



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL DE L'ALPHA N°208

LES CONFLITS



1^{er} TRIMESTRE 2018

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

N° D'AGRÉATION : P201024

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 – 1210 BRUXELLES

Les conflits

Une réalité méconnue, un potentiel
inexploité



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Écrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Aurélie AUDEMAR, Daniel FLINKER, Guillaume PETIT

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2018/10901/01

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte.

Outils de référence pour la nouvelle orthographe :

- *Recto-Verso*, logiciel développé par le CENTAL, UCL, www.uclouvain.be/recto-verso
- Chantal CONTANT, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, De Champlain S.F., 2009.

Sommaire

ÉDITO

Le conflit au coeur des dynamiques d'alphabétisation populaire 7

Sylvie PINCHART, directrice

Lire et Écrire Communauté française

Opposant ? Adjuvant ? 11

Du conflit comme trésor pour le pédagogue

Michel NEUMAYER, formateur et animateur d'ateliers d'écriture

Éducation nouvelle

Comment on apprend : une source de conflits ? 24

Aurélien AUDEMAR – Lire et Écrire Communauté française

Sur base d'entretiens avec :

Marilyn DEMETS de Lire et Écrire Wallonie picarde

Marie-Julie LEBON de Lire et Écrire Namur

Stéphanie URBAIN de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Les résistances en formation 38

Comment les comprendre ? Comment les apprivoiser ?

Nathalie DAMMAN, formatrice en Éducation permanente

CESEP

**Raccommoder les accrocs du quotidien ou broder dans la durée,
avec les fils de la pédagogie institutionnelle** 51

Noëlle DE SMET

ChanGements pour l'égalité (CGé)

Collectif Européen d'Équipes de pédagogie institutionnelle (CEÉPI)

Faire du conflit un levier pour l'apprentissage 64

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN

Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2

Ne débattons pas, délibérons ! 73

Cécile BULENS, coordinatrice pédagogique

Lire et Écrire Communauté française

La place des conflits dans le Groupe solidaire d'expression citoyenne de Bruxelles Laïque	83
Entretien avec Pascale KOLCHORY, chargée de l'accompagnement social global à la Boutique Emploi de Bruxelles Laïque et Cedric TOLLEY, délégué sociopolitique à Bruxelles Laïque Propos recueillis et rapportés par Antoine DARATOS Lire et Écrire Communauté française	
Les conflits : esquisse d'un autre regard	94
Myriam van der BREMPT, philosophe et kinésiologue Formatrice et accompagnatrice d'équipes au CESEP	
Invitation à une lecture plurielle des conflits	106
Maude DIDIER Lire et Écrire Bruxelles	
Sélection bibliographique	114
Aline JACQUES Centre de documentation du Collectif Alpha	



ÉDITO

Le conflit au coeur des dynamiques d'alphabétisation populaire

En lien avec ses valeurs et sa vision de l'alphabétisation populaire¹, Lire et Écrire prend acte du conflit social dans lequel s'inscrit la persistance de l'analphabétisme. Ce conflit inspire ses choix pédagogiques, porteurs de changements individuels et collectifs s'appuyant sur l'apprentissage des langages fondamentaux (oral, écrit et mathématique)².

Entre une vision macro qui nous donne des clés de compréhension du fonctionnement sociopolitique et les espaces plus restreints de la formation, les connexions sont nombreuses. Dans sa contribution, Maude Didier balise ce qui, dans les conflits, se joue aux niveaux institutionnel, organisationnel, interpersonnel et individuel.

S'emparer des conflictualités, chacune à son niveau de pouvoir d'action et en relation avec les autres acteur-ric-e-s concerné-e-s, est un enjeu majeur pour un mouvement d'éducation permanente tel que Lire et Écrire. Le droit à l'alphabétisation n'est pas donné, il est encore et toujours à conquérir. Les droits économiques, sociaux, culturels et politiques des personnes en situation d'illettrisme également. Et ceci est à la fois tant de l'ordre de la vision de l'association que des pratiques les plus concrètes.

À la demande du Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation, l'ensemble des opérateurs d'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles

¹ Voir la charte de Lire et Écrire : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte_de_lire_et_ecrire.pdf

² Ces choix sont explicités dans un cadre de référence pédagogique récemment publié : Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017 (www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire).

ont été interrogés. Nombre d'entre eux ont témoigné de leur préoccupation à voir se renverser la logique émancipatrice de l'alphabétisation vers une logique de contrainte et de contrôle. Dans le rapport de recherche rendant compte de cette large consultation³, qui portait sur l'opportunité et les modalités de réalisation d'un cadre de référence pour l'ensemble du secteur de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, les principaux objets de conflit identifiés par les directions et les formateur-ric-e-s sont : le respect du temps de formation, le respect de la liberté pédagogique, la prise en compte de la nécessaire adaptation constante du dispositif pédagogique aux apprenant-e-s,...

La vision de la formation comme espace « à l'abri du monde » où, dans une sérénité constante, formateur-ric-e-s et apprenant-e-s mobilisent les apprentissages ne résiste pas à la réalité. Ce qui se passe « en dehors » s'invite dans l'espace pédagogique :

- difficultés sociales ou familiales des participant-e-s, dysfonctionnements organisationnels de l'association, divergences de vue entre collègues, apprenants en formation sous la contrainte... ;
- l'acte de formation en lui-même est générateur de conflits : méthodes d'apprentissage déconcertantes par rapport au modèle scolaire traditionnel, conflit sociocognitif inhérent à l'acquisition des langages fondamentaux... ;
- l'espace de formation n'est pas un espace virtuel : il rassemble là et maintenant des personnes, chacune avec ses singularités, dans un collectif « groupe » qui lui aussi a ses spécificités, sa dynamique.

Que d'occasions de conflits dans cet espace pour lequel nous mobilisons les conditions de la sécurité, de la coopération, de l'épanouissement, de l'émancipation !

Comme l'explicite Myriam van der Brempt dans son article, le conflit a mauvaise réputation et nous ne sommes pas toujours outillés pour distinguer le conflit de la violence, voire du harcèlement. Nos émotions peuvent nous

³ Perrine VANMEERBEEK (sous la dir. de Catherine FALLON), *Élaboration d'un référentiel d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes. Rapport final de recherche*, janvier 2018.

envahir et nous empêcher d'envisager la situation comme l'expression d'une prise d'autonomie, alors qu'écouter ce qui ne va pas, appréhender le conflit comme l'émergence d'une problématique et lui faire une place permettrait de construire une compréhension collective « plus juste ».

