ne cessent de hiérarchiser les points de vue, pour mettre leur propre point de vue au-dessus de celui des autres. L'idéologie qui prétend pouvoir être, sans jugement, ouverture à toutes les différences, est fallacieuse. Elle annonce un programme d'ouverture généralisée alors qu'en réalité, il y a toujours hiérarchisation des points de vue et des décisions d'action. Cette réalité tient au fait que les uns et les autres ne sont pas semblablement situés, et peuvent n'avoir ni les mêmes socialisations, ni les mêmes intérêts, ni les mêmes réactions.

Toutefois, travailler sur les hiérarchisations différentes des uns et des autres, telles qu'elles se manifestent à travers les dualisations, reste une tâche indispensable. Nous avons vu comment, dans cette optique, des personnes tierces, des groupes tiers, des apports tiers pouvaient intervenir favorablement.

Certes, des phénomènes d'autorité sont toujours déjà là en place et structurent les situations et les conduites, selon leur propre hiérarchisation. Mais, comme cette étude l'a montré, de multiples points de vue peuvent contribuer à relativiser les dualisations et les empêcher de se durcir.

Ce sont toutes ces activités tierces, mises en œuvre par des tiers spontanés ou plus conscients, qui permettront à la complexité du réel de rester présente dans les échanges, au bénéfice d'une élaboration plus humaine des expériences. Et cela, en dépit de nombreuses causes qui rendent cette élaboration souvent difficile.

Bibliographie

Debray, Régis, (1999) : *Introduction à la médiologie*, PUF, Paris.

Debray, Régis, (1994) : *Manifestes médiologiques*, Gallimard, Paris.

Debray, Régis, (1991) : *Cours de médiologie générale*. Gallimard, p. 387–389, Paris.

Debray, Régis, (1997) : *Transmettre*, O. Jacob, Paris.

Debray, Régis, (1998) : *Enjeux et moyens de la transmission*, Pleins Feux, Paris.

Demorgon, Jacques (2002) : *L'histoire interculturelle des sociétés, Une information-monde*, 2e éd. Anthropos, Economica, Paris

Mead, Margaret (1972) : *Le fossé des générations*, Denoël-Gonthier, Paris.

Porter, Elias, et al. (1962) : *Psychothérapie et relations humaines*, Nauwelaerts.

Troisième partie – Interculturalités et biographies

3.1 Biographies, triangulation et développement d'une sensibilité interculturelle

Johanna Müller-Ebert

Le cycle « *Nous, les autres et les autres* », qui s'est échelonné sur une période de trois ans, nous a d'abord permis de réfléchir en groupe, à partir d'un projet expérimental, à l'influence exercée par les ressources biographiques sur le développement de la compétence interculturelle, de la compétence frontalière et de la sensibilisation interculturelle. Ensuite, nous avons observé ce thème dans différents cas, au cours du projet de recherche.

Dans un contexte de recherche axé sur l'aspect biographique, il n'est pas impensable de travailler sur le phénomène de triangulation, tel qu'il est étudié en psychanalyse, et plus précisément chez le jeune enfant. Et justement, dans cette rencontre autour du thème « *Nous, les autres et les autres* », nous avons souhaité nous référer à la triangulation pour étudier cette dynamique dans les rencontres interculturelles.

Sous l'effet de la triangulation, la relation dyadique et l'expérience dyadique qui existaient au départ se modifient et libèrent un potentiel de développement promis à de nouvelles expériences relationnelles. D'une manière générale, on pourrait dire, dans le cas qui nous concerne, c'est-à-dire, en matière de communication interculturelle, que la triangulation équivaut à une orientation vers un tiers, un autre ou un étranger, qui s'accompagne d'une réflexion sur soi-même. Ce principe peut être mis en application, non seulement dans la phase initiale de développement psychique, mais aussi dans toutes les phases de la vie, et être utilisé de façon stratégique, pour venir à bout des tensions et des conflits pouvant survenir dans des contextes interpersonnels.

L'aptitude à entamer des relations personnelles avec l'objet, c'est-à-dire, à reconnaître l'altérité de l'autre, est liée à la tolérance de triangulation, à la prise en compte du troisième, et à l'acceptation de l'altérité et de la différence. Dans la situation présente, notre devoir est d'analyser si des ressemblances de cet ordre peuvent être détectées et ressenties dans un contexte interculturel, qui soient en mesure de créer l'ambiance de familiarité nécessaire et de « motiver chacun à la sympathie » – chose que Heigl-Evers considérait, en 1997, comme la condition même de la triangulation –, ou si l'on est capable de vivre l'autre, son autre moi, ou des parties de l'autre moi, en concordance avec son propre

moi, et d'établir ainsi une « relation partielle apersonnelle » : « Eux sont comme moi, eux ne sont finalement pas si différents du tout. »

Le fait de ne pas percevoir la personnalité atypique de l'autre équivaut, en psychanalyse, à la « dissolution, élimination, vaporisation » de celui-ci. Dans ce cas, ce qui est en face n'existe pas en tant que personne ayant un droit propre.

Si, dans le sentiment personnel qu'on éprouve à l'égard de l'autre et de sa différence, on assimile celui-ci à un « méchant » objet partiel, au lieu de le reconnaître comme une partie de soi-même, et si l'on commence à rejeter l'autre, à le haïr, ou à lutter contre lui, cela peut engendrer des scénarios tels qu'on a pu les observer dans les rapports avec l'étranger sous le III^e Reich, ou encore, dans des contextes d'extrême-droite (Hirsch, 2000).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons trouvé particulièrement intéressant de déterminer des modes d'interaction dans le triangle trinational : « Qui aborde qui et comment s'y prend-il ? » On ne peut répondre à ces questions qu'à l'intérieur d'un champ interactif, et au niveau d'interactions qui en engendrent elles-mêmes d'autres.

Nous illustrerons ceci par une vignette de cas, qui fait partie du troisième volet de notre projet en Sardaigne :

Le jour d'arrivée dans la localité italienne où la rencontre doit avoir lieu, deux chercheuses italiennes ont passé toute la journée à effectuer, à partir de l'aéroport, le transfert des personnes invitées. Une dernière participante doit encore arriver, tard dans la soirée, à 23 heures. L'hôtesse italienne réfléchit à la manière dont on va bien pouvoir encore aller chercher cette participante, et à la personne qui s'en chargera, car ça n'est tout de même pas elle qui va faire encore une fois le trajet d'une heure jusqu'à l'aéroport. Vite, deux Françaises se portent volontaires pour accomplir cette tâche, même si elles ne connaissent pas les environs, et qu'elles doivent conduire la voiture de quelqu'un d'autre pour aller accueillir la nouvelle arrivante française. En revanche, une chercheuse française avance l'idée que l'arrivante n'a qu'à prendre un taxi pour se rendre à l'endroit où la rencontre a lieu. Pour elle, le transport jusque là doit être réglé de façon objective, en axant le problème sur une solution.

Chacune à sa façon, les deux nations manifestent un comportement de protection, qui varie selon la nationalité : contrairement aux Italiennes, qui ont envie de souhaiter la bienvenue aux nouveaux arrivants, et de les accueillir dans leur pays, la chercheuse française défend ce qui existe dans ce cas-là, le

dîner ensemble, et propose des solutions objectives. Les participants allemands s'étaient contentés d'observer la discussion, sans s'immiscer dedans.

Ressources et origines biographiques, destinées à la sensibilisation interculturelle, au développement de la compétence interculturelle, et à la triangulation

Dans la première phase du projet au Cap d'Ail, le sous-groupe de recherche « Racines autobiographiques et ressources de la compétence interculturelle » a étudié l'hypothèse selon laquelle des modèles et des préférences, ou encore, des sentiments de menaces au contact avec l'étranger, se cristallisent vraisemblablement dès le champ de socialisation de l'enfant. Lors du développement de la sensibilisation interculturelle, ils restent présents dans l'arrière-plan biographique, et favorisent ou entravent l'acquisition de la compétence interculturelle.

Souvenons-nous : en matière de psychologie et de pédagogie interculturelle, il importe, notamment, d'acquérir le pouvoir et la stabilisation de la perception de l'étranger, par comparaison avec la perception de soi, dans le sens d'un examen de la réalité. En pédagogie interculturelle, la perception de l'étranger correspond à la capacité de se juger soi-même, avec ses expériences préalables, ses conceptions personnelles et ses peurs, en référence aux autres ; à la capacité, aussi, de percevoir et de reconnaître – dans le cas idéal – ses propres orientations normatives, pour réussir ensuite, sur fond de réflexion sur soi, à se penser et/ou à se laisser couler dans différentes circonstances de vie de l'autre, et à utiliser cette nouvelle attitude pour porter son regard vers un tiers.

Nous posons comme postulat qu'il est nécessaire de savoir développer sa propre identité par le biais d'une sensibilisation à la perception de soi, qui touche le comportement personnel et l'estimation de soi, si l'on veut acquérir cette aptitude – également, face à l'afflux de contradictions, et face aux diffusions de rôles, qui occupent une place centrale dans l'acquisition de la compétence interculturelle.

Au niveau expérimental, dans le groupe de travail consacré aux « origines biographiques du travail interculturel », l'importance essentielle consistait à savoir si, et de quelle manière, la sensibilité interculturelle se trouve déjà acquise dans un certain contexte biographique, tel que nous l'exposons plus haut – notamment, au moyen, par exemple, d'une triangulation « réussie » ou « ratée », ou encore, d'une perception de soi et d'une perception de l'étranger, que l'individu a apprises et pratiquées dès sa plus tendre enfance.

Nous avons réalisé cette expérimentation en nous appuyant sur la théorie et les méthodes employées en gestalt-thérapie, considérant qu'elles sont particulièrement adaptées à ce contexte.

La perception de soi suppose l'existence d'une image de soi, sur laquelle on va s'appuyer pour mesurer le comportement actuel d'un individu, dans tel ou tel contexte.

La perception de l'étranger se compose de deux éléments, qui sont :

1. la perception de soi dans l'autre (en psychanalyse, on appelle cela transmission ou projection), et
2. la perception sensorielle de ce qui est « hors de nous » (c'est à dire, de ce qui, à l'extérieur, est vécu comme un élément nouveau).

Un contact positif peut avoir lieu avec l'autre et avec l'étranger, qui est alors accueilli et accepté, s'il est ressenti comme quelque chose de potentiellement syntone du moi, ou comme quelque chose qui peut être assimilé au moi, (selon le principe de l'acceptation du semblable ou du nouveau).

L'élément étranger est rejeté ou repoussé, lorsqu'il ne peut pas être intégré à l'image qu'on a de soi, ou à l'image du moi. L'étranger suscite également des peurs ou des réactions de défense, lorsqu'il reste séparé de l'idéal du moi, et ceci, même dans le cas où il est reconnu comme syntone du moi ; lorsque, par exemple, des parties de soi-même apparaissent ou sont projetées dans l'autre, qui sont refusées ou rejetées de la perception de soi, elles déclenchent, de nouveau, peur et agitation. Il existe différentes façons de réduire la peur de l'étranger, ou plus précisément, de la transposer dans une relation productive.

La défense contre l'étranger est plus ou moins forte, et elle dépend de l'apparition – isolée ou cumulée – de différents aspects, qui sont les suivants :

- projection d'une partie de soi dans la perception de l'étranger ;
- occupation émotionnelle de ce que l'individu a projeté dans l'autre ;
- nécessité de se défendre contre l'autre qui déclenche la peur ;
- degré d'aptitude à accepter l'altérité et la différence de l'autre, sans se sentir menacé, ou être contraint de se modifier soi-même (*exemple : Font partie de la gastronomie française les cuisses de grenouille et le foie gras, alors que le gavage des oies nous apparaît souvent, à nous, les Allemands, comme quelque chose de cruel. Si je récuse ceci, vraisemblablement pour des raisons de protection de la nature, je peux néanmoins accepter que les Français mangent ces produits, sans pour autant devoir le faire moi-même ou en écarter l'idée. Ce qui ne m'empêcherait pas, dans le cas où je vienne moi-même à séjourner en France, de goûter éventuellement à ce mets*).

Dans notre groupe de recherche, nous avons orienté le travail expérimental sur un « entraînement à la sensibilisation interculturelle ». A quelques détails près, celui-ci suit un point de départ biographique, qui se penche sur l'histoire de l'individu dans le contexte de « rencontre avec l'étranger ».

On pourrait même ici parler de « garantie de qualité » – concernant le développement de la personnalité dans l'espace interculturel, au cours duquel, par exemple, les valeurs, les normes, les convictions, les projections et introjections de l'individu sont examinées en référence à l'autre, l'étranger.

Axée sur le processus, la théorie du Moi, telle qu'elle est envisagée en gestalt-thérapie et en gestaltisme, offre sur ce point une construction :

- la fonction de personnalité, qui fait des déclarations sur la question : « Qui suis-je au contact avec d'autres ? A qui puis-je m'identifier ? »
- la fonction du Moi, qui consiste à décrire : « Qu'est-ce que je veux dans cette relation, et qu'est-ce que je poursuis ? »
- et la fonction du Ça, qui rassemble des sentiments et des besoins « de nature secondaire », et permet à l'individu de s'orienter dans le champ organisme-environnement, en se posant la question : « Comment est-ce que je me sens dans ce contexte ? »

D'autres questions pouvant servir à la construction gestalt-thérapeutique du champ organisme-environnement dans l'espace interculturel (Perls/Hefferline/Goodman) sont les suivantes :

De quoi témoigne-t-on, dans la manière de se représenter soi-même dans le champ étranger, et dans la relation que l'on a avec l'autre qui est en face ?

Quelles activités déploie-t-on dans un champ de ce genre, pour contrôler, se protéger, s'affirmer, et se faire accepter ?

De quelles propositions d'interaction, de quels types d'expérience, de quelles unités affectives le rapport avec l'étranger s'accompagne-t-il ?

Ci-après, on trouvera une brève explication sur l'utilité du point de départ gestalt-pédagogique et gestaltiste dans l'étude de phénomènes interculturels.

Pourquoi le point de départ gestalt-thérapeutique est une théorie qui convient (entre autre) à la recherche interculturelle

Pour mieux faire comprendre le plan théorique de l'expérimentation, j'aimerais, dans ce qui suit, rassembler quelques hypothèses relatives à l'utilité du point de départ gestaltiste dans la recherche interculturelle, qui puissent servir de base à une discussion, ou à un examen plus approfondi de la question.

La *gestalt-thérapie*, et plus précisément, la *gestalt-pédagogie*, ont repris une hypothèse importante de la *gestalt-psychologie* : « Le tout est plus que la somme de ses parties. » En d'autres termes, cela signifie que des faits, une perception sensorielle, un comportement, etc., ne sont pas définis par les éléments qui les composent et se succèdent de façon isolée, mais par leur propre *organisation*, et qu'ils n'acquièrent leur signification particulière que dans l'échange avec le champ en question.

La *conscience*, ou *awareness*, est décrite comme un état d'éveil attentif aux choses qui se passent au moment présent, ici et maintenant, à l'intérieur ou à l'extérieur du Moi, ou encore, autour de lui. La conscience, ou *awareness*, de ce qui a lieu ici et maintenant diffère d'autres formes de conscience telles que état éveillé, absence d'esprit, rêve éveillé, etc...

Perls/Hefferline/Goodman font la distinction entre trois niveaux de conscience : un niveau interne, un niveau externe, et un niveau médian.

Le *niveau interne* inclut la perception de soi, ou plus précisément, la conscience de soi ; c'est elle qui régule le rapport à soi-même, le rapport aux sentiments et événements qui sont vécus intérieurement, et le rapport au comportement de soi vis-à-vis de l'extérieur.

Le *niveau externe* décrit la conscience en rapport à l'autre personne, et face à l'environnement.

Le *niveau médian* regroupe l'ensemble des mécanismes de défense, qui « aident » à éviter le contact avec la réalité. On y trouve, par exemple, les projections, mais aussi, les fantasmes et les rêves éveillés.

Issus de contextes plus anciens, ces puissants fragments de réalité font eux aussi partie du champ présent, ici et maintenant (dans notre cas, par exemple, l'appartenance nationale, ou l'appartenance nationale influencée par des expériences passées, des avantages et préjugés, etc.). De ce fait, il importe essentiellement de les prendre également en compte.

Le travail d'un *gestalt-pédagogue* ou d'un *gestalt-conseiller* (dans le domaine interculturel, par exemple) consiste donc aussi, par exemple, à mettre en relief (dans le champ qui valait pour l'individu à l'époque) « l'organisation initiale d'expériences », où les sentiments, pensées et impulsions du moment étaient implantés au départ, de manière à pouvoir les comprendre, à les localiser à nouveau comme faisant partie de la personne, dans le nouveau champ actuel, ici et maintenant.

Des modifications dans une partie du champ conduisent automatiquement à des modifications dans d'autres parties. Des circonstances différentes, des situations inédites, poussent l'individu à élargir et à *expérimenter* les possibi-

lités qu'il avait apprises dans d'autres contextes (cf. expérimentation « ressources biographiques »).

On peut considérer la *gestalt-expérimentation* comme une méthode où l'on propose, à l'intérieur d'un espace protégé, ici et maintenant, dans un champ nouveau, de modifier un symptôme, une attitude ou une perception, pour procéder ensuite à la mise en application de cette proposition. Les expérimentations mobilisent le contact avec les nouvelles conditions de champ, et il se peut que l'individu les ressente comme une provocation, et n'y réagisse pas, dans cette situation protégée, comme il le ferait d'ordinaire. En effet, comme on peut le constater dans la vie quotidienne, les modifications de modèles de comportement ordinaires ne peuvent avoir lieu que s'il existe, dans le champ, le soutien qui permettra à quelqu'un d'essayer quelque chose de nouveau (Lean, 1995). Si cette forme de *soutien* vient à manquer dans le champ, la personne risque de reculer d'effroi, et de *projeter* dans le champ actuel (comme ici, par exemple, dans le contexte interculturel) des modèles qu'elle connaît déjà de son passé ou d'autres domaines. En agissant ainsi, elle vit une *perte de contact* (ce qui veut dire, par exemple, qu'elle se vit de manière séparée).

La notion de *frontière*, ou de *frontière contact*, est un concept fondamental de la gestalt-thérapie, que Perls, Hefferline et Goodman ont déjà défini en 1958. On entend par *frontière contact* la zone de jonction entre l'individu et l'environnement. Dans le cas idéal, il se produit, à cette *frontière contact*, un échange entre l'individu (le Moi) et l'environnement. Au sens très littéral du terme, la *frontière contact* peut tout aussi bien désigner le contact physique (peau, bouche, oreilles, yeux, sens, etc...) que le contact psychique, sous forme, par exemple, de désir de communication et de fusion, lequel est censé déclencher chez la personne qui est en face des réactions diverses, comme la proximité ou le retrait. Le contact qui a lieu à la *frontière contact* peut se trouver limité, entravé, ou favorisé par des conditions sociales ou individuelles.

Le *contact* est en premier lieu la prise de conscience (awareness) et l'enregistrement des nouvelles destinées à être assimilées, mais il peut également exprimer le rejet délibéré de celles-ci (Polster et Polster, 1975).

De ce fait, la *frontière contact* est pour ainsi dire « l'organe » d'une certaine relation entre l'organisme et l'environnement, à un moment donné (Perls, Hefferline et Goodman).

« Pour qu'il y ait *contact* et éventuel changement, il faut que l'individu aille à ses *frontières contact*, pour faire l'expérience du rapport uni ou séparé qu'il entretient avec l'environnement, et rester ouvert à ce qui est nouveau, malgré le risque qui pèse sur lui. Les *frontières*, les *points de contact*, constituent l'ego. Ce n'est que lorsque le Moi rencontre « l'étranger » que

l'ego commence à fonctionner et à exister. C'est lui qui détermine les frontières entre le champ personnel et le champ impersonnel. » (Perls, Hefferline, Goodman, 1979)

Le contact a donc toujours lieu à la frontière entre deux entités (ou figures) autonomes, qui se précipitent l'une vers l'autre, poussées par le désir de conserver leur identité tout en s'élargissant. Répétons encore une fois, pour clarifier les choses : le contact n'est ni « bon » ni « mauvais » en soi. Et il en va de même du retrait dans le contact, même si une certaine interruption de contact risque de perturber le processus de contact. Cela veut dire que des « figures ouvertes » se forment – les figures ouvertes constituent par exemple, surtout dans un contexte interculturel, des points de perturbation intéressants, dans le sens où ceux-ci permettent de procéder à de nouvelles réflexions pour combler ces figures. Dans les domaines d'application correspondants (psychothérapie, formation pédagogique, formation des adultes, ou consultation), on évaluera différemment les grands axes de cette méthode et des projets à élaborer.

L'expérimentation : le « mini-workshop »

Dans le groupe de travail « Origines biographiques et ressources du travail interculturel », sept participants se rencontrent, qui sont représentés par cinq femmes et deux hommes. Comme l'histoire le révélera par la suite, ils ont vécu, dans leurs biographies, des influences interculturelles évidentes. Une participante propose un tour de présentation, sous forme d'une brève réponse à la question : « Qui suis-je dans ma profession et dans ma vie quotidienne ? » Dans les réports relativement ouvertes, on peut déjà discerner des points communs dans le vécu, qui laissent supposer un enracinement interculturel précoce de l'individu. Il apparaît par exemple :

- que l'on se sent souvent, dans des groupes, comme « confiné dehors, à l'extérieur », alors que, dans le même temps, on porte en soi un « engagement à la franchise » vis-à-vis des autres ;
- que le désir intense de faire partie d'un groupe s'associe au désir de toujours parvenir à s'en distancer, et à s'en démarquer ;
- que la vie personnelle se caractérise, entre autre, par une recherche constante d'une identité de soi. Cela s'exprime dans la manière que l'on a, devant l'étranger, de renoncer à soi, ou de se dissimuler, ou encore, de se mettre en avant, histoire de se distinguer des autres.

Exercice

A l'aide d'un généogramme, qui est censé retracer l'évolution d'une personne sur trois générations, chaque participant dresse, sous forme picturale, une « carte généalogique », où il doit rassembler les stations de sa vie, ou la vie des ancêtres, qui, selon lui, détiennent ou ont détenu une signification interculturelle. Participants et participantes illustrent le généogramme par des énoncés quant au vécu de ces structures. Des catégories apparaissent, que l'on peut ensuite retravailler sur les « cartes géographiques », par « remplissage circulaire », de manière à les élargir (Strauss/Corbin, 1996) à de nouvelles sous-catégories (*Grounded Theory*). Il ressort de ce travail que, dans la biographie des participants, des ressources destinées à la compétence interculturelle sont déjà présentes dans la structure de personnalité, et que chacun souhaiterait les développer encore, dans le sens d'une pédagogie interculturelle. Emballés, quelques-uns avançaient l'idée utopique que l'on pourrait, en considération de l'arrière-plan biographique, réfléchir à une nouvelle pédagogie européenne, dans le but de développer, pour des contextes de ce genre, des styles d'entente et de communication, où l'on s'engage à respecter et à perfectionner certains signes de personnalité « interculturels » désirés.

Le groupe de travail s'est accordé sur le fait que le travail interculturel exige une sensibilité particulière à l'égard des autres, et qu'une « analyse biographique » aide à y parvenir. Les membres du groupe de biographie ont constaté, pour eux-mêmes, que leurs structures de personnalité et contextes respectifs les avaient pénétrés de cette « extraordinaire sensibilité à se mettre à la place des autres », et qu'ils pouvaient l'insérer, individuellement, dans leurs champs de travail respectifs.

L'ensemble des participants a répertorié comme ressources biographiques communes les catégories suivantes :

1. Désirs de faire partie d'un groupe, lorsqu'ils se trouvaient à l'extérieur à ce moment-là, et se contentaient d'observer l'évènement social de l'extérieur ;
2. Apparition précoce de l'auto-indépendance, ou de la sensibilité envers l'étranger, dans le cas de contacts interpersonnels (enfance vécue dans un pays étranger, couple parental binational, migration, abandon du champ social de la famille d'origine, par exemple) ;
3. Pratique assez souple de langues et de contextes étrangers.

Ces catégories se retrouvent essentiellement dans deux modes d'action de l'individu, qui se distinguent sensiblement l'un de l'autre. Si certaines personnes ont fortement tendance à « aller vers les autres », pour faire de nouvelles expériences, tout en réintégrant sans cesse leur groupe initial, il existe

aussi une seconde façon d'agir, qui consiste à aller chercher l'autre dans d'autres groupes pour l'amener dans le sien. On appelle cela « introduire l'étranger ».

Une discussion sur l'acte de « sortir » de son groupe d'origine, et de « faire corps avec lui », a engendré l'idée que le fait d'« être lié de façon certaine » (tel qu'il est décrit par Bowlby et Bion) pourrait constituer un facteur important dans la communication interculturelle, dans le sens où il offre à celui qui bouge la protection nécessaire de pouvoir se déplacer à l'extérieur.

Dans d'autres domaines de recherche, il faudrait vérifier l'hypothèse de travail selon laquelle, au niveau psychodynamique, les personnes s'intéressant au phénomène interculturel, ou travaillant dans ce type de contextes, savent mieux jeter un coup d'œil rétrospectif sur une socialisation de ce genre, c'est-à-dire, sur une socialisation « vécue dans la sécurité » (ou encore, sur une triangulation réussie), par exemple aussi, dans le sens de ce que Mélanie Klein nomme la « phase de réparation », où le désir de s'échapper dans le monde est soutenu, en arrière-plan, par la présence « sûre » de cet autre qui permet à l'individu de revenir. L'hypothèse suppose également que les personnes qui s'investissent interculturellement ont déjà fait l'expérience de la triangulation dans leur prime jeunesse.

Dans le groupe que nous observons, un exemple peut servir d'illustration à la notion d'« anti-ressource », laquelle résulte d'une triangulation non réussie : une participante a estimé que le fait d'aller vers les autres groupes de l'ensemble du programme, pour entamer un échange et une discussion sur les catégories que l'on avait trouvées dans le groupe expérimental, constituait une « trahison » vis-à-vis du sous-groupe. Parfois aussi, elle a même éprouvé ce « sentiment de trahison » lorsqu'elle s'employait à traduire d'une langue à l'autre.

