

**La relation pédagogique  
dans les rencontres interculturelles**

*La lecture des situations internationales :  
une réflexion à partir du modèle de l'école*

Lucette COLIN  
Remi HESS  
Gabriele WEIGAND

## **La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles**

### **La lecture des situations internationales: une réflexion à partir du modèle de l'école**

Que devient la relation pédagogique dans un contexte de rencontre rassemblant des groupes de nationalités différentes? Notre analyse va s'appuyer sur des observations faites dans des rencontres franco-allemandes, certaines pouvant être ouvertes à un pays tiers. Il s'agit donc de rencontres mettant en présence deux ou trois groupes nationaux : un groupe allemand, un groupe français et parfois un groupe italien ou polonais, par exemple.

Ce type de rencontre doit être distingué d'une rencontre internationale de jeunes venant comme individus de multiples pays. Dans les rencontres qui nous intéressent, la dimension groupale est importante. Le Français qui y participe est membre d'une rencontre internationale, mais également membre d'un groupe national se confrontant à deux autres groupes nationaux. Nous rencontrons fréquemment ce type de groupe dans les échanges de classes, dans le cadre des programmes de villes jumelées ou dans les rencontres sportives.

Que devient la relation pédagogique dans ce type de rencontre? Telle est la question que nous allons traiter ici.

Tout d'abord, l'enseignant, l'animateur, s'il participe à la rencontre avec un groupe de jeunes sur lequel il a une autorité pédagogique habituelle va avoir tendance à reproduire, vis-à-vis du groupe de jeunes nationaux dont il a la responsabilité, le type de relation qu'il a jusqu'alors mis en place. Ce type de relation varie en fonction des personnes, de leur statut institutionnel (animateur, éducateur, enseignant) mais aussi de l'institution dans laquelle il exerce (association de jeunesse, école, collège, maison des jeunes, etc.).

Mais, on peut constater, aussi, qu'il y a une composante nationale à la relation pédagogique. Si l'on prend l'exemple de l'école, le cadre juridique auquel un enseignant français se réfère, consciemment ou inconsciemment, dans sa pratique quotidienne influe sur le type de relation pédagogique qu'il met en place.

Dans un échange de classe de l'école élémentaire qui se déroulait dans un contexte de classe de mer, nous avons pu observer que les relations que les enseignants allemands entretenaient à leurs élèves étaient beaucoup moins contraignantes que les relations mises en place par les Français. Concernant la baignade, par exemple, les enfants allemands avaient la possibilité d'aller nager après le repas, ce qui n'était pas possible pour les Français. On était en France. La surveillance exigée par la loi pour que les enfants français puissent se baigner était beaucoup plus stricte que ce que demandait le cadre de référence réglementaire allemand...

L'adulte fonctionne donc, vis-à-vis de son groupe de jeunes nationaux, dans une logique de reproduction du *moment pédagogique national*, déjà expérimenté et vécu.

Le cadre réglementaire n'est d'ailleurs pas le seul référant de la relation pédagogique qui se met en place dans le contexte national. Derrière le rapport adulte-enfant, se profile aussi des rapports différents en France et en Allemagne concernant la philosophie de l'éducation, qui se concrétise, dans chaque pays, par une culture éducationnelle dominante particulière.

Les enseignants ou animateurs qui ont une longue expérience des relations binationales ont tendance à dire que les adultes français sont plus contraignants, dans leurs rapports aux jeunes, que les adultes allemands. Cela est vrai pour les Länder de l'Ouest de l'Allemagne où la philosophie de l'éducation dominante qui influence la formation des responsables pédagogiques est moins "autoritaire" que la tradition française.

Mais, des échanges avec des groupes venant de l'ex-Allemagne de l'Est nous ont montré que l'héritage pédagogique de l'ex-RDA était plus proche de la tradition française que de la tradition allemande.

Parmi tous les groupes nationaux qu'il nous a été donné d'observer, sur le plan de l'autorité, ce sont les Polonais qui apparaissent les plus stricts. Un échange de jeunes étudiants se préparant au métier d'instituteurs (première année de fac) nous a permis d'observer un groupe polonais où les adultes avaient une autorité de tous les instants sur les jeunes qu'ils encadraient. Même les dialogues inter-individuels étaient contrôlés par les cadres pédagogiques du groupe polonais. Cette "autoritarisme" se développait avec le sourire, ce qui le rendait difficile à percevoir. La langue polonaise que les groupes allemands et français n'étaient pas censés comprendre permettait aux adultes polonais d'intervenir rigoureusement pour contrôler la situation. Nous avons découvert la vraie nature de la relation pédagogique vécue grâce aux informations qu'une jeune étudiante française parlant couramment le polonais nous a restituées...

Pour comprendre cette influence de la philosophie nationale de l'éducation sur les attitudes des éducateurs, il est nécessaire de faire un détour pour explorer ces traditions spécifiques en Allemagne et en France.

## I). La tradition pédagogique allemande non autoritaire

La problématique de la relation pédagogique est très présente dans les sciences de l'éducation allemandes. C'est une perspective qui s'est imposée contre une tradition plus autoritaire qui avait été en vogue à l'époque de Bismarck où l'éducation devait servir à former des serviteurs (des soldats) du Reich. Avant d'aborder la tradition anti-autoritaire allemande, il nous semble intéressant de décrire le modèle auquel elle s'oppose.

Le sociologue le playsien<sup>1</sup> E. Demolins, auteur d'un ouvrage sur *L'éducation nouvelle*, dans un autre ouvrage *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons? (1898)* consacre un chapitre à l'école allemande que beaucoup de politiques, sur le terrain de l'école en France, aux lendemains de la défaite de 1870, ont proposée comme exemple.

E. Demolins étudie un discours de Guillaume II sur les finalités qu'il donne à l'école. Dans ce texte, il apparaît que l'Empereur d'Allemagne n'est pas satisfait par l'Ecole allemande : "Les philologues ont principalement porté leur attention sur la matière enseignante, sur l'enseignement et sur le savoir, mais non sur la formation du caractère et sur les besoins de la vie présente..."<sup>2</sup> L'Empereur constate également que le gymnase allemand donne une importance exagérée au latin contre l'enseignement de l'allemand lui-même. L'Ecole échoue également sur le terrain pratique, or, pense l'Empereur, il faut "répondre aux nécessités présentes de la situation qu'occupe la patrie dans le monde et aussi pour la mettre à la hauteur des luttes pour la vie."<sup>3</sup> E. Demolins partage cette définition de la finalité de l'Ecole : il faut faire des hommes pratiques, capables de se tirer d'affaire, capables de tenir tête, même au dehors. Guillaume II constate que sur ce terrain, l'Ecole allemande a échoué

---

<sup>1</sup> Frédéric Le Play (1806-1882) tient une place importante dans l'histoire des connaissances sociales et des doctrines sociales en France. Il a décrit méthodiquement et a comparé les populations ouvrières et paysannes de plusieurs pays d'Europe. Il a fondé une Société savante pour multiplier ces observations ; il a conçu une réforme de la société française et milité pour la réaliser. Son oeuvre suscite un regain d'intérêt aujourd'hui. On peut consulter, par exemple, Françoise Arnault, **Frédéric Le Play, de la métallurgie à la science sociale** (Presses Universitaires de Nancy, 1993, 252 pages). Cet ouvrage constitue une excellente introduction à l'oeuvre de Le Play. Voir également les travaux de B. Kalaora et A. Savoye comme **Les inventeurs oubliés, Le Play et ses continuateurs** (Champ Vallon, 1989). Le livre d'Antoine Savoye, **Les débuts de la sociologie empirique** (Méridiens Klincksieck, coll. "Analyse institutionnelle", 1994, 244 pages) s'inscrit aussi dans la mouvance de la redécouverte de la sociologie le playsienne. Dans la "collection de sociologie" des éditions Franco Angeli (Milan, 1994), Renzo Gubert et Luigi Tomasi publient également un ouvrage collectif en Français **Le catholicisme social de Frédéric Le Play**.