Ce *Journal de l'alpha* met en réflexion des pratiques d'alphabétisation mais aussi d'autres pratiques d'éducation populaire, et place le focus sur la manière dont les acteurs-riche-s de terrain identifient les conflits, les réfléchissent et les agissent. Il propose également des pistes de travail et une palette d'outils qui visent tantôt à prévenir, tantôt à prendre en compte, analyser et vivre positivement les conflits en formation ou, plus largement, dans les associations.

Sylvie PINCHART

directrice

Lire et Écrire Communauté française



orage d'été
les essuie-glaces
décourent notre silence

Liu Chen-ou

Opposant ? Adjuvant ?

Du conflit comme trésor pour le pédagogue

Nous avons tous, et cela depuis l'enfance, une expérience du conflit, voire une pratique du conflit souvent liées au sport, au jeu, à nos lectures d'enfant, à l'observation du monde animal, à la vie ordinaire. Ainsi avons-nous construit dès le plus jeune âge un « rapport au conflit » qui nous habite en tant qu'adultes. Le cinéma est révélateur de ce point de vue : il y a ceux qui aiment la bagarre *façon* cowboy ou les joutes oratoires à la manière de quelques fameux films de procès¹, quand d'autres préfèrent les road-movies poétiques ou les documentaires géographiques.

Ce rapport personnel, voire intime au conflit, il nous faut le réinterroger si nous voulons être professionnels, en particulier de l'éducation et de la formation.

Par Michel NEUMAYER

¹ www.vodkaster.com/listes-de-films/les-films-de-proces/949452, liste de films de procès à laquelle j'ajoute *La Controverse de Valladolid* (https://fr.wikipedia.org/wiki/Controverse_de_Valladolid).

Distinguer les conflits

Je voudrais donner dans cette première partie quelques pistes pour peut-être mieux « gérer » des conflits qui apparaissent entre apprenants, pour les apaiser (car il le faut) mais surtout pour en tirer profit. J'entends par là qu'il s'agit, quand ils surviennent, de les déplacer afin de les rendre féconds au cœur des apprentissages. Mon hypothèse est en effet que la dimension du conflit fait partie intégrante de la scène de la formation, quel que soit le public. Mais il y a conflit et conflit. Savoir les distinguer, les retenir, **les provoquer aussi** est essentiel pour tout formateur.

Un premier niveau : le conflit de personnes

On ne s'apprécie pas pour telle ou telle raison (« tu me rappelles ta mère qui toujours me disait... » ou « mon voisin qui n'arrêtait pas... »). Ce type de conflit est certainement le plus difficile à juguler car il consiste de la part des acteurs à importer dans la scène principale, celle de la formation, un hors-scène d'affects venus tantôt de la rue, de la famille, du quotidien ordinaire, sur lequel le formateur a bien peu de prise.

Un second niveau : les conflits liés à la tâche, à l'activité

Observer les conflits et les faire expliciter le moment venu est essentiel. « Je ne suis pas d'accord sur SA manière à LUI/ELLE de faire ceci ou cela... », entend-on souvent en marge d'un travail de groupe. Ces remarques, proferées tantôt lèvres serrées, tantôt comme un coup de tonnerre dans le ciel serein (?) des apprentissages, sont en réalité ce que les ergologues appellent des conflits de normes. « *Tout homme veut être sujet de ses normes* », dit à juste titre le médecin philosophe Georges Canguilhem² qui a inspiré l'ergologie, ces recherches qui portent sur le travail humain et sa mise en mots. Cette citation renvoie au constat que le désir de normes (ma façon à moi de faire ceci ou cela) est le propre de tout être humain.

² Georges CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, PUF, 2013. Thèse de médecine, à la lecture ardue. De nombreux autres documents sont accessibles sur internet à propos de la notion de « normativité des sujets ». Par exemple : Jean-Yves ROCHEX, *Normes et normativité en sociologie de l'éducation*, in *Futur antérieur*, L'Harmattan, n°19-20, 1993/5-6 (en ligne : www.multitudes.net/Normes-et-normativite-en).

Développons :

– Nous tenons tous à vivre selon nos normes. C'est même l'une des définitions du bonheur selon les Anciens et, dans leur sillage, celle du philosophe contemporain Robert Misrahi³ : « *Un sujet pose des fins, qui ont un sens pour lui et qui constituent à ses yeux des buts désirables, c'est-à-dire des valeurs.* »

– Les affirmer est donc une question de dignité, d'estime de soi revendiquée : il s'agit « d'être sujet » et non « objet pris dans le filet des normes d'autrui ». Comment, en tant que formateurs en alphabétisation, ne pas entendre cette revendication !

– Dans un premier temps, cela peut bloquer le travail et être contre-productif pour les apprentissages, surtout quand ces conflits de normes se doublent de luttes de pouvoir. Il faut donc les traiter mais certainement pas sur le champ. Robert Misrahi parle de « conversion du désir par la réflexion ». De quelle nature serait-elle ? Elle doit prioritairement se faire chez le formateur : le sentiment de gêne que provoque le conflit de normes doit, dans son esprit, céder la place à une vision plus dialectique et positive de ce qui se passe. Un débat traverse en effet le monde de l'ergologie. Deux thèses s'affrontent sans pour autant s'annuler :

- les normes sont imposées aux sujets de l'extérieur par la situation de travail et les conditions dans lesquelles celui-ci s'effectue ;
- ce sont les sujets qui, à titre individuel et plus encore collectif, produisent de nouvelles normes en débordement, infraction, conflit avec les normes antérieures. Qui, se trouvant dans une salle des maîtres ou des formateurs par exemple, n'a pas pu observer comment certains collectifs de professionnels « s'autonomisent » parfois au point « d'oublier » les apprenants lorsqu'arrive l'heure d'aller les rejoindre !

– Les deux dimensions (normes imposées, normes produites par les collectifs) coexistent pareillement dans une salle de formation. Les traiter par une réflexion collective, ou y consacrer un temps de conseil, est un premier pas vers une conscientisation qui ne gomme pas le conflit mais en fait un objet de travail, quelque chose à explorer ensemble. C'est là un point fécond pour

³ Robert MISRAHI, *Le bonheur*, Éd. Cécile Defaut, 2011, p. 73 et p. 79.

un processus d'autonomisation des personnes au sein d'un groupe de formation. La question serait alors par exemple : comment voulons-nous travailler ensemble ? Quelles sont les formes les plus adaptées à notre groupe, à notre objet (apprendre, créer, communiquer, nous divertir, etc.) ?