Inversement, d'autres ont vécu le passage d'une langue à l'autre comme quelque chose de facile à réaliser, et d'agréable en soi, chaque fois que la relation avec l'autre ne les empêchait pas de rester en emphase avec eux-mêmes.⁷

On a également réfléchi à la possibilité d'acquérir ultérieurement une compétence, que nous avons appelée la « sécurité dans l'oscillation » ; aux types de déficits que l'on pourrait combler, en matière de sensibilité interculturelle, sous

⁷ Dans ce contexte, on peut se demander s'il n'est pas possible, et souhaitable, de placer la pédagogie interculturelle en toute première position dans le champ de socialisation, en soutenant, par exemple, la création de structures sûres, ou encore, en offrant à toute personne interculturellement active les outils qui lui permettent de se sécuriser elle-même dans son espace culturel, avant de « se diriger vers l'extérieur ».

forme d'entraînement ; ou encore, s'il ne vaudrait pas mieux, psychodynamiquement parlant, ne développer une attitude de ce genre que dans la phase de réparation.

A côté de cet exercice, qui peut servir, lors d'un entraînement à la sensibilisation, d'outil d'information destiné à la compréhension de l'autre, les participants ont développé un questionnaire, qui rassemble des contenus autobiographiques permettant d'obtenir des renseignements complémentaires sur ce qui a été trouvé dans le groupe expérimental :

Questionnaire

- Âge (le but est ici d'étudier l'appartenance des générations, en tenant compte, le cas échéant, d'énoncés attestant un contrat entre elles, Schützenberger, 2002) ;
- Position dans l'ordre de naissance des frères et sœurs (le but est de vérifier si les personnes engagées dans un travail interculturel sont en premier lieu l'aîné de la famille, comme cela s'est avéré dans notre groupe de recherche, ou s'il s'agissait là d'un pur hasard) ;
- Informations concernant le premier voyage personnel, ou les premiers séjours à l'étranger (l'objectif est ici d'étudier plus en avant la catégorie *in-dépendance*, telle qu'elle s'était dessinée chez les participants du groupe de biographie, qui s'étaient aventurés, hors de la famille, tôt et de manière indépendante) ;
- Existe-t-il déjà, dans la famille d'origine, des contacts avec l'étranger ? (Ici encore, il importe de mentionner des indications concernant la destinée des générations, et d'enregistrer, selon l'âge du participant, les contacts que les parents ont pu avoir, en raison de la guerre, de la migration, de l'holocauste).

Liste des points forts, qui ont été retenus pour chacun, dans les biographies des participants

A. (de sexe féminin, 26 ans)

est d'origine italienne ; son grand-père a été transféré en Allemagne en tant que prisonnier de guerre. La trahison de ses camarades de guerre italiens a joué un grand rôle là-dedans, puisque c'était eux qui avaient attiré le groupe du grand-père en Allemagne, pour le livrer ensuite aux troupes allemandes. Bien que la participante ne cesse de faire remarquer qu'elle n'est finalement pas en mesure d'apporter la moindre contribution au thème consacré aux

« origines biographiques », son histoire révèle, sur l'espace de trois générations, une influence interculturelle, qui doit son existence au fait que des personnes se sont rendues coupables en révélant quelque chose aux autres. Elle explique que, dans les différentes langues où elle sert de traductrice, elle sent qu'elle-même n'est plus « présente », et qu'elle ne se voit donc plus rattachée à la moindre identité. Au moment où elle traduit, elle disparaît chaque fois dans la culture étrangère, et se sent vide et étrangère aux étrangers, lorsqu'elle travaille à l'étranger. Elle n'aime l'étranger que lorsqu'elle exerce sa profession de traductrice dans son pays natal ; sinon, à l'étranger, elle se sent abandonnée. (Catégorie : fondre/fuser dans l'étranger)

B. (de sexe féminin, 39 ans)

a grandi dans un petit village isolé d'Allemagne, où les contacts avec l'extérieur étaient rares, et où les besoins en contacts sociaux se limitaient à l'espace de son propre village, et à celui du village voisin. Compte tenu de la grande « peur de l'étranger », qui régnait au village, on avait trouvé surprenant que sa mère loue des chambres à des « travailleurs immigrés italiens », et s'occupe de leurs affaires en tant que ménagère. Après le baccalauréat, la jeune fille a très vite quitté son lieu d'origine, et s'est sentie très bien dans le foyer qu'elle partageait avec des étudiants de toutes nationalités. La visite de sa mère dans ce foyer universitaire lui reste en mémoire, car celle-ci lui avait reproché le fait que « pas un seul nom allemand ne figurait sur les plaques de porte des chambres ». La participante a épousé un Turc, dont elle a déjà divorcé, et travaille actuellement dans un centre culturel international, où elle s'occupe d'artistes étrangers. Elle explique que ce travail n'a jamais présenté le moindre problème pour elle ; seule sa famille n'a pas arrêté de lui demander si elle ne rencontrait pas de difficultés là-dedans, chose qu'elle ne peut comprendre, mais qui la fait de plus en plus réfléchir. (Catégorie : faire entrer l'étranger)

C.-D. (de sexe féminin, 42 ans)

Bien qu'elle soit Française de naissance, son père est venu en France en tant que jeune soldat allemand, où la Croix-Rouge l'a sauvé, vers la fin de la guerre, dans la région de Vichy, en le faisant passer en zone libre. Il a vécu sous une double identité, en travaillant comme traducteur. Dans sa jeunesse, il a ensuite fait la connaissance d'une Française qu'il a épousée. C.-D. se croit très imprégnée par la binationalité. Dès son enfance, elle est allée très tôt sur les traces de son père, voyageant en Allemagne chez sa grand-mère, où elle se faisait introduire dans l'histoire de la famille. En raison de tout cela, elle est particulièrement sensible à l'étude des personnes sur plusieurs générations, et

à son travail comme « Sozialarbeitern » dans le champ interculturel (Catégorie : aller au dehors)

F. (de sexe masculin, 36 ans)

décrit, sous la forme imagée de sa carte géographique interculturelle, l'histoire de sa famille, qui a accompli, pour ainsi dire, toute une émigration de l'Orient vers l'Occident, et transposé en Allemagne, sur des générations, l'héritage varié qui compose la famille (serbe, croate et russe). Ceci se trouve réuni en lui, dans une sorte de tension vis-à-vis de l'interculturel. Le participant (d'origine serbe) a lui-même épousé, en Allemagne, une femme croate. Il explique qu'il travaille sans arrêt à l'acquisition de sa propre identité, tout comme, également, à la recherche de son pays natal. Il dirige un centre de jeunes d'origine multiculturelle. (Catégorie : aller au dehors, et faire entrer dedans)

G. (de sexe masculin, 27 ans)

explique, dans sa biographie, que le phénomène interculturel peut très bien être lié à d'autres « espaces linguistiques » que les langues étrangères. Dans sa carte généalogique, il oppose le « monde du silence » au « monde des sons », ce qui nécessite de sa part des explications pour être compris. Ses deux parents étaient sourds. Enfant, il s'était trouvé, d'une part, à la recherche de l'audible, et de l'autre, à osciller entre deux mondes, celui du silence et celui du son. Dans le monde des sons, il existait une grand-mère bilingue, qui avait favorisé la partie linguistique de l'enfant, ainsi qu'un grand-père « parlant le haut-allemand » (la famille vivait en Souabe). Par la suite, il s'était tourné vers la langue et le son (radio, disques), et avait développé un grand besoin de « vouloir comprendre » ce qui le poussait, maintenant aussi, à vivre des contacts dans le monde entier. Dans cette biographie, l'élément interculturel est représenté dans les différents mondes des sens. (Catégorie : aller au dehors et faire entrer dedans)

H. (de sexe féminin, 26 ans)

est venue, à l'âge d'un an, avec ses parents en France, où elle a grandi dans une colonie allemande, qu'elle décrit comme avoir été un monde « étranger et renfermé sur lui-même ». Très vite, sa très jeune mère a quitté le pays pour rentrer en Allemagne, alors qu'elle-même n'est « retournée » en Allemagne qu'après obtention d'un baccalauréat et d'un DEUG. Entre temps, elle travaille dans le domaine interculturel d'organisations liées au travail en France. (Catégorie : aller au dehors)

I. (de sexe féminin, 47 ans)

expose son engagement politique dans un groupe qu'elle a rejoint, pendant ses études, à une époque où elle voulait se séparer de la maison familiale, mais désirait par ailleurs faire partie d'un groupe. Ce désir d'appartenance s'est vu déçu par le groupe, où on lui confiait des tâches de « combattante isolée », si bien qu'elle a toujours fait l'expérience de la souffrance, en réalisant qu'elle n'arrivait pas à trouver cette appartenance à laquelle elle aspirait tant. Entre-temps, elle essaie d'intégrer l'étranger dans son travail quotidien, où elle s'occupe de la réinsertion de réfugiés. (Catégorie : faire entrer dedans)

Aperçu global des ressources et catégories répertoriées

Le groupe de recherche est parvenu aux catégories et résultats suivants :

1. Chez l'ensemble des participants, l'interculturel a déjà été transmis par leur *socialisation*, et par la *destinée des générations*, ou encore, il s'est exprimé dans le désir de se séparer de relations étroites, et de se démarquer, en se dirigeant vers quelque chose d'étranger et de très différent. Les énoncés personnels ont révélé une quête de l'extérieur, qui s'accompagne d'un profond désir de faire partie d'un groupe (crise de réparation, ou encore, triangulation). Mélanie Klein définit cette crise en expliquant que la personne a réussi à s'éloigner de la mère et à revenir à elle, pour se rendre compte que, même si elle ne constitue plus l'élément central pour la mère, elle peut tout de même exister. En ne réservant pas la notion de transfert exclusivement à la psychanalyse, mais en la considérant également sous l'angle de la pédagogie sociale, on peut saisir la destinée des générations comme une demande de prise en charge adressée à celui qui s'intéresse au domaine interculturel.
2. *Destinée des générations* : des différences sont apparues au niveau des nations, dans la mesure où les participants de langue allemande, impliqués qu'ils sont dans l'histoire allemande, se sentent souvent alourdis par la charge de l'holocauste, à la différence des participants italiens et français.
3. Les participants ont décrit leur *identité* comme quelque chose de souple : « on peut facilement s'avancer vers les autres, agir en fonction de l'étranger », tout en mobilisant, dans le contexte, une réflexion permanente sur soi. La question « qui suis-je ? » est souvent posée, rejetée ou masquée. On peut se sentir libre dans le contact avec d'autres, ou même, établir une relation étroite avec eux, lorsqu'on sait, simultanément, qu'on a toujours la possibilité de se distancer. C'est pourquoi que nous avons choisi le terme d' « *oscillation* ». Dans ce processus, on constate de façon accablante que,

au cours de la recherche d'identité et du « passage de la frontière », le sentiment d'identité personnelle disparaît parfois au contact de l'étranger. (On pourrait développer ici un instrument, ou une méthode psychologique, qui permette de renforcer la dynamique du « passage de la frontière »).

4. *Une indépendance, acquise et assumée dès le plus jeune âge, une compétence, aussi, dans la mobilité* (par le biais, par exemple, de séjours précoces à l'étranger, de très nombreux départs en voyage de la famille, de passages dans des situations nouvelles) sont considérées par tous les membres du groupe comme une ressource biographique. Cette indépendance est déclenchée par :
 - la curiosité ;
 - le fait de « partir » (par opposition au fait de « s'en aller », en tant qu'activité au sens large du terme) ;
 - la facilité à manier les langues étrangères ;
 - le fait de disposer d'autres modes de compréhension que la compréhension verbale ;
 - l'assurance, tôt acquise, dans le contact avec les autres, et que l'on peut attribuer à l'existence d'un lien sûr (Bowlby), lorsque ce contact s'effectue sans problème ;
 - le fait éventuel que, psychodynamiquement parlant, la phase de rapprochement (Mahler) a réussi sur le plan de l'évolution historique, et s'est déroulée tranquillement au cours du développement de l'enfant ; lorsque la crise de réparation (Mélanie Klein) a été maîtrisée positivement par la mère et par l'enfant, et que la triangulation a réussi, l'enfant ou l'adulte part à la conquête du monde, plus dans la soif de découvrir, que dans la peur et l'hésitation. L'étranger devient alors le but voluptueux d'une opération de reconnaissance.
5. Dans ce contexte, tous les participants estiment que l'acquisition d'une *connaissance approfondie des frontières* représente une stratégie importante. Le groupe entend par là qu'il importe de développer une *conscience* permettant de lutter contre le danger auquel on s'expose dans son contact avec les autres (dans la mesure où l'identité de soi est alors menacée de décomposition). Pour bien percevoir les phénomènes de frontières, il faut s'entraîner de manière adéquate, et en acquérir une connaissance approfondie.
6. De ce qu'ils ont pu vivre dans leurs rapports avec l'étranger, les participants font allusion à un autre point, qui est souvent vécu d'une manière plutôt pesante, à savoir, la *disparition des frontières*. La stratégie technique,

qui permettrait d'éviter cela, consisterait à faire la navette (c'est-à-dire, à osciller), à un niveau cognitif et émotionnel, entre l'étranger et soi-même. Un travail de recherche expérimental, qui conduirait plus loin, pourrait aussi s'employer à mieux définir les descriptions encore assez vagues de ce phénomène, et à concevoir des stratégies permettant d'accepter l'étranger tel qu'il est, « sans se dissoudre en lui ».

Sous forme d'un exercice dans la poursuite du projet et dans leurs différents domaines de travail, les participants veulent observer, chez eux, quelles compétences ils développent personnellement, en matière de frontières, dans leurs contacts avec les autres, et procéder, chez l'autre, à la même observation, au sens d'une recherche sur le terrain (Devereux, 1984).⁸

Le groupe de recherche a sélectionné une série de facteurs, qui contribuent à renforcer la compétence interculturelle :

- La faculté de réfléchir les parts de soi-même dans la perception de l'autre, de manière à réduire les processus d'agression et de dévalorisation. (Exemple d'un préjugé : « Les Italiens traversent la rue quand ça leur chante, au rouge, et n'arrivent jamais à l'heure ». Lors d'un contrôle de contre-transfert, effectué dans le cadre d'une sensibilisation interculturelle par réflexion des parts de soi-même, il s'avèrera que la part de stress, de celui qui « doit toujours être à l'heure » ou qui « ne peut pas s'empêcher d'être minutieux », devient ici active et crée une résistance, à tel point qu'il désirera faire exactement la même chose que l'autre).
- La faculté d'être autonome et de tout faire pour le devenir, c'est-à-dire, savoir-être-autrement, avec toutes les conséquences que cela implique, et plus précisément, préférer l'altérité de l'autre à une adaptation à des normes collectives.
- La faculté d'accepter sa propre altérité et celle des autres comme une vraie valeur, et de la faire passer dans le dialogue et la communication.
- La compensation et le contrôle de l'irritation et de la peur, dans la confrontation des différences entre soi-même et l'autre.

⁸ Si, pour reprendre Wittgenstein, on conçoit la langue comme un groupe de règles ayant pour mission de définir la manière dont les choses peuvent être dites, ou encore, de communiquer et de constituer un monde ou une vision des réalités, on peut partir du principe que ces représentations élaborées, ou que ces versions de réalités, incluent également la réalité psychique. Ce qui, dans notre contexte de recherche consacré aux origines biographiques, revient à dire : qu'est-ce que l'interculturalité, et que signifient ces phénomènes, au niveau psychique aussi, chez les différentes nations ?

- La faculté de classer l'altérité de soi et de l'autre dans des modèles et des projets, et de savoir y réagir.

Exemple extrait du troisième volet de notre cycle en Sardaigne : Le rapport au temps

J'observe chez moi, qui suis Allemande, que je ne m'y prends pas de la même façon avec le temps que les Italiennes ; par exemple, que la conscience que j'ai (par nécessité ou non) de la brièveté et concision de la pause de midi m'amène, d'ores et déjà, à penser et à orienter mon comportement vers un but : parcourir au plus vite le chemin qui conduit à la plage, de manière à avoir assez de temps pour me baigner, et repartir à temps de là-bas, pour rentrer à l'heure.

Pendant que j'attends impatiemment les Italiennes qui doivent m'emmener là-bas, et que je n'arrête pas de penser au court laps de temps dont nous disposons, les Italiennes se préparent plutôt calmement au départ à la plage – ce que je qualifie, négativement, à cet instant encore, de pure « lambinerie » – jusqu'au moment où nous nous mettons enfin en route. Nous « perdons » presque une demie-heure (« qu'on aurait pu avoir pour nager », pense l'Allemande). Mais alors qu'elles la perdent aussi, cette demie-heure, les Italiennes sont déjà en train de communiquer entre elles, et se trouvent dans la pause de midi. Elles jouissent déjà de leurs activités de loisirs, qu'elles débudent au premier instant. Au cours de cette activité de début d'après-midi, je puis observer, non sans une certaine ironie et distance par rapport à moi-même, que cela se répète encore chez moi au moment où nous quittons la plage pour regagner le groupe de travail, et que mon être intérieur s'adapte, encore et toujours, à des normes de ponctualité allemandes collectives.

Néanmoins, en arrivant au centre, où nous avons 10 minutes de retard sur ce qui était convenu, je ne me sens plus autant sous la pression de la ponctualité, dans le sens où j'accepte que mon identité et celle des autres puissent être différentes, constatant également que d'autres participants se préparent encore, eux aussi, à la manifestation de l'après-midi, et ne sont pas à l'heure.

En arrière-plan de notre expérimentation, et de l'effet que les origines et ressources biographiques peuvent avoir sur le comportement dans le contexte interculturel, cela veut dire, entre autre, que celui qui fait l'expérience du multiculturel, et s'est entraîné tôt, s'accomplit dans la confrontation avec l'étranger. L'autre, l'étranger, n'est plus ressenti comme quelqu'un de dangereux, parce qu'on peut le classer dans différents modèles, et qu'on sait s'identifier et se comparer aux normes qui dominent chez lui, pour, le cas

échéant, endosser soi-même (oscillation), momentanément, ce type de normes et de modèles, à la manière d'un grand voyageur qui a un idéal du Moi interculturel lui permettant de s'adapter, selon les contextes, à tel ou tel champ organisme-environnement, tout en conservant à chaque fois son identité psychique. Le lieu intérieur, la notion d'espace-temps, « l'habitat » de la langue maternelle, n'est pourtant plus rigide ; il devient plus dimensionnel, et s'insère dans des processus d'expérience et de relation. « Le pays natal n'est plus à l'extérieur, mais à l'intérieur » (Edgar Reitz, Pays natal 2, le film 2001).

Bibliographie

- Bowlby, J. (1973) : *Attachment and loss*, Volume II, Separation : Anxiety and Anger, Penguin Books, Auckland 10, New Zealand
- Buchholz, M.B., Streeck, U. (sous la direction de) (1994) : *Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung*, Westdeutsche Verlags GmbH, Opladen.
- Burow, O. (1999) : Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung, in : *Handbuch der Gestalttherapie*, Hogrefe, Göttingen.
- Devereux, G. (1973) : *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, (1984) : 3^e éd., Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Erikson, E.H. (1966.) : *Identität und Lebenszyklus*, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Fliegener, B. (1991) : *Bibliographie der Gestalttherapie. Gestalttherapie : Dokumentation deutsch- und englischsprachiger Veröffentlichungen und empirischer Befunde*, 2^e partie, Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie, Frankfurt/M.
- Freud, S. (1975) : *Studienausgabe*, 10 volumes, Fischer, Frankfurt/M.
- Fuhr, R., Sreckovic, M., Gremmler-Fuhr, M. (sous la direction de) (1999) : *Handbuch der Gestalttherapie*, Hogrefe, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Fuhr, R. Gremmler-Fuhr, M. (1995) : *Gestalt-Ansatz*, Edition Humanistische Psychologie, Köln.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967) : *The discovery of grounded theorie. Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago.
- Heigl-Evers, A., Heigl, F., Ott, J. (1993) : *Lehrbuch der Psychotherapie*, Fischer, Stuttgart/Jena,
- Lamnek, S. (1989) : *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*, Psychologische Verlags Union, München/Weinheim.

- Leithäuser, T., Volmerg, B. (1988) : *Psychoanalyse in der Sozialforschung*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Mahler, M. (1989) : *Die psychische Geburt des Menschen*, Frankfurt/M.
- Perls, F.S. (1973) : *Grundlagen der Gestalttherapie*, Pfeiffer, München.
- Perls, F.S., Hefferline, R., Goodman, P. (1979) : *Gestalt-Therapie/ Wiederbelebung des Selbst*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Perls, F.S., Hefferline, R., Goodman, P. (1979) : *Gestalt-Therapie : Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Perls, L. (1989) : *Leben an der Grenze. Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie*, sous la direction de Milan Sreckovic, Edition Humanistische Psychologie, Köln.
- Polster, E., Polster, M. (1975) : *Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie*, Kindler, München.
- Rank, O. (1931) : *Technik der Psychoanalyse*, Tome III : Die Analyse des Analytikers und seiner Rolle in der Gesamtsituation ; Deuticke, Leipzig/Wien.
- Reitz, Edgar (2001) : *Heimat 2*, le film.
- Schützenberger, A.A. (2003) : *Oh meine Ahnen*, Karl Auer Verlag.
- Strauss, A.L. (1994) : *Grundlagen qualitativer Sozialforschung : Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*, Fink, München.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996) : *Grounded Theory : Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Beltz, Weinheim.
- Winnicott, D.W. (1995) : *Vom Spiel zur Kreativität*, Klett-Cotta, Stuttgart

3.2 Expériences au cours de la rencontre et biographies

Burkhard Müller

Ce chapitre est consacré à cinq interviews, qui ont été enregistrées au magnétophone durant la troisième phase du programme, sous forme d'entretiens d'une bonne demi-heure avec trois participantes et deux participants : parmi eux trois Allemand(e)s, une Italienne (entretien en anglais), et une Française (entretien en allemand). Dans leur biographie comme dans leur travail professionnel, les cinq sont confrontés à des questions d'ordre interculturel.

Il s'agissait là d'entretiens ouverts, centrés sur un thème, et sans grille pré-établie. Chaque interlocuteur a, tout d'abord, été invité à rendre compte des expériences qu'il avait faites au cours du programme, et à dire ce qu'il trouvait personnellement important ou difficile, et ce qui pourrait éventuellement, selon lui, faire l'objet d'une généralisation. Une attention particulière a porté sur le sens des expériences bi, tri et multipolaires, dans le contexte biographique et professionnel de chacun. Bien que se recoupant de temps à autre,⁹ chacun des entretiens possède un profil thématique spécifique, qui met en lumière, à chaque fois, un aspect important du programme. Ces thèmes spécifiques sont :

- 1) La pertinence biographique des expériences interculturelles bi et multipolaires ;
- 2) L'importance attribuée aux sentiments, et au fait de se comprendre sans connaître la langue ;
- 3) La pertinence et la différence entre les configurations bi et multiculturelles, dans le secteur professionnel du travail en faveur de la jeunesse en Allemagne.
- 4) Les rapports entre le vécu dans le programme, et les événements interculturels clés qui ont pu survenir dans la biographie ;
- 5) L'expérience du décalage entre ce qui est vécu dans le programme et son importance dans le quotidien, au niveau professionnel.

⁹ C'est le cas notamment des entretiens B et C. Voir la comparaison ci après sous deux aspects. Sinon un entretien est présenté, chaque fois, dans son axe thématique. Les énoncés sont partiellement résumés en fonction du sens qui leur est attribué. Tous ces énoncés apparaissent en italiques dans le texte. Les noms des personnes interviewées sont représentés, de façon anonyme, par les lettres A à E. Le texte ne s'en tient pas à une transcription établie selon des règles strictes (enregistrement de pauses, de raclements de la gorge, etc.) en renonçant aussi à une transcription détaillée de l'entretien.

La biographie, en tant qu'expérience bi et triculturelle

L'entretien réalisé avec A débute par la question : *J'aimerais bien savoir ce que ce séminaire signifie maintenant pour toi, rétrospectivement, et aussi, ce que tu trouves difficile, si tel est le cas.*

Dans un premier temps, A exprime son attitude, assez détendue et sûre d'elle-même, mais (de son point de vue actuel) naïve aussi, sur ce qu'elle attendait au départ : avant le début du programme A s'est estimée très compétente pour ce type d'entreprise compte tenu du fait qu'elle maîtrisait plusieurs langues et compte tenu de ses expériences préalables. Elle a d'ailleurs mis cette compétence à la disposition d'autrui, s'investissant vaillamment dans les présentations et les traductions, jusqu'au moment où elle découvre que son besoin, à elle, d'exercer des activités de ce genre ne répond pas toujours à celui d'autrui. Elle le vit comme un choc, et comme « *une chose capitale* ». Maintenant, elle a du mal à traduire ; elle est très occupée avec elle-même, et il est clair que *ça a déclenché quelque chose*.

Je suis venue là en pensant que j'allais apprendre quelque chose sur la coopération dans des groupes interculturels, sur la possibilité de les animer, en servant d'interprète par exemple, des trucs, donc, d'ordre extrêmement pratiques. Je me suis également demandé, bon, comment est-ce que tu vas t'y prendre, toi, pour poser des questions, et puis en fait, non, voyons un peu ce qui se passe (...) Bon, les processus de groupes, je les connais tous ; je ne sais pas moi, tout par où il faut passer, le petit groupe, l'assemblée plénière, comment se structurer, etc. Et à ce sujet, je me suis munie de ma part de patience.