<sup>2</sup> Cité par E. Demolins, op. cit., p. 20.

<sup>3</sup> Idem, p. 21.

faisant des meilleurs élèves des "myopes" de corps et d'esprit<sup>4</sup>, incapables d'un effort vigoureux et d'une action énergique. La cause de ce mal : le surmenage scolaire<sup>5</sup>. Cela n'aboutit qu'à former un "prolétariat de bacheliers", pour reprendre une expression de Bismarck.

Pour remédier à ce mal, Guillaume II décide de réduire le développement des lycées. On doit limiter leur nombre. Seules les élites doivent y être formées<sup>6</sup>. De plus, il supprime le latin des établissements autres que les lycées. Sur le plan technique, la réforme opère par suppression. Sur le plan pratique, la lutte pour la vie<sup>7</sup> signifie qu'il faut préparer les jeunes Allemands à l'expansion au dehors. Mais quel est le moyen proposé ? Le renforcement en allemand. L'Empereur propose la suppression des mots étrangers de la langue et un renforcement exclusif pour l'enseignement de la toute récente tradition prussienne, ce qui stupéfie E. Demolins qui commente cette décision : "il faut détourner l'attention de l'étranger, de ce qui se passe et se fait au dehors, pour la concentrer exclusivement sur l'Allemagne nouvelle ; il faut apprendre à admirer les événements qui ont amené l'hégémonie de la Prusse<sup>8</sup>." Et E. Demolins cite Guillaume II : "J'ai besoin de soldats ; j'ai besoin d'une génération forte et apte à servir le pays... Il faudrait appliquer aux Ecoles supérieures l'organisation de nos maisons militaires, de nos Ecoles de cadets<sup>9</sup>."

Le commentaire d'E. Demolins ne laisse aucun doute sur ses sentiments concernant ce programme : "Est-ce avec cette formation que la jeunesse allemande sera mise en état de se lancer dans le monde réel, usuel et de tous les jours, dans le monde où l'on ne tue pas mais où l'on gagne sa vie? Est-ce cette formation qui fera d'eux des hommes pratiques, aptes au travail fécond, aptes à toutes les initiatives qu'exige le développement intense de l'activité moderne?" Non, répond Demolins, qui pronostique : "(Ces élèves) connaîtront les victoires qui s'obtiennent avec le canon et non celles qui s'obtiennent par le travail, la persévérance, l'énergie, l'initiative et la volonté<sup>10</sup>." Les enseignants allemands protestèrent contre ce programme qui en faisaient essentiellement des idéologues de l'Etat prussien...

En réaction à cette tradition autoritaire (dont la posture d'encadrement autoritaire de la jeunesse était aussi le modèle de référence de la période nazie), sur le plan théorique, mais en faisant écho à des pratiques traditionnelles de mouvements de jeunesse non autoritaires (les Wandervogel, par exemple), la relation pédagogique, surtout après 1945, a fait l'objet d'une réflexion toute particulière en Allemagne.

En présentant la "relation pédagogique", en 1949, H. Nohl<sup>11</sup>, par exemple, a voulu développer une théorie de l'éducation au centre de laquelle il y a un rapport fonctionnel entre l'éduqué et l'éduquant. Nohl se rapporte pour cela aux présentations que Dilthey avait déjà formulées en écrivant : "la science de la pédagogie doit commencer avec la description de l'éducateur dans son rapport à l'élève." Dilthey, Nohl et la pédagogie inspirée de la Geisteswissenschaft<sup>12</sup> dans son ensemble y voient effectivement le noyau de l'éducation. Les réflexions de Nohl sur la théorie de la relation pédagogique sont les suivantes :

1. La base de l'éducation est le "rapport personnel entre un adulte et un être en devenir et qui parvient par lui-même à sa vie et à sa forme." L'éducation se produit donc dans le cadre d'une relation qui existe "à cause du jeune". Dans cette relation, l'éducateur doit défendre le droit individuel du jeune au développement et à l'autoréalisation contre d'autres prétentions qui ne seraient pas justifiées. Avant tout, il doit l'aider à se dégager des injonctions non justifiées de la société. De cette définition des

---

<sup>4</sup> Guillaume II donne des statistiques : 86% des lycéens de sa classe de Kassel étaient myopes : 18 sur 21 portaient des lunettes !

<sup>5</sup> En moyenne à cette époque le lycéen allemand a six à sept heures de travail à faire à la maison chaque jour.

<sup>6</sup> C'est encore en 1993 la politique éducationnelle de la Bavière où, seuls, 30% des jeunes accédant à la filière qui conduit à l'Abitur (Baccalauréat).

<sup>7</sup> On reconnaît là l'influence de Darwin.

<sup>8</sup> E. Demolins, p. 33.

<sup>9</sup> Citation, Ibid., p. 33.

<sup>10</sup> E. Demolins, p. 34.

<sup>11</sup> Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt, 1949.

<sup>12</sup> Expression difficile à traduire qui recouvre la tradition philosophique et les sciences humaines, dans leur tradition humaniste.

tâches, découle l'exigence d'une acceptation de la responsabilité pédagogique qui se définit comme permettant la sauvegarde des intérêts du jeune.

2. Si l'action éducative existe "à cause du jeune", cela entraîne que les actions à entreprendre ne peuvent être définies que dans le contexte historico-social existant et non pas une fois pour toutes. L'action pédagogique dépend donc du contexte historique.

3. La relation pédagogique est un rapport d'interaction ; l'adulte éducateur et le jeune ont un rapport d'interchangeabilité. L'éduqué n'est pas seulement l'objet d'une intervention éducative, mais est également considéré comme sujet à qui l'on reconnaît le droit d'agir sur le rapport pédagogique. La relation entre l'éducateur et le jeune est caractérisée par le fait qu'elle est définie par la confiance éducative.

4. La relation éducative ne peut être produite par la force et la manipulation. Elle est, quand elle réussit, un moment de spontanéité. D'autre part, elle est également définie par des phénomènes irrationnels tels que la sympathie et l'antipathie, qui se déduisent en partie de phénomènes rationnels.

5. Le lien entre un jeune et un adulte qui est l'hypothèse du rapport pédagogique doit être, dès le départ, compris comme provisoire. "Le rapport pédagogique tend des deux côtés à devenir inutile et à disparaître". Ce n'est que quand l'éduqué apprend à se défaire définitivement des liens avec l'adulte que le but de l'éducation, c'est-à-dire la capacité du jeune à une action émancipée autoréalisante, peut être atteint. Le fait de bien se représenter la tension entre le besoin de lien et l'indépendance fait partie des tâches les plus difficiles qu'exigent comportement et rythme pédagogiques.

6. L'effort pédagogique de l'adulte vis-à-vis du jeune est caractérisé par "une orientation aveugle". D'un côté l'éducateur doit se pencher vers la situation actuelle du jeune, ses intérêts et besoins momentanés, d'un autre côté, il doit se concentrer dans ses efforts pédagogiques sur "les possibilités, non encore actualisées du jeune." Nohl écrit : "Le rapport de l'éducateur à l'enfant est toujours double: de l'amour pour lui dans sa réalité et de l'amour pour son but, l'idéal de l'enfant, les deux étant non séparés mais unis; faire un enfant à partir de ce qui est faisable en lui, attiser en lui la vie supérieure, le mener aux performances dont il est capable, non pas à cause de la performance, mais parce que la vie de l'homme s'accomplit en elle" (Nohl, 1949, p. 135 et sv.).