Un troisième niveau : le conflit de conceptions ou de représentations

Il n'y a pas de formation paisible, disons-nous dans l'Éducation nouvelle⁴. Tout apprentissage est toujours tout à la fois un abandon et une conquête. Se former, c'est accepter de se défaire de représentations et conceptions anciennes. On résiste, on ne veut pas se déjuger et cela souvent dans le regard des autres. Mais se former, c'est aussi accepter de naviguer vers de nouvelles compréhensions. Ce passage de l'ancien au nouveau est périlleux. Il angoisse et appelle *a minima* un ou plusieurs types d'accompagnement : certains seront interpersonnels, d'autres plus formalisés et centrés sur les fonctionnements.

Le premier accompagnement, de nature psychologique, est souvent négligé (nous ne sommes pas psychologues cliniciens) et pourtant il est indispensable à notre professionnalité : nous ne savons jamais vraiment, en tant que formateurs, sur quelles bases l'engager, puis le prolonger dans la durée. Face au mal-être de l'autre, face à une possible souffrance psychique, il s'agit pour nous, formateurs/trices, de rester vigilants et de nous prémunir de différents écueils : celui d'endosser le rôle du donneur/donneuse de leçon, tout autant que de nous mettre dans la peau du « grand frère » ou de la « grande sœur qui console ». C'est affaire de tact. S'il nous faut ici et là y sacrifier malgré tout, sous peine de rendre impossible toute évolution future de la personne touchée, c'est souvent dans l'urgence et sans grande réflexivité que nous y consentons. Or dans ces moments-là, ce ne sont pas les apprenants qui sont en première ligne mais nous-mêmes, formateurs, qui avons à nous interroger. La question est : qui suis-je à cet instant-là et qui ai-je envie d'être ? Quel rôle ai-je envie de jouer en regard de ce qui est mon cœur de métier,

4 Rappelons ici quelques éléments du texte d'orientation du GFEN : « *Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle agit pour transformer des potentialités en capacités à inventer, chercher, créer, parce que les savoirs et les cultures ne sont pas des produits finis et indiscutables. Cela se construit dans le débat nécessairement contradictoire, s'opère dans l'exercice d'une pensée critique et agissante.* »

la formation ? Pourquoi telle attitude, telle remarque d'un apprenant me touchent-elles, parfois au-delà du raisonnable ? Font-elles écho à ma propre vie, ma propre identité ? En suis-je conscient ?

Ceux qui travaillent dans les « trois métiers impossibles »⁵, qui selon Freud seraient l'éducation, le soin, la politique, savent le besoin de supervision et de groupes d'échanges de pratiques dans ce domaine où le désir, l'inconscient, le transfert se heurtent à la Loi⁶ et, partant, à sa forme séculière, les règlementations. Mais nos institutions, en sont-elles vraiment conscientes ?

Le second registre pour permettre le passage des anciennes aux nouvelles représentations est la mise en place d'un accompagnement formalisé : ce sont les temps d'analyse réflexive, les « conseils de classe ou de groupe », bien connus de la pédagogie institutionnelle⁷, mais aussi toutes les pédagogies inspirées de Paulo Freire ainsi que d'autres méthodologies comme « L'entraînement mental », « Reflect-Action », « Dire le Juste et l'Injuste », et « Regards croisés »⁸, telles que développées par Lire et Écrire.

Susciter le conflit socio-cognitif

Je voudrais dans cette seconde partie donner quelques exemples de dispositifs spécifiques inspirés de l'Éducation nouvelle qui ont pour trait saillant, non d'enregistrer le conflit en le gérant plus ou moins bien, mais au contraire de le susciter. On parle alors de mise en place d'un conflit socio-cognitif, c'est-à-dire d'une « dispute » (*disputatio*⁹), d'un **dissensus provoqué** par le formateur autour de représentations, de conceptions et points de vue choisis en raison de leur divergence¹⁰.

5 « Gouverner, soigner, éduquer », explique Mireille CIFALI dans : **Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable**, in *Le Portique*, n°4, 2^e semestre 1999 (en ligne : <https://leportique.revues.org/271>).

6 La majuscule signale qu'il s'agit non de la loi ordinaire des juristes mais de celle, plus profonde, anthropologique, qui, parce qu'elle est au fondement de toute vie en société, nous « hominise ».

7 Voir article de Noëlle De Smet (pp. 51-62 de ce numéro).

8 Voir par exemple : www.lire-et-ecrire.be/Formation-Regards-croises-2016-L-emploi-et-l-illettrisme-parcours-du-combattant ; www.lire-et-ecrire.be/Le-role-de-l-ecole-dans-la-creation-de-l-illettrisme

9 <https://fr.wikipedia.org/wiki/Disputatio>

10 Je fais ici référence au texte de Maria-Alice Médioni (pp. 64-71 de ce numéro).

Le travail de groupes avec production d'affiches et mise en commun

Ce travail relève du conflit socio-cognitif à partir du moment où les affiches sont assez détaillées pour rendre compte, non seulement de la progression de la réflexion commune au sein du petit groupe, mais aussi, au-delà, lorsqu'elles relèvent (travail d'écoute dans le groupe) et révèlent, donc formulent (travail autour du langage) ce qui a fait débat.

Non sans difficulté, faire une affiche, cela s'apprend ! Les écueils sont divers : la tentation du résumé (« trois ou quatre mots, abstraits de préférence et rien que cela ») ; l'obsession du brouillon (« on discute, vous verrez, on mettra tout au propre ensuite ») ; la prise de pouvoir sur le marqueur (celui qui note fait ses choix et ne prend que modérément en compte les autres points de vue) ; le désintérêt du groupe uniquement centré sur sa discussion interne (on délègue la prise de notes à l'expert et le groupe consent à une affiche pour faire plaisir au formateur) ; une mise en commun bâclée (il faut terminer dans les temps et le travail en sous-groupes a débordé sur la mise en commun) ; la peur du formateur d'intervenir pour souligner telle ou telle chose, non dans l'idée de trier le bon grain de l'ivraie, mais pour faire mémoire et renvoyer certains éléments à plus tard, à une nouvelle phase du travail qui peut-être permettra des dépassements d'obstacles.