A décrit ensuite la première semaine de programme, qu'elle entrevoit surtout, à la fin, comme une crise par rapport à ces espérances préalables. Reprenons avec elle :

En fin de compte, dans le besoin que j'avais, de m'investir de manière à ce que cela se termine de façon harmonieuse, je n'ai fait qu'empirer les choses ; tout s'est avéré relativement catastrophique, du moins pour moi, oui, c'était une expérience absolument fondamentale pour moi ; je pensais ici lutter pour tous, et me suis fait le porte-parole de tout le monde, mais finalement, c'était peut-être plus une projection de mes besoins, et il m'a bien fallu apprendre que je me dois, d'abord, me rendre compte quels sont mes besoins personnels, avant de pouvoir parler ici des besoins des autres (...), et me demander aussi comment je vais m'y prendre pour m'ouvrir à d'autres ; le résultat est qu'à compter de cette période, j'ai eu énormément de mal à traduire, pour la simple bonne raison que j'étais très occupée avec moi-même, et donc, absolument incapable d'écouter. Et ça a été, oui, le premier pas de toute une évolution. Je pensais que je connaissais déjà tout ça par cœur, et j'ai bien été obligée de constater par la suite que, pour ce qui est de mes bonnes intentions, tout ça n'est pas aussi évident que ça en a l'air.

Dans la deuxième phase du programme, par contre, elle cherche bien plus à *s'éloigner de cette autoréflexion individuelle, pour se consacrer plus largement à cette autoréflexion collective*. Elle pense que les deux démarches sont importantes, mais pas suffisantes.

Jusqu'ici, il s'agissait plus, là, d'une sorte de réserve de travail, où nous avons la chance d'expérimenter d'une manière ou d'une autre avec nous-mêmes, et j'éprouve maintenant, quelque part, le besoin de faire aussi quelque chose en plus, dans le sens, aussi, de notre travail à nous, parce que je dois dire que, jusqu'ici, ça n'était pas le cas, que ça, on le..., que nous pouvons vraiment agir en tant que multiplicateurs. Néanmoins, je pense que ces deux premiers séminaires étaient très, très, très importants. On est bien obligé de passer par là... Mais c'est maintenant, et maintenant seulement, que le travail commence.

A révèle ici que les deux phases du programme, où elle s'est, dans l'une comme dans l'autre, et de façon très différente, beaucoup investie, ont été de précieuses expériences à ses yeux, mais à titre de situation exceptionnelle, de « *réserve de travail* ». Elle pense manifestement qu'il faudrait désormais s'engager dans un travail qui justifie l'invitation des participants en tant que *multiplicateurs*.

A la question de savoir ce que le thème de la recherche signifie pour elle, A explique tout d'abord que sa compréhension de la polarité biculturelle est liée à la différence qui existe entre la culture française et la culture allemande, dont la première (française) préfère des formes de communication plus « implicites », et l'autre (allemande), des formes de communication plus « explicites ». Elle souligne qu'il serait *totalemt incorrect* de vouloir savoir quel type de communication convient le mieux. En revanche, elle trouve important de poser des questions sur la manière de travailler ensemble, la coopération se déroule-t-elle plutôt sous forme d'un processus d'adaptation unilatéral ou bien, *est-ce qu'on crée là quelque chose de nouveau ?* Tant que ces nouvelles formes n'existent pas encore, A ne voit pas d'autre possibilité que d'osciller entre les deux pôles.

Que font deux cultures l'une en face de l'autre, quand elles ont justement choisi deux pôles distincts. Et pour moi, l'intérêt est ici de se poser la question : que peut-on créer en travaillant ensemble (...) ? L'une des deux nations s'adapte-t-elle à l'autre ou vice-versa ou bien, est-ce qu'on crée là quelque chose de nouveau, et ce nouveau, il serait de quelle nature ? D'une certaine manière, on ne peut rien faire, en fait, en ce moment, à part voyager, tantôt vers un pôle, tantôt vers l'autre.

Ce qui s'apparente à une spéculation très abstraite, devient tout à coup biographiquement très concret, au moment où j'évoque à A le fait qu'elle-même a autant vécu dans la culture allemande que dans la culture française, et travaille maintenant en Amérique. Je lui demande également si cette nouvelle activité

dans un pays tiers a modifié le regard qu'elle portait sur sa biographie franco-allemande.

Je ne sais pas encore ce que ça fait, parce que je me trouve justement au beau milieu de la situation. Je ne suis pas encore là depuis longtemps, mais ce que je peux dire, c'est que j'ai décidé, de mon plein gré, de m'échapper un peu de ces deux pays, pour pouvoir avoir un autre regard, sous un autre angle, et ne pas continuer, bon, à observer l'Allemagne d'un point de vue français et vice-versa, parce que là, on risque peut-être aussi de s'enfermer beaucoup, mais je ne sais pas l'effet que ça fait, je ne sais pas encore, au niveau de ma perception des cultures...

C'est comme si A avait utilisé le thème de notre recherche pour planifier sa vie, et allait donc dans un pays tiers, *de manière à regarder, de l'extérieur, son existence « biculturelle »*. Je lui demande : *Mais alors, ça veut dire que tu organises vraiment ta vie autour de cette question interculturelle ?* A se met à rire, affirmant qu'il ne s'agit pas là d'un plan rationnel, mais de quelque chose de *bien plus passionnant que si c'était planifié*. Mais ensuite, elle commence à raconter sa biographie, laquelle confirme qu'elle a construit son projet (secret) de vie exactement autour de cette question :

J'ai grandi dans une colonie allemande, au sud de la France, au milieu de deux cultures qui, au fond, ne se sont pas comprises, et ont toujours vécu ainsi l'une à côté de l'autre. Cela a été pour moi une expérience très douloureuse de voir que chacun est resté accroché à ses images, alors qu'on avait très bien la possibilité de rencontrer l'autre, puisqu'il habitait justement la maison d'à-côté. Cela a été une expérience très décisive pour moi, et je me suis toujours demandé « Qu'est-ce que ça veut dire, pourquoi est-ce si problématique ? »

Pour A, qui a vécu là-bas jusqu'à l'âge de 21 ans, cela a engendré une *crise identitaire*, qu'elle a *mis longtemps à maîtriser*. Cela devient *très important pour moi* (d'aller) *en Allemagne et de regarder les choses de là-bas*. Elle croit avoir besoin du « regard extérieur » parce que sa biographie l'y oblige. Elle présume aussi que c'est la raison pour laquelle *(elle a) ensuite fait des études de psychologie, en se consacrant aussi, de façon concrète, à ce problème interculturel*.

A confirme ici, expressément, que son désir de réfléchir, de l'extérieur, au fait qu'elle a grandi dans cette *colonie*, est devenu le thème central autour duquel elle a orienté sa vie, et surtout, ses études. Et elle décrit ensuite que c'est seulement après que sa socialisation entre deux cultures rejoint sa propre identité, dans l'expérience qu'elle fait d'elle-même en tant qu'étrangère, alors qu'elle ne parvenait pas vraiment à se sentir chez elle dans *un* pays. Dès lors, elle vit l'expérience d'intégration réussie comme un stade d'évolution important, dans la mesure où elle peut maintenant se voir comme une personne *ayant*

fixé en (elle) des aptitudes « françaises » et « allemandes », même si elle n'arrive pas à satisfaire les deux, dans l'idéal.

Il était parfaitement clair que je devais me diriger hors de ce champ, pour établir une distance par rapport à ce milieu, et me voir aussi comme une Allemande en Allemagne, (...), alors que dans des tas de choses, je me suis sentie comme une étrangère. C'était, naturellement aussi, d'autant plus étrange à vivre que l'on a soi-même vécu ce phénomène bien connu, qui consiste à ne pas se sentir vraiment chez soi ni dans un pays ni dans l'autre. Mais ensuite, je suis arrivée au point où j'ai pu dire que je pouvais très bien vivre ainsi, en ayant l'un et l'autre en moi, peut-être pas à part égale mais tout de même ; dans certains domaines, je suis très française, et dans certains autres, je suis très allemande, et à partir du moment où j'ai compris ça, ça n'a plus du tout été un problème pour moi de me demander où se trouve aujourd'hui ma patrie, mon pays (Heimat).

Je pense que, dans ma façon de travailler, et de raisonner, je suis très allemande. Mais le fait même que je parle beaucoup, ça c'est très français. Et puis, cette manière précise de s'exprimer en allemand, c'est une chose qui me pose parfois des problèmes (...) je ne m'exprime pas de façon aussi précise que je ne le voudrais ; et pourtant, dans ma manière de travailler en général, je vois bien que ce côté méthodique, qui caractérise les Allemands, est ancré en moi.

En tant qu'interviewer s'intéressant à la « thématique de triangulation », je demande alors *Et le côté américain ?* A répond en riant *Mon Dieu !*, pour parler ensuite du *besoin d'action des Américains*, ajoutant que celui-ci ne lui est pas tout à fait étranger, même si, pour elle, c'est inhabituel de le vivre en Amérique sous une forme aussi radicale. Elle illustre ses propos, en opposant le *caractère communicationnel du français* au *caractère organisé de l'allemand*.

Oui, c'est vrai que les Américains ont tendance à agir quand il y a des problèmes ; partant de là, ils peuvent modifier sur le champ ce qu'ils ont projeté au départ. Ils ne rencontrent donc pas le moindre problème en la matière ; dès qu'ils s'aperçoivent que quelque chose ne mène pas à l'objectif qu'ils se sont fixé, ils restent extrêmement souples.

A la question de savoir si ce trait de caractère américain a modifié son regard sur la manière « franco-allemande » qu'elle a de percevoir les choses et d'agir, A répond :

C'est en train d'avancer. Je dois d'abord saisir ce qui se passe là, je ne suis pas maintenant en mesure de tirer des conclusions, je m'occupe encore de comprendre comment cette société fonctionne, et ce qu'elle a de différent avec nous.

Je reprends alors un mot-clé que A avait employé dans une autre discussion, où elle disait que le problème n'était pas de vivre au sein de plusieurs cultures, mais de garder, dans le même temps, son assise. Pour A, le point de

vue externe est important, car il permet vraiment de percevoir les différences de façon plus approfondie. Elle explique qu'elle reconnaît ceux qui n'ont jamais été confrontés à d'autres cultures, au fait même, qu'ils ne sont justement pas en mesure de s'en apercevoir. En précisant néanmoins, au passage, qu'elle entend par « confrontation » naturellement plus que ce que *tout le monde fait*, à savoir, des voyages. Cette « inaptitude à percevoir » les différences, elle la décrit comme un phénomène particulièrement fréquent en Allemagne. Pour elle, les Allemands sont des gens qui acceptent, bien sûr, d'avoir un passeport allemand, mais ne peuvent pas s'empêcher d'ajouter à ce sujet « *et alors ?* », et donc, de dévaloriser, pour eux-mêmes, le fait d'être allemand.

Je pense que, quand on a grandi à l'étranger comme moi, on apprend relativement vite à considérer, justement, l'autre point de vue, et on se rend bien compte que cela ne revient pas au même d'être allemand, français ou autre. J'ai souvent entendu des Allemands dire en Allemagne : « Bon, c'est vrai, je suis Allemand par mon passeport, mais qu'est-ce que ça fait ? » Il s'agit là d'une problématique typiquement allemande, qui est encore liée ou non au sentiment qu'on a de soi. En tout cas, c'est toujours un signe pour comprendre, bon, que ces gens n'avaient jamais été confrontés à d'autres cultures ou qu'ils ont grandi là, parce que, voyager, tout le monde le fait. On sait qu'il existe autre chose, et partant de là, le regard s'élargit automatiquement.

Là-dessus, je lui demande encore si cela lui pose aussi des problèmes :

En venir au fait est... exige de quelqu'un bien plus de réflexion sur soi ; dans ma quête d'identité, je suis bien plus obligée de me questionner sur moi-même, pour trouver ensuite, un jour ou l'autre, une réponse au type de question que j'ai formulée, et ne pas continuer à rester dans ce doute qui, à mon avis, engendre des crises personnelles ou autre.

En dernier lieu, je lui demande si ces retours sur soi-même l'entravent à réussir sa vie. A estime, à ce sujet, que *cela empêche la personne de réussir rapidement*. Elle souligne néanmoins à quel point son identité et son propre projet de vie en dépendent. Certes, tout avance *plus lentement*, mais elle est prête à en payer le prix.

Non, non, non, absolument pas, le chemin est lent, mais très satisfaisant. Cela m'a permis de vivre une évolution assez importante de ma personnalité.

La communication interculturelle au-delà de la compétence plurilingue

B me raconte une biographie qui s'apparente à certains égards à celle de A, même si elle présente, par rapport à la première, des différences intéressantes. B est né et a grandi en Allemagne, où ses parents, d'origine serbe, étaient donc

étrangers. Il dit avoir *grandi avec différentes cultures*. S'il dit « avec », et pas « dans », cela tient peut-être au fait que l'expérience a été, dans son ensemble, positive pour lui. « Dans » pourrait vouloir dire, comme chez A : Je l'ai vécu, au départ, comme un destin que je n'avais pas choisi. « Avec » pourrait vouloir dire : Je l'ai compris dès le début, et l'ai découvert tout seul moi-même. C'est en tout cas de cette façon que B représente ses premières expériences « inter-culturelles ». Un événement clé l'a particulièrement marqué, que B tient à me raconter :

C'était quand je me suis rendu, pour la première fois, à l'âge de six ans, dans le pays natal de mes parents. La famille, mes grands-parents, c'est-à-dire, les parents de mon père, ils ont vécu à la campagne, où ils étaient agriculteurs, et menaient une vie rustique, très pieuse et très très simple, avec par exemple, dans la cour, une simple fosse d'aisances en guise de WC ; il n'y avait pas de chemin en pierres, de la poussière partout, et on marchait pieds nus. Ça m'a fait d'abord un choc. Et pourtant, alors que tout m'était absolument étranger, je me suis senti bien dès le premier jour, et cela tient au fait que j'avais tout le temps l'impression d'être aimé et accepté (...), oui, c'est ça, j'étais le petit-fils et on m'a tout de suite pris dans son cœur ; enfin, il y avait là énormément de chaleur ; je n'ai pas compris grand-chose, au niveau de la tête, déjà, en tant qu'enfant (...), mais j'ai plongé dedans, et avais l'impression d'être ici en sécurité, malgré l'étrangeté qui m'entourait.

B raconte cet arrière-plan biographique à titre d'explication, après avoir, d'abord, exposé l'expérience qu'il vit actuellement au sein du programme, et qui lui rappelle ces événements-là de son enfance :

Le fait que je rencontrais tous les gens, sans pouvoir m'entretenir librement avec eux. Il faut dire que c'était doublement difficile, parce que mon français est très limité, et que je ne connais pas du tout l'italien, et pourtant, j'ai communiqué avec ces personnes.

C'est ce qu'il appelle *mon thème*, c'est-à-dire, la communication émotionnelle. Celle-ci a été pour lui

Une découverte, qui est un peu comparable à ce qui se passe avec les enfants, qui, disons, se retrouvent dans le bac à sable et ne parlent pas, parce qu'ils ne le savent pas encore : les enfants qui ont un an ou deux, quand on les observe, ils ne parlent pas vraiment beaucoup, et pourtant, ils communiquent bel et bien, ils font quelque chose les uns avec les autres, ils apprennent en regardant l'autre faire ci ou ça, ou encore, échangent des regards entre eux, ou saisissent quelque chose, bon, eh bien, ici aussi il s'est passé quelque chose de ce genre.

Un peu plus tard dans l'entretien, B l'appelle le principe du bac à sable de la communication. Dans un premier temps, l'expérience qu'il décrit consiste dans le fait qu'il n'a pas la possibilité de converser librement avec les autres.

Elle l'oblige à se faire assister par ceux qui peuvent traduire. Si l'expérience échoue ou ne dépasse pas le niveau purement cognitif, elle en engendre une autre pour lui, dans le fait que des trous apparaissent alors dans la communication. Une nouvelle expérience, qu'il peut cependant décrire et vivre comme quelque chose de passionnant. Car ces « trous », justement, permettent à B de constater qu'il existe d'autres moyens de communication, qui s'avèrent bien plus riches que la communication purement rationnelle. Pour B, c'est le reflet direct de son expérience biographique. Du fait que les deux niveaux sont reliés au fond de lui, il va, tout au long des rencontres, vouloir démontrer la supériorité de la communication émotionnelle par rapport à la communication rationnelle, et en faire « son thème ». Dans l'extrait, ci-après, B décrit son processus de découverte, car l'expérience des « trous » représente aussi, au départ, une difficulté pour lui, même si elle lui permet ensuite de découvrir d'autres moyens de communication :

Les premiers instruments dont on dispose consistent, naturellement, à se prendre quelqu'un que l'on connaît, ça va de soi ; quelqu'un, donc, qui va ensuite assurer la traduction pour moi. C'était sur un plan cognitif, mais ça n'a pas toujours bien fonctionné. Il n'y avait pas toujours là quelqu'un d'accessible, ou bien, je me trouvais dans des situations où j'étais en contact direct avec l'autre, et où des trous sont ensuite apparus dans la communication verbale. Et moi, je trouvais très passionnant de voir comment ça fonctionne, dans les regards qu'on s'adresse, la façon dont on se touche, quelque chose, là, qui a créé une sorte de lien (...), de proximité entre nous, et qui a permis, par la suite, de vaincre plus facilement ces barrières linguistiques, une vraie découverte pour moi.

Tu vis une telle réduction de tes aptitudes à communiquer, que tu as aussitôt l'impression de ne plus être tout à fait toi-même, quand tu ne peux pas t'exprimer totalement librement, spontanément. C'est un fait, ça passe par la langue en première ligne. Mais moi j'ai constaté que cet autre niveau – que j'appelle le niveau émotionnel – que lui a également fonctionné.

L'interviewer que je suis pose alors la question des possibilités d'application à d'autres échanges :

Tu es certainement là dans la situation de la majorité, peut-être, de l'ensemble des Européens, lesquels, lorsqu'ils communiquent avec d'autres Européens, ne parlent pas la langue de ceux-ci. Que conseillerais-tu aux gens dans une telle situation, concernant ce à quoi on doit faire attention. Comment peuvent-ils, comme toi, faire de cette difficulté une expérience riche ?

Dans sa réponse, B renvoie avant tout aux conditions du *cadre extérieur*, lequel doit être conçu de telle sorte à laisser un maximum de place et d'espace aux niveaux méta. A l'opposé de cette notion de *place et d'espace*, B me décrit un cadre, qui est structuré dans le moindre détail, en accord avec nos facultés

intellectuelles. Et après, on n'a plus qu'à s'occuper de la traduction. Selon lui, les formes habituelles de rencontre interculturelle, qui insistent sur le côté rationnel, n'offrent pas de telles occasions. Pour l'illustrer et expliquer toute leur valeur pédagogique, B reprend son concept des *trous*. Au niveau des stratégies, il est intéressant de noter, qu'il conseille exactement le contraire de ce qu'on attendrait d'habitude : ne pas chercher des stratégies à renforcer la communication ou, encore, à combler les *trous*, mais plutôt, aborder les difficultés sereinement, en les considérant comme des *espaces privilégiés*.

Je veillerais simplement à ce que ces trous apparaissent, c'est-à-dire, à ce que ces structures normales de communication, à ce que ces structures verbales, ne soient pas utilisées complètement, et donc, à ce que des espaces libres se constituent d'eux-mêmes. Comme je viens de le dire, les instruments dont nous disposons se situent, en premier lieu, au niveau cognitif ou dans la communication verbale, on parle ensemble quand on entre en contact, on se sent inquiet, c'est sûr, et c'est justement ce que j'ai constaté chez moi, oui, j'étais insécurisé. Bon, qu'est-ce que je fais maintenant, l'idée m'est naturellement aussi venue de fuir, je n'ai qu'à me retirer, pour éviter à tout prix de me retrouver dans la situation où je sois obligé de dire quelque chose, alors que j'en suis absolument incapable.

Le fait que, durant la première semaine, les retraits qu'il opère finissent par s'atténuer et par se raréfier, est décrit par lui comme un événement décisif :

Maintenant, je supporte d'être à côté d'une Italienne avec qui je ne peux pas entamer une conversation assidue, car ça ne m'empêche pas de me sentir bien malgré tout. Et j'ai l'impression qu'il en va de même de la personne que j'ai en face de moi.

B ajoute ici sa thèse à lui, qu'il a déjà exprimée en dehors de l'entretien : *Et je suis certain que l'Europe peut aussi fonctionner à ce niveau.* Il refuse toutefois d'appliquer méthodiquement, d'instrumentaliser, de déployer, de mettre en place consciemment des « trous » de ce genre, même si ceux-ci sont efficaces, au sens positif du terme. *Je n'y ai pas encore réfléchi, peut-être n'est-ce pas non plus nécessaire.* Il renvoie, par ailleurs, aux méthodes appliquées dans les ateliers, lesquelles suivent ce « principe du bac à sable » :

Faire du théâtre ensemble, sous forme de pantomime, par exemple. Même si, là, on ne parlait pas, on faisait malgré tout quelque chose les uns avec les autres. Je pourrais donc m'imaginer que des activités de ce genre se trouvent ainsi renforcées, oui, que de telles méthodes soient appliquées de façon renforcée. Ça tend à réduire les inhibitions, ça crée une proximité, et à un certain moment, il s'instaure une sorte de processus d'accoutumance ; et dans des moments comme ça, comme je l'ai du moins constaté, le besoin de devoir dire quelque chose s'atténue peu à peu, ça crée une sorte de sérénité et de calme, et où l'on peut également être avec les autres.

B expose cette façon d'*être avec les autres* (au lieu de communiquer principalement à un niveau rationnel) comme une sorte d'idéal interculturel. B poursuit son discours, en décrivant ce qu'il a vécu au sein du *groupe autobiographique* au cours de la première phase, qui a trouvé à cet égard le terme de *compétence limite/frontière*. Dans son fonctionnement, elle a été décrite comme *une oscillation permanente entre les personnes, entre le fait d'aller vers l'autre/l'étranger, entre aller au dehors et se retirer*. En se remémorant le mouvement d'oscillation entre le soi et l'autre/l'étranger, B établit une nouvelle fois le lien avec sa biographie.

Et je crois que c'est quelque chose avec lequel j'ai grandi. C'est apparu chez moi dans les toutes premières années de ma vie, pour la raison très simple que j'ai grandi au milieu de différentes cultures. Et là, je crois que c'est même nécessaire, pour survivre ou réussir à être soi-même, de refaire sans cesse ce va-et-vient, qui consiste, oui, à aller dehors et à rentrer dedans.

J'insère ici un petit élément de mon entretien avec C, qui, contrairement à B, voit de façon plutôt critique *le fait qu'il existe aussi, au sein du groupe, une structure d'harmonie très forte, à laquelle on aspire, quand des différences se manifestent*. C apprécie bien moins que B cette recherche de proximité, et souhaite qu'on s'intéresse plus au fait qu'ici *deux têtes se frottent, qui pensent différemment*. Cet intérêt provient de la vision qu'il a de la différence entre les rencontres bi et trinacionales. Il confirme l'opinion que B partage avec lui, sur le plan professionnel, opinion selon laquelle on s'embrouillerait plus facilement dans un rapport binational. A son avis, ceci tient au manque d'occasions pour pouvoir observer de l'extérieur. Un tiers a, par contre, toujours la possibilité d'observer les autres entre eux sans être lui-même impliqué, si bien que l'imbroglio en présence peut être géré plus tôt. Pour C, dans la rencontre interculturelle bipolaire, cela veut dire « *qu'il faut attendre* ». La réflexion à partir d'une position de l'observateur est ici renvoyée à l'évaluation ultérieure, c'est-à-dire qu'elle n'a pas lieu dans le contexte même du vivre ensemble. C nomme ce fait, selon moi à juste titre, une *différence qualitative*.

Cette différence, donc, entre le bi et le trinational, a très fortement attiré mon attention, parce que je trouvais très passionnant de voir ensuite l'effet qui en résultait. Je crois que, dès que le contexte est trinational, il n'est pas impossible que je puisse, en tant qu'observateur allemand, observer deux autres nations tout aussi étrangères l'une à l'autre, pour ensuite établir un rapport entre cette observation et moi-même. Alors qu'à mon avis, dès qu'il s'agit d'un contexte binational, le risque de s'empêtrer dans les difficultés est bien plus grand.

Voici, cette hypothèse appliquée au secteur national du travail avec des groupes de jeunes en Allemagne.

L'animation de groupes interculturels de jeunes en Allemagne : bi ou multiculturel ?

Tous deux investis dans le travail avec des jeunes, B et C ont à faire, en Allemagne, dans leur profession, à une clientèle mixte. B décrit son secteur de travail :

Oui, un travail avec des jeunes en général, dans un cadre national, mais avec des jeunes du Nord au Sud de la Méditerranée, oui c'est ça, avec des jeunes du Maghreb, et de l'Europe du Sud, et de l'Europe Centrale, et de l'Europe de l'Est, pas moins de 20 nationalités en tout cas.

L'intérêt, pour moi, est de savoir si le fait que les jeunes fréquentant l'établissement viennent de cultures si différentes rend le travail plus difficile : Si tu n'accueillais qu'une seule nation, disons, seulement des Turcs ou seulement des Marocains, dans ce cas-là... est-ce que ce serait plus simple ? B est absolument certain que ça ne serait pas le cas.

Non, pour sûr que ce ne serait pas plus simple, car dans ce cas-là, deux mondes s'affronteraient, qui ont ou auraient un caractère si fortement marqué que cela entraînerait, à coup sûr, encore plus de conflits. Car plus le groupe est mélangé, plus il est facile, du moins à celui qui dirige l'établissement, d'établir des limites ; en l'occurrence, moi, je peux dire, à tous ceux qui sont là, attention vous tous, voici le cadre à l'intérieur duquel vous pouvez vous déplacer, et voici les limites. Si j'avais maintenant affaire uniquement à des Marocains, je pourrais imaginer que eux, naturellement, développeraient une dynamique plus forte, concernant leurs désirs, leurs objectifs, et te disent « Chez nous, ça marche comme ça et pas autrement », et nous, « Nous sommes ici 20 personnes, et toi, tu n'en es qu'une ».