Ces présentations de l'éducation développées à partir de la Geisteswissenschaft continuent à influencer l'éducation allemande d'aujourd'hui. Dans la mesure où le modèle de la "relation éducative" représente l'une des premières tentatives, dans le cadre des sciences de l'éducation, d'expliquer le "rapport pédagogique", il mérite d'être mentionné même si l'on ne peut plus prétendre réduire toute l'éducation allemande à cette posture. Car celle-ci est également influencée par les nouvelles recherches sur l'interaction pédagogique. Les évaluations développées ces dernières années dans les sciences de l'éducation sur le concept de "relation pédagogique" vont d'une estime volontairement critique, en passant par le jugement critique avec prise de distance, jusqu'à des jugements radicalement défavorables. L'important, pour nous, est de constater que la relation pédagogique est au centre de la réflexion.

Les chercheurs allemands contemporains se posent la question de savoir comment ce rapport pédagogique peut être évalué dans les sciences de l'éducation allemandes dans leur ensemble. Afin de répondre à cette question, Christoph Wulf, par exemple, propose de débattre de certains points de vue qui permettent d'évaluer la théorie de la relation pédagogique produite par les sciences humaines<sup>13</sup>.

1. Le concept de "relation" (pédagogique) indique fermement la signification d'une relation de confiance entre l'adulte et le jeune qui est une condition importante du processus éducatif. Pour les processus d'interaction et de communication, la nécessité d'une définition positive de la relation a également été soulignée dans le cadre de la psychologie sociale et de la théorie de la communication. Ces courants de pensée soulignent qu'il faut comprendre l'élément individuel de l'interaction entre les hommes. Ainsi, la relation provoque une communication plus forte que le contenu : c'est le niveau de la métacommunication.

---

<sup>13</sup> Ch. Wulf, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, Juventa, Munich, 1990, pp. 44 et sv.

2. La pédagogie de la tradition *Geisteswissenschaft* ne tient pas compte du fait que ce n'est pas que dans la volonté de l'adulte et du jeune que se règle leur relation éducative. Leur relation est bien mieux définie par le rôle qu'ils ont dans le cadre de la situation éducative particulière de l'école ou de la famille. En effet, la situation éducative scolaire, par exemple, présente une relation asymétrique qui limite l'enseignant et l'élève dans leurs possibilités de communication. Il y apparaît un pouvoir socialement et institutionnellement défendu de l'enseignant sur l'élève qui ne peut qu'influencer leur relation. L'enseignant doit donc pratiquer des fonctions (la mise en valeur des performances) qu'il n'apprécie pas toujours, allant à l'encontre du postulat formulé par Nohl qu'il faut agir "à cause du jeune" et tenir compte des intérêts du jeune par rapport à l'institution école et par rapport aux influences sociales qui sont préjudiciables à son développement.

3. La pédagogie humaniste n'a pas suffisamment tenu compte des conditions limitatives données par le processus éducatif dans la réalité en négligeant une vérification expérimentale et scientifique de sa théorie. Au lieu d'aider l'éducateur à réaliser ce modèle de rapport pédagogique dans la pratique, elle a "oublié" de façon idéaliste les rapports contraires à la réalisation du rapport pédagogique. On doit donc reprocher à la pédagogie humaniste, déjà à son époque, de n'avoir pas assez tenu compte des conditions historiques et sociales de l'éducation et ainsi de ne pas avoir atteint ses buts.

4. L'attention insuffisante aux conditions historiques est claire dans la mesure où la conception du "rapport pédagogique" est ébauchée sur la base d'un modèle éducatif qui est peut-être applicable à une relation au sein d'un binôme, d'un petit groupe, mais qui est insuffisante pour, par exemple, structurer une éducation scolaire. Ce modèle, en effet, s'applique moins à une situation d'enseignement qui est caractérisée par un grand groupe d'élèves qu'à l'éducation d'un élève par un professeur particulier ou la situation éducative de la famille au sens étroit. Les conditions concrètes de cette situation éducative de petits groupes ne sont pas élevées de façon suffisante par la pédagogie humaniste au niveau de la réalité de l'éducation d'aujourd'hui.

5. Christoph Wulf se demande dans quelle mesure ce modèle d'éducation ne serait pas un modèle spécifique aux couches moyennes chez qui on attend des types de comportement d'adulte et de jeune qui ne fonctionnent pas toujours avec la même importance dans toutes les couches de la société.

6. Christoph Wulf formule des doutes quant à la définition de l'éducation comme étant uniquement un rapport personnel intense (et dynamique). Une relation moins passionnelle entre adulte et jeune offre des possibilités d'autoréalisation que l'on ne retrouve pas dans le cadre d'une concentration de l'éducation sur un rapport personnel intensif. Une relation éducative d'après le modèle de la "relation pédagogique" traditionnelle crée de subtiles formes de dépendance qui ne permettent au jeune que, de façon limitée, de devenir indépendant et autonome.

7. De plus, la critique doit se pencher sur le fait que le sens et le but de l'éducation sont transférés de façon trop importante dans un rapport pédagogique plus personnel. La relation "en soi" est le but de cette éducation. A travers l'insistance sur le caractère individuel et subjectif de l'éducation, on en arrive à ignorer d'autres facteurs d'influence du processus éducatif. On manque d'établir le lien du processus éducatif aux fonctions sociales de l'éducation. Donc la perspective est limitée et insatisfaisante. Ces points de vue devraient suffire à rendre clair le fait que le modèle de la "relation pédagogique" ne peut être considéré aujourd'hui comme un modèle satisfaisant pour l'analyse de la normalisation du processus éducatif. Une théorie de l'éducation et du processus éducatif ne peut aujourd'hui être développée que dans une discussion critique du modèle de la "relation pédagogique".

Ces remarques nous semblent importantes pour comprendre le contexte de référence dans lequel s'inscrit la discussion allemande et surtout le contexte théorique dans lequel sont formés les éducateurs allemands.

Les années 1970, en Allemagne de l'Ouest, ont été très riches en productions et en réflexions sur le terrain de l'étude de la relation pédagogique. On peut se reporter au recueil de textes réflexifs sur les grands moments de la relation pédagogique<sup>14</sup> avec de nombreux chapitres qui reprennent la tradition

---

<sup>14</sup> *Das pädagogische Verhältnis*, herausgegeben von Norbert Kluge, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973, 510 pages, dont 30 de bibliographie.

du sujet depuis W. Dilthey jusqu'à Wolfgang Klafki et un autre ouvrage qui refait la genèse de la problématique depuis Rousseau jusqu'à Martin Buber, en passant par Schleiermacher et Herbert<sup>15</sup>.

## II). La tradition pédagogique française

En France, la rupture de perspectives en éducation que l'on a pu observer en Allemagne en 1945 n'a pas eu lieu. L'école publique, produit d'une longue tradition républicaine, occupe un espace-temps supérieur à celui de l'école allemande. En Allemagne, la nouvelle école s'occupe de l'instruction, mais on lui limite sa sphère d'influence. L'éducation proprement dite relèverait davantage de la famille. En France, l'école a eu tendance à occuper sans cesse plus d'espace. Un bon analyseur de cette hégémonie est l'école maternelle, très développée en France et presque pas en Allemagne. Ne serait-ce que dans le découpage de la journée, l'école allemande n'occupe pas tout le temps des enfants! Ceux-ci peuvent vivre d'autres relations à l'adulte dans des cadres multiples (activités sportives ou autres). En France, la relation éducative est donc fortement influencée par le type de relation qu'a construit l'école, désireuse de prendre en charge les jeunes, de façon égalitaire, mais sans cesse davantage, dès le plus jeune âge, sur une journée entière.