Lever ces écueils devient possible dès lors que le formateur en fait un chantier quotidien. Comment ? À mon sens, cela signifie notamment :

- poser la coopération comme défi à tenir et non comme obligation ;
- conforter à chaque instant, en chacun, l'estime de soi. Donc pas de jugement intempestif, ni du formateur, ni des participants, pas de remarques ni laudatives, ni critiques au sujet des productions ;
- dire, une fois, dix fois, cent fois les raisons pédagogiques pour lesquelles le formateur opte à ce moment-là pour un travail de groupe (par exemple, l'idée qu'une pensée ne naît jamais toute seule, qu'elle se construit dans la durée, qu'elle doit s'enrichir des points de vue d'autres personnes du groupe) ;
- réfléchir ensemble aux moyens à réunir pour s'outiller et réussir le défi de la coopération dans le respect de chacun : quelle rotation dans la prise de notes, réflexion sur ce qu'est une affiche « utile », sur la notion de « trace », etc. ;

- énoncer quelques principes de base de cette pédagogie de la coopération : « on ne cherche pas le consensus » ; « on veille en revanche à bien noter l'ensemble des points de vue surtout s'ils sont divergents » ; « on cherche toujours à en comprendre l'origine, une fois encore sans la juger » ; « on cherche ensemble comment dépasser ce qui, au départ, se théâtralise souvent sous la forme d'un conflit de personnes » ;
- travailler en parallèle sur des exemples de pensée complexe, dialectique : la pensée, ce n'est pas seulement « oui ou non », « vrai ou faux », c'est aussi « oui... mais », « oui et... », voire « oui... donc ».

On pourrait croire que ces éléments sont des préalables à réunir « avant » un travail de groupe et que sans eux, il n'y a pas de travail collectif possible. Je crois au contraire que c'est en travaillant que ces capacités se développeront en chacun ! En tant que formateurs, gardons sans cesse cette visée à l'esprit : travailler en groupe pour apprendre à travailler en groupe !

L'atelier colloque

Il consiste à monter un colloque fictif que tous les apprenants vont préparer ensemble :

- On commence en général par une réflexion autour d'une question, un échauffement qui a pour but de sensibiliser les participants à la question et qui doit soulever diverses interrogations mais sans chercher à y répondre.
- On installe ensuite une séquence de prise d'informations : lecture de textes, visionnement de vidéo, écoute de témoignages sonores, découverte de photos, etc., dans le prolongement du questionnement préalable. Le travail d'appropriation se fait en sous-groupes autour, chaque fois, d'un document particulier.

Exemple 1 : Stage de travailleurs sociaux sur les discriminations ethnoraciales dans l'accompagnement de bénéficiaires vers l'emploi

Après une première séquence de collecte de témoignages avec les participants et un constat que « l'interculturel, on le sent bien mais on y comprend si peu de choses », mise en place d'une bibliothèque de travail où voisinent des vidéos d'ATD Quart Monde sur les familles pauvres et leur rapport à l'école, des textes de sociologues (Choukri Benayed sur le devenir scolaire des

enfants issus de l'immigration, Fabrice Truong sur les lycéennes issues de quartiers « défavorisés » qui accèdent aux écoles d'élite de la République française), un lexique (Fabrice Dhume et *iscra.org* avec l'explicitation de notions telles que discrimination, ethnicisation, essentialisation, etc.), des témoignages (l'ethnologue et psy militant tiers-mondiste Frantz Fanon, l'écrivain congolais Ngugi Wa Thiongo qui s'exprime sur son écriture en langue dominée, la cinéaste Yasmina Benguigui sur « le plafond de verre »), des textes d'historien (Benjamin Stora sur la mémoire de la guerre d'Algérie), etc.

Exemple 2 : Stage « création » au GFEN Provence autour du « visible et de l'invisible »

Après un temps d'atelier d'écriture et arts plastiques, mise en place d'une séquence de lecture avec des textes de plasticiens (lire une œuvre), de physiciens (le visible et l'invisible à l'ère des microscopes électroniques), de biologistes (autour de l'imagerie médicale), de syndicalistes enseignants (le visible et l'invisible du travail), de philosophes (qu'est-ce que la phénoménologie ?), etc.

Chaque texte ou document, lu et discuté en sous-groupe, est ensuite porté dans « un colloque d'experts » ou sur « un plateau télévisé ». C'est un jeu de rôle, donc une théâtralisation. Différents points de vue, différentes expériences vont s'y exprimer et se confronter. De fait, chaque document est « incarné » par un participant qui, à la suite de la discussion de sous-groupe, va endosser le point de vue de l'auteur dont on découvrira ensemble la pensée au fil du colloque. Il ne s'agira pas de dire ce qu'on a compris ou pas mais de jouer son rôle, de porter sa pensée à lui, que l'on soit d'accord avec elle ou pas.

Un modérateur est désigné (au choix : le formateur, un participant). Il distribue la parole mais surtout met en évidence la variété des points de vue sur une même question, fait débattre les intervenants entre eux, souligne les complémentarités et pointe d'éventuelles contradictions.

On termine le colloque ou le débat par une analyse réflexive qui porte sur les découvertes faites, les bonheurs et difficultés qu'on a eus à porter le point de vue d'un autre. On problématise, c'est-à-dire qu'on inventorie les facettes de la question de départ, leurs liens, leurs limites.

En faisant du savoir un débat – une « dispute » – et non une leçon ou un cours, on pratique ce qui en pédagogie s'appelle auto-socio-construction du savoir. Ce processus se termine par un retour personnel (oral, écrit) sur ce que chacun a appris de la complexité de la question initiale. C'est le moment le plus important : celui de l'intériorisation et de la conscientisation.

En prenant du recul, il me semble que le plus important avec les apprenants reste de mettre en évidence sur le terrain des valeurs et de la dignité que :

- toute parole est incarnée, toujours portée par un sujet. Donc celle des apprenants aussi !
- qu'aucun savoir n'est un objet mort mais toujours sujet et matière à débat. Il faut donc qu'ils s'en mêlent eux aussi !
- qu'assumer sa parole, y croire, la porter (pôle individuel) et prendre en considération tous les savoirs humains, tout ce qui se construit à partir de l'expérience des hommes (pôle du collectif) vont de pair.

On objectera que les obstacles à la réalisation de tels colloques sont nombreux : maîtrise plus ou moins grande du lire-écrire, absence d'informations et de connaissances sur telle ou telle question, timidité, etc. Là encore, comme pour le travail sur affiches, c'est « en forgeant que l'on devient forgeron ». On prendra donc soin de varier les supports (diaporamas, films et sons déjà cités, textes courts mais non réécrits, interviews, etc.). On prendra le temps de s'initier à la lecture de documents¹¹. L'important reste de donner des documents de première main, de ne rien synthétiser préalablement et de travailler sur la méthodologie, c'est-à-dire sur les mille et une manières d'appivoiser des documents qui peuvent sembler compliqués et peut-être fort éloignés du vécu de chacun.¹²

¹¹ Pour tout document, on se demandera en particulier : de quel type de document s'agit-il (témoignage, article de presse, vidéo, récit, roman, etc.) ? Que sait-on de son origine, de sa date, de son auteur, et donc comment les déceler ? Le document est-il signé ? Se veut-il « neutre » ? Quels sont les marqueurs linguistiques et iconiques de ces choix ?