Quant à notre thème de recherche, cet énoncé me semble être très révélateur, dans le cas, naturellement, où il serait possible de généraliser le fait que les configurations biculturelles soient plus particulièrement porteuses de conflits. Dans l'entretien, je reviens sur l'image des deux mondes, et demande comment il se fait que, en présence de plusieurs cultures, il n'y ait pas autant de mondes à s'affronter. Au cas où elle serait généralisable, l'expérience de B est probablement très significative, concernant le thème de notre recherche. Il dit que la structure bipolaire pousse d'elle-même à la confrontation, alors que l'interculturalité multipolaire invite plutôt à la prévenance envers l'autre. A ce propos, il considère néanmoins fondamental qu'une direction soit là, qui fonctionne, et soit en mesure de préserver le cadre, supposant personnellement que ceci est plus facilement réalisable dans une situation multiculturelle que quand « deux mondes s'affrontent ».

Comme il y a plus de différences, c'est plus facile pour moi qui assure la direction (...), parce que les forces sont moins concentrées. A mon avis, on arrive alors plus

facilement à se respecter les uns les autres, à ne pas faire passer une contrariété par-dessus tout le reste. Alors que, dans des situations entre deux partis, l'enjeu est souvent de voir lequel va perdre l'équilibre ; je crois que là, c'est plus difficile de maintenir l'équilibre, qu'en présence de plusieurs groupes très différents.

A la question que je pose, B souligne, du reste, que cette situation n'est pas seulement plus confortable pour celui qui dirige, mais qu'elle est aussi plus positive pour les jeunes en fonction des objectifs du travail en leur faveur. En font partie : la présence simultanée de l'autre, l'échange *avec l'autre qui est différent*, à condition, bien sûr, qu'une *bonne ambiance* le permette. Pour les jeunes issus de minorités ethniques, B expose que l'expérience qu'ils font, de disposer d'un lieu où ils *ont le droit d'exister* (comme c'est le cas de B, dans la manière dont il vit la recherche) est déjà, en soi, une expérience interculturelle très révélatrice. Selon lui, cela permet à ces jeunes de se valoriser ce qu'ils n'ont peu d'occasions de faire ailleurs. En corollaire à cette situation, il y a l'autre, celle du *Nous, en tant qu'étrangers en Allemagne*, laquelle est, quand elle ne consiste pas à *s'éviter* dans la rue, une situation de confrontation avec *les services administratifs, les gardiens de l'ordre, les voisins*. L'alternative est toujours une situation de confrontation avec des représentants de la société majoritaire, et donc aussi, une structure binaire où il s'agit de « nous ou eux ». Contrairement aux rapports qu'ils ont avec la direction du centre de jeunes, ces *étrangers* là n'ont pas, lorsqu'ils sont en contact avec de telles structures, la possibilité de comparer s'ils sont traités équitablement ou injustement par rapport à d'autres ; ils n'ont pas non plus la possibilité de s'échanger quant à la manière dont ils sont traités. A partir de là et sur un plan plus général, on pourrait avancer l'hypothèse suivante : les conflits interculturels risquent d'escalader plus facilement lorsque les gens ne sont pas dans une situation de partager un vivre ensemble multiculturel, l'expérience restant toujours structurée de façon bipolaire, sur le modèle du « nous ou eux ».

Le fait qu'ils puissent enfin échanger avec des gens différents est déjà foncièrement positif (...). Et quand, entre eux, maintenant, disons, les Albanais kosovars, par exemple, quand ils sentent qu'ils peuvent rester chez nous, au milieu de Turcs et de Grecs, ce qui est peut-être, sinon, absolument impensable dans la rue, parce qu'ils s'évitent, ou que ça risque peut-être de dégénérer en conflits, alors qu'ici ça fonctionne. Et aussi, le fait qu'il y ait là quelqu'un, qui veille à ce que l'ambiance soit bonne, et à ce que tout le monde s'efforce de bien s'entendre, cela fait, naturellement aussi, qu'ils ont plus de reconnaissance (...). Et alors ils commencent à te raconter des situations. « Eh bien, nous en Allemagne, en tant qu'étrangers, nous vivons ci ou ça, dans tel ou tel bureau, ou avec tel ou tel gardien de l'ordre, ou avec tels ou tels voisins ». Et le fait qu'ils puissent se retrouver dans un espace multiculturel comme ça, je crois que c'est pour eux une expérience très importante ; le

fait qu'ils aient simplement le droit d'être ici, sans qu'on exige quoi que ce soit d'eux, à part, naturellement, respecter certaines limites, celles qui existent là-bas (...), mais avec une grande liberté d'action. Je crois que c'est pour eux une expérience extrêmement positive.

C, qui travaille également avec des jeunes, confirme à plusieurs égards les expériences de B. Il raconte qu'il a eu affaire, dans ce type d'activité, avec des Italiens, des Turcs, des Albanais kosovars, des émigrés germano-russes, auxquels venaient s'ajouter quelques filles, qui étaient toutes Allemandes, et formaient ainsi une ethnie à elles toutes seules. C a lui aussi fait des expériences positives de cette multiculturalité, mais à la différence de B, il ne les présente pas sous l'angle de l'animateur, et de celui qui pose le cadre. Il souligne au contraire que cette situation lui a permis de comprendre vraiment mieux chacune des autres personnes :

Quand je n'avais pas compris certaines manières d'agir, j'avais encore et toujours la possibilité de demander, précisément à ceux de l'autre culture, ce qu'ils venaient de faire, ou étaient en train de faire.

Chaque fois qu'il en a besoin, C se sert donc d'un de ces groupes étrangers comme d'un auxiliaire, pour mieux comprendre tel ou tel autre groupe. A titre d'exemple, il raconte comment un jeune Turc l'a aidé à mieux comprendre le comportement d'un Italien.

J'avais un énorme problème avec un Italien, dans le fait très simple que je n'arrivais pas à m'accorder avec lui sur un rendez-vous. Nous voulions organiser un brunch où l'Italien devait venir avec son groupe de musique, et nous n'arrivions pas à convenir d'une date, ce qui a fini par me rendre complètement dingue, parce que je n'avais pas arrêté de lui proposer un nouveau rendez-vous (...) et que, d'une manière ou d'une autre, ça ne marchait jamais ; le gars, disons, qui travaillait bénévolement dans ce salon de thé, un Turc, qui s'appelait Hassan, a fini par me dire, comme ça : « Mais tu ne piges donc pas qu'ils vont tout le temps à l'église ? ».

C poursuit en racontant que, à cet instant précis, il a commencé à y voir clair, sur le fait qu'il n'avait pas compris le dilemme où se trouvait le musicien italien, lequel, même s'il se sentait honoré d'avoir été invité avec son groupe, était bien incapable de se soustraire aux obligations dominicales de son clan familial, et surtout, d'avouer cette dépendance sans perdre la face devant les Allemands.

Et je crois que des situations comme ça n'auraient peut-être pas été résolues dans un contexte binational, pour la bonne raison aussi que, là, le respect et la politesse à l'égard de l'autre nation sont peut-être très présents, alors que, au moment où

l'affaire s'est produite, celui du pays tiers a commenté de façon on ne peut plus décontractée ce qui était précisément en train d'arriver.

C renvoie ici au fait que le respect de l'autre, d'une culture étrangère – souvent au centre du travail pédagogique – peut constituer un obstacle à la compréhension, alors que les commentaires « irrespectueux » échangés entre jeunes de cultures assez différentes nomment plus clairement *ce qui est précisément en train de se passer*. C parle également des modes de médiation utilisés par les jeunes entre eux, dans des configurations triculturelles. Il décrit, par exemple : la clique d'Albanais kosovars, laquelle *se livrait à des trucs assez malhonnêtes à l'extérieur, mais* se montrait, dans le contexte même de la maison de jeunes, aussi serviable que conciliante, lorsqu'il s'agissait, par exemple, de jouer un rôle de médiateur entre Turcs et Kurdes :

Par exemple, il y avait chez nous, à l'époque, des divergences énormes. Apparemment, avant, les deux groupes n'accordaient qu'une importance relative au fait qu'ils étaient Turcs ou Kurdes. Mais par la suite, en raison de la situation politique qui existait à l'époque, ça s'était ensuite envenimé, et là, j'avais réellement vécu les Albanais kosovars comme des gens accommodants.

Malgré de telles expériences positives, C se rend tout à fait compte qu'il existait, entre les groupes, *un perpétuel combat pour l'espace et pour les animateurs*. Néanmoins, il considère ceci comme quelque chose de plutôt productif, parce que la résolution de tels conflits *donne à la maison des jeunes tout son sens, dans la mesure où, à un niveau comme celui-ci, on y acquiert aussi des compétences sociales*. Le fait même de s'atteler à tels conflits, de les rendre à peu près vivables, est précisément la mission essentielle de l'encadrement interculturel des jeunes.

C trouve particulièrement intéressant le rôle des jeunes filles, lesquelles constituent, au sein même de l'institution, une minorité culturelle en soi, même si elles appartiennent à la culture allemande, et donc, à la culture majoritaire.

D'une part, elles étaient envoyées faire le thé. Les jeunes filles l'acceptaient, mais d'autre part, c'était des filles très fortes, parce qu'elles étaient aussi des personnes de respect, et même si les garçons frimeurs pouvaient se permettre de leur lancer des boniments pour faire du chiqué, ils n'avaient finalement pas grand-chose à dire, ce qui a peut-être aussi à voir avec la formation scolaire, puisque les filles assumaient, par la suite aussi, d'autres fonctions, comme le fait, par exemple, de rédiger des lettres de candidature.

En tout cas, il me semble important de réfléchir à ce qu'au sein des activités de jeunesse, les actions spécifiques en faveur des filles ne soient pas vues uniquement sous l'angle d'un soutien à des défavorisés ; comme ici, il peut s'agir

tout simplement d'un aspect du travail multiculturel, dans la mesure où le fait d'être une fille renvoie toujours aussi à une identité culturelle spécifique.

La recherche et les expériences interculturelles clés

A la question que je pose – *dans ce programme, qu'est-ce qui t'a semblé important, qu'est-ce qui t'a préoccupée, voire, présenté des problèmes* – l'interviewée D s'empresse de répondre en exposant une biographie détaillée. Elle décrit son histoire familiale franco-allemande. Son père, de nationalité allemande, vit à Berlin-Est, et elle grandit chez sa mère, qui est Française :

Checkpoint Charlie, c'était de ces histoires, je ne pouvais pas me mêler à la conversation comme d'autres, et je ne pouvais pas demander à mes parents ce que c'était, la guerre, et quelle place ils avaient là, et quand j'étais petite, j'ai donc déjà mené un combat toute seule. Elle décrit cette expérience comme quelque chose de traumatisant : Oui, je pense que ma famille, ma famille allemande et française, a été vraiment traumatisée par la guerre ; mais ils n'en ont pas parlé, et moi, dans mon enfance, j'ai donc vécu ça comme un « traumatisme », comme un choc.

D poursuit en disant que ceci l'a également fortement influencée à l'âge adulte, et l'a aussi motivée à participer à la recherche. *Et peut-être que j'ai eu l'idée de rencontrer quelqu'un d'autre, des gens peut-être comme moi, avec qui je puisse parler de ça. L'expérience qui a le plus compté pour elle, dans cette recherche, a été de participer, dans la première session, au groupe de travail sur les biographies : Et là, j'ai trouvé une sorte de parité entre moi et les autres. Il ne s'agissait pas de la même histoire, mais en quelque sorte d'une parité. Manifestement, D estime avoir trouvé bien plus dans le programme que ce qu'elle avait recherché jusque là, à savoir, trouver un thème, pour pouvoir écrire. Elle a rencontré là d'autres personnes, dont les histoires étaient comparables à la sienne.*

Oui, c'est ça, comme un miroir ; pas les mêmes soucis, les mêmes problèmes, les mêmes idées, mais c'était comme un miroir.

En liaison avec toutes ces impressions d'enfance, qui se trouvent ainsi ravivées, le travail biographique réalisé dans la première semaine ainsi que la seconde rencontre à Berlin, provoquent quelque chose qui est décrit par D comme « *le fait d'être biculturelle, et de pouvoir l'accepter* » ; à la manière de A, même si, sur ce plan, la recherche semble avoir, en tant qu'évènement clef, encore plus d'importance pour D. Un peu plus tard dans l'interview, elle y revient expressément.

Au début, dans mon enfance, j'ai compris que j'étais Allemande, à l'école, où on racontait l'histoire de cette guerre ; je savais que mon père était allemand, mais si

criminel, ça c'était un peu dur ; Papa ne voulait pas en parler et ça m'a fait un peu peur, enfin, c'est comme ça que j'ai compris et senti que j'étais Allemande.

Elle explique ensuite que le fait de s'imaginer qu'être Allemand revient à dire qu'on est criminel lui a été transmis sous forme de *jeu par les camarades de classe*.

J'étais donc une vraie Allemande en France, et une Française en Allemagne, et pourtant, je me suis toujours bien plus sentie allemande que française, car quand j'étais enfant, je devais toujours donner des explications sur toute cette histoire, et moi je n'étais pas à ma place, je n'étais pas là, mais je l'ai fait. En Allemagne, c'était plus facile. Je n'avais pas à dire ce que les Français avaient fait ou pas, c'était déjà un peu différent, mais c'était en Allemagne de l'Est, et les gens disaient toujours, bon, en France, vous avez de l'argent, et puis c'est facile, et puis vous êtes libres, et puis les enfants reçoivent un peu d'éducation parce que l'école est obligatoire, et puis vous, vous êtes si spontanés, etc. etc.

En référence à cela, D me décrit plusieurs expériences biographiques, qui l'ont aidée à résoudre ce dilemme. Parmi celles-ci, l'introduction d'un passeport européen a été pour elle un événement important, qu'elle a désiré avoir tout de suite. Lors d'une visite à Berlin, elle a vécu un petit événement clé, en rencontrant un Français, un noir de Guadeloupe qui vivait à Berlin. Le « Berlinois » noir de Guadeloupe est pour D un exemple émouvant de sa propre « identité biculturelle ». Ainsi la première expérience notoire, lui révélant que la biculturalité ne consiste pas obligatoirement à être écartelé entre deux identités distinctes, mais peut également être une identité bien à soi, ne s'est pas produite au cours du programme. D a des antécédents, et pourtant, ce n'est qu'à partir du moment où elle fait cette expérience avec d'autres, qu'elle parvient à décrire cet événement antérieur comme une source de « liberté ».

Bon, que je me suis dit, un Berlinois, tiens tiens, et finalement je me suis retrouvée devant un noir, qui m'a dit, tiens, tu es surprise, tu vois que je suis noir, et tu pensais avoir affaire à un Berlinois. Je lui réponds ben oui, c'est clair. Je suis biculturel, qu'il m'a dit, et j'ai dit biculturel ? Qu'est-ce que ça veut dire, biculturel ? Ensuite, il a parlé de son histoire, et j'ai pensé : moi aussi je suis comme ça, moi aussi je suis biculturelle. Je me suis posé cette question, et à Cap d'Ail, j'ai trouvé la réponse, oui, pourquoi pas, je suis biculturelle ! Un vrai sentiment de liberté !

D décrit le contexte de ses expériences, à la façon de John Dewey, qui a présenté le processus de vivre une expérience forte : « Bien que limités dans l'espace, et étroitement circonscrits, les instants et les lieux se trouvent chargés d'énergies, qui se sont, quant à elles, accumulées sur des périodes particulièrement longues. Le retour à une scène, remontant longtemps à l'enfance, inonde l'instant présent d'espérances, et de souvenirs libérés au terme d'un

long refoulement ». ¹⁰ Mais comme le souligne Dewey, il ne s'agit pas là d'une simple remémoration du passé, mais d'un processus par lequel : « La personne insère son passé dans le présent, de manière à en élargir et à en approfondir le contenu » (ibd.).

Le contexte de ses expériences détient un sens profond, que D illustre aussi, dans son histoire, en s'appuyant sur sa vie professionnelle dans un secteur d'activité « interculturel ». Elle travaille dans une institution permettant à des éducatrices, qui vivent en France et souhaitent y travailler, mais ont suivi leur formation dans d'autres pays européens ou dans des pays d'Afrique du Nord, de recevoir une formation complémentaire, de manière à pouvoir exercer cette profession en France. La réflexion à mener sur sa propre biographie joue pour D, à cet égard, un rôle très important. Qu'est-ce que la formation et activité professionnelle a représenté pour les étudiantes dans le pays natal ? Que signifie-t-elle maintenant en France ? Comment ces étudiantes voient-elles leur avenir ? D se présente elle-même comme *médiateur* chargé de transmettre aux étudiantes une « *compétence frontière* » (Grenzkompetenz), qui est, selon elle, particulièrement importante lorsque le passage en France a lui-même été vécu de façon traumatisante.

Quand on a, par exemple, des gens traumatisés, qui arrivent du Rwanda et veulent aussitôt redevenir éducateurs sociaux en France. Il faudrait d'abord qu'ils voient clair dans ces problèmes, ou qu'ils arrivent d'abord à maîtriser leur problématique, en se disant : comment est-ce que je peux laisser de la place également aux autres ? En évitant de me servir seulement de l'autre pour me réparer.

A ma question de savoir si on ne peut pas considérer ceci presque comme un travail thérapeutique, D souligne qu'elle travaille bien avec un arrière-plan analytique, mais qu'elle ne fait pas pour autant de la thérapie : *c'est totalement direct et très concret*. Elle insiste sur le fait qu'elle n'aborde pas la problématique familiale de ses étudiantes, et se contente de traiter de questions de compétences.

La participation au programme : une expérience en décalage avec soi

L'entretien avec E, qui se déroule en anglais, est le seul où le programme n'apparaît pas, pour reprendre les termes employés par D, comme un « miroir », mais se présente plutôt en décalage avec le contexte de ses expériences professionnelles. A son tour, E souligne que le programme lui a

¹⁰ Dewey, J.: *Kunst als Erfahrung*, Suhrkamp, Frankfurt/M, 1988, p.34.

permis, personnellement, de s'enrichir de relations particulièrement précieuses pour elle. Sur certains points aussi, la différence qui existait, entre ce qu'elle a vécu ici et le quotidien qu'elle vit ailleurs, professionnellement, en tant que psychologue, a présenté pour elle beaucoup d'intérêt. Concernant le travail de recherche, il est certain que le groupe l'a impressionnée, par les efforts qu'il déployait en vue d'instaurer des formes de coopération *visant à trouver d'autres manières d'exprimer son émotion, de se sentir libre, et complètement en dehors des normes qui règlent, en temps ordinaire, cette interaction sociale*. Mais dans le même temps, ceci lui a inspiré des sentiments ambivalents. Pour elle, ce type de communication, qui diffère déjà totalement de la manière qu'elle a elle-même de travailler, est également *si différent de l'attitude que nous avons dans la rue, quand nous rencontrons un immigré, par exemple*. Le passage qui suit exprime très clairement l'ambivalence de E concernant le programme.

Je me sens de plus en plus proche des gens, et d'une certaine manière aussi, de chaque personne. Ça ne me pose aucun problème. J'éprouve du plaisir à les rencontrer à nouveau (...). Mais le style de travail, que nous effectuons ensemble, était et reste si différent, que j'ai parfois du mal à travailler, c'est-à-dire, à simplement essayer de penser, à simplement essayer de découvrir quelque chose en plus, et ceci me laisse parfois insatisfaite ; je pense que, dans ce cas aussi, c'est une sorte de falsification de la multiculturalité (...). Dans un certain sens, il me semble que le type d'attitude, c'est-à-dire aussi, d'attitude professionnelle, qui consiste à essayer de comprendre, diffère énormément de l'attitude que nous avons dans la rue, quand nous rencontrons un immigré, par exemple.

En s'exprimant de cette façon, E soupçonne tout simplement le groupe d'avoir instauré un monde de communication à part, qui équivaut, en tant que tel, à une *falsification* de la multiculturalité, à une fausse multiculturalité ; un monde, qui n'est pas en mesure de représenter la réalité, et constitue donc plutôt une entrave à la compréhension des vrais conflits interculturels. Etant donné que cet aspect, contrairement à la manière succincte dont il a été évoqué dans les autres interviews, est le témoignage central de tout cet entretien, je souhaiterais le commenter de façon un peu plus détaillée.

Cette manière de percevoir me semble très importante dans la mesure où elle est très répandue, et qu'elle a été également partagée, quoique sous forme plus ponctuelle, par d'autres participants au programme. Dans ce cas, l'objectif de la recherche est, manifestement, celui de simuler un modèle de configurations et de problèmes interculturels, pour pouvoir ensuite, plus ou moins directement, l'appliquer, en tant que modèle « valide » et « fiable », au « monde réel » de l'interculturel, et aux problèmes réels qui concernent les migrants, les immigrés clandestins, etc. E signale, à très juste titre d'ailleurs, que le com-

portement au sein du groupe, et les conditions du vivre-ensemble ne pourraient en aucune façon être « représentatifs » de l'interculturel au quotidien. Un point de vue qui prend aussi comme un allant de soi qu'une étude empirique de la réalité sociale ne peut se faire que grâce à l'instauration de modèles contrôlés, susceptibles de représenter la réalité de façon représentative.

Si c'était vrai, le programme ne pourrait pas s'appeler un programme de recherche ou alors, tout au plus, il en serait un avec des méthodes impropres. Cependant, ici, c'est ce qui a été pointé tout au long de nos textes, il s'agissait de trouver une autre voie. Du moins les interviews A à D me semblent démontrer que cette voie peut aussi être fructueuse, et qu'elle fournit des résultats précieux, même si ceux-ci ne se présentent pas sous forme de représentations statistiquement vérifiables de « la réalité », mais plutôt sous forme d'images, qui invitent à percevoir les phénomènes interculturels autrement qu'on a pu le faire jusqu'ici. La démarche ne prétend pas exprimer des vérités communément reconnues. Elle veut seulement contribuer à développer la richesse des interprétations de l'interculturel. En tant qu'interprétation possible de notre programme, cette dernière interview me semble, elle aussi, révéler un aspect important de la question.

Quatrième partie – Le photolangage et la fonction « tierce »

Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon

Nous le savons bien, le travail interculturel se heurte fréquemment aux difficultés linguistiques. La traduction ne saurait être considérée comme la solution unique pour tous les problèmes. Elle apporte même des difficultés nouvelles. On ne peut pas non plus postuler que le travail interculturel sera réservé aux bi ou plurilingues. On irait alors dans le sens de la création d'une élite et la tâche interculturelle serait celle de savoir comment une communication pourrait avoir lieu entre cette élite et tous les autres.

L'intérêt de ces méthodes projectives, en partie non verbales, telles que photolangages, collages, placement symboliques est de fournir une aide indispensable dans des domaines où la pudeur et l'émotivité rendent malaisée la communication verbale directe. Et cela plus encore dans un groupe plurinationnel et plurilingue. Pour toutes ces raisons, il est important de se réapproprier, dans le champ interculturel, ces méthodes et techniques pédagogiques exceptionnelles.

Revenons à notre programme de recherche « *Nous les autres et les autres* ». Nous allons voir que, de la troisième rencontre à la quatrième, le photolangage se révélera une méthode polymédiatrice. D'abord, elle jouera son rôle de tiers entre la perspective interculturelle, institutionnellement programmée et la perspective transculturelle des exercices corporels partagés qui ralliaient une large moitié du groupe. Cette médiation résultera du fait que des participants des deux groupes se réuniront pour une initiation à la méthode du « photolangage » (Alain Baptiste, 2001).

Nous ne ferons pas ici le récit circonstancié de cette initiation, nous avons choisi de simplement résumer l'exposé didactique de cette méthode.

Médiateur dans « l'ici et maintenant », le photolangage devait l'être aussi dans la longue durée. Comme il y avait incertitude, concernant la tenue d'une quatrième rencontre, le groupe s'était divisé entre ceux qui acceptaient d'en faire le deuil et ceux qui voulaient insister pour qu'elle ait lieu.

Après l'initiation au photolangage, l'intérêt qui s'était manifesté permit la proposition suivante : après cette troisième rencontre, chaque participant choisirait, chez lui, six ou sept images susceptibles d'être prises comme support pour l'évaluation de l'ensemble des rencontres. L'équipe d'animation française assurerait le regroupement et le conditionnement pratique (plastification, numérotation) de ces images.

Si la quatrième rencontre n'avait pas lieu, le corpus d'images pourrait en quelque sorte constituer une évaluation de facto. Si elle avait lieu, l'évaluation du cycle pourrait se faire verbalement mais aussi à partir du corpus d'images constitué. C'est finalement ce qui se produisit.

Nous présentons ci-dessous les dix images évaluatives principales (4.3). Nous avons tenu aussi à faire état de la totalité des images sélectionnées par les personnes. En effet, elles pouvaient être révélatrices de quelques orientations culturelles différentes des trois sous-groupes nationaux (4.4).

Enfin, quand le photolangage eut servi à l'évaluation du cycle, plusieurs participants entraînent le groupe à évaluer le photolangage lui-même. Tous furent d'accord, à condition d'employer une méthode ultrarapide (4.5).

4.1 Le photolangage comme « tiers » au cœur des dualisations de la Troisième rencontre

Nous avons vu que les échanges dans les rencontres en groupe trinational pouvaient facilement donner lieu à ce que nous avons nommé des « dualisations ». Nous en avons déjà étudié trois dans notre chapitre intitulé « Entre dualisations et tiers au cours des rencontres ». Celles-ci peuvent être considérées comme des orientations, cognitives et affectives inclinant les participants à choisir entre deux solutions opposées de pensée ou d'action.

Toutefois, nous l'avons vu, s'il y a là un risque réel de blocage de l'échange, c'est loin d'être une fatalité. Toutes sortes de situations peuvent intervenir qui vont permettre aux participants de se répartir autrement qu'en deux camps qui s'opposent. D'une part, les oppositions peuvent être multiples et diverses et les personnes ne s'y répartissent pas de la même façon. D'autre part, de nombreux moments de convivialité échappent à toute opposition.