Rappelons que l'école publique française a joué un rôle important dans la construction de la France. C'est elle qui a unifié, à partir de 1815, le pays : "il fallut apprendre le français à tous les petits Français" (qu'ils soient Basques, Bretons ou Alsaciens...).

L'école publique occupe un espace national qui se caractérise par une hyper-centralisation. Un ministre de l'éducation français, depuis 1880, est toujours assuré que tous les enfants d'un âge déterminé apprennent tous le même programme dans toutes les écoles du pays. Cette unification par les contenus s'est doublé d'une unification par le modèle de formation des enseignants. Dès 1830, à la création d'écoles, on ajoute la création d'écoles normales qui visent à "former" une population d'instituteurs qui vont vivre leur métier comme une "vocation" : celle de former des citoyens instruits et disciplinés. Ce n'est qu'à la marge de l'école publique que se développe des théories ou des pratiques alternatives visant davantage l'éducation que l'instruction. Ce sera, dans le prolongement de L'Emile de Rousseau la tradition de l'éducation nouvelle et des mouvements pédagogiques qui influenceront, mais, le plus souvent, de l'extérieur, l'évolution du système éducatif (le mouvement Freinet en est un bon exemple).

Ces mouvements pédagogiques auront davantage d'influence sur les mouvements de jeunesse (CEMEA, UFCV) qui se développeront sur le terrain des "colonies de vacances". En effet, le système français "libère" les enfants deux mois l'été et c'est dans cet espace-temps des "grandes vacances" qu'une tradition ouverte de la relation pédagogique pourra se développer. Mais il ne faut pas oublier que ces mouvements sont eux-mêmes très influencés par l'Education nationale dans la mesure où les enseignants, disponibles l'été, les investiront fortement. Durant tout le XXe siècle, on assiste à une influence de l'Ecole sur les mouvements de jeunesse, et réciproquement.

L'école française se caractérise donc par un centralisme qui était déjà observé par Gustave Le Bon dans sa *Psychologie de l'éducation* en 1902. Pour lui, ce gigantisme de l'institution empêche toute réforme. Il constate, en effet, que depuis 1880, on a toujours tenté de réformer le système éducatif, mais que l'on n'y est pas parvenu : "L'histoire des persévérantes et très inutiles tentatives faites depuis trente ans en France pour modifier notre système d'éducation est pleine d'enseignements psychologiques. Elle contribue à prouver à quel point la destinée des peuples est régie par leurs idées héréditaires et combien est illusoire cette indéracinable conception latine que les institutions sont filles de la raison pure et peuvent se modifier à coups de décrets<sup>16</sup>."

Et G. Le Bon poursuit : "Depuis longtemps les voix les plus autorisées ne cessent de proclamer l'absurdité de notre enseignement. Tout a été tenté pour le réformer. Chaque réforme n'a cependant servi qu'à le rendre plus mauvais encore..." Les raisons de cet insuccès tiennent en partie "à l'ignorance profonde des causes réelles de l'infériorité de notre enseignement. On ne saurait guérir un mal dont les origines sont méconnues. C'est en lisant les six énormes volumes de la dernière enquête parlementaire sur l'éducation qu'on peut le mieux constater l'étendue de cette ignorance. Comment les choses entrent-elles dans l'esprit ? Comment s'y fixent-elles ? Comment apprend-on à observer, à juger, à raisonner, à posséder de la méthode ? Ce sont justement ces questions fondamentales qui n'ont

<sup>15</sup> Friedrich W. Kron, *Theorie des Erzieherischen Verhältnisses*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1971.

<sup>16</sup> G. Le Bon, *Psychologie de l'éducation*, préface à la huitième édition, Flammarion, Paris, p. 3.

guère été abordées. Les personnes ayant déposé devant la commission ont été à peu près unanimes à constater que les résultats de notre enseignement étaient déplorables. Pourquoi déplorables ? C'est ce qu'elles semblent avoir totalement ignoré<sup>17</sup>."

G. Le Bon pense que les politiques ont tort d'incriminer les programmes. Changer les programmes n'est pas un moyen de réformer. C'est faire un pas en avant et en faire aussitôt d'autres en arrière. Un jour, on supprime l'enseignement des vers latins, mais le lendemain on le remplace par l'étude de la métrique latine. On crée un enseignement dit moderne, où le grec et le latin sont remplacés par des langues vivantes, mais ces langues vivantes, on les enseigne comme des langues mortes en ne s'occupant que de subtilités littéraires et grammaticales, de sorte, qu'après sept années d'études, il n'y ait pas un élève sur cent capable de lire trois lignes d'un journal étranger sans être obligé de chercher tous les mots dans un dictionnaire<sup>18</sup>.

Souvent, même, explique G. Le Bon, la "réforme" ne consiste qu'à changer un mot : on croit faire une réforme considérable en acceptant de supprimer le diplôme du baccalauréat, mais immédiatement on propose de le remplacer par un autre diplôme ne différant du premier que parce qu'il s'appellerait certificat d'études. Des substitutions de mots semblent constituer la limite possible aux réformes<sup>19</sup>.

Il est vrai que parfois les mots sont chargés de sens. Nous avons pu observer récemment une telle réforme en Allemagne. En visitant la Realschule de Schmalkalden (Thuringe, ex-Allemagne de l'Est), en janvier 1993, nous avons été surpris des "réformes pédagogiques" introduites après la réunification. On a remplacé les cours d'endoctrinement idéologique par des cours de religion. Nous avons été également stupéfaits de comparer des manuels de collégiens "avant" et "après" la réunification. Par exemple, nous avons lu un manuel d'astronomie s'adressant à des élèves de 14 ans. La maquette de la version 1987 et celle de 1992 sont absolument identiques. Elles sont imprimées chez le même éditeur. Seuls des paragraphes ont été changés. Là où on lisait : "les satellites américains de la NASA visent à espionner les pays du monde entier pour préparer la guerre", on lit dans la nouvelle version : "le système des satellites américains conçu par la NASA permet de créer un réseau mondial de communication qui permet des prévisions météorologiques de plus en plus précises."

La réforme pédagogique en Allemagne de l'Est a donc d'abord été une question de mots. Par contre, l'observation de classes ne nous a pas permis de voir de changement dans la relation pédagogique proprement dite. Les enseignants de l'Est continuent à enseigner selon une méthode didactique très proche de celle de la tradition française. G. Weigand, mais aussi les observateurs français, furent très sensibles à la différence de climat dans les classes allemandes à l'Est et à l'Ouest. Question de méthode ? de mode de vivre la relation pédagogique ?

Pourtant, vouloir réformer le système éducatif supposerait que l'on s'intéresse aussi aux méthodes et à la nature même de la relation pédagogique. Comme le montrait Gustave Le Bon, il faudrait chercher les limites de l'institution ailleurs que dans les programmes. Au niveau des méthodes. Pour lui, celles-ci sont identiques dans le supérieur, le secondaire ou le primaire.