¹² Odette Neumayer et moi-même avons à plusieurs occasions eu la chance d'animer de tels ateliers avec des apprenants, et notamment dans des groupes mixtes qui réunissaient en nombres égaux apprenants et formateurs. À chaque fois, le principe reste le même, le parti pris est clair (« le tous capables »), les documents sont authentiques, mais le dispositif de leur appropriation mérite une grande attention.

Deux variantes : la commission d'enquête et le procès

Pour la première, je renvoie le lecteur au récit d'un atelier d'histoire « Que s'est-il passé le 6 février 1934 »¹³, inspiré des travaux de Michel Huber (GFEN Dijon).

Comme seconde variante, j'évoquerai un atelier de philo (né dans le contexte du secteur Philosophie du GFEN) que j'ai vécu récemment et qui semble totalement répondre à l'objectif de faire du débat, voire de la « dispute », le support d'une construction de savoirs.

Il s'agissait de se replonger dans l'aventure qu'a connue le plasticien d'origine roumaine Constantin Brancuși. Celui-ci, au moment de faire passer aux USA la célèbre sculpture *L'oiseau*¹⁴, s'est vu taxé par le fisc étatsunien au motif que l'objet lui semblait de nature artisanale, voire commerciale. Brancusi pour sa part le considérait comme œuvre d'art, donc non soumise à taxation. Un procès s'en est suivi « Brancusi contre États-Unis » dont nous ne saurions rien avant la fin de l'atelier mais que nous allions malgré tout jouer. En effet, la question de fond était de savoir « qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? » et à ce propos les définitions sont variées. Selon qu'on est le fisc américain, un galeriste new-yorkais, un expert anglais auprès des grands musées de prestige de Londres et de Paris, les avis divergent (ce sont quelques-uns des rôles que les différents groupes jouaient). Si pour le premier, l'objet ne représente rien (il est en effet plutôt long et ne ressemble guère à un oiseau), pour les seconds, il est une œuvre moderne au sens où le figuratif est passé de mode : « l'abstraction fait fureur, donc fait vendre ! ». Quant aux grands musées, considèrent-ils que Brancusi est dans la lignée des Praxitèle, Michel-Ange ou Rodin... ? Peut-être pas. Brancusi lui-même dit de son oiseau que ce n'est « pas tant l'oiseau que l'envol » qu'il cherchait à traduire.

¹³ Voir : Odette et Michel NEUMAYER, *L'écriture en atelier, une pratique inattendue et concrète de la démocratie ?*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 43-57 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

¹⁴ Internet regorge de ressources au sujet du procès. Voir par exemple : https://fr.wikipedia.org/wiki/Oiseau_dans_l'espace ; www.franceculture.fr/emissions/les-regardeurs/l-oiseau-dans-l-espace-1923-de-brancusi ; <http://hugues-absil.com/wordpress/1927-proces-de-brancusi-contre-les-etats-unis>

Peu importe le déroulement réel du procès et le verdict final¹⁵, l'intérêt de cette fiction de procès est de faire travailler les groupes à mettre en évidence différents arguments, différentes conceptions de ce qu'est une œuvre d'art : cela va de l'argument « d'utilité » (ou non) à son caractère « figuratif » (ou non), au fait qu'elle soit conçue par un artiste ou fabriquée par un artisan, etc. La mise en commun des groupes questionne d'abord les représentations des apprenants eux-mêmes mais surtout les met en contact avec des faits, des conceptions, une polémique historiquement avérés.

Comme pour les « colloques », une telle pédagogie du « procès » ne s'improvise pas. Elle demande un temps de préparation (des enquêtes, des lectures, et autres travaux). Elle doit être légitimée car elle met à mal les conceptions pédagogiques ordinaires aussi bien des apprenants que des collègues. Elle doit être analysée. Mais l'idée de faire construire un savoir à travers la mise en scène d'un conflit, cette rupture mentale et épistémologique reste essentielle !

Le mot de la fin

En pédagogie, le conflit est, comme dans le conte merveilleux, tout autant adjuvant qu'opposant. Si nous sommes quelques-uns à y croire, à le mettre en scène, à le promouvoir, c'est que nous avons confiance dans l'être humain (« le tous capables »), que nous croyons que la complexité donne de la saveur aux savoirs, et que « s'hominiser », c'est apprendre à complexifier.

Cette utopie pédagogique¹⁶ que nous cherchons à étayer depuis longtemps dans les faits comme dans les analyses, porte ici et là le nom de « culture de paix ». Promouvoir une culture de paix, c'est instiller dans l'esprit des

¹⁵ Nous ne le découvrirons qu'à la fin de l'atelier. Les juges américains diront finalement : « *L'objet considéré (...) est symétrique et beau dans sa forme, et bien que l'on puisse avoir quelque difficulté à l'associer à un oiseau, il est néanmoins plaisant et très ornemental et, comme nous tenons la preuve que c'est la production originale d'un sculpteur professionnel et que c'est en fait une sculpture et une œuvre d'art selon les autorités auxquelles nous avons référé ci-avant, nous soutenons la réclamation et trouvons qu'il a le droit d'entrer sans payer de droits.* »

¹⁶ Lire : GFEN & GREN, *Le manifeste « Éducation-Égalité-Émancipation – Nos utopies pour aujourd'hui »*, <http://lelien2.org/urgent-signez-manifeste-education-egalite-emancipation-nos-utopies-aujourd'hui>

femmes et des hommes que la guerre n'est jamais une solution, mais que le conflit, s'il est mené dans la dignité, peut nous faire avancer ensemble. Apprendre à apprendre avec et contre l'autre, mettre des mots sur nos légitimes divergences, construire nos singularités dans le prisme des collectifs, respecter notre parole et notre pensée, celles de chacun, celles de tous, sont des buts de toute première importance.

Michel NEUMAYER

formateur et animateur d'ateliers d'écriture Éducation nouvelle
gfenprovence.fr

Lire dans un registre proche :

Odette et Michel NEUMAYER, **15 ateliers pour une culture de paix**,
Chronique Sociale, 2010



en colère
subitement
n'était-ce qu'un rêve ?

Yamaguchi Seishi

Comment on apprend : une source de conflits ?

Avec trois formatrices de Lire et Écrire, nous avons arpenté les tiraillements, colères, frustrations, interrogations qu'elles et leurs groupes d'apprenants rencontrent. Elles ont raconté à quelques dizaines de kilomètres les unes des autres, à Tournai, Namur et La Louvière¹, les états conflictuels traversés dans le quotidien des formations. Pourquoi des adultes participent-ils à des formations en alphabétisation ? Comment apprend-on à lire et à écrire ? Qu'est-ce que cela implique ? Quels sont les enjeux en présence ? À travers leurs récits, cet article propose de traquer les fausses évidences pour entrer au cœur des tensions du métier d'alphabétiseur et du rôle qu'il exerce : celui d'acteur de changement, d'assistant social ou d'(anti ?)maitre d'école...