Dans la conjoncture spécifique de la troisième rencontre du cycle, en Sardaigne, à Pula, l'introduction du photolangage entra précisément dans cette catégorie d'actions *tierces* permettant des réorientations plus diversifiées des positions des uns et des autres.

Nous allons voir comment la méthode du photolangage allait jouer ce rôle au cours même de cette troisième rencontre et, ensuite, comme pont pour une quatrième rencontre possible. Enfin, nous verrons quel allait être l'usage du photolangage en évaluation lors de la quatrième et dernière rencontre du cycle à Berlin.

Une nouvelle dualisation : souci interculturel ou empathie transculturelle

Une *nouvelle dualisation* partageait encore l'ensemble du groupe en rencontre. Elle résultait de l'offre d'un participant italien qui animait volontiers des séances d'exercices corporels. Les participants y assistaient assez nombreux. Cette implication leur convenait. Elle créait une évidente convivialité transculturelle. Elle produisait comme un moment d'unanimité. Tous accomplissaient les mêmes exercices et aucun désaccord, ou problème quelconque, ne venait perturber l'ambiance.

Une partie du groupe, plutôt allemande, y voyait une sorte d'évitement, précisément de ce que l'on était, en principe, venu travailler : les problématiques interculturelles et les méthodes pédagogiques (biographiques ou autres), favorisant des apprentissages interculturels. Cette partie du groupe, se focalisant sur cette perspective, trouvait sa position d'autant plus justifiée que cela comportait aussi la structuration du rapport final de recherche. Il était intéressant d'effectuer ce travail au cours d'échanges poursuivis entre responsables et participants. Mais pourquoi déjà un rapport final à l'ordre du jour de cette troisième rencontre ? C'est là qu'intervenait une cinquième dualisation, fonctionnant comme une épée de Damoclès, au-dessus des têtes des participants.

Une dernière dualisation : fin du cycle ou rencontre supplémentaire

En raison d'un contexte – institutionnel et interpersonnel – complexe et peu transparent, cette troisième rencontre avait été annoncée comme pouvant bien être la dernière. On se trouvait alors, *de facto*, dans un cycle de formation-recherche très court. Le rapport final devait donc effectivement être au moins amorcé dans sa structuration. Sur cette nécessité, il y avait consensus entre les chercheurs.

Cependant, la plupart des participants ne rentraient pas dans cette relative dramatisation. Ou, s'ils le faisaient, c'était au contraire pour en tirer un point de vue de renforcement de la convivialité interpersonnelle, plutôt que d'enfoncement dans l'analyse interculturelle. Cette opposition constituait déjà la première dualisation mais en fait on la retrouvait dans la quatrième qui opposait la convivialité des exercices corporels au souci des analyses interculturelles. On la retrouvait pareillement dans la cinquième dualisation avec une opposition entre la perspective conviviale d'une quatrième rencontre qui s'opposait à la menace d'interruption du cycle. On était là en situation dangereuse dans la mesure où trois des cinq dualisations semblaient bien ainsi se

recouper et se renforcer. C'est alors qu'une ouverture tierce fut proposée par l'équipe d'animation française. Il s'agissait d'une initiation théorique et pratique à l'utilisation du photolangage.

Le photolangage, tiers d'ouverture et de partage

Entre les exercices corporels et les partages d'analyses et de réflexions interculturelles, le photolangage proposait un troisième chemin clairement séparable et séparé. C'est-à-dire qui n'intervenait pas en rivalité mais en complémentarité. La proposition intéressa un groupe de participants des trois nationalités, même si Italiens et Français y dominaient. Il s'agissait de découvrir comment constituer et utiliser un corpus d'images avec la méthode du photolangage (Carpentier, 2006).

Le thème proposé pour constituer ce corpus était : « Quelle symbolisation de l'Europe peuvent se proposer des Allemands, des Italiens, des Français ? » Si ce thème avait été choisi, c'est que chacun pouvait bénéficier d'un grand nombre d'images s'y rapportant dans les magazines que le groupe avait à sa disposition sur place. Ce nouveau travail se situait dans l'horaire des journées sans empiéter sur les autres activités.

Comme la plupart des personnes ne connaissaient pas la méthode, celle-ci donna lieu à une initiation avec pratique effective d'une constitution collective du corpus. Ce corpus, évoquant l'Europe, fut filmé par un jeune participant qui jusque-là n'était vraiment participant d'aucun groupe en particulier. Grâce à son aide, amicale et technique, cette initiation et les résultats du travail devinrent accessibles à tous, qu'ils aient ou non participé à l'initiation.

La méthode du photolangage bénéficia d'une prime de curiosité. Elle ne faisait pas peur. Indirectement, elle contribuait à diffuser dans le groupe une optique de tolérance, d'adaptation, d'invention.

Etant donné l'intérêt suscité, le photolangage allait pouvoir jouer un autre rôle important, constituant comme un pont entre la présente rencontre et une quatrième rencontre, incertaine mais possible. Les participants se trouvèrent en effet d'accord pour, dès leur retour chez eux, contribuer à la constitution collective d'un corpus.

Si une quatrième rencontre devait avoir lieu, elle devrait, *in fine*, procéder à une évaluation de l'ensemble des quatre rencontres. Cela serait malaisé en situation trilingue.

Après cette initiation à la constitution d'un corpus d'images utilisable comme photolangage, chacun en savait assez pour contribuer, de retour chez lui à la constitution d'un tel corpus, surtout si le thème était maîtrisable par

tous. C'était le cas si ce thème était simplement de réunir une douzaine de photos susceptibles pour chacun(e) d'être des supports d'évaluation des rencontres.

Si une quatrième rencontre devait avoir lieu, elle pourrait bénéficier de ce corpus d'images spécialement constitué comme photolangage d'évaluation. La constitution de ce corpus témoignerait en tout cas du désir et de l'implication des participants. Et, paradoxe de la vie, puisque en réunissant les photos choisies on constituait au moins, *de facto*, une évaluation des trois rencontres, la quatrième rencontre existait déjà quelque peu même si elle devait ne pas avoir lieu. Le lien d'échange et de communication aurait eu son prolongement même en l'absence de sa prise en compte instituée.

Dans cette perspective dynamique, les participants s'engagèrent chacun et chacune, à sélectionner une douzaine d'images une fois rentrés chez eux. On envisagea même le lieu d'une quatrième rencontre. Ce serait Berlin qui avait déjà été le lieu de la deuxième rencontre et pouvait être ainsi plus facilement imaginée pour la quatrième éventuelle.

La proposition de sélectionner les images pour constituer un corpus d'évaluation du cycle serait communiquée à ceux qui n'avaient pas pu se rendre à Pula mais souhaitaient venir s'il y avait une quatrième rencontre. Le photolangage jouait encore ainsi un rôle supplémentaire de médiation.

Cette activité autour d'une initiation au photolangage, puis de sa possible future mise en œuvre, au service d'une évaluation finale du cycle, contribua fortement à l'allègement des diverses rivalités et dualisations.

4.2 Une méthode et ses médiations : le regard, les paroles, les images

Comme nous l'avons dit, nous ne présentons pas ci-dessous l'initiation telle qu'elle s'est déroulée avec la constitution effective pendant la rencontre d'un corpus d'images permettant un échange sur le thème de l'Europe. Ce corpus a été constitué et même filmé par l'équipe italienne. Ce travail n'est donc pas perdu. Mais ici, nous avons pensé d'abord nécessaire de présenter la méthode dans ses caractéristiques générales comme d'ailleurs cela fut fait aussi au cours de la troisième rencontre.

Les objectifs de la méthode

Les objectifs principaux peuvent être ramenés à trois : en contexte plurilingue, faciliter, grâce au support de l'image, l'expression dans une langue étran-

gère parfois insuffisamment maîtrisée ; faciliter, par le symbole de l'image, la représentation parfois conceptuellement difficile des opinions, des émotions, des pensées ; permettre un aller-retour entre la subjectivité personnelle et la réalité des images comme stimulant des imaginations.

La diversité des thèmes possibles

La diversité des thèmes : le photolangage peut être utilisée, dès le début d'une rencontre, pour faciliter les présentations personnelles.

D'une façon générale, il s'agit d'une méthode projective qui est très ouverte à la fois sur ce que l'émetteur peut y mettre et sur ce que le récepteur peut y trouver. L'image est médiation. Elle peut aisément supporter des représentations identitaires de soi-même ou des autres concernant l'identité nationale, sexuelle, l'identité d'âge ou, sur des plans plus spécifiques, l'identité régionale, professionnelle ou de loisir. On peut également l'utiliser pour découvrir les projections concernant de grands thèmes comme l'Europe, l'avenir, la famille, l'enfance, la jeunesse, l'éducation, la formation, le monde de demain ou encore des thèmes plus particuliers comme la violence, le chômage, la santé, l'immigration, la situation économique, la technique, etc.

Les publics concernés peuvent être très nombreux en fonction de plusieurs dimensions : les âges, les formations, les appartenances nationale, régionale, confessionnelle, sociale, professionnelle, etc.

La propriété des images

Il y a un paradoxe de l'usage du photolangage. Les images sont présentes à profusion dans notre environnement. Elles sont innombrables dans les magazines que nous pouvons nous procurer à faible coût et même gratuitement dès que leur actualité immédiate est passée. Dans ces conditions, la constitution d'un corpus ne pose aucun problème de coût. Par ailleurs l'usage privé des images sélectionnées n'en pose pas davantage. Des corpus sont ainsi constitués et utilisés comme nous l'avons fait nous-mêmes, à plusieurs reprises, avec souvent des groupes trinationalaux à l'OFAJ. Le problème ne surgit que lorsqu'il s'agit de publier ces images. Il faut alors acquitter un droit auprès des agences productrices. Et pour cela, il faut veiller à ne pas détruire sur le bord des images la mention du nom de l'agence. Ce dispositif nuit incontestablement à la connaissance du grand intérêt de la méthode du photolangage ; et celui-ci reste utilisé de façon confidentielle.

La constitution du corpus d'images

Un corpus d'images est constitué par un panel d'experts en fonction du thème choisi. Pour être bien vues par les participants, au cours du travail de groupe, les images doivent être suffisamment grandes : au moins 21 x 29,7 cm. Elles ne doivent pas comporter de textes qui orienteraient déjà leur perception. Mais elles peuvent contenir du texte s'il est partie intégrante de l'image comme le mot *librairie* inscrit sur la façade de la boutique.

Le corpus peut être soit prélevé dans les magazines à grand tirage, soit constitué de photos faites volontairement en fonction du thème choisi et de ses dimensions analysées par les experts. Un corpus original doit être constitué pour chaque nouveau thème, mais il n'est pas exclu que certaines images puissent être utilisées au service de plusieurs thèmes.

Pour pouvoir être mieux vues, mieux choisies et certaines par plusieurs personnes, les images présentées sur de larges surfaces doivent être numérotées au verso. En effet, ceux qui, dans l'exercice, les choisiront, doivent les laisser en place pour permettre à d'autres de les choisir aussi. Ils noteront donc les numéros. Le corpus d'images peut contenir un peu moins ou un peu plus d'une centaine de photos. Leur numérotation permettra aussi de les retrouver rapidement au cours de l'exercice.

Il existe bien des *photolangages* possibles, par exemple en fonction des âges, des milieux, des objectifs pédagogiques, des contextes sociaux du moment. Il faut donc constituer le photolangage en tenant compte de tous ces critères. Cette constitution n'est pas facile. Elle se heurte au fait que la production sociale d'images est orientée selon des stratégies et des besoins particuliers qui diffèrent des stratégies éducatives. En constituant un photolangage, on découvre que certaines images, jugées pourtant nécessaires sur le thème, sont difficiles à trouver dans les corpus habituels. En même temps, notre point de vue est lui aussi subjectif. Il peut laisser échapper une partie de l'univers du thème. Il n'y a donc pas un seul photolangage par thème, il peut y en avoir plusieurs : l'un plus collectif et banal, l'autre plus individuel et original ; l'un plus ouvert et détaillé sur le thème ; l'autre, plus fermé, plus partiel. L'essentiel est de concevoir le travail à partir de là.

Un photolangage de qualité est difficile à définir, il est souvent le produit d'un tâtonnement et d'un perfectionnement au cours des exercices successifs. Mais, en même temps, les évolutions actuelles rapides peuvent aussi périmer vite les corpus d'images.

Diversité d'attitudes des publics utilisateurs

L'exploitation d'un photolangage est souvent d'une très grande richesse. Cependant, elle recèle, aussi, des possibilités de conflits. Ainsi, ne serait-ce qu'en ce qui concerne la manière d'utiliser l'image, on voit, souvent, une opposition entre ceux qui ne veulent qu'illustrer leurs ressentis et ceux qui demandent à l'image de les stimuler. Le second public part de l'image et trouve assez d'images pour le séduire. Au contraire, le premier public est en situation plus difficile : les images peuvent lui paraître inadéquates ou en nombre insuffisant. Un troisième public peut se montrer encore plus critique à l'égard de la méthode même, la contestant de façon radicale en lui reprochant, par exemple, de véhiculer des préjugés et des stéréotypes, notamment si les images sont choisies dans les médias.

L'intérêt de ces critiques est d'amener à comprendre qu'un photolangage peut toujours être insatisfaisant et qu'il n'est pas interdit de l'améliorer. De fait, un bon photolangage est toujours en chantier.

L'interprétation critique des images

Avec l'évolution même des choses, nos thèmes, nos pensées des thèmes évoluent ainsi que les images. On peut travailler sur cette évolution en gardant les photolangages successifs. Hier et encore aujourd'hui, un photolangage sur l'identité française comporte des images d'Antillais, d'Africains blancs et noirs, d'Asiatiques. Hier, ce n'était pas le cas d'un photolangage sur l'identité allemande. Par contre, celui-ci comportait plus souvent des références religieuses.

Récemment, un photolangage sur l'identité nationale entre des participants, jeunes adultes allemands, français et québécois soulignait l'existence de fiertés identitaires nationales bien différentes. La fierté nationale québécoise reposait essentiellement sur la singularité du pays tant du point de vue de la géographie humaine que de la géographie physique. La fierté nationale française reposait davantage sur des caractéristiques culturelles (dont l'habillement et l'alimentation) ; elle se divisait à travers des identités minoritaires différentielles, africaines et maghrébines. La fierté nationale allemande continuait à véhiculer un embarras lié à l'histoire.

Quels que soient les images et les usages qui en sont fait, le photolangage doit aussi se déployer sur une dimension de critique verbale de ces images.

Le choix personnel des images

La première consigne prescrit à chaque personne de choisir, dans le corpus présenté, par exemple, au plus quatre images représentant particulièrement bien pour elle ce qu'elle veut signifier aux autres concernant le thème de discussion retenu par le groupe ou proposé par l'animateur. Mais attention : ce n'est pas la même chose de dire comment moi je vois la culture française et de dire comment je pense que les Français en général la voient. Les deux exercices sont possibles, mais il ne faut pas les confondre.

Le travail collectif et le choix des images en petit groupe

Chaque personne présente ensuite en petit groupe ses quatre images. Un bon dispositif doit permettre à tous de bien voir l'image au moment où la personne qui l'a sélectionnée en parle. Le petit groupe procède dans un temps limité et de la façon la plus démocratique et la plus constructive possible à un choix terminal limité. Par exemple, ils devront ramener leurs 24 images à seulement 6 images. Elles doivent être pour le groupe les plus caractéristiques du thème dans l'état actuel de ses échanges.

Le choix des images en moyen groupe

Supposons un groupe de trente-six personnes désireuses d'effectuer l'exercice. On constitue 6 petits groupes de six personnes. Ensuite, trois « moyens groupes » sont constitués de deux petits groupes chacun ayant sélectionné six images. Ces douze personnes travaillent maintenant avec douze images pour n'en retenir de nouveau que six, censées être celles qui correspondent le mieux au thème selon une majorité de membres de ce moyen groupe.

Sélection finale en plénière, analyse des résultats, discussion et réflexion

On procède, en plénière à la présentation des trois fois six images, soit dix-huit images, sélectionnées par les trois moyens groupes. On pourra ou non procéder à une dernière sélection de six images ou de douze pour conclure plus facilement l'exercice. Mais on pourra aussi en rester à la présentation, à la réflexion critique et à la discussion d'ensemble. En particulier, si les trois groupes ont été d'emblée constitués comme différents. Ainsi, en situation internationale, il peut s'agir de groupes nationaux.

Dans tous les cas, la nécessité où ont été mises les personnes d'exprimer leurs sentiments et leurs pensées en sélectionnant des images individuellement

puis en groupe, et en y renonçant pour partie, constitue une source de motivations mais aussi d'émotions voire de conflits. Cela peut conduire à des malentendus qui doivent être travaillés, dans de bonnes conditions de temps, avec des approfondissements voire des documentations mises ensuite à disposition. La parole devra être offerte à ceux des participants qui demeurent en désaccord concernant l'élimination de leur image en petit, en moyen ou en grand groupe. Parfois un appui des animateurs sera nécessaire.

D'autres photolangages : les collages

Dans cette perspective, d'autres photolangages – les collages – présentent un vif intérêt largement complémentaire. Contrairement à des opinions hâtives, les collages ne s'opposent pas aux photolangages habituels. Il bénéficieraient plutôt de leurs apports préalables et viendraient en complément et en développement. Il existe diverses sortes, individuelles et collectives, de collages. La production sociale des images et la production individuelle y sont, de toute façon, associées. Chacun, en effet, peut modifier l'image prise aux médias en la découpant et en l'accolant à d'autres.

Par la liberté critique et imaginative qui s'y manifeste, les collages conviennent à l'expression des singularités des personnes et des groupes. Le collage peut être en effet soit la production d'une personne, soit la production d'un groupe. Si la production individuelle ou collective des collages est généralement dynamique dans le sous-groupe, l'échange qui suit, en grand groupe, peut poser quelques problèmes. Les auteurs du collage sont tout à l'évidence de leur création. Les récepteurs sont tout à la difficulté de découvrir les significations plus ou moins évidentes ou cachées. Il est souhaitable que le grand groupe soit limité pour que les échanges puissent rester attentifs.

En ce sens, les photolangages sur des corpus définis d'images non modifiées sont une option plus « sage » si l'on veut favoriser un échange approfondi sur les difficultés résultant de points de vue culturels différents.

4.3 Un imaginaire des rencontres à travers le photolangage : les dix images les plus choisies

L'idéal aurait été de présenter ces images, mais, comme nous l'avons dit, en traitant du corpus d'images, il aurait fallu, d'abord, les découper en laissant bien lisible la mention de l'auteur et de l'agence et, ensuite s'adresser à cette agence pour lui payer des droits avant de pouvoir les reproduire. Faute de cela nous ne disposerons ici, paradoxe, que de descriptions des images. En tout cas,

nous aurons, au moins, le concret des interprétations des participants dont nous allons voir la richesse suggestive et symbolique.

Sur les quarante images sélectionnées par les dix-sept personnes présentes pour cette quatrième et dernière rencontre à Berlin, dix seront hiérarchisées : de la première choisie par quinze personnes à la dixième choisie encore par huit personnes. Les voici donc en ordre décroissant avec les commentaires des participants.

1. Deux garçons, sportifs, se font la courte échelle pour voir derrière le mur (15 choix)

Image en tête, d'abord sélectionnée par les deux sous-groupes « italien » et « français », elle est plébiscitée en plénière, par quinze personnes sur les dix-sept présentes. Elle représente clairement une dyade d'association. Le jeune garçon qui est en haut voit au-dessus d'un grand mur ce qui se passe de l'autre côté. Cette image va donner lieu à des commentaires à la fois français et italien puisque, parmi les dix images sélectionnées dans la plénière, elle a été la seule choisie à la fois par les deux sous-groupes.

Dans le sous-groupe français, on précise : « *La conduite du garçon qui veut voir symbolise, certes, la curiosité mais il n'y parvient pas seul. En le supportant, son copain l'aide à voir ce qui se passe ailleurs. L'un et l'autre doivent se faire confiance. Celui qui est en bas doit avoir confiance en celui qui est en haut pour lui dire ce qu'il voit. Celui qui est en haut doit faire confiance à celui qui le supporte.* »

Une autre Française ajoute : « *On a aussi la symbolique du mur ; on est à Berlin, il s'agit des difficultés à surmonter, des barrières à franchir. Il faut toujours aller de l'avant en s'appuyant sur les autres.* »

Dans le sous-groupe italien, on souligne qu'il s'agit de « *Deux personnes qui ont un but commun mais ne peuvent pas le rejoindre en même temps. La seule façon d'y arriver, c'est de s'aider, d'attendre. Moi, je ne vois rien mais mon copain peut voir et j'espère qu'après on va changer ; ainsi on rejoindra l'objectif commun. On a aussi pensé à nous, les Italiens, comme à ce qui est en bas. Ce sont les Italiens qui aident les Français ou les Allemands. Celui qui regarde est content, il y a de l'observation, il y a de la participation. Les Italiens aussi s'impliquent et participent à l'observation.* »

Une Italienne précise encore : « *La personne qui est en bas ne voit rien et doit faire confiance à la personne qui raconte. C'est la même chose pour nous quand je ne comprends pas l'allemand et que les Français m'expliquent ce qui se dit.* »

2. Entre le sable et l'écume des vagues, on voit juste le bas des jambes de deux personnes marchant et laissant, côte à côte, les traces de leurs pieds dans le sable mouillé (13 choix)

Cette seconde image également très simple va entraîner une interprétation considérable, dans une perspective de « sacralisation ». Une chercheuse italienne souligne d'emblée que « *La dimension du sacré a été occultée dans les rencontres* ».

Deux Françaises – l'une franco-italienne, l'autre avec une ascendance russe – l'appuient car, elles aussi, ont choisi cette image, dans cet esprit. Dans le sous-groupe « français », elles ont eu le problème de savoir si elles défendaient à tout prix leur choix. Elles ont alors opéré un retournement en acceptant leur renoncement comme un sacrifice dans la perspective même du sacré où elle plaçait l'image.

Elles le disent clairement : « *Cette photo signifiant pour nous le sacré, nous voulions paradoxalement maintenir celui-ci à travers notre renoncement à l'image.* » L'une des deux ajouta cependant : « *Heureusement, le groupe italien a repris l'image* », ce qui symbolise, pour elle, l'impossible occultation du sacré.

Une chercheuse italienne précise : « *Entre nous, on n'imaginait pas notre itinéraire. Qu'est-ce qu'on allait faire ? Ce n'était pas clair. Quand on veut se situer dans un parcours de changement, les traces qu'on laisse sont beaucoup plus importantes, les traces sont l'expérience et donnent une valeur.* »

Un participant italien cite un poème africain : « *Dans le désert, quand tu ne sais pas où aller, regarde derrière toi les traces que tu as laissées pour savoir comment tu pourras poursuivre ta route.* »

La chercheuse italienne ajoute : « *Quand on est dépressif, il est bon de regarder derrière soi.* » Elle entra même dans une perspective clairement religieuse : « *Des traces demeurent... quand on se sent soi-même seule, sacrifiée, on peut se tourner vers le Père.* »

3. Quatre jeunes garçons, jambes nues, haut du corps revêtu de chemises, pull, et gilets d'adultes, les têtes surmontées d'une pile de chapeaux (11 choix)

Seule, la chercheuse allemande commente : « *C'est un groupe de jeunes qui ont joué à se déguiser. Ils ont mis plusieurs chapeaux l'un sur l'autre. L'enfant a une idée puis d'autres idées s'empilent et on a oublié d'ôter les chapeaux. L'idée de changer de chapeau (de casquette) est aussi présente.* » Elle y voit encore « *le symbole de l'imagination capable d'empiler les idées qui jaillissent d'autant plus quand on est à plusieurs.* »

4. Trois mains de couleurs différentes imbriquées entre elles forment une composition (10 choix)

L'image est surprenante et beaucoup la scrutent pour comprendre le détail de la composition car elle semble dessiner comme un embryon. Seule une Française se risque à l'interprétation : « *C'est la relation tri, une spirale de vie, un embryon de vie, une position de fœtus avec l'idée de traverser la vie.* »

5. Trois hommes dans le métro : un petit intellectuel encombré de dictionnaires est serré entre deux costauds bras nus, un bras est tatoué (9 choix)

Les Italiens ont choisi cette image comme symbole des difficultés liées aux différences. L'un d'eux l'interprète : « *L'homme du milieu semble avoir beaucoup de culture avec tous ses dictionnaires pour mieux communiquer, pour traduire, mais en l'occurrence, ça ne semble pas lui servir beaucoup. Son voisin, sur la gauche, présente une autre manière de communiquer, avec son tatouage sur le bras qui est une sorte de message. Le petit homme cultivé a l'air effrayé. Entre les autres et lui, il y a une grande différence qui lui fait peur.* »

Une Italienne ajoute : « *On a parfois dit que, dans notre rencontre trinationale, il y avait un problème de langage. C'est ce que symbolisent ici les dictionnaires. Mais la communication reste difficile, parfois même inexistante. L'intérêt de l'image est de montrer que le non verbal aussi peut transmettre des messages et des émotions. A certains moments, dans notre stage, l'échange était difficile. On oubliait qu'on était en principe ensemble pour aller dans une direction nouvelle. Dans ce cas, il faut savoir regarder en arrière pour voir ce que l'on a déjà réussi à faire.* »

Une seconde Italienne fait un écho personnel à l'image : « *Dans notre rencontre, je me suis souvent sentie comme la personne dans le métro avec la pile de dictionnaires... J'étais dans une situation de malaise et d'émotion. À ce moment là, on a besoin de la solidarité pour faire en sorte que les choses passent mieux.* »

6. Un jeune enfant métis, les yeux vers le ciel, pour lancer son avion en papier (9 choix)

Un participant allemand précise que c'est la première image qu'il a choisie. Elle signifiait pour lui « *une certaine confiance, une certaine foi en son action* ».