Pour améliorer les résultats, il faut changer les méthodes pédagogiques. Compliciter les programmes ne sert à rien. Pourtant, pour faire carrière à l'Université, dit Le Bon, il faut compliquer les choses, écrire des livres incompréhensibles. Ecrire clair exclut l'auteur des promotions. Du coup, les élèves ne comprennent rien des chinoïseries qu'on leur enseigne<sup>20</sup>. Les élèves apprennent ce qu'on leur enseigne pour passer l'examen, mais comme l'explique le Doyen de la Faculté des sciences de l'époque, M. Darboux, quelques mois après, les jeunes bacheliers ont tout oublié. Pour lui, les professeurs sont conscients du problème, mais ils ne peuvent s'écarter des programmes : ils connaissent la faible valeur des méthodes et savent "que les élèves perdent inutilement huit à dix ans au lycée<sup>21</sup>".

---

<sup>17</sup> Préface, p. 4.

<sup>18</sup> Exemple cité dans l'introduction, p. 7.

<sup>19</sup> Introduction, p. 7.

<sup>20</sup> Préface, p. 7.

<sup>21</sup> Préface, p. 9.



Et G. Le Bon expose alors sa thèse centrale : "L'éducation dans son acception générale embrasse la culture des aptitudes morales et intellectuelles. De l'éducation morale, l'Université ne s'occupe pas du tout. Des aptitudes intellectuelles, elle n'en cultive qu'une, la *mémoire*. Jugement, raisonnement, art d'observer, méthode, etc., n'étant pas catalogables en question d'examen, sont considérés comme négligeables entièrement. Tout l'enseignement secondaire est fait à coups de manuels ou de dictées que l'élève doit apprendre par coeur et réciter<sup>22</sup>." Et G. Le Bon montre comment les sciences, faute d'être enseignées concrètement, sont désertées par les élèves. "Avec ses méthodes surannées, l'Université<sup>23</sup> a définitivement tué en France le goût des sciences et des recherches indépendantes. L'élève apprend patiemment par coeur les lourds manuels dont la récitation lui ouvrira toutes les carrières, y compris celle de professeur, mais il sera incapable d'aucune recherche. Toutes traces d'originalité et d'initiative ont été définitivement éteintes en lui<sup>24</sup>."

Même si la situation n'est pas transposable aujourd'hui, on peut constater que cette question de la place de la recherche dans la formation des enseignants a été posée au moment de la création des IUFM (*rapport Bancel*) mais que la logique traditionnelle française des concours l'a finalement, une nouvelle fois, emporté. Aujourd'hui, la seule "formation des enseignants" consiste à leur faire préparer un concours.

A cette attitude "latine" qui assimile éducation et bourrage de crâne, G. Le Bon oppose les perspectives allemande, américaine et anglaise où l'on opte pour la tête bien faite plutôt que bien pleine : "Si une bonne méthode scientifique est enseignée, peu importe les sujets qui seront étudiés par les élèves. Il y a aujourd'hui une désapprobation unanime pour le bourrage de phrases scientifiques et littéraires dont on surchargeait autrefois la mémoire<sup>25</sup>."

Ce qui nous semble intéressant dans l'analyse de Le Bon, c'est qu'il montre la solidarité du système institutionnel, ce que nous appelons, dans l'analyse institutionnelle, la transversalité. Le Bon nomme cela l'inconscient collectif. Dans les années 1970, certains pédagogues institutionnalistes parlaient encore d'inconscient politique. Changer un aspect des choses entraîne par ricochet de multiples changements qui mettent en péril l'ensemble du système. La relation pédagogique s'inscrit donc dans une complexité de relations institutionnelles qui la surdétermine. En France, le système est couronné par le Baccalauréat.

Le Bon pense que les professeurs français ne peuvent pas changer. Ils reproduisent toujours ce qu'ils sont : "ils continueront à enseigner comme ils l'ont toujours fait, parce qu'ils ne pourraient enseigner autrement<sup>26</sup>." Ce pessimisme de G. Le Bon trouve des échos dans des recherches récentes. Miguel Zabala, formateur d'enseignants à Saint Jacques de Compostelle (Espagne) a mené une enquête, dans son pays, sur les effets de la formation en Ecole normale sur les élèves-maîtres. Il a mis à jour que les jeunes enseignants apprennent consciencieusement les méthodes nouvelles, mais que lorsqu'ils sont confrontés à la réalité des classes, dès que les difficultés apparaissent, ils retombent dans les formes d'enseignement qu'ils ont connues en tant qu'élèves.

La pédagogie nationale est donc quelque chose de particulièrement difficile à réformer. Nous avons pu observer que les professeurs les plus aptes à changer leurs manières d'enseigner étaient ceux qui avaient, au cours de leur scolarité, connu plusieurs formes de pédagogies. Une autre observation a montré que les enfants issus des classes de pédagogie nouvelle avaient beaucoup de mal à réintégrer le cadre traditionnel. On touche là à un niveau de l'intériorisation des formes institutionnelles assez peu exploré qui relève de la théorie des "moments" que nous aborderons plus loin.

Ce point explique qu'un certain nombre d'observations faites par G. Le Bon fonctionnent encore dans notre système d'enseignement malgré le siècle qui nous sépare de ses observations. Le grand changement qui a marqué la seconde partie du vingtième siècle aura été la prolongation de la scolarité obligatoire et donc l'afflux massif d'élèves dans le système secondaire (et bientôt supérieur). Mais en dehors de ce changement quantitatif extraordinaire, souligné par A. Prost<sup>27</sup>, sur le plan qualitatif,

---

<sup>22</sup> Préface, p. 9.

<sup>23</sup> prise ici dans le sens d'Education nationale.

<sup>24</sup> Préface à la huitième édition, p. 9.

<sup>25</sup> Point de vue du directeur du journal *Nature*, du 17 janvier 1907, cité par Le Bon, préface à la huitième édition, p. 11.

<sup>26</sup> Introduction, p. 16.

<sup>27</sup> Dans A. Prost, *Eloge des pédagogues*, Le Seuil, 1985.

beaucoup d'observations de G. Le Bon semblent encore d'actualité<sup>28</sup>. Guy Avanzini, par exemple, montre que dans certains milieux, on sait ce qu'il faudrait faire pour répondre aux problèmes de l'école d'aujourd'hui, mais que les politiques se trouvent incapables de trouver une solution politique autre que "l'agitation en surface tentant de dissimuler une irréductible inertie".

Si nous avons voulu longuement restituer la pensée de Le Bon en matière d'éducation, c'est que son oeuvre est l'une des rares à prendre en compte, dans un même mouvement, les composantes civilisationnelles et anthropologiques des phénomènes sociaux. Il montre bien la surdétermination culturelle de la relation pédagogique. Enseigner, éduquer en France, en Allemagne, ou même plus précisément à l'Est ou à l'Ouest suppose un système complexe de références qui changent d'un lieu à un autre et qui rendent l'acteur, en partie, captif.

Ce que nous avons dit de la relation pédagogique dans le contexte allemand ou français mériterait d'être explorée dans d'autres contextes nationaux. En ce qui concerne la Pologne, par exemple, nous faisons l'hypothèse (à partir de l'observation de classes et de discussions avec des enseignants et étudiants polonais) que la tradition pédagogique a traversé la période communiste sans être vraiment altérée. La relation pédagogique est donc, dans sa forme dominante, une institution sociale nationale qui se reproduit, dans sa structure, et avec des variantes multiples, dans le temps<sup>29</sup>.

### III). La chance de la rencontre interculturelle

Cette dimension nationale du mode de relation pédagogique que les adultes construisent sur le terrain de l'éducation est, en temps ordinaire, relativement peu perçue. Tant que l'on reste dans un contexte national, on n'a pas beaucoup de chance de percevoir la spécificité de notre manière particulière d'instituer le moment, culturellement déterminé, de la relation pédagogique.