Aurélie AUDEMAR

Sur base d'entretiens avec Marilyn DEMETS, Marie-Julie LEBON
et Stéphanie URBAIN

¹ À La Louvière, Anthony Tantimonaco, nouvellement arrivé dans l'équipe de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, a également assisté à l'échange.

Comme tout le monde le sait, les formatrices² sont les garantes de « comment on apprend » dans une perspective de changement social, n'est-ce pas ? Facile à écrire ! Cependant, en miroir du monde qui l'entoure, la formation n'est pas un long fleuve tranquille ; beaucoup le savent bien. Il peut arriver que des apprenants disent ne pas comprendre ou être en désaccord avec ce qu'il se passe en formation et que, régulièrement, des conflits apparaissent, déstabilisant formatrices comme apprenants...

Mais de quels conflits parle-t-on ? Quelles fausses évidences sont à déconstruire ?

À partir d'interviews et d'échanges avec trois formatrices, j'ai tenté, dans cet article, de faire se rencontrer et se répondre leurs réflexions critiques et leurs récits tirés de leurs pratiques.

Pourquoi des adultes participent-ils à des formations en alphabétisation ?

Conflit n°1 : l'adulte qui désire apprendre et l'être administré Apprendre à lire et à écrire sous ordonnance

« Une personne change de groupe et se retrouve dans le mien. Elle me demande ce qu'elle doit faire de son ancienne farde. Comme elle change de groupe et de formateur, elle propose de s'en débarrasser. Je lui réponds que non, qu'elle contient sans doute des choses utiles pour la suite, qu'il faudra y faire un tri pour déterminer ce qu'elle va en garder. Pour ce faire, je lui demande ce qu'elle a appris et quelles sont les traces écrites qu'elle veut garder. Elle me répond : 'J'ai rien appris.' Je m'étonne, je lui demande pourquoi. Et elle m'explique alors que ça ne fait que 3 heures qu'elle est dans mon groupe, que l'ancien formateur ne fonctionnait pas comme moi et, quand je lui demande ce qu'elle désire apprendre, elle me répond qu'elle vient surtout pour passer le temps et se protéger pour ne pas perdre ses allocations et que jusqu'à maintenant, elle n'a pas été très présente... »

² Le parti pris dans cet article est d'utiliser le genre féminin pour décrire la fonction de formateur/trice parce qu'ici ce sont des femmes qui parlent de leur travail et qu'aujourd'hui ce sont majoritairement des femmes qui exercent cette profession. Ayant été bercée par l'adage « c'est le masculin qui l'emporte », c'est un plaisir que de lui faire un pied de nez.

La formatrice qui raconte ce moment de formation est perplexe et se demande, dans ce groupe à entrées et sorties permanentes, si ce serait l'œuvre du hasard si, tout à coup, elle arrivait à intéresser cette personne qui n'a aucune demande d'apprentissages pour le moment. Comment trouver ce qui va l'accrocher, lui donner envie ?

En écho à ce récit, une autre formatrice répond que sachant qu'aujourd'hui, dans une société de contrôle où chacun est mis dans une case (« au CPAS », « au chômage »...), il est rare que quelqu'un en difficulté de lecture et écriture vienne de lui-même en formation. Cependant la question à se poser communément est : tant qu'à être là ensemble, comment faire pour que la formation soit la plus profitable pour tous, pour les apprenants et pour les formateurs ? Car, pour cette formatrice, le métier ne prend son sens qu'à partir du moment où elle sent qu'elle apporte quelque chose, de l'ordre du lien social et des apprentissages. Son travail consiste en premier lieu à rechercher avec les personnes ce que la formation peut leur apporter. Il s'agit de la lecture et de l'écriture bien sûr, mais aussi de bien d'autres choses, de tout ce qui se cache derrière la difficulté à lire et à écrire, qui est bien souvent la partie visible de l'iceberg. L'enjeu principal va donc être de créer un déclic, de rendre curieux, et de faire découvrir le plaisir d'apprendre. Que la personne qui vient pour avoir plus de lien social ou par obligation administrative puisse trouver un intérêt aux apprentissages.

La formatrice observe que si certains s'attachent plus aux relations avec les autres et disent que, depuis qu'ils sont en formation, ils savent pourquoi ils se lèvent le matin, à un moment donné, ils commencent à mettre du sens aux apprentissages, prendre un certain plaisir à apprendre, à participer. Elle constate par exemple que « *quand on les emmène vers un nouvel univers, que l'on travaille à partir de films, de livres, de sorties culturelles..., les apprenants disent qu'ils ne le feraient pas seuls, mais constatent la richesse d'y aller ensemble, d'en discuter et se surprennent eux-mêmes d'avoir des choses à dire.* » C'est l'inscription de ces activités dans un long processus qui rend cet intérêt possible : en amont, pendant et après la visite d'une exposition, par exemple, en apportant les outils et les conditions pour susciter la parole et ainsi favoriser les apprentissages, que ce soient ceux des langages fondamentaux (l'oral, l'écrit ou encore les mathématiques), mais aussi en développant la confiance en soi, le travail collectif, la réflexivité, la pensée critique, des savoirs dans divers domaines.

Cette formatrice relativise cependant son propos en soulignant le fait « *qu'on ne peut pas faire de miracle* », certaines personnes sont « *en blocage total pour différentes raisons* ». Elles se sentent vraiment obligées et déclarent : « *Je n'ai rien à faire là.* » La formatrice constate qu'en général, ce sont des personnes très irrégulières, et qui vont provoquer ce qu'elles craignent en mettant en place des attitudes qui vont les conforter dans leur représentation de « *je n'ai pas ma place ici, je n'en ai rien à foutre* ».

Toute formatrice a déjà été confrontée à cette problématique et ce n'est confortable pour personne : l'apprenant en question, le groupe, la formatrice. Parfois les situations sont bien plus complexes, « *ce n'est pas toujours aussi clair et caricatural* ». Il arrive que des gens soient mal orientés et n'aient pas pu ou su se positionner face à un représentant d'une institution. La formatrice qui s'exprime ici interroge : qu'est-ce que cela implique de se donner le droit de remettre en question une prescription de formation ? a-t-on le droit de refuser ce qui est imposé par un travailleur d'une administration et qui semble dire que la seule possibilité, à ce moment-là pour la personne, est de suivre une formation en alphabétisation de 15 heures par semaine ? Face à cette injonction, répondre « non, ce n'est pas le moment » demande de pouvoir prendre position, oser s'affirmer face à l'autorité institutionnelle, savoir quels risques on encourt et décider si on est prêt à prendre ces risques, seul ou accompagné.