Un participant italien souligne « *le jeu et la fraîcheur de l'enfance* ». Il développe : « *Pas d'apprentissage interculturel sans une base affective heureuse. Nous n'atteignons une communication plus profonde qu'à travers des moments moins rationnels, des jeux, un plaisir à chercher quelque chose qui n'est pas défini, qu'on ne peut pas rationaliser mais qui est dans la nature.* »

Une chercheuse italienne va dans le même sens, en poursuivant : « *La communication doit se chercher d'abord dans des éléments très simples, dans cet enfant interne que nous avons en nous. C'est le premier universel à partir duquel nous retrouver pour commencer quelque chose ensemble. C'est là un moment très beau que beaucoup de personnes du groupe ont trouvé : ce regard vers le ciel est commun à toutes les cultures. Les moments conviviaux dépassent la culture et le langage.* »

Mais, ensuite, sans transition, elle bifurque sur l'idée de la nécessité du sacrifice : « *Dans les activités les plus simples, manger, boire ensemble, on partage le sacrifice de ce qui nous permet de survivre : les plantes, les animaux.* »

7. Une ménagère sort un pot de fleurs de son support en grillage, un adolescent noir, basketteur de rue, se met à genoux au pied du support pour y placer son ballon (9 choix)

Un très grand nombre de différences traversent ce tableau : différences des sexes, des couleurs de peau, des générations, des formations et des occupations. Différences aussi des positions en infériorité et en supériorité, dans l'espace, symboles des situations inégales des populations et des personnes selon leur origine.

Une participante française précise que le groupe a souhaité représenter « *Le rapport de pouvoir symbolisé par la relation entre la dame blanche et le jeune homme noir, mais aussi souligner un certain message d'espoir. Celui-ci peut résulter de ce que, même dans des conditions qui ne s'y prêtent pas, le jeune noir trouve le moyen d'adapter la réalité à ses besoins de jeune sportif.* »

8. Collage de deux images : New-York dans le ciel, au-dessus des colonnes de Delphes (8 choix)

Cette image, déroge au mode de constitution du Corpus selon lequel les images sont empruntées sans modification. C'est une image construite volontairement dans le sous-groupe « italien ». Elle était, en principe, méthodologiquement non recevable dans le corpus, sauf à le transformer, pour tous, en un possible corpus de collages. Elle a pourtant été acceptée par le groupe entier

sans débat. Son caractère singulièrement étonnant tient à ce qu'elle présente sur une même surface deux architectures on ne peut plus éloignées à tout point de vue. Dans le ciel qui surmontait les ruines du temple de Delphes, sommet de la religiosité antique apparaissait New-York, en gloire. Cette image produite en septembre 2000 a pris, depuis, un caractère quasi-prémonitoire de septembre 2001.

À l'époque, un participant italien commente « *Dans les colonnes antiques, la recherche du ciel, c'est pour le dieu. Dans les colonnes de New York, c'est pour l'argent. D'un côté, la construction est faite avec le respect de la nature. De l'autre, la construction est faite pour prendre la place d'un environnement naturel. Tous les éducateurs veulent éduquer mais, d'un côté, il y en a qui n'ont qu'un seul but : la production. D'autres ont comme but le développement de la personne. Les institutions, tout en ayant des formes identiques, peuvent être très profondément différentes.* »

9. Un homme s'enfuit, bras au ciel. Plusieurs paires d'yeux le poursuivent, certaines se collent même à son vêtement (8 choix)

Un homme s'enfuit, bras au ciel (c'était autrefois la manière de prier !). Pourquoi toutes ces paires d'yeux le poursuivent se collant même à son vêtement ?

Un chercheur allemand indique qu'il y a là « *un point d'équilibre de la situation entre affectif et cognitif* ». Il précise : « *J'ai choisi cet homme avec tous ces yeux car il symbolise pour moi le thème et le mouvement de notre recherche : entre implication et observation. Ce thème me fascine. Quelles relations peuvent exister entre mon implication dans ce que je fais et l'observation de ce que font les autres ? Est-ce que cet homme s'enfuit ou est-ce qu'il avance ? Ce n'est pas clair ! Est-ce qu'il est enthousiaste ou non ? Ce n'est pas clair non plus ! Et ça me parle beaucoup !* »

10. Une femme traverse un miroir au cadre baroque. Alors qu'elle vient juste de passer une jambe, la tête et les deux mains – elle semble horrifiée de ce qu'elle découvre (8 choix)

Un participant allemand précise : « *Il y a un très beau cadre. Cette femme est entre l'imaginaire et le réel. Elle se confronte au réel, elle est effrayée. Mais c'est aussi intéressant parce qu'elle est entre deux mondes et deux états en même temps. Ce passage dans la réalité est inévitable.* »

4.4 Caractéristiques des sous-groupes nationaux et choix des images

Nous venons de présenter les dix images sélectionnées en plénière. Or, les dix-sept personnes présentes dans la rencontre ont ensemble sélectionné quarante images dont certaines furent acceptées par leur sous-groupe national et d'autres non. Les analyses qui vont suivre tiendront compte de toutes les images sélectionnées par les personnes en les référant aux trois groupes « nationaux » répondant ainsi aux souhaits exprimés par plusieurs participants.

En effet, lors de la séance plénière, quelques participants soulignent que, pour des raisons de temps, toute une partie du travail d'analyse des images n'avait pas été faite.

Un participant du sous-groupe « allemand » qui précise « *Je ne suis pas allemand* » trouve que « *le photolangage est d'une grande richesse et, en dépit du travail déjà fait, beaucoup de choses sont encore inexploitées* ». Il pense, en particulier, à l'analyse des choix des trois sous-groupes « nationaux ». Il voudrait pouvoir prendre en compte l'ensemble des images réunies par chaque sous-groupe et analyser leur sens.

Il souhaiterait « *entendre les opinions de chacun par rapport à la sélection et à l'élimination des images* ». « *Ce serait* », dit-il, « *en même temps une méthode pour discuter ensemble.* »

Mais un autre participant s'interroge « *sur la validité qu'il y aurait à reprendre maintenant ces choix et à y consacrer du temps.* »

Toutefois, certaines allusions furent cependant faites en plénière et souvent développées dans de petits groupes. Nous avons pensé souhaitable de les reprendre en esbossant une rapide recension des thèmes davantage évoqués dans tel ou tel sous groupe national.

Univers d'images du sous-groupe « français »

La référence nationale explicite

On ne peut manquer de noter qu'aucune image des sous-groupes italien et allemand ne se réfère au national. Tout au contraire, dans les sept images sélectionnées par les Français, on en trouve deux qui s'y réfèrent.

On voit d'abord un homme ravi de contempler un étalement de *billets de banque français*, d'autant plus remarquable que ce choix est effectué au moment même où ceux-ci disparaissent pour laisser la place aux Euros.

Quant à la seconde image, elle est on ne peut plus parlante, puisqu'il s'agit en gros plan et sans rien d'autre de la carte d'identité française.

Le primat de l'unité et le symbole de la couronne

C'est aussi dans les choix du sous-groupe français que l'on trouve un image étonnante de diversité unifiée avec une allusion royale. La diversité est constituée de glands, noix, noisettes et amandes. L'unité leur vient parce qu'ils sont tous associés de façon à constituer cette couronne.

La référence au monde

Une Française a choisi l'image d'une mappemonde avec son balayeur écologique. Elle s'étonne à haute voix : « *Pourquoi comme groupe, nous dispensons-nous de penser le monde, la société de consommation ? Notre thème de recherche est « Nous, les autres et les autres ». Dans ces conditions, comment pouvons-nous éliminer les autres dans le monde ?* »

Les participants des deux autres sous-groupes ne disent rien sauf un participant italien qui précise : « *Je voulais, moi aussi, choisir l'image du balayeur à la mappemonde pour évoquer le monde. Mais elle n'était vraiment pas assez belle.* »

La référence aux « races », comparée dans les trois sous-groupes

Nous avons vu, qu'en plénière, une première image de mains imbriquées de couleurs différentes dessinant un embryon avait recueilli dix choix sur dix-sept. De même, l'image de la ménagère blanche jardinière et du jeune noir basketteur de rue avait recueilli neuf choix sur dix-sept.

Ces images avaient été sélectionnées en particulier par des membres du groupe français. Mais ce qu'il faut dire c'est que, dans les choix individuels non retenus par le sous-groupe, on trouve deux images analogues. D'une part, le tronc d'une femme noire nue sans tête et sans jambe, tenant un fétiche qui arrive à la hauteur de ses seins. D'autre part, le haut du corps d'un homme noir qui paraît accablé, la tête tombante, les yeux et les mains fermés.

C'est ainsi quatre images qui se réfèrent à des personnes de couleur.

Les images sélectionnées par les autres sous-groupes ne contenaient pas les mêmes références. Toutefois, dans le sous-groupe « italien », on pouvait noter l'enfant métis qui lance son avion. Et, dans les choix individuels non retenus par le sous-groupe, l'image, dans un pays pauvre, d'un vieux sage, pieds nus avec son turban, sa robe et son veston, qui lit tranquillement un vieux livre.

Du côté du sous-groupe « allemand », il n'y a aucune image de ce genre dans les sélectionnées. Dans les non-sélectionnées, un membre du groupe a

choisi l'image des mains imbriquées dont l'une de couleur et un autre membre l'image d'une Allemande qui achète des herbes à un commerçant turc.

Univers d'images du sous-groupe « allemand »

Réalité ou non d'une dimension « nationale » des choix d'images

Deux participants allemands s'opposent en plénière. Pour l'un d'eux, rechercher une dimension nationale dans les choix d'images paraît contestable. Pour l'autre, au contraire, c'est l'évidence même. Il entend le démontrer, avec certes de l'audace et de la généralisation. Pour lui : « *Les Italiens s'appuient sur le passé, les Allemands sur le présent et les Français sur le futur.* » Plus précisément, il note : « *Une spécificité forte des images du sous-groupe allemand.* » Selon lui, elles véhiculent « *un élément critique, une pesanteur, quelque chose à porter, plus d'espaces clos.* » « *A l'opposé* », toujours pour lui, « *les images du groupe italien, à l'exception d'une seule, reflètent plutôt des situations paisibles et harmonieuses, pareillement, pour celles du sous-groupe français.* » Il en voit « *peu qui peuvent évoquer un conflit et beaucoup qui évoquent une harmonie.* »

La prégnance de l'individu

A la suite de ces remarques, une participante allemande trouve que « *Dans les images du sous-groupe allemand, il y a une forte représentation de l'individu seul.* » Un chercheur allemand souhaite préciser que « *ce thème de l'individu est fortement thématisé dans la pensée allemande d'aujourd'hui. L'identité personnelle est très importante. Tout le monde doit être responsable de soi-même, on est l'auteur de sa propre biographie. Il y a, de ce fait, une forte réflexivité.* »

La question du regard : réflexivité et représentation

Il y a une prégnance de la référence au regard dans le corpus d'images du sous-groupe allemand. Nous avons vu cet homme qui court avec tout autour de lui des yeux qui le poursuivent. De même, cette femme horrifiée par ce qu'elle découvre de l'autre côté du miroir. Une autre femme se regarde au miroir mais avec un masque sur le visage. Un homme est effrayé au cœur de six miroirs qui l'enferment et démultiplient son image. Nous avons vu également ces quatre préadolescents déguisés jusqu'à mi-cuisses avec des chemises, pull et gilets

d'adultes. Tous les quatre, rangés, sont en représentation et font face aux regards.

Une image bien originale et pleine d'humour joue avec l'absence du regard. Trois hommes s'avancent sans voir puisqu'ils portent un canoë renversé qui leur couvre la tête.

Si nous quittons le regard sur soi, de soi-même ou des autres, nous trouvons un regard qui passe par une médiation. C'est ici celle de très grands tableaux de peinture. Toutefois, leur contemplation est gênée car ils sont tout éclaboussés de reflets de lumière.

Enfin, dernière image choisie : huit hommes, vus de dos, sont allongés par terre et tentent de voir quelque chose en dessous d'un grillage.

Le monde en arrière-plan

Le monde ne figure pas en premier plan dans les images sélectionnées par le sous-groupe « allemand ». Par contre, si nous regardons les images individuelles non retenues, nous allons découvrir que le monde est bien là mais en arrière plan.

Dans une première image, une vingtaine de personnes se font photographier autour d'une affiche de théâtre d'une ville allemande mais cette affiche annonce la venue de plusieurs théâtres d'Asie centrale.

Dans une seconde image, on voit trois pendules sous lesquelles ont lit successivement London, Paris, Frankfurt. La troisième image représente un marché en plein air avec une ménagère allemande et un commerçant turc. Dans la quatrième, un jeune homme à son iBook pourra consulter internet.

Univers d'images du sous-groupe « italien »

Les sept images retenues par le sous-groupe italien ne font aucune allusion à une quelconque identité culturelle italienne. Si nous en trouvons cependant quelques dimensions, elles ne sont pas exprimées ni peut-être même ressenties comme telles par les membres du sous-groupe « italien ».

L'animalité, l'humanité

Ce qui frappe dans les images italiennes, c'est leur caractère de grande généralité, de grande naturalité. Les Italiens sont seuls à faire accéder un animal dans les vingt premières images de la plénière, même si c'est un chimpanzé. Les seuls aussi à y présenter une tête de mort humaine. Les Français n'avaient

qu'une oie sauvage qui parcourait le monde mais leur sous-groupe ne l'a pas retenue.

Le ciel

Ils commentent deux images très différentes sous une référence unique qui, selon eux, les regroupe : le Ciel ! « *Elles sont à considérer en même temps parce qu'elles sont comme deux constructions en direction du ciel.* » D'une part, « *le jeune enfant métis y lance son avion* ». D'autre part, c'est la ville de New York qui apparaît dans le ciel grec au-dessus des colonnes de Delphes.

De la nature au sacré, au religieux

Nous avons eu l'occasion de voir dans l'analyse des dix images sélectionnées en plénière, combien les Italiens se sont mobilisés pour souligner une certaine occultation de la dimension du sacré dans le cycle de rencontres. C'est le sous groupe italien qui nous présente le Temple de Delphes. C'est lui, soutenu par quelques Françaises, qui trouvent le sacré dans la trace des pas sur le sable mouillé. Nous ne revenons pas ici sur les citations déjà données. Mentionnons cependant une image individuelle du sous-groupe italien, la seule qui fait une allusion aussi directe au religieux. Elle nous montre un jeune couple en voyage dans un marché de Noël situé au pied d'une cathédrale.

Un transculturel mondial, esthétique, scientifique

Il suffit de rappeler d'abord le collage de Delphes et de New York. Ce que nous n'avons pas noté alors, c'est la dimension esthétique de cette image. Or, un participant italien va justement le souligner pour une autre image. La dimension mondiale lui paraît fondamentale et il voulait aussi choisir cette image d'écolo ménagère balayant autour de la mappemonde. Le côté inesthétique de l'image l'a fait renoncer. Malheureusement, « *elle n'était pas esthétique* », dit-il.

Dans une autre image, c'est le goût qui est présent : quatre hommes face à trois femmes dégustent du vin blanc dans une cave.

La dimension mondiale est encore présente liée à la diversité culturelle avec ce vieux sage, pieds-nus aux vêtements diversifiés (turban, robe, veston) qui lit tranquillement un vieux livre. Elle est enfin présente avec la dimension scientifique dans l'image du cosmonaute sur le sol lunaire qui confirme la dimension transculturelle.

Les images italiennes semblent être celles qui véhiculent les plus grands contrastes et les plus grands écarts. On y va du chimpanzé à l'homme, de la vie à la mort, du petit intellectuel aux gros costauds, d'un sage de l'orient aux joies nautiques sur la Seine, de la terre à la Lune, du passé hellénique de Delphes à New York aujourd'hui, de 2000 à 2001 !

4.5 Evaluer le photolangage

L'évaluation du cycle de rencontres avec la méthode du photolangage pouvait difficilement se clore sans une évaluation du photolangage lui-même. Un participant italien le soulignait : « *On a très bien travaillé avec cette méthode du photolangage, c'est important d'en parler.* »

D'autres participants craignaient de prolonger le temps accordé à cette méthode au détriment d'autres tâches qui attendaient, telle que la préstructuration du rapport dans l'équipe d'animation-recherche.

Un compromis méthodologique fut trouvé permettant un considérable gain de temps. On utiliserait un matériel *ad hoc* : des rectangles de carton recto-verso. Chacun n'en aurait qu'un limitant ainsi son texte qui devait obligatoirement comprendre une vision contrastée, négative d'un côté, positive de l'autre, concernant l'évaluation du photolangage.

Au bout de quelques minutes, ces inscriptions étaient achevées. La plénière s'accorda sur un nouveau compromis. Les textes n'étant pas si longs, on allait pouvoir les lire et les traduire rapidement mais on ne ferait ni commentaire, ni discussion. On allait ainsi avoir un panorama très ouvert sur les avantages et les inconvénients de la méthode du photolangage. Nous avons tenu à donner ces rapides écrits des dix-sept participants. Pour faciliter leur lecture, nous les présentons, ci-après, selon une dizaine de thèmes.

Corpus d'images

Un excellent choix de photos à utiliser dans d'autres circonstances, sur d'autres thèmes ;

Pas assez de photos de groupe, je voulais en choisir une que je ne trouvais pas ! Difficulté pour avoir à disposition un matériel homogène par rapport au thème ;

Il faut réunir beaucoup de photos de toutes les personnes, c'est long et difficile !

J'aurais voulu revoir les 200 photos avant le travail en plénière.

Photos parfois trop petites.

Expression, communication

Utile pour des gens qui fonctionnent en images, des gens visuels ;
 Un bon moyen visuel pour la communication ;
 A permis de parler et d'encourager la communication des non-dits ;
 Le langage visuel peut faire un pont pour les déficits d'expression ;
 Il y a un focus de communication qui a été donné.
 Le nombre de photos est en réduction et les échanges en expansion.
 Moment très bien quand l'image rejoint mon focus d'attention ;
 Une tension entre maintenir ses choix et y renoncer.

Evaluation

Si c'est bien traité, avec du temps, excellent outil d'évaluation en profondeur ;
 Très riche pour comprendre l'autre et pour percevoir ce que nous n'avons pas vu ;
 A travers l'image, soudain reconnaître quelque chose qui a de l'importance ;
 Il faudrait un processus de photolangage avant et après les échanges.
 Le photolangage ne permet pas une évaluation rapide.

Groupe

Travail en sous-groupes, très riche. Grand investissement personnel ;
 Le choix de chacun peut prendre place dans un discours commun.
 Recherche d'une identité plurielle ;
 Le choix ne contente pas vraiment tout le monde mais c'est positif aussi !
 En groupe restreint, représentativité et validité des données recueillies ;
 Tous contents de faire quelque chose ensemble ;
 Pour certains, harmonie artificielle.

Interculturel

Photolangage facilitateur de la communication interculturelle ;
 La méthodologie porte une vision interculturelle ;
 Le photolangage permet la prise de conscience des choix des sous-groupes nationaux.
 Le photolangage est très intéressant sur le plan des différences entre cultures nationales.
 Considérer des sous-groupes nationaux, c'est artificiel pour les binationaux
 Intégration des niveaux : individus, sous groupes, sociétés.

Interprétations

Beaucoup d'interprétations différentes des images ;
 L'image est polysémique et se prête trop à toutes les interprétations.
 Difficulté de clarifier certaines images ;
 Il peut y avoir risque d'une surinterprétation de l'image ;
 Véhicule qui peut aider à découvrir mais aussi à « cacher ».

Méthode

Pour clarifier opinions et idées à travers leur projection sur les images ;
 L'image permet l'articulation du verbal et du non verbal.
 Condensé d'expériences différentes des uns et des autres en quelques images frappantes ;
 La sélection des images développe une dynamique propre.
 Il ne faut pas seulement rester en classant les photos, il faut parler sur le processus.
 La sélection des images ouvre sur les sentiments mieux qu'une discussion
 J'ai aimé le photolangage et sa communication accessible à tous sauf les malvoyants.
 Chacun vit des frustrations mais cela fait partie de la méthode !
 Temps d'écoute à privilégier.

Personnes

Technique intéressante au niveau personnel ;
 Implication de chaque personne et écoute de chacun par les autres ;
 Par le détour de l'image, l'individu peut présenter ses caractéristiques.
 Une aide pour pouvoir évoquer plus aisément les expériences qui font problème ;
 Echange relationnel profond si la passation le favorise.

Symbolique de l'image

Pouvoir de l'image sur les mots ;
 L'image offre un reflet facilité de ce dont on parle.
 Evocation de dimensions très symboliques ;
 Beaucoup de possibilités, beaucoup d'idées dans les images ;
 Les images ont une grande qualité de disponibilité.
 L'image a une grande force symbolique.

Les images restent bien en mémoire.
 Choix motivé par beaucoup de facteurs non idéologiques tel que le niveau artistique ;
 Les images peuvent être trop esthétisées.

Temps

Le photolangage requiert du temps et la volonté d'y participer.
 Il faut beaucoup de temps pour recueillir les images.
 L'échange autour des images peut prendre du temps.
 Peut bloquer des plages horaires importantes, excluant d'autres activités ;
 Pour exploiter vraiment le photolangage, il faut du temps et un groupe restreint.
 Dans un grand groupe interculturel, on peut discuter parfois longtemps.

Usages

Il faut accepter d'utiliser le support de l'image pour s'exprimer.
 Comme entrée en matière, c'est utile ;
 Matériel riche en diversité utilisable pour différents publics ;
 Il faut utiliser beaucoup d'images pour permettre beaucoup de choix.
 Faut-il toujours changer les images en fonction des contextes ?
 En grand nombre, difficile d'exploiter des données ;
 Peu adaptatif quand le processus est parti.

Bibliographie

- Baptiste, A. (2001) : *Photolangage est une marque déposée de Alain Baptiste*, Copyright © Photolangage
- Baptiste, A., Bélisle, C., Péchenart J.M., Vacheret C. (1991) : « *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo.* » Editions d'Organisation, 1991.
- Baptiste A., Bélisle, C. (1991) : Dossier photolangage : *corps et communication. Éd. D'organisation* ;
- Baptiste, A., Belisle, C. (1978) : *Photos/Méthodes*. Editions du Chalet.
- Carpentier, M.-N. (2006) : « *Fotosprache, Collage und symbolische Aufstellungen* », in Nicklas, H., Müller, B., Kordes, H. (Hg.), *Interkulturell denken und handeln*. Campus, Frankfurt.

- Carpentier, M.-N. (1999) : « *Photolangages, collages, placements symboliques* », in Demorgon J., Lipiansky E.-M., *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris
- Demorgon, J. (1989) : *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, p. 169 à 173 Armand Colin, Paris
- Vacheret, C. (2000) : *Photo de groupe et soin psychique*, Presses Universitaires de Lyon.

Cinquième partie – Horizons et difficultés des apprentissages interculturels

5.1 Trois, deux, un, ou la destruction de l'humain : Développer les tiers

Jacques Demorgon

Lors des textes précédents, nous avons montré comment, dans un cycle de rencontres, les membres d'un groupe international en stage résidentiel, ont été, à plusieurs reprises, conduits à se retrouver en deux sous-groupes opposés, à partir d'options différentes quant aux objectifs et aux méthodes de leur échange. Nous avons nommé ce phénomène « *dualisations* » et nous avons distingué les dualisations qui restaient problématisées et celles qui, au contraire, devenaient rigides. Dans ce dernier cas, deux clans s'identifiaient clairement l'un contre l'autre. On était sur un chemin dangereux qui, en disqualifiant le choix de l'autre sous-groupe, pouvait conduire à la volonté de le rejeter.

Dualisations problématisées et dualisations rigides

Dans le présent texte, nous traitons maintenant des dualisations en général sous l'angle de leur genèse, de leur diversité et de leur impact. Nous nous demanderons d'où vient cette pente vers la dualisation, pente puissante puisqu'elle se renouvelle constamment. Dans ces conditions, qu'est-ce qui peut parvenir quand même à enrayer les dualisations, ou, du moins, à les affaiblir ? Enfin, existe-t-il un moyen de convertir, de façon plus régulière, en bénéfiques, les maléfiques des dualisations devenues rigides ?

Il conviendrait de souligner que la dualisation, en elle-même, n'est pas le mal. En effet, elle peut n'être d'abord qu'une simplification cognitive ou affective ou, encore, un raccourci pratique. Dans ces trois cas, elle n'est qu'une structuration minimale.

Après avoir reconnu l'intérêt de ces simplifications premières, nous sommes conduit à constater que c'est le choc des points de vue, repris par les deux clans, qui entraîne les dualisations sur la pente d'une opposition qui devient rigide et même irréductible.

Sans doute, certaines oppositions peuvent conduire à des conflits meurtriers susceptibles de se prolonger sans fin. Hier, Guerres de « Trente ans » ou de « Cent ans », aujourd'hui conflit israélo-palestinien. Cependant, le cas de la

transition pacifique sud-africaine, avec Mandela, montre qu'une réduction d'oppositions pourtant rigides, est aussi possible. La première question que l'on doit se poser est alors celle de la mise en évidence de la nature des dualisations. Leur fréquence, leur répétition, leur profondeur et leur durée, ont finalement conduit à la pensée qu'elles ne dépendaient pas des seules volontés subjectives des humains et qu'elles s'enracinaient aussi dans des réalités, extérieures aux humains, elles-mêmes structurées par des orientations opposées.

Nous devons alors tenir compte de ces oppositions et trouver comment les pondérer et les rendre complémentaires dans chaque nouvelle situation de notre expérience.

Dans des études antérieures, nous avons détaillé ces oppositions, ces polarisations qui peuvent être binaires, ternaires, quaternaires (Demorgon, 2004). N'en donnons, ici, que quelques exemples, immédiatement compréhensibles. Ainsi, nous devons constamment parvenir à réguler ouverture et fermeture à nos environnements. De même, nous devons savoir si nous reproduisons des comportements déjà utilisés ou si nous les modifions. Nous devons chercher la composition qui convient entre la diversification et l'unification de nos actions et de nos pensées.