Par contre, vivre dix jours dans un contexte bi- ou tri-national, donne l'occasion aux adultes, comme aux jeunes, de se questionner sur le style des relations que l'on reproduit dans les situations pédagogiques. La rencontre interculturelle porte en elle des ressources qu'il va nous falloir maintenant explorer en rappelant la spécificité des situations que nous avons observées.

A priori, la réalité interculturelle n'est pas source d'enseignements lorsqu'elle intègre dans un système national des étrangers car ceux-ci sont invités à inscrire leurs pratiques dans le contexte national dans lequel ils sont. La rencontre interculturelle n'est questionnante que lorsqu'elle met en présence des *groupes nationaux différents régis à la fois par des législations et des philosophies différentes*.

Dans l'exemple que nous avons donné précédemment de cette classe de mer franco-allemande où les élèves allemands se baignaient après le repas, les instituteurs français découvrirent l'originalité de leur mode d'être instituteurs français lorsqu'ils virent que, fonctionnant différemment, les Allemands parvenaient (tout de même !) à exercer leur métier... La spécificité nationale, dans cette confrontation, est alors mise à jour et peut donc être réfléchie.

Dans l'échange franco-allemand-polonais cité précédemment (et qui s'est poursuivi sur trois ans), nous avons pu observer que la découverte, par les enseignants et étudiants polonais de l'"autoritarisme" de leur manière de vivre la relation pédagogique, les amène à modifier leur comportement, ou du moins à prendre conscience d'une manière d'être qui peut être interrogée parce qu'elle n'est pas universelle.

Une sorte de "nouvelle loi" peut, en effet, se négocier dans le contexte "interculturel" pour prendre en compte des dimensions apportées par un autre groupe. Cela n'arrive pratiquement jamais lorsque des étrangers s'inscrivent individuellement dans une situation définie nationalement.

Cependant, cette ouverture (cette remise en cause) ne va pas de soi. Elle s'opère avec du temps et passe par des étapes dont certaines sont réactives. Souvent, dans un premier temps, la rencontre des

---

<sup>28</sup> G. Avanzini, *L'école d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, Erès, 1991.

<sup>29</sup> On pourrait aussi se demander s'il n'y a pas eu une parenté structurelle entre les modèles de la relation pédagogique prônée par le communisme de cette période et le christianisme polonais ?

groupes passe par une sorte de co-existence pacifique, en apparence, du moins. Les deux classes vivent côte à côte mais en continuant de se référer à leur propre loi nationale.

Dans un deuxième temps, des élèves négocient avec leurs enseignants nationaux des aménagements du dispositif (empruntés au fonctionnement de l'autre groupe) qui leur sont favorables (heures de sortie, par exemple). Ce travail s'opère dans les deux sens. Tout doucement, un mode de vie du grand groupe prend des éléments dans les modèles nationaux pour produire un nouveau modèle commun qui s'impose dans les activités communes, mais qui peut même mordre sur la dynamique des groupes nationaux<sup>30</sup>.

Cette nouvelle norme n'est pas aussi forte, aussi fixée que les deux lois nationales qui sont ancrées dans une longue tradition relationnelle entre les adultes et les enfants.

L'acceptation de remettre en cause ces références acquises ne va pas de soi. Chacun a tendance à se raccrocher à ses propres références, même lorsqu'elles sont devenues obsolètes. Par exemple, dans des échanges de classes, nous avons pu observer (un jour où l'équipe pédagogique allemande était absente de la situation) que des enseignants français, persuadés de leur autorité, essayèrent d'imposer des normes françaises à des élèves allemands. Contrairement à leur attente, ceux-ci ne leur obéirent pas et continuèrent l'activité que les maîtres français voulaient prohiber. Cela est d'autant plus facile que la barrière de la langue rend peu efficace l'adulte qui ne maîtrise pas bien l'autre langue. Les enfants font alors semblant de ne pas comprendre. Ce qu'ils comprennent très bien, par contre, c'est que le maître français se réfère à des normes qu'ils ne partagent pas (dans leur propre système de référence) et qu'ils refusent, donc, en bloc. Le statut d'adulte ne résiste pas à ces conflits de normes. Ou alors, il faut que l'adulte change de posture et accepte de sortir de son rôle national pour adopter une attitude de négociation. L'autorité peut alors se négocier.

Dans tout ce travail, ce qui s'opère, c'est une conscientisation du côté arbitraire, construit, du type de relation pédagogique que l'on met en place en temps normal.

Dans un contexte national, ce type de découverte peut s'opérer lorsque sont mises en présence des classes d'écoles différentes. Il y a des variations d'un maître à l'autre, d'une école à l'autre. Mais le contexte international amplifie fortement le décalage des normes parce que dans le premier cas les références de base sont identiques alors que dans le contexte interculturel un principe donné comme absolu dans un système peut apparaître comme totalement négatif dans un autre système de référence.

C'est la transversalité de la relation pédagogique, c'est-à-dire tout ce qui la traverse, tout ce qui la contextualise, qui se met à jour.

#### **IV). Situations et moments**

Dans une rencontre de classes, ce qui s'expérimente, c'est le vécu de situations. Les situations se négocient en fonction des définitions différentes que les groupes nationaux en donnent. Par exemple, le repas. Chaque groupe a sa manière de le vivre. Faire une table commune avec des élèves français et allemands produit un type de repas où les habitudes, les manières de faire des uns peuvent être expérimentées par les autres.

Beaucoup de rencontres en restent là. On accepte une nouvelle norme négociée dans le groupe bi- ou tri-national pour lui permettre de fonctionner. Cette nouvelle norme est le "Plus petit dénominateur commun" possible. Ce dénominateur commun est imposé par les circonstances. On l'oublie dès que l'on rentre dans son territoire national.

Ce stade du travail interculturel est un premier niveau de positivité qui a permis de dépasser l'affrontement polémique des normes des uns et des autres dans l'optique d'imposer son mode de vie aux autres.

---

<sup>30</sup> C'est pourquoi les échanges qui voudraient répondre aux textes fondateurs de l'O.F.A.J. devraient tenir compte de cet effet de la durée car une rencontre ou deux, dans la vie d'un jeune, ne mènent pas très loin dans cette prise en compte de la réalité et de la complexité de l'interculturalité.

D'un point de vue pédagogique, pourtant, on peut aller plus loin. On peut essayer de comprendre ce qui amène un collègue étranger à fonctionner de telle ou telle manière qui nous semble totalement ou relativement "étrangère" à notre mode d'être ou de faire. Le questionnement, la discussion permet alors à l'Allemand ou au Français d'expliquer les *principes rationnels*<sup>31</sup> qui l'amène à poser tel ou tel acte. L'exploration de la rationalité des acteurs est un stade de rencontre nettement plus élaboré. On tente de comprendre le *moment pédagogique* de l'autre.

Le moment pédagogique est le mode d'être à une situation pédagogique que chaque acteur affiche en fonction de ses expériences éducatives antérieures dans de telles situations. Le moment a quelque chose à voir avec le style de chacun. Il est évidemment surdéterminé par des éléments culturels nationaux. Pour prendre un exemple extérieur à la pédagogie, le repas, il y a un moment français du repas, un moment allemand, un moment japonais ou anglais... même si chaque acteur s'inscrit de façon particulière dans son moment national.