La formatrice donne l'exemple d'une personne arrivée en cours d'année en formation avec de gros soucis personnels, une grande détresse sociale et un problème de dépendance à l'alcool, sans réelles difficultés de lecture et d'écriture, mais contrainte par le FOREm à suivre une formation en alphabétisation. Elle semblait avoir trouvé, malgré tout, du sens aux apprentissages les quelques premières fois où elle est venue en formation. Pourtant elle s'est ensuite absentée pendant une longue période. Puis elle est revenue. À son retour, angoissée et en colère, presque agressive, elle a pris la parole, pour déclarer : « *J'ai jamais voulu venir ici.* » Les absences se sont enchaînées et les rares retours en formation étaient de plus en plus difficiles.

La formatrice explique que les difficultés de la vie privée avaient pris le dessus chez cette personne. Malgré un long travail mené, aussi avec l'agent de guidance de la régionale, pour tenter de la mettre dans des conditions plus

favorables pour apprendre, malgré l'énergie que tous ont déployée, Lire et Écrire a fini par mettre fin à son contrat de formation. La formatrice se demande alors : pourquoi obliger des personnes à aller en formation lorsqu'elles ne sont pas, à ce moment-là, en capacité de la suivre ? cette personne a-t-elle été mal écoutée, mal guidée, mal orientée ? Elle constate une tendance de la part des institutions à rapidement mettre une étiquette « formation en alphabétisation » aux personnes en détresse sociale. Or les difficultés de cette personne n'étaient pas la lecture et l'écriture. Et si cette personne allait bien, elle serait restée dans le groupe, mais déjà avant cela, elle n'aurait pas été orientée vers Lire et Écrire...

C'est ce qu'on comprend quand les formatrices disent que « le public change »...

C'est quoi apprendre à lire et à écrire ?

Conflit n°2 : le réciteur et le lecteur

Réciter les lettres de l'alphabet et apprendre à lire

« Elle commence à reconnaître les mots mais dans sa représentation, on commence par apprendre à lire les lettres », déclare une formatrice qui constate que quand une personne demande à apprendre à lire, c'est souvent pour elle apprendre à lire les lettres. Alors que faire pour déconstruire cette vision de l'apprentissage de la lecture ? Car c'est à partir des 26 lettres de l'alphabet que l'on construit les mots, les phrases, les textes, oui, mais reconnaître et réciter par cœur ces 26 lettres, est-ce bien lire ?

Voici comment s'y prend une formatrice pour questionner les représentations de la lecture : « J'écris au tableau un mot qu'ils connaissent très bien et je leur demande de le lire. Ils répondent qu'ils ne savent pas lire. Je leur demande alors de lire les lettres. Ils essaient et se rendent compte des limites de la lecture des lettres parce qu'ils n'arrivent pas à lire le mot. Quand je leur lis le mot en question, c'est à ce moment-là qu'ils commencent à percevoir que réciter les lettres de l'alphabet, connaître quelques syllabes, ça ne suffira pas pour lire. Ça ne convainc pas forcément tout de suite mais ça fait son chemin. C'est une première approche pour dépasser la représentation de l'apprentissage par cœur des lettres comme aide à la lecture. »

En entendant ce récit, une autre formatrice pointe un des fondements de l’alphabétisation populaire : des pratiques pédagogiques, un apprentissage de la lecture qui s’appuient sur des choix sous-tendus par les finalités et valeurs de changement social, d’émancipation, d’accès aux droits, tout en soulignant l’importance de partir des représentations de la lecture des personnes, d’accueillir ce avec quoi les participants viennent, condition pour qu’ils se sentent en confiance, qu’ils se sentent écoutés. Elle fait la distinction entre décider à la place de la personne de ce qui est bon pour elle et décider, de par son statut de formatrice, quelle est l’approche d’alphabétisation avec laquelle on va travailler : « *On sait pourquoi on veut les mener vers ces approches, parce que c’est aussi notre travail de casser les représentations scolaires. C’est la déconstruction de quelque chose qui a été peu ou mal appris puisqu’ils ont été peu ou pas scolarisés. Pour un public belgo-belge, l’apprentissage ne s’est pas bien passé, sinon ils ne seraient pas là. En même temps, ils viennent avec ces représentations tirées de leurs expériences de l’école car ils ont le sentiment, à la fois de devoir réussir à être enfin le bon élève qu’ils n’ont pas été, et à la fois de devoir reprendre les apprentissages là où ils les ont laissés. À nous de leur faire comprendre que s’ils n’ont pas appris, ils n’étaient peut-être pas en capacité d’apprendre à ce moment-là parce que leur vécu était difficile, que ce n’est pas juste qu’ils n’aient pas été suffisamment accompagnés et mis au fond de la classe, que peut-être aussi l’approche ne leur convenait pas et que, nous, notre travail n’est pas de refaire la même chose que l’école. Aussi qu’ici, ils vivent dans un autre cadre, il y a plus de bienveillance, les groupes sont plus petits, les autres adultes ont aussi eu des difficultés, le rapport à la lecture et à l’écriture va se construire en lien avec leur vécu d’adulte.* »

Conflit n°3 : le maître et l’animateur socioculturel, ou l’élève et le citoyen émancipé

Des feuilles d’exercices et des projets collectifs

Printemps de l’alpha 2017 : après un long processus de création avec leurs formatrices³, et avant la présentation de leur production en public, un groupe d’apprenants se prépare à cette présentation, à expliquer comment il

³ Projet de création de structurantes flottantes, « L’Afrique doit sortir la tête de l’eau », à partir d’un travail sur la poésie, d’ateliers d’écritures, d’un questionnement sur les Afriques, thème du Printemps de l’alpha 2017.

a travaillé et ce que ça lui a apporté. Après tous ces mois de travail, la réponse du groupe à la question « qu'est-ce que le projet vous a apporté ? » est : « Rien, on a bricolé » et « Maintenant qu'on a fini le bricolage, on peut commencer à travailler ! ». Choc, colère, étonnement des deux formatrices qui n'avaient rien vu venir et affirment que pourtant elles ont travaillé l'oral, la lecture, l'écriture...