En fait, toute adaptation se trouve être antagoniste, dans la mesure où elle doit très souvent opérer une régulation difficile entre des contraires. Cette difficulté, nous l'avons avec le monde, avec nous-même.

Dans ces deux cas, nous avons le sentiment d'une contrainte à laquelle nous devons nous plier. Il n'en va pas de même quand c'est dans notre relation aux autres que surgissent les difficultés. Nous percevons ceux-ci comme n'ayant pas la prégnance du monde extérieur ou de nous-même. Nous posons qu'ils ont tort et que nous avons raison. Nous pensons que nous pouvons les faire changer, en leur imposant nos volontés.

Dès lors, il ne s'agit plus d'une opposition objective entre deux directions ayant toutes les deux des avantages et des inconvénients, comme s'ouvrir et se fermer, agir plus vite ou s'informer davantage, poursuivre une action ou la modifier.

Dans ces trois cas, nous sommes en présence de dualisations problématisées. Cela signifie que la réponse ne résulte pas du choix d'un pôle contre un autre mais de la composition que telle situation précise nous oblige à produire entre les orientations opposées.

Au contraire, dans nos relations aux autres, nous construisons des dualisations non problématisées qui posent que c'est notre choix qui est le bon et le choix de l'autre qui est mauvais.

C'est ici que les échanges interculturels sont précieux. En effet, dans nos relations aux autres, ils nous obligent à découvrir que ceux-ci, de par leur culture, peuvent avoir des réponses différentes des nôtres, sans qu'elles soient, pour autant, mauvaises.

De plus, dans les échanges interculturels, nous ne sommes pas en présence de seulement deux cultures mais de plusieurs. Il y a un grand nombre de réponses possibles, composées au cours d'histoires différentes des peuples et des personnes. Les conditions sont, en principe, réunies pour que les dualisations rigides surviennent plus difficilement.

En effet, par rapport à deux groupes culturels différents qui s'opposeraient, les autres groupes peuvent intervenir en se constituant comme des tiers qui ne prennent pas d'emblée position pour un clan contre l'autre.

Ainsi, les échanges triangulaires interculturels peuvent faire surgir non deux points de vue opposés, mais une multiplicité de points de vue réels et possibles : tout ce qu'il faut pour éviter les dualisations rigides.

Une véritable *culture* des cultures et des stratégies peut constituer l'antidote des dualisations rigides. Encore faut-il comprendre ce qu'une telle culture signifie, et comment on peut l'acquérir à travers les apprentissages interculturels. Pour commencer, nous devons trouver où se situe la source des dualisations et pourquoi il est exclu d'imaginer qu'elle pourrait se tarir.

Constitution des groupes d'appartenance et dualisations

Les humains ont vite compris qu'il leur fallait se constituer en groupes assez forts pour pouvoir se défendre et résister aux menaces toujours possibles d'autres groupes. L'individu doit adhérer à ce « nous » et donc *y croire* pour accepter de lui sacrifier une part de sa *liberté*. Des rituels me remettent en mémoire mon appartenance. Ce nous, c'est moi. Je suis inséparable d'eux. S'ils me sollicitent, je suis disponible. Si je les sollicite, ils sont disponibles. Le « nous » c'est l'ensemble des « je » interchangeables.

Certes, ce n'est que partiellement vrai ! D'où l'insistance et la multiplication des signes d'appartenance : épreuve réussie, rite de passage puis insigne, carte, drapeau quand ce n'est pas un nom de baptême. *L'appartenance* s'enracine d'autant plus que le groupe – et moi qui en fait partie – avons des ennemis extérieurs qui nous menacent. Cette situation renforce ma croyance au « nous », et à moi comme membre de ce « nous ». Mais ce qui protège, enferme aussi, et impose des obligations.

S'il n'y a pas, à l'extérieur, d'ennemi vraiment significatif, je pourrai faire des distinctions plus fines et mêmes critiques à l'intérieur de mon groupe

d'appartenance. Il comprend aussi des membres que je trouve différents de moi – des « autres intérieurs », en quelque sorte. Heureusement, il comprend encore des membres que je trouve semblables à moi. Nous pourrions chercher à constituer un sous-groupe sur la base de nos intérêts particuliers ou de nos affinités.

Toutefois, si beaucoup constituent de tels sous-groupes, le groupe global risque de se morceler. Je peux même ne plus me sentir membre de ce groupe global, mais il n'est pas certain que j'aie, ou que je puisse avoir, les moyens de mon autonomie et de mon indépendance. Le groupe global peut aussi décider qu'il me rejette avec mon sous-groupe. Et je n'ai peut-être pas la possibilité d'être protégé par un autre groupe global. Diverses crises, individuelles et collectives, se produisent à la conjonction de ces phénomènes.

L'analyse précédente met ainsi en évidence deux sources de conflits potentiels toujours présents. D'une part, avec les autres « extérieurs », je suis en conflit potentiel du seul fait de mon appartenance à un ensemble organisé qui n'est pas le leur. D'autre part, à l'intérieur de cet ensemble, je suis potentiellement en conflit avec ceux qui peuvent trouver que je n'ai ni les bonnes conceptions, ni les bonnes pratiques, à l'intérieur de notre ensemble d'appartenance commun. En tant qu'individu, je suis toujours aux prises avec une contradiction adaptative entre les avantages contraignants de *l'unité du groupe* à laquelle je dois contribuer et les exigences de *ma liberté personnelle* auxquelles je suis pourtant conduit à renoncer, au moins en partie.

« L'insociable sociabilité des humains »

Fondamentalement, la surqualification de soi et des siens et la disqualification des autres appauvrissent aussi le groupe dominant. Il sous-estime la réalité qui l'entoure et cela finit par se retourner contre lui dans telle ou telle circonstance. Cette surqualification de moi et de nous et cette disqualification des autres appauvrissent, en même temps, même si c'est différemment, le groupe dominant et le groupe dominé. On trouve ici la racine qui, en se développant, peut constamment reconduire l'humanité dans la barbarie.

En effet, quand le dominé n'est que « cela », le dominant peut se contenter de n'être que « cela de plus » que lui. Ce petit « plus » lui suffit et il peut même le fantasmer comme constituant une grande différence qui le valorise et le rassure dans sa dominance.

Toutefois la question se pose de l'impact d'une perception plus lucide de la réalité. Est-elle possible ? Est-elle souhaitable ? Ma propre surestimation et celle de mon groupe ne me protègent-elles pas aussi de l'erreur inverse d'une

sous-estimation ? Différents proverbes le soulignent, tels que : « il ne faut pas partir battu d'avance. » Ou encore : « Si tu ne crois pas en toi, personne n'y croira. »

Les complexes de supériorité et l'optimisme excessif peuvent être dangereux, mais tout autant, sinon plus, les complexes d'infériorité et le pessimisme excessif.

Sur ces bases, on voit déjà clairement les profondes contradictions que vivent les humains, contradictions que nous allons préciser encore, à travers une vue rapide de la multiplication des types d'appartenances et des types de dualisations :

1. Se défendre des autres et les attaquer, cela semble bien constituer une donnée régulière de l'existence individuelle ou collective. On peut, à l'origine même de l'existence individuelle, penser aux jumeaux gênés dans le ventre maternel et aux frères ennemis.
 Au plan des sociétés, les découvertes archéologiques ont rarement pu conclure, et seulement provisoirement peut-être, à l'existence de sociétés demeurées pacifiques, parfois sur la durée d'un millénaire (Shady & Wilson, 2002). Elles ont cependant finalement succombé, devant des sociétés souvent moins civilisées mais plus agressives (Prigogine, 2001).
2. A défaut d'attaquer l'autre, le fuir est également un comportement très répandu. Cette fuite peut même, dans le règne animal, devenir celle d'une espèce à l'égard d'elle-même quand elle devient trop nombreuse. On connaît ces lémuriens du nouveau monde qui, proliférant à l'excès, en viennent à se jeter en masse dans la mer, comme s'ils ne se supportaient plus d'être ensemble aussi nombreux.
 Dans le monde humain, dans la vie individuelle, on peut évoquer aussi les échappées en solitaire sur la mer ou encore l'aventure souvent mortelle de la très haute montagne (Yonnet, 2003).
 Dans la vie quotidienne collective, on peut se référer aux situations courantes où l'on doit laisser à d'autres la place ou l'emploi désirés, pour chercher autre chose et ailleurs.
3. On peut encore s'interroger sur la vitesse avec laquelle chacun chaque jour cherche à échapper aux autres sur les routes et les autoroutes, conduisant ainsi à de trop fatales issues. On a également présenté les guerres sous cet aspect.
4. Il y a cependant des expériences contraires car il est tout aussi, voire plus difficile encore, de vivre vraiment seul. Dans maintes espèces animales, les

individus sont quasi-constamment ensemble ou, au moins dans certaines circonstances, parfois serrés les uns contre les autres.

Dans le monde humain, le besoin d'être en groupe, voire en foule est évident. On souligne que nombre de Japonais, par exemple, ne supportent plus les lieux déserts.

5. Rechercher l'autre, ou le fuir, sont deux expériences contraires bien connues et bien intériorisées. Cependant, préférer la destruction pure et simple de l'autre n'est pas une solution vraiment bannie. Elle fait même les beaux jours des films et téléfilms, policiers en particulier. Cependant, le meurtre de l'autre continue aussi d'apparaître, dans la conscience commune, comme une défiguration de l'humain. Dans ce courant d'humanisation, on se refuse à être, fut-ce légalement, meurtrier même du criminel, d'où l'interdiction de la peine de mort acquise désormais dans le Droit de nombreuses nations.
Une relative assimilation de soi-même à l'autre fait que l'on rapproche la destruction de l'autre et la nôtre et que l'on y est généralement hostile. Même en prenant une orientation opposée, les terroristes kamikazes lient encore, à leur façon, la mort des autres et la leur.
6. L'élaboration des expériences sur le long terme a plutôt conduit les personnes, les groupes, les sociétés à préférer la réduction des autres à leur destruction. Ce fut souvent pour les mettre, indirectement ou directement, à leur service. Ces formes instituées de limitation des libertés des autres sont nombreuses : esclavage, servage, domesticité, travail contraint (colonialisme, Seconde Guerre mondiale) et même, en partie, salariat, particulièrement celui des enfants.
7. Dans une perspective pas toujours moins brutale, *la domination masculine* (Bourdieu, 2000) s'est souvent présentée comme la domination la plus répandue sur la planète. Elle constitue comme une première marche nous introduisant subrepticement dans l'échelle sociale des dominations admises.
8. Tout ce que nous venons de dire devrait nous faire comprendre le danger des dualisations auxquelles nous nous livrons constamment. Il y a « nous » et il y a « les autres ». On s'attribue facilement le beau rôle, on attribue le mauvais rôle aux autres. Cette attitude fréquente de *l'identification contre l'autre* ou les autres (Tap, 1988) est un premier pas sur le chemin qui permet d'envisager leur réduction, et si la situation est jugée grave, leur suppression.

Renforcement de l'appartenance et disqualification des « autres »

Quand le conflit, de potentiel qu'il est, commence à devenir réel, très vite les conditions de l'appartenance se durcissent. Les autres, « extérieurs » au groupe et même les autres « intérieurs », peuvent apparaître comme des obstacles au maintien et au développement du groupe global d'appartenance. Et cela, principalement aux yeux de ces membres du groupe qui veulent y assumer une responsabilité « supérieure ». Ils peuvent décider de disqualifier ceux des membres du groupe qui sont suspects de dévier par rapport aux conduites prescrites et seules admises. C'est, par exemple, clairement le cas, en temps de guerre, concernant toute fraternisation avec l'ennemi. Ainsi, lors de la Première Guerre mondiale, en 1917, des soldats allemands et français, membres d'une Internationale ouvrière, voulurent fraterniser. Ils furent fusillés pour trahison de leur patrie.

Cela montre à quel point, dans certaines circonstances, l'appartenance à un « nous » devient *une appartenance substantialisée*. On fait corps, on ne fait plus qu'un. Toute tentative de distinction apparaît alors comme trahison. Le traître doit être exclu, et même, pour éviter qu'il puisse continuer à nuire, il peut être nécessaire de le détruire (Sartre, 1958, 1960, 1985).

C'est ainsi que la disqualification, le rejet, la suppression de l'autre se sont fréquemment manifestés au cours de l'histoire. Les positions les plus scandaleuses ont été jusqu'à prétendre que les membres de certaines races n'étaient pas des êtres humains. Ici ou là, on a même « parfois » prétendu cela des femmes.

A terme, la disqualification conduit à des violences contre l'autre qui se manifestent dans la subordination, l'exploitation, souvent méprisante, dans l'esclavage même. Alors le meurtre n'est pas loin. La disqualification de l'existence de l'autre est telle que sa suppression semble ne plus faire problème. Autrefois, c'était le cas pour le meurtre d'un esclave. D'hier à aujourd'hui, cela reste le cas pour tout humain que l'on déclare ennemi.

L'autre et moi : rivalité, complémentarité, sacralité

On retrouve, de toute façon, *les deux schismogénèses* de Gregory Bateson (1977, 1980, 1989).

Dans *la rivalité* qui s'exacerbe, l'un peut, à terme, aller jusqu'à détruire l'autre, voire les deux se détruisent ensemble (Serres, 1990).

Dans *la complémentarité*, l'un est davantage celui qui structure, organise, décide, ce que l'autre peut relativement accepter dans la mesure où il adhère à la direction d'ensemble et se sent partie prenante d'un devenir commun.

Toutefois, la situation est nécessairement instable dans la mesure où la complémentarité peut toujours être inversée, comme Hegel l'a montré avec « la dialectique du maître et de l'esclave ».

Cela permet de découvrir la raison des tentatives répétées de *substantialisation de la complémentarité*. L'autre est alors complémentaire comme inférieur par nature (cas du domestique plus ou moins esclave). On a toujours cherché à définir les chefs à partir de supériorités en principe manifestes : physiques ou morales.

Les religions ont souvent voulu cela pour la relation homme-femme, pour la relation entre adultes et enfants.

On a encore institué la complémentarité par contrat et par statut dans les hiérarchies publiques ou privées : religieuses, politiques, professionnelles. La complémentarité de la relation féodale du suzerain et du vassal fut, à cet égard, autrefois, exemplaire.

Parfois cependant on tente d'instituer une complémentarité égalitaire par exemple entre père et mère dans le couple parental.

A partir de cette complexité du réel et de ces orientations différentes de conduite, comment pouvons-nous avancer dans l'amélioration de notre relation aux autres ? Plusieurs chemins se présentent à nous.

L'un des plus radicaux a été de poser la sacralité de l'autre. Le philosophe Levinas (1991) s'est fait, à sa façon, le défenseur de cette perspective. Nous croyons qu'il y a là une donnée de base fondatrice. Elle est non pas déjà solution mais condition *sine qua non* d'inventions de solutions meilleures. Laisse à elle-même, on peut dire d'elle comme on le disait de la morale de Kant : « Elle a les mains pures mais c'est qu'elle n'a pas de mains. » Où trouver ces mains ? Dans l'élaboration de l'expérience du réel, celle que les humains font de leurs environnements externes et internes.

Accuser l'autre en ignorant la dimension antagoniste du réel

Au long des siècles, cette élaboration met en évidence qu'il y a en fait deux sources différentes des conflits.

D'une part, nos volontés et celles des autres s'affrontent.

D'autre part, les structures complexes du réel sont mal perçues, mal reconnues. Or, elles contiennent déjà des *antagonismes situationnels* difficiles à traiter. Je dois réussir une tâche délicate mais le contexte dans lequel je dois le faire est lui en continuel bouleversement. Je dois simplifier mon existence et me concentrer sur la préparation d'un concours mais je suis entouré d'amis qui ne cessent de me proposer des activités passionnantes. Je dois réfléchir pour

prendre une bonne décision mais la situation change vite et ma réflexion ne peut suivre.

Piaget a clairement montré que toute adaptation se faisait à travers une dynamique antagoniste. En effet, pour m'adapter, je dois être ouvert à ce qui m'est extérieur et m'accommoder à ces structures qui me sont étrangères. Mais cette accommodation doit trouver sa compensation dans une assimilation de ce monde extérieur à mes structures. Sinon je deviendrais ce monde extérieur à force de m'y soumettre et je cesserais d'être moi, c'est-à-dire un individu unique, original, singulier. Cette adaptation antagoniste n'est pas seulement entre le monde et moi, elle se déploie en moi-même. Ainsi, qu'est-ce que j'abandonne de ce que je suis déjà devenu ? Qu'est-ce que je change ? Qu'est-ce que je m'ajoute ?

Les difficultés et les inconvénients liés à ces *antagonismes factuels* (ouverture/ fermeture – continuité/ changement – nécessité/ liberté – centration/ décentration, etc.) ne sont pas attribués à la complexité du réel dont pourtant ils dépendent pour l'essentiel. Ils sont attribués, imputés aux autres. Ce sont eux qui me dérangent, me contraignent, me séduisent, m'abandonnent, etc. Constantement, on attribue à l'autre des données naturelles ou culturelles qui font partie de la réalité et le contraignent, lui aussi, indépendamment de sa volonté. Ainsi, dans le couple, on s'en prend à l'autre, homme ou femme, sans savoir lire dans sa conduite ce qui relève de sa personne et ce qui relève du masculin ou du féminin, naturel ou culturel. Pareillement, dans un couple binational, chacun peut attribuer à l'autre comme personne ce qui peut, en réalité, relever de son *habitus* national.

Triple erreur : ce que j'attribue, à tort, aux autres ne l'est, de ce fait, ni à moi ni au réel. Les autres, moi et le réel, échappent ainsi à la connaissance nécessaire. Les interactions humaines se fourvoient dans des conflits non pensés qui peuvent alors, devenir à terme, destructeurs. L'inhumanité signe le retour d'un réel brut, incompris, inassimilé, non humanisé.

Dans les circonstances habituelles des relations humaines, surtout quand elles sont conflictuelles, il est quasiment impossible, à chaud, de passer des oppositions radicalisées au dialogue exploratoire, explicatif et compréhensif.

Il faut donc agir en amont en constituant *une culture partagée des conflits* qui puisse fonctionner comme conscience commune, métacommunicative et métacognitive. Dans cette perspective, on peut montrer ce qu'est une construction métacognitive simple, en prenant l'exemple du test connu de Rosenzweig (Pichot P., Danjon S. 1966). Une déception, une frustration, suscite trois réactions principales. On accusera l'autre, soi-même ou les choses. Une analyse nous montrerait que, bien souvent, ces trois causes sont enchevêtrées. En parti-

culier, il est rare que nous-même et l'autre puissions être responsables à 100 %. En général, c'est aussi la complexité des situations et du réel qui nous a pris au dépourvu. Il nous faut aller dans cette perspective de restitution au réel de sa complexité, si nous voulons faire barrage aux trop faciles et injustes dualisations. Mais comment percevoir et traiter mieux cette complexité du réel ? Voyons maintenant comment la connaissance, la compréhension et le bon usage de l'adaptation antagoniste, trop brièvement évoquée ci-dessus, peuvent nous donner les moyens d'inventer d'autres interactions humaines, au besoin conflictuelles, mais créatrices.

Problématiser les dualisations pour mieux réguler l'adaptation

Il est d'abord décisif pour accroître notre compréhension de ne pas confondre les dualisations « *substantielles* » qui relèvent d'abord de la séparation des êtres, et les dualisations « *projectives* » qui relèvent des représentations que se font les êtres.

C'est à propos de ces dualisations « *projectives* » que nous avons distingué celles qui peuvent être problématisées et celles qui ne le sont pas. Ces dualisations « *projectives* » non problématisées deviennent rigides parce que les humains les traitent comme si elles étaient de véritables dualisations « *substantielles* ».

La *problématisation* des dualisations se fait dans la mesure où au lieu de séparer, d'opposer, de disqualifier, de vouloir détruire le point de vue de l'autre et finalement son être même, c'est le maintien, la conjonction, le travail en tension sur les points de vue différents qui structurent l'expérience portant à la fois sur le réel, les autres et soi-même.

C'est ainsi problématisées que les dualisations vont permettre la compréhension et le traitement des situations réelles. Il s'agira de composer son action en fonction des exigences de chaque situation, exigences souvent contradictoires. Ainsi, comment tenir compte en même temps de l'unité et de la diversité, du centre et de la périphérie, du changement et de la continuité ?

La régulation antagoniste peut concerner des personnes, des groupes, des pays ou encore la construction européenne elle-même, par exemple en ce qui concerne le difficile équilibre entre la diversité des nations européennes et de leur culture et la nécessaire unité de réaction qui s'impose à un grand ensemble économique, territorial et politique, au sein du monde.

La régulation n'est pas donnée d'avance : elle est à faire. Si les oppositions sont figées en clans hostiles, la régulation antagoniste se poursuit difficilement.

Elle est enrayée par ces ralliements opposés à des solutions dont chacune se trouve satisfaisante et, de ce fait, cesse de poursuivre sa référence au réel.

Seule, en effet, l'oscillation – entre les positions déjà prises et leurs confrontations aux difficultés effectives venant du réel – permet la poursuite d'une régulation antagoniste au service de la meilleure adaptation.

L'antagonisme régulateur, construction à la fois métacommunicative et métacognitive, n'est pas pensé pour privilégier l'un ou l'autre des pôles. Il ne faut ni choisir l'un contre l'autre, ni produire un prétendu juste milieu théorique. Il faut produire une *composition singulière* située entre les pôles opposés, composition qu'exige la situation elle-même singulière.

Une telle recherche n'est pas de mise pour ceux qui estiment détenir déjà la solution. C'est seulement leur échec dans le réel qui les obligera, peut-être ensuite, à revenir sur leur position.

La dualité des pôles antagonistes, première différenciation minimale cognitive, affective et pratique, est ainsi une construction prudentielle à l'égard de notre perpétuelle simplification du réel. Elle ne doit donc pas être comprise comme un choix entre l'un ou l'autre des opposés. L'irréductibilité des pôles ne fige pas, pour autant, l'opposition. Tout au contraire, *elle la met en mouvement comme régulation-composition à faire en relation aux exigences du réel.*

Que l'on se garde donc de trouver là une dualisation simpliste. La régulation adaptative ne va pas dépendre d'une mais de *plusieurs régulations binaires* qui s'ajoutent, interfèrent, se croisent, s'associent. De plus, à côté de ces antagonismes duels, au besoin croisés, on découvrira des niveaux supérieurs de complexité. *Antagonismes adaptatifs ternaires*, avec Peirce : Je, tu, il ou elle ; avec Lacan : imaginaire, réel et symbolique ; ou encore avec Dufour : logiques unaire, binaire, ternaire (Demorgon, 2004a).

Ce n'est donc pas parce que l'adaptation antagoniste se présente au départ comme la plus simple des méthodes de référence à la complexité du réel qu'elle n'est pas en mesure, à travers son déploiement et son développement, de traiter de complexités plus étendues ou plus intenses.

Si nous étions ainsi capables de la développer, elle devrait pouvoir devenir notre culture adaptative fondamentale tant dans la production de nos actions que dans la compréhension de celles des autres.

« Je » et « l'autre » enchevêtrés dans l'intérité

Trop souvent, « je » et « l'autre » ne se vivent que comme des substances étrangères. Dans ces conditions, ils sont facilement entraînés au grand écart de l'incompatibilité et de l'exclusion. Les humains s'y retrouvent d'autant plus

qu'ils occultent une donnée fondamentale : *l'intérité humaine*. Cette occultation est si forte que le mot même ne parvient pas à exister. Pourtant, c'est là une donnée constante de l'expérience humaine. Nous disposons d'une très longue liste de mots commençant par « inter » : intérêt, interaction, interférence, internet, interculturel, international, etc.

De quoi s'agit-il ? Du fait que nous ne devenons ce que nous sommes que dans la mesure où nous sommes *en échange* avec d'autres. *L'intérité* est ainsi quasi-permanente. Constamment des données sont « entre » eux et nous et passent des uns aux autres.

Sans toutefois lui donner de nom, l'anthropologue américain, Ralph Linton (1936, 1968) a bien souligné le phénomène d'une intérité culturelle humaine, profonde et oubliée. Il écrit : « Après son repas, le citoyen américain se dispose à fumer... Il utilise une pipe venue des Indiens de Virginie, une cigarette venue du Mexique ou un cigare qui lui est venu des Antilles, en passant par l'Espagne. Tout en fumant, il lit les nouvelles du jour imprimées en caractères inventés par les anciens Sémites, sur un matériau inventé en Chine, par un procédé inventé en Allemagne. En dévorant les comptes rendus des troubles extérieurs, s'il est un bon citoyen conservateur, il remerciera un Dieu hébreu dans un langage indo-européen, d'avoir fait de lui un américain cent pour cent ».

De cette sagesse du début du XX^e siècle de Linton, à la sagesse populaire actuelle, il n'y a qu'un pas. Le voici franchi par un texte anonyme, régulièrement photocopié dans un restaurant turc du 11^e arrondissement de Paris, désormais reproduit en carte postale. Citons-en l'essentiel : « Ton Christ est juif... ta pizza est italienne et ton couscous algérien... ta démocratie est grecque... tes chiffres sont arabes. Ton écriture est latine, et tu reproches à ton voisin... d'être un étranger ! » Voici l'intérité soudain soulignée par la conscience populaire naïve. Une *intérité* d'hier et d'aujourd'hui, souvent mal vécue sur le moment, a été refoulée. Cela n'empêche pas les résultats d'être là.

Il en va de même au plan macrosocial. Nous avons ainsi montré dans un ouvrage, comment la globalisation a été la conséquence, *volens nolens*, d'une « *interculturalisation du monde* » (Demorgon, 2000). Les chemins de cette interculturalisation ont été bien souvent complexes, n'excluant pas la violence.