La relation pédagogique peut être observée dans des situations particulières, mais on peut aussi tenter de comprendre le moment pédagogique de l'autre, c'est-à-dire l'ensemble des formes sociales qu'il a investi au niveau éducatif et qu'il tente de redéployer dans les situations particulières. Le moment est donc une sorte d'arrière-plan personnel avec lequel chaque acteur entre dans les situations. Henri Lefebvre a montré que le "moment" en tant qu'instance formelle est particulier au genre humain. Les animaux passent de la veille au manger puis au jeu sans avoir besoin de construire des "moments". L'homme, lui, structure les situations en les investissant de références puisées dans son histoire personnelle et dans son vécu de l'histoire collective<sup>32</sup>.

Il y a un moment pédagogique français, il y a un moment pédagogique allemand, mais il y a des formes différentes d'exercer la relation pédagogique suivant le statut institutionnel que l'on peut avoir dans l'institution. Un éducateur de maison de jeunes aura un type de relation aux jeunes différent de l'enseignant. Nous avons pu le constater dans une rencontre binationale récente. Une petite fête est organisée la veille du départ. Ce moment dansant commence vers dix heures du soir. On put voir le même mouvement de fusion interculturelle se réaliser entre Français et Allemands des groupes de 13-14 ans, 19-20 ans et adultes. Le style était plutôt au *Jerk* ou à la *Technodanse*. Mais, le mouvement d'intégration collective s'opéra.

La dynamique du groupe fusionnelle que provoque la danse n'a pas empêché les contradictions des adultes d'émerger. Ainsi, on avait prévenu les ados : à 11 heures, extinction des feux. Ceux-ci jouèrent donc le jeu de réclamer une nouvelle danse après la dernière. Cela dura près d'une heure. Bernard, un enseignant d'allemand, fit des discours pour expliquer que les moments les plus beaux passent toujours trop vite ("Schöne Stunden vergehen immer zu schnell", expliqua-t-il en allemand). Après cinq ou six "dernières danses", il était décidé à utiliser son autorité pédagogique (de professeur et de responsable de la session) pour arrêter la soirée. Les jeunes, qu'ils soient Allemands ou Français, avaient joué un certain temps pour négocier la prolongation de la soirée, mais ne remettaient pas en cause l'autorité de l'enseignant. Leur chahut confirmait son autorité<sup>33</sup>.

Au moment où tout était enfin fini, contre toute attente, Christian, animateur de la MJC, alla s'installer à la sono et remit un disque. Bernard partit, l'incompréhension sur le visage. Les jeunes aussi furent étonnés de cette rivalité entre adultes pour avoir le dernier disque. Dans leur confrontation ludique avec Bernard, cela faisait un moment déjà qu'ils avaient accepté son autorité... On voit, là, un affrontement entre deux adultes français. L'un est enseignant, l'autre éducateur. Leur relation à l'autorité s'inscrit dans des moments différents. Leurs références pour construire leurs relations au jeunes ne sont pas les mêmes.

---

<sup>31</sup> Il s'agit là de la rationalité propre, personnelle, de l'acteur social qui est évidemment subjective. Chacun suit une rationalité différente. Il y a autant de rationalité que d'acteurs.

<sup>32</sup> Nous développons cette théorie du "moment pédagogique" dans R. Hess et G. Weigand, *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, "Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation", 1994.

<sup>33</sup> Voir à ce propos : Patrick Boumard et Jean-François Marchat, *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*, Armand Colin, 1994, 112 p. et Georges Lapassade, *Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire*, Armand Colin, 1993, 64 p. L'auteur de *L'ethnosociologie* (Méridiens Klincksieck) étudie ici, malheureusement dans un livre trop court, l'affrontement entre les élèves et l'enseignant et les causes de la difficulté de construire la situation de classe.

Dans l'exemple cité, la dimension interculturelle ne vient pas de la réalité franco-allemande, mais, au moins pour une part, de la rivalité entre le modèle professoral et le modèle d'éducateur... Chaque profession éducative a ses propres composantes du moment de la relation pédagogique.

### **V). Les différentes formes de présence dans les groupes**

Cette question du statut social des acteurs est encore une composante importante qui peut déterminer le mode d'échange dans un groupe interculturel. Arrêtons-nous, pour conclure notre réflexion, sur cet aspect des situations. Dans les groupes franco-allemands que nous observons, qu'ils soient ou non ouverts à des groupes d'un tiers pays, on peut distinguer deux types de constitutions de groupe qui modifient sensiblement le type de travail "interculturel" qui peut s'y opérer.

Déjà en 1966, dans *Groupe, organisation, institution*<sup>34</sup>, G. Lapassade, en présentant la dynamique des groupes de la tradition lewinienne, attirait l'attention de ses lecteurs sur le fait que la liberté d'expression, de création que le groupe lewinien portait en lui et que l'on mettait en avant, était, en fait, surdéterminée par une non liberté, à savoir son organisation, sa constitution, sa structuration par l'organisation. La dynamique du groupe est surdéterminée par la forme organisationnelle qui a présidé à sa mise en place.

Dans les groupes interculturels, on peut distinguer les groupes mettant en présence des participants ayant un statut institutionnel commun et ceux qui rassemblent des personnes singulières.

### **VI). Les groupes à statut identitaire commun**

Il s'agit de rencontres mettant en présence des jeunes ou des adultes ayant le même statut : des élèves, des étudiants, des boulangers, des militants écologiques, des femmes, des professionnels de la santé ou de l'éducation, des sportifs, des musiciens, des administrateurs, des cadres d'entreprise, etc.

Dans ces rencontres, la caractéristique commune de tous les participants, c'est leur référence à ce statut qui organise de façon très particulière la vie de groupe. Nous avons pu ainsi observer deux sessions sportives franco-allemandes : l'une de vol à voile, l'autre d'équitation. Dans les deux situations, la relation pédagogique ou, pour mieux, dire la relation éducative qui se mettait en place était d'abord une relation technique, spécialisée, l'adulte étant lui-même d'abord un spécialiste. L'autorité de l'adulte tenait à sa compétence technique dans le champ du vol à voile ou dans la maîtrise du cheval.

Dans d'autres cas, c'est le statut de l'enseignant qui prime ou celui du maître d'apprentissage ou encore celui de tel ou tel spécialiste du commerce ou du tourisme. Dans cette situation, la rencontre interculturelle se réduit à une observation comparative des participants du groupe sur la manière dont les Allemands ou les Français gèrent un dispositif technique ou pratiquent une spécialité, bien connus dans le pays d'origine du participant. Les dimensions interculturelles abordées sont alors très limitées. Elles le sont d'autant plus que la pratique de la spécialité est poussée à un degré plus élevé. Ainsi, lorsqu'une performance collective doit être réalisée, le tâtonnement expérimental qui est vraiment source d'échanges est oublié. On donne le pouvoir aux personnes les plus compétentes. On accepte de se faire guider, de se faire conduire en vue de réaliser l'objectif collectif.

Dans ce type de situation que nous avons observé, le questionnement interculturel est réduit à tout ce que l'on voit de façon évidente (sur les manières de table ou d'organiser le coucher, par exemple). La rencontre ne sert qu'à renforcer l'appartenance statutaire qui a servi de fondement à la rencontre.

Ces remarques sont également valables lorsque les groupes rassemblent des syndicalistes, des scientifiques, par exemple. On peut constater que ce que les participants viennent réassurer, c'est leur appartenance statutaire. Le passage par l'international est une occasion de donner plus d'épaisseur sociale à l'appartenance statutaire des participants.

---

<sup>34</sup> G. Lapassade, *Groupe, organisation, institution*, Paris, Gauthier-Villars, 1966. Trad. allemande : Klett Verlag, Stuttgart, 1972.