Revenons au plan microsociologique. Chacun n'est pas seulement un être substantialisé par son âge, son sexe, sa profession, sa nationalité, sa culture familiale, ses goûts particuliers. Il est aussi dans la conjonction dynamique de ses possibles. Et celle-ci entre en relation avec le système dynamique des possibles des autres. On découvre ainsi que la fonction d'« autre » n'est pas tant différentielle que profondément relationnelle. Même si elle comporte aussi une

dimension substantielle, celle-ci n'a pas d'avance un sens hors des relations dans lesquelles elle s'exerce, se modifie, s'invente. Parfois, avec ceux qui me sont les plus familiers, je puis avoir un tel désaccord, inattendu, que je ne les reconnais plus et qu'ils ne me reconnaissent plus.

Ainsi, je suis *même et différent* par rapport aux autres : du point de vue de l'âge, du sexe, du point de vue professionnel, comme habitant d'un quartier, d'une ville. Je suis « autre » ou « même » en fonction des changements de cet univers de relations. Nous ne sommes donc jamais pure substance ou pure relation mais les deux ensemble. Depuis longtemps les poètes ont voulu l'exprimer. Nerval a écrit : « Je suis l'autre »; et Rimbaud : « Je est un autre ».

L'un et l'autre : du substantiel au relationnel, sous la menace du tiers

Il faut cependant hiérarchiser tous ces « autres ». Ceux qui le sont le plus sont les étrangers et particulièrement les étrangers s'ils sont absents. L'autre absolu peut être défini comme celui qui ne peut avoir aucune relation avec moi. Ainsi, en toute rigueur logique, j'ignore même qu'il existe.

Dans un film de science-fiction, intitulé *Enemy*, des humains exploraient une planète inconnue. Ils y découvraient des créatures inimaginables avec lesquelles ils ne pouvaient avoir aucune communication. Cependant, des envahisseurs survinrent du ciel menaçant la vie de ces créatures locales et celle aussi des humains qui se trouvaient là. C'est alors qu'à partir de cette *situation commune* partagée, les humains et les créatures inimaginables parvinrent à communiquer. Ils purent ainsi profiter réciproquement de leur association contre leur ennemi commun.

Un tel exemple – fictif – souligne pourtant bien la triple dimension irréductible de notre question.

1. La relation apparaît le plus souvent comme liée au fait d'être des substances déjà porteuses de ressemblances, d'analogies. Dans cette optique, très substantialiste, *le même* ne peut communiquer, à la limite, qu'avec *le même*.
2. Une différence substantielle profonde rend certes, à première vue, la relation et la communication quasi-impossibles ou du moins extrêmement difficiles. Cependant la relation, d'abord impossible, devenue maintenant nécessaire, indispensable, voulue, exerce une telle pression que chacun est obligé de se transformer, de s'inventer, en direction de l'autre. Des mutations pratiques, affectives, cognitives se mettent en place, construisant un début de communication là où il n'y en avait pas.
3. Une telle invention est toutefois si pénible qu'elle ne peut survenir que dans le cas d'une menace extrême *qu'un tiers autre des uns et des autres*, fait

peser sur eux. On retrouve ici l'irréductible *logique* ternaire. Elle est seule, semble-t-il, en mesure de produire des transformations extrêmes.

C'est aussi pourquoi la résistance à ces transformations est elle-même extrême. Certes, pour un temps, deux parviennent à s'entendre contre ce tiers et, par là, se transforment pour le détruire, quitte ensuite à se retourner l'un contre l'autre.

Trois, deux, un, ou la destruction de l'humain

Notre précédent texte sur « Les dualisations et les tiers au cours des rencontres » avait clairement défini cinq dualisations « projectives » qui s'étaient mises en place lors du cycle de rencontres germano-franco-italien. Ces dualisations ont, certes, freiné l'échange interculturel qui ne peut se mettre en œuvre si l'on commence par exclure telle ou telle différence, au lieu de travailler avec. Toutefois, dans le cycle, les dualisations se sont modérées, tempérées et, pour la plupart, résorbées.

Lors de la quatrième et dernière rencontre, toutes les activités pouvaient trouver leur place. L'échange était devenu plus fluide. C'était sans aucun doute dû aux progressions de la communication dans le groupe. Il est vrai que celles-ci s'étaient trouvées facilitées par la réduction du nombre des participants. Dix-sept personnes parvenaient à exister mieux les unes pour les autres. Un échange interculturel « normal », c'est-à-dire conflictuel mais régulé, s'était mis en place.

Au regard de cette évolution favorable, le présent texte peut donner l'impression de dramatiser. C'est qu'en effet, il souhaite référer le cycle de rencontres en tant qu'activité expérimentale privilégiée et le contexte humain courant, habituel, dans lequel les dualisations, souvent rigides, sont permanentes, entraînant des violences extrêmes, voire même meurtrières. Il est indispensable de relier ces deux situations extrêmes et opposées de la rencontre expérimentale et de la vie humaine habituelle.

Avec des personnes qui ne sont pas hostiles, et même qui sont bien intentionnées, la rencontre expérimentale permet de mettre en évidence la genèse constante des dualisations. Quand la dualisation évolue en se rigidifiant, on peut constater qu'elle conduit à la volonté d'écarter, de minimiser, voire d'annihiler l'influence de l'autre sous-groupe. Dans la rencontre expérimentale, ces attitudes demeurent théoriques, alors qu'ailleurs cela peut même conduire à la volonté de suppression de l'autre.

Avant de telles issues, la rencontre expérimentale permet encore de constater que le tiers est la ressource fondamentale qui peut parfois déjouer

l'exacerbation de la rivalité. Il nous faut constater qu'il y a un tiers en nous et un tiers en l'autre. Cependant, le plus souvent, s'il n'y a pas un tiers externe réel pour nous aider, nous risquons de ne pas retrouver ce tiers en nous. De même, l'autre ne retrouvera pas ce tiers en lui.

« *Un, deux, trois* », disait la comptine, « *nous irons au bois* ». Le bois, c'est le bois humain, de nous, des autres et des autres. Mais la comptine continue avec son scepticisme, pour ne pas dire son pessimisme. Elle dit : « *Trois, deux, un, nous n'en ferons rien.* » Quand deux s'entendent pour dominer un troisième, et y parviennent, ils se retrouvent face à face et chacun peut vouloir, de nouveau, dominer, voire réduire l'autre. On est passé du trois au deux puis du deux au un. Qu'arrive-t-il alors ? De ce « Un » triomphant resurgissent de nouveaux « autres » qui, à leur tour, s'opposent. La mythologie grecque a, depuis longtemps, symbolisé ce phénomène à travers le mythe de l'Hydre de Lerne. Quand on lui coupait une tête, aussitôt plusieurs repoussaient.

« Trois, deux, un », c'est le chemin sur lequel nous entraînent les dualisations. Heureusement, souvent nous les détournons de leur exacerbation, parfois nous n'y parvenons pas. Nous sommes alors sur le chemin de la destruction de l'humain.

Si nous voulons l'éviter, toute dualisation mise en œuvre devrait être constamment problématisée. C'est difficile et il y faut une véritable culture.

C'est pourquoi nous avons dû montrer quels sont les moyens dont cette culture dispose. Ce sont :

1. Les possibilités humaines de régulation adaptative ;
2. Les résultats culturels de toutes ces adaptations au cours de l'histoire ;
3. Ce sont les tiers qui font le plus écho à toutes les différences dans ces adaptations et dans leurs résultats.

Dans ces conditions, on peut comprendre que les possibilités adaptatives en elles-mêmes, ainsi que les différences culturelles, peuvent constituer, indépendamment même des personnes réelles qui les portent, des tiers théoriques symboliques.

En ce sens, le tiers, c'est finalement toute l'humanité cherchant à inventer son meilleur destin. À cet égard, on ne pourra jamais se contenter d'une pédagogie qui pourrait se satisfaire de l'échec continu de la transmission culturelle et interculturelle, sous le prétexte un peu facile d'une liberté abstraite de l'apprenant. Là, on serait déjà, sans s'en rendre compte, sur un chemin nous reconduisant à la destruction de l'humain.

Bibliographie

- Bateson, G. (1977, 1980, 1989) : *Vers une écologie de l'esprit*, Paris Seuil, T. I & II.
- Bateson, G. (1989) : *La peur des anges*, Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1999) : *La domination masculine*, Seuil.
- Demorgon, J. (2000) : *L'interculturalisation du monde*, Anthropos-Economica.
- Demorgon, J. (2004a) : *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Anthropos, 3e éd.
- Levinas, E. (1991) : *Entre nous. Ecrits sur le penser à l'autre*, Grasset.
- Linton, R. (1936) : *A Study of Man. An introduction* ; (1968), trad. fr.: *De l'homme*, PUF.
- Pichot, P., Danjon, S. (1966) : *Test de frustration de Rosenzweig*, Les Editions du centre de Psychologie Appliquée.
- Prigogine, I. (2001) : *L'homme devant l'incertain*, Odile Jacob.
- Sartre, J-P. (1958, 1960, 1985) : *Critique de la raison dialectique*, Gallimard
- Serres, M. (1990, 1992) : *Le contrat naturel*, Flammarion.
- Tap, P. (1988) : *La société Pygmalion*, Paris, Dunod.
- Yonnet, P. (2003) : *La Montagne et la mort*, Paris, Ed. de Fallois

Filmographie

- Shady R. & Wilson M. (2002) : *Les pyramides oubliées de Caral*, Dokumentarfilm. Großbritannien
- Cédric Klapisch (2003) : *L'auberge espagnole*, StudioCanal, DVD, VHS
- Enemy*, (1985) : film américain, primé du Festival du film d'horreur d'Avoriaz

5.2 De la convivialité des rencontres à l'agir interculturel

Cristina Castelli

A première vue, les événements du début de ce troisième millénaire, l'aggravation des conflits interethniques et l'explosion des fanatismes religieux semblent rendre peu crédible et obsolète l'effort d'une réflexion conduite pendant cinq ans par une équipe trinationale (franco-italo-allemande) dans le cadre d'un programme de recherche sur le thème de la communication interculturelle mené en coopération avec l'OFAJ.

En réalité, ce sont précisément les drames vécus par l'humanité au cours de ces mois qui rendent nécessaire et urgente la reprise, de façon consciente, d'actions dans le domaine des apprentissages interculturels, en termes clairs et sous des formes réalistes.

Ces initiatives doivent aujourd'hui donner vie à la notion de « citoyenneté plurielle » qui exprime la reconnaissance de l'appartenance de chacun à plusieurs niveaux mondiaux : européen, national, régional, local. En effet, on peut en substance être italien, français ou allemand, avoir conscience de sa propre appartenance culturelle et se sentir en même temps citoyen de l'Europe et du monde. Ces niveaux ne sont pas simplement superposés dans la mesure où il existe toujours une interaction qui s'ouvre peu à peu au dialogue que les différentes cultures entretiennent entre elles. Tout cela a été le fruit de nos observations, en tenant compte des difficultés qu'implique une communication plurielle, au cours de diverses rencontres en France, Allemagne et Italie. L'entrée dans une perspective de dialogue interculturel a signifié : « connaître » les autres, « tolérer » les différences, les respecter et accepter d'interroger les modèles culturels dans lesquels ont grandi les différentes personnes dans leurs pays respectifs.

Horizons de l'interculturel

Parler de communication interculturelle signifie, dans le cadre de ce chapitre, nommer toutes les conduites quotidiennes qui peuvent empêcher l'homme du commun de s'ouvrir aux valeurs de l'autre et de réfléchir sur les conditions de leur fondement.

L'approche des problèmes de l'interculturel représente un terrain de recherche qui peut être exploré, de façon adéquate, par un dispositif que le terme de *participation* synthétise bien. Approche adaptée à l'étude du mode par lequel

la culture intervient comme « moyen » de structuration de la pensée de l'individu et comment elle influence l'élaboration de nouvelles solutions lui permettant de vivre sa propre identité, celle de son groupe de référence dans des contextes nouveaux qui s'ouvrent à d'autres cultures.

Dans ce sens, il importe de préciser que la communication se réalise entre « personnes » qui vivent des « événements » ayant lieu dans des « contextes situationnels » déterminés pendant un certain laps de « temps ».

Dans le cadre de notre programme, ces quatre variables se sont manifestées ainsi :

- Les *participants* des trois pays (France, Italie, Allemagne) ont mis en évidence que les faits prennent des significations différentes lorsqu'ils entrent en contact avec d'autres subjectivités.
- Le *contexte* dans lequel la situation multiculturelle a été vécue (Cap d'Ail, Berlin, Pula) a créé un climat particulier, non seulement d'un point de vue atmosphérique, mais également sur le plan relationnel.
- La *temporalité* a permis d'élaborer, de façon cognitive, affective et sociale, les expériences vécues au niveau de l'interculturalité et de rendre sensible à des évolutions, la diversité étant devenue une richesse et le respect partagé par tous.
- De par leur contenu, les *événements* et les *discussions* ont donné leur substance et leur signification aux différents parcours identitaires personnels ainsi qu'aux expériences de groupe.

La dimension temporelle

A distance de quelques années, l'expérience des rencontres trinacionales de Cap d'Ail, Berlin et Pula acquiert un sens et une dimension dont aujourd'hui seulement on peut mesurer les implications. Celles-ci interviennent tant au niveau de l'expérience personnelle, cognitive et émotive qu'à un niveau collégial, c'est-à-dire dans la manière du groupe des chercheurs de conduire et de réaliser les rencontres culturelles du groupe des participants.

Ce n'est qu'au bout d'une année de distance par rapport à la dernière rencontre qu'il m'est possible de focaliser quelques thèmes qui ont filtré lentement par le tamis de la mémoire, et qu'il convient de recueillir dans la mesure où, indiscutablement, ces expériences méritent d'être retenues.

Une expérience de ce type montre l'importance de la variable temporelle dans l'approche de la recherche d'un sens qui, dans notre cas, coïncide avec la signification du contexte multiculturel des rencontres de l'OFAJ. Elle met en

lumière aussi l'importance de l'étude d'une identité de groupe faisant coïncider la finalité, les motivations et les valeurs d'individus appartenant à trois nationalités différentes.

Or, c'est bien la dimension temporelle qui a permis l'évolution des données et la proposition toujours renouvelée de questions, d'idées et de fantasmes propres à faciliter la connaissance mutuelle et l'appréciation des lieux, des situations, des rites et des opinions des ressortissants des trois pays impliqués, la France, l'Allemagne et l'Italie.

Pour comprendre cette observation, on peut se référer à un récit indien tiré du « Sakuntala » de Kalidasi. Il y est question d'un grand éléphant se trouvant devant un sage plongé dans la méditation. Le sage regardait l'éléphant et disait : « Ceci n'est pas un éléphant ». Au bout de peu de temps, l'éléphant se retourne et s'éloigne lentement. Le sage se demande alors si par hasard il pouvait y avoir eu un éléphant. Or l'éléphant avait alors disparu mais le sage, voyant distinctement les traces qu'il avait laissées en s'éloignant, déclara : il y a eu un éléphant ici. Ce récit, raconté à Bruner (1990) par un de ses amis israéliens, nous souligne que la compréhension intervient souvent *a posteriori*, après les faits, quand « l'éléphant » est déjà passé et qu'on le reconnaît à ses traces. La signification donnée par Mantovani est que l'éléphant, tout comme la dimension culturelle, est réellement invisible à qui ne sait pas regarder, alors qu'il « est gros comme une montagne » pour qui a déjà une idée de ce qu'il doit voir.

Appliqué à la situation concrète des rencontres de l'OFAJ, il suffit de penser à la première rencontre et à la dernière et au temps qui s'est écoulé dans l'intervalle. Il est alors facile de constater que certains aspects négatifs ont évolué et qu'ils se sont transformés en richesse ! Un seul exemple : ce n'est que sur le long terme que nous avons compris que l'être humain en tant que tel vaut plus que sa culture. Au moment de se quitter, à la dernière rencontre, nous avons pleuré parce que nous nous éloignons de personnes prises dans leur singularité, tout en sachant que nous aurions pu retrouver les cultures à travers des livres, des voyages touristiques ou par les mass médias.

Le rôle des participants

Outre la variable temporelle, un second aspect important est d'avoir vécu des événements ensemble, collectivement. En effet, même s'il n'y a pas de doute sur le fait que c'est l'individu qui se souvient, il est également vrai que la mémoire est d'autant plus vive que les faits ont été vécus pour un certain temps et dans une culture déterminée ou encore dans un groupe qui, pendant une

certaine période, a partagé les mêmes finalités et motivations. Il est possible de noter dans un livre ce qui est arrivé au cours des rencontres, parce que la mémoire s'inscrit dans le cadre d'une expérience partagée, qui est devenue culture partagée, et qu'ainsi seulement elle peut être racontée et transmise, non comme la pâle copie d'expériences vécues, mais comme construction de la vision commune d'un parcours.

Dans nos rencontres trinationales, les individus ont fait certaines expériences, puis ont acquis des savoirs créant une identité de groupe sans pour autant annuler, pour chacun, l'appartenance à une identité culturelle spécifique.

Dans les rencontres bi ou trinationales, il est fréquent de voir sa propre identité culturelle en péril : c'est arrivé quelques fois au cours de nos rencontres à Cap d'Ail, Berlin et Pula. Et non tant pour des problèmes linguistiques, vite surmontés puisque nous avons décidé plus ou moins spontanément et inconsciemment d'utiliser le français comme *lingua franca*, mais pour des raisons plus profondes concernant les convictions personnelles liées au sentiment d'une identité collective française, italienne ou allemande.

L'identité ethnique constitue, en effet, un point central dans le développement de la personnalité d'un individu. Elle en concerne un grand nombre d'aspects sur le plan du physique, de la psychologie, des valeurs, ainsi que le démontrent de nombreuses études (pour un aperçu, cf Phinney, 1990)

Une grande partie de la recherche sur l'identité ethnique a été menée dans le cadre de la construction complexe d'une identité sociale telle qu'elle a été conceptualisée dans le domaine psychosociologique. Déjà Kurt Lewin (1949), soulignait l'importance pour les individus d'un fort sentiment d'identification au groupe afin de maintenir la sensation de bien vivre. Cette idée a été développée dans la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (1979) qui soutiennent que le fait même d'être membre d'un groupe donne à l'individu un sens d'appartenance déterminant pour une image de soi positive. Pour Tajfel, l'identité ethnique est une composante de l'identité sociale. Elle est définie comme « la partie d'une image de soi issue de la conscience de son appartenance à un groupe social déterminé, à la valeur et à l'importance émotive liées à cette appartenance » (Tajfel, 1981, p. 225).

Les rencontres de l'OFAJ ont amplement confirmé le caractère fondamental des attitudes par rapport à sa propre ethnicité. Les divers exemples recueillis par Jacques Demorgon, Marie-Nelly Carpentier et Burkhard Müller en témoignent, ils pointent l'importance des sentiments d'appartenance, de partage de valeurs et d'habitudes ainsi que de l'acculturation. Ces sentiments doivent cependant aider à trouver l'attitude adéquate dans les situations de mixité culturelle, où il importe de se connaître, de vivre et de travailler ensemble. Ce

qui signifie, à un niveau interculturel, être en mesure d'acquérir une identité stable et bien enracinée dans sa culture tout en restant ouvert à la confrontation, à l'interaction, au dialogue avec autrui, et ceci en dépit des différences sociales, économiques, linguistiques, religieuses ou culturelles.

Avant que cela n'advienne dans nos rencontres, il nous a fallu prendre conscience du fait que l'attitude la plus importante, la plus déterminante sans doute, est celle d'apprendre à reconnaître et à gérer et l'agressivité et les conflits. Le conflit, écrivait Gandhi (1959, p.223), est impossible à distinguer de la paix : Ahimsa n'est ni un état d'inoffensivité, ni la négation du conflit. C'est « une insolite expression d'amour, d'amour envers ses ennemis ». Il ne s'agit pas d'aider celui qui commet le mal à continuer à le faire, ni de tolérer passivement, mais de savoir reconnaître et expliciter le conflit, en cherchant à le gérer de façon à ce qu'il ne devienne destructeur ni pour soi-même ni pour ses semblables.

Les rencontres de l'équipe à Paris, plus particulièrement, n'ont pas été marquées par une volonté de trouver un dialogue uniformisant, des solutions valables pour tous ou par le souci de justifier ce qui est. Au contraire les conflits ont été abordés ouvertement dans la conscience qu'en acceptant le conflit, voire la querelle, je signale à l'Autre que son point de vue m'intéresse et que je suis disposé à remettre en cause le mien.

La rencontre comme lieu privilégié de l'animation

Malgré la difficulté de synthétiser, dans le cadre d'un article, des expériences d'animation et de créativité ayant duré quelques semaines seulement – mais reliées par des fils subtils, car elles se sont étendues sur trois ans –, je chercherai ici à donner une idée de leur importance pour nos rencontres trinacionales. Je m'intéresserai tout particulièrement à l'un des problèmes les plus délicats et complexes concernant les personnes vivant dans des situations d'interculturalité, c'est-à-dire l'équilibre entre intégration et sauvegarde de l'identité du soi. Si je réfléchis à ce que nous avons vécu à Cap d'Ail, Berlin et Pula, l'image qui émerge n'est pas celle d'un projet préétabli et unifié, mais d'un cercle toujours prêt à s'ouvrir et à se clore, permettant des rencontres et des échanges. Des personnes différentes se sont retrouvées dans ce cercle qui les a reliées entre elles, au moins pour quelque temps, les a rassurées, leur permettant tout à la fois de se mouvoir, de se confronter les unes aux autres, de découvrir un territoire, des sensations nouvelles et des échanges. Au fur et à mesure que le temps passait, la possibilité donnée à chacun d'approfondir sa spécificité propre rendait le groupe plus solidaire. Dans ce cercle, nous avons appris à ne

pas séparer le corps et l'esprit, les émotions et la connaissance, la biographie, l'expérience, la culture des individus pris singulièrement et celle du groupe. Telles sont les expériences que nous avons toujours tenues présentes à l'esprit, actives et consciemment interactives. Pour de multiples raisons, nous avons consacré au corps des moments d'attention spécifiques : en effet, des blocages mentaux, des résistances, des antipathies, des sensations de menace s'introduisent par le biais de contractures musculaires (ou même d'une véritable cuirasse). La manière d'utiliser son corps (de respirer, de jouer des yeux ou des regards, les gestes, le fait d'accepter ou de refuser certains plats...) est étroitement liée aux systèmes d'appartenance culturelle. Découvrir les potentialités du langage non verbal aide à la communication interethnique, car le développement de l'expressivité du corps favorise l'ouverture et la disposition au changement.

Or les changements – si présents dans la frénésie de la société contemporaine, à plus forte raison s'ils interviennent dans un contexte de migrations – constituent des moments délicats, propices aux sensations de vulnérabilité ; aussi l'arrivée, le départ, l'aube et le coucher du soleil, les moments de transition doivent-ils faire l'objet d'une attention et d'un soin particuliers.

Ces moments représentent, en effet, des occasions permettant d'attribuer aux gestes quotidiens le sens de rituels d'inclusion et/ou d'exclusion. Autant d'éléments souvent invisibles, non reconnus, mais d'une importance cruciale dans la communication d'un sens du « nous », donc de la construction du groupe.

Les rencontres trinationales nous ont fait comprendre la nécessité de négocier des règles pour le fonctionnement structurel, le soin qui doit être apporté à un dispositif favorisant l'écoute, la possibilité de se dire, d'écouter et d'être écouté. Citons en outre l'importance de l'organisation de moments de rencontre entre migrants et autochtones à travers le langage de la fête, du jeu, des repas partagés. Et enfin la force extraordinaire du voyage et de l'échange d'hospitalité en tant qu'expérience de rencontre et de connaissance réciproque.

Roberta Pompoli (2000), une anthropologue engagée dans un projet d'éducation à la santé pour des prostituées immigrées venues à Perugia nous a démontré les potentialités d'un instrument comme le journal de bord (également très utile dans les écoles et les lycées) dans un contexte bien éloigné du contexte scolaire.

Marcela Manyoma, (2000), une sociologue colombienne qui réside actuellement à Rome nous a apporté son expérience de travail avec les gamins des rues et/ou à risques dans un climat difficile comme celui des faubourgs de

Bogota ; elle nous a donné des informations précieuses pour nos projets concernant l'échec scolaire.

Le récit et l'échange d'expériences constituent des expériences métacognitives d'une grande efficacité dans un but de formation. A partir du moment où l'on en structure le récit, le sens d'une expérience est revisité, reconstruit, réorganisé en fonction du contexte et des destinataires. On écoute un récit ; la capacité d'écoute est un exercice fondamental dans toute expérience éducative et plus particulièrement dans les relations interculturelles. En effet, connecter l'expérience écoutée à la sienne propre – par affinité, par contraste, par l'absence ou la présence de certains éléments – fait entrevoir d'autres possibilités et stimule des élaborations ultérieures : la narration et l'échange d'expériences peuvent ouvrir d'autres espaces potentiels de production de sens partagés, voire de sens nouveaux. C'est cela aussi : « l'agir interculturel » ?

Bibliographie

- Gandhi, M. K. (1959) : *The collected works*. New Delhi, Government of India, S. 223
- Lewin, K. (1948) : *Resolving social conflicts*. New York, Harper
- Bruner, J. (1990) : *Acts of meanings*, Harvard University Press, Cambridge
- Phinney, J. S. (1990) : *Ethnic identity in adolescents and adults : review of research*, *Psychological Bulletin*, 108,3,499–514
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1979) : *An integrative theory of intergroup conflict*, in : W. Austin und S. Worchel (eds.) *The social psychology and intergroup relations*. Pacific Grove Ca., Brooks/Cole S. 33–47
- Tajfel, H. (1981) : *Human groups and social categories* : Studies in social psychology, Cambridge University Press, Cambridge
- Pompili, R., Manyoma, M. (2000) : in Brodetti R., Cesarin D., Zuccherini R. « *Intercultura, educazione e formazione* » in : *Cooperazione educativa*, n. 3, Firenze, La Nuova Italia