Dans ce type de rencontres, la relation éducative, la relation pédagogique s'inscrit donc toujours dans le cadre du statut. Nous voudrions illustrer notre propos ici en évoquant un analyseur de cette dimension pédagogique propre à la rencontre interculturelle peu questionnée et peu explorée. Cet analyseur nous a été donné lors du stage d'équitation que nous étions censés observer.

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse avait annoncé qu'un chercheur en sciences de l'éducation allait venir participer à la session pour découvrir ces rencontres. Quand le chercheur en question est arrivé dans le stage, quelle n'a pas été sa surprise lorsqu'un responsable de la session lui a donné un cheval en lui expliquant que, compte tenu de la défaillance d'un moniteur, il lui fallait conduire le groupe de six cavaliers déjà en selle. Pris de surprise, ne sachant pas expliquer le quiproquo, le chercheur s'est retrouvé moniteur d'équitation... embourbé, quelques minutes plus tard, dans un marécage! Sa compétence en animation de groupe lui a seulement permis de se faire aider par les participants pour sortir son cheval de l'ornière!

Cet exemple montre qu'un animateur de stage de ce type place nettement l'objet du stage au dessus de la problématique interculturelle que l'on pourrait s'attendre à voir explorer, compte tenu de la dimension binationale du groupe. Qu'il y ait des Français et des Allemands ne semble plus vraiment le problème. Il y a surtout des sportifs qui partagent ensemble la passion du cheval...

La relation pédagogique ne pose alors aucun problème, sinon celui d'une bonne maîtrise technique de la part de l'adulte et sa capacité à transmettre ses compétences spécialisées. Dans le système éducatif, aussi, on a pu remarquer cet aspect de l'organisation adulte/jeune lorsque la discipline enseignée est technique ou très spécialisée et que les élèves ont choisi cette orientation.

## **VII). Les groupes rassemblant des participants sans appartenance identitaire de référence**

Mais il existe, dans le cadre des rencontres bi- ou trinacionales de jeunes, des sessions où le thème n'est qu'un moyen pour une exploration de la dimension interculturelle. C'est le cas des sessions que nous avons pu animer depuis une quinzaine d'années. Les participants n'appartiennent à aucun club, école, structure institutionnelle commune. Ils s'inscrivent individuellement sur un thème ("la famille en France et en Allemagne", "la danse sociale", "l'école en Europe", "l'environnement", etc.). Leur inscription est donc singulière. De plus, on leur explique, d'entrée, que le groupe aura à prendre en charge collectivement certaines tâches (gestion de la rencontre et d'un budget technique, quelquefois même de la cuisine et de l'approvisionnement).

Dans ce type de stage, le thème est un moyen pour structurer des réunions, des discussions, mais le véritable objectif est l'exploration, justement, du rapport que chacun entretient à la vie de groupe, à l'organisation, aux responsabilités, aux initiatives et au thème lui-même...

Dans ces rencontres, les jeunes comme les adultes viennent avec ce qu'ils sont, mais dans la complexité de leurs multiples appartenances. Le groupe doit travailler sa constitution. On explore les compétences techniques des uns et des autres, mais dans des registres multiples et l'on découvre vite les appartenances de plusieurs à une compétence ou à un savoir faire non prévu dans le programme. Ainsi, à côté du thème, on voit une partie du groupe constituer un orchestre, une chorale, une pratique sportive quelconque, un atelier cuisine ou danse, etc. Mais ces appartenances sont découvertes dans une exploration collective du groupe par lui-même.

Dans ce type de rencontre, l'animateur lui-même doit écouter et s'impliquer; mettre à jour ses appartenances, ses compétences, ses passions. La relation adulte/jeunes se construit dans une interaction, dans une négociation qui permet de mettre à jour des convergences, mais aussi des divergences sur les modes d'organisation de la vie collective, sur la dynamique du groupe, sur les objectifs. La relation éducative devient alors le produit d'une construction qui, dans son mouvement pour émerger, permet de mettre à jour les moments personnels des uns et des autres dans des dimensions multiples.

Ces échanges sont parfois l'occasion d'une véritable exploration de la dimension interculturelle. C'est le cas, notamment, dans des lieux particulièrement bien adaptés à ce type de rencontre. Nous avons animé plusieurs stages dans un château du Limousin, géré par une association d'éducation populaire, disposant d'une quarantaine de pièces. Lorsque le nombre de participants le permet, le

groupe des animateurs peut pousser l'auto-organisation du groupe jusqu'à proposer une auto-organisation des participants dans l'espace du château (répartitions des chambres, par exemple). Ce type de rencontres est propice à l'exploration des spécificités de chacun, de son rapport à l'espace, au temps, à la langue, au repas, au loisir, au travail.

La multitude des appartenances des membres du groupe n'est pas niée ou négligée comme dans les stages où l'on organise la rencontre à partir d'une seule appartenance commune. La richesse de la diversité est explorée. L'éducateur, l'adulte, l'animateur a alors une fonction très différente de celle dans les stages à spécialisation unique. Il doit, non pas mettre en avant sa compétence technique dans un domaine particulier, mais, par sa présence, assurer le groupe qu'il peut travailler sur lui-même en explicitant le cadre institutionnel dans lequel se développe la rencontre. Le travail pédagogique s'organise autour d'un projet d'explicitation, de mise à jour du non-dit, de l'implicite.

Ces stages sont moins pré-organisés. Ils laissent plus de place à l'initiative individuelle. D'une certaine manière, ils sont plus insécurisants pour les jeunes participants, habitués à être pris en charge à l'école, dans la famille, etc. Mais, en même temps, ces stages sont des lieux ouverts à l'invention et à la créativité

. Les participants peuvent s'impliquer, exprimer leurs complexités individuelles.

L'interculturalité constitutive de la rencontre devient une ressource, un moyen de se dépasser soi-même dans ses attentes, ses projets, ses idées. On peut dire que ce type de rencontres est assez propice à l'exploration des moments individuels, non seulement sur le plan éducatif, mais dans toutes les dimensions de la vie du groupe, le thème n'étant que le registre du discours, du débat. Dans ce type de rencontre, l'organisation, la vie affective, le rapport au monde, la gestion de la base matérielle deviennent autant de dimensions à explorer, à comprendre.

## **Conclusion**

On voit, à travers ces exemples, que la relation pédagogique n'est pas automatiquement questionnée par le contexte international. Pour qu'elle soit travaillée par l'interculturalité, la relation pédagogique doit se laisser questionner. Certains contextes de rencontres sont plus favorables à cette exploration que d'autres. Nous avons vu que la dominance numérique d'un groupe national ou que la centration du groupe sur une tâche spécialisée liée à un statut commun des participants n'est pas favorable à une exploration approfondie de la dimension interculturelle d'une rencontre, si cette dimension n'est pas également prise en compte par les concepteurs, les organisateurs et les animateurs de la rencontre. Par contre, certaines formes d'organisation permettent davantage de se laisser sensibiliser à la dimension multiculturelle du groupe. A ce moment-là, construire ensemble la situation passe par une exploration des moments sociaux des uns et des autres. Cet éveil à une sensibilité auto-ethnographique est une chance donnée aux jeunes, mais aussi aux adultes, de mieux percevoir la spécificité locale de leur rapport au monde, à la vie, à leurs valeurs, à leur identité nationale, etc.

Mais pour réussir à améliorer cette élaboration collective de la dimension interculturelle des rencontres, ne faudrait-il pas que les adultes, concepteurs, organisateurs et animateurs de programmes d'échanges internationaux aient pu se former à ces nouvelles tâches ?