Face à cette triste constatation d'une impression de néant émanant du groupe d'apprenants, les formatrices décident de mettre en place, en urgence, une évaluation en utilisant l'outil « la Roue », devenue pour cette évaluation, roue de secours. Ce que l'on appelle « la Roue », du fait de sa forme initiale, est un outil d'analyse, créé par Lire et Écrire, en lien avec son cadre de référence pédagogique qui peut être utilisé en début, au cours ou en fin de projet⁴. Elle permet d'appréhender l'ensemble des enjeux, des compétences, des savoirs nécessaires à un projet. Les différents items à partir desquels elle est construite donnent aux formateurs et aux apprenants la vision de ce qu'ils doivent faire pour mener à bien le projet, c'est-à-dire les différentes tâches et actions, en quoi le projet les porte à s'autoriser, à se situer, à réfléchir, à construire ensemble, à mieux comprendre le monde ainsi qu'à y agir, en quoi il implique la pratique des langages fondamentaux (écrit, oral, maths, technologique, artistique) et en quoi il fait appel à des savoirs et des informations. La formatrice raconte : « On a dû faire un pas de côté. On a dit au groupe : 'On va prendre le temps de réfléchir le projet, de se situer, de voir ce qu'on a osé, ce qu'on a lu, écrit, dit, ce qu'on a appris pendant tout ce travail de création.' On a fait appel à la mémoire collective et on a noté, item par item repris de 'la Roue', leurs réponses. C'est alors qu'ils ont vu tout ce qu'on a fait, tout ce qu'ils ont appris. »

La formatrice constate amèrement : « On a l'impression qu'il leur faut des feuilles d'exercices, des interros, des dictées ; si on n'a pas de support papier, si on n'a pas un langage scolaire, ils n'ont pas l'impression d'apprendre. Mais on a un plan d'attaque pour l'année prochaine : on partira de ce qui ne va pas ; on repartira de nos erreurs et on prendra 'la Roue' comme un moteur plutôt

⁴ Voir : Catherine STERCQ, *Pour articuler finalités, buts et acquisition savoirs de base. La grande roue de Lire et Écrire*, in *Journal de l'alpha*, n°202, 3^e trimestre 2016, pp. 44-56 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja202).

que comme roue de secours pour articuler, dès le départ, l'apprentissage des langages fondamentaux avec les projets. » Prendre la roue comme moteur, c'est envisager l'évaluation comme indispensable et cela dès le début de la formation. Évaluer un projet consiste à poser un diagnostic sur l'état du projet, à organiser des temps d'arrêt, des étapes réflexives dans la perspective de le faire évoluer et de le rendre plus pertinent. Aussi, pour l'évaluer, il faut pouvoir comparer la situation de départ avec la situation d'arrivée. Le plan d'attaque, pour l'année prochaine, c'est qu'avec « la Roue » pour moteur, l'évaluation fera partie du processus de formation et démarrera dès le début du projet.

En m'entendant rapporter ce cheminement, une formatrice d'une autre régionale se rappelle. Un des apprenants de son groupe, qu'elle décrit composé de gens ouverts, engagés dans la formation, lui a annoncé, à un mois de la fin de l'année, à une période où elle sentait un essoufflement dans la dynamique de groupe : « *Tu sais, on en a discuté à la pause, nous ce qu'on voudrait, c'est plus lire et plus écrire.* » « *Comme s'il avait une grande révélation à me faire* », relève la formatrice. Et elle ajoute : « *Soit tu ris, soit tu pleures, tu ne sais pas bien parce qu'on ne fait que ça, lire et écrire ! De multiples manières, mais quand est-ce qu'on ne lit pas et quand est-ce qu'on n'écrit pas ?* » Elle fait part de son désarroi face à la demande du groupe et explique que le groupe venait de terminer la lecture d'un roman de *La Traversée*⁵ où elle lisait à voix haute pour le groupe avec des temps d'exploitation des contenus sous forme de lectures partagées, d'ateliers d'écriture... Elle raconte que certains participants vont à la librairie du quartier commander des livres de *La Traversée*, qu'ils en parlent entre eux, se les prêtent, les lisent en dehors de la formation. Elle a alors interrogé le groupe sur le pourquoi de cette demande et ce qu'ils proposaient mais exprime la difficulté qu'elle a eue à faire émerger des propositions. Les apprenants attendaient que ce soit elle, la formatrice, qui fasse des propositions : « *Je tente d'être au plus proche de ce qui les intéresse mais je*

5 À l'initiative de Lire et Écrire Luxembourg, des écrivains belges ont accepté d'écrire des romans pour tous, avec une attention particulière pour les adultes débutants en lecture. Rassemblés dans la collection *La Traversée*, ces romans sont publiés par les éditions Weyrich depuis 2012. Voir : www.lire-et-ecrire.be/latraversee

ne veux pas penser pour eux. J'ai essayé de leur faire partager mes questionnements, de comprendre ce qu'ils mettaient derrière 'plus lire et plus écrire' mais je n'ai pas réussi à savoir. »

L'apprentissage n'est pas linéaire, il ne suit pas une courbe ascendante et régulière. Et comme l'exemple de la production pour le Printemps de l'alpha, la formatrice met ici en corrélation l'adhésion à sa méthode, et le fait, pour les apprenants, de pouvoir, dans ce processus long et engageant, identifier ce qu'ils ont appris, de pouvoir visualiser, nommer leurs acquis, repérer ce qui les aide ou les freine dans leurs apprentissages : « *Dans les périodes où les progrès sont visibles, notamment en début de formation, les personnes se sentent valorisées, déculpabilisées de ce qu'elles ne savent pas et les savoirs apparaissent. Puis, au fil de la formation, de la construction des apprentissages, les périodes où les progrès ne sont pas ceux souhaités réveillent des angoisses chez les apprenants, ils perdent confiance en eux et en la méthode et l'expriment par les 'je devrais plus écrire', 'les méthodes ne sont pas bonnes'. Alors les représentations passées, inspirées des méthodes scolaires reviennent.* » Comme des bouées de secours...

Comme le précédent, ce récit souligne l'importance, le caractère indispensable de l'évaluation formative, celle qui traverse la formation et aide à apprendre. L'évaluation prend du temps, mais elle est ce temps nécessaire aux apprenants pour analyser ce qu'ils apprennent, ce qu'ils veulent apprendre, comment ils apprennent et ainsi avoir prise sur leurs apprentissages. Le temps... Mais de quel temps s'agit-il ?

Apprendre à lire et à écrire, ça prend du temps

Conflit n°4 : la richesse des savoirs construits collectivement et la solitude de la détresse quotidienne

Entre idéal pédagogique et urgences sociales

C'est à partir de projets construits collectivement que l'on apprend à écouter, parler, lire, écrire, que l'on comprend mieux le monde, que l'on construit des savoirs avec d'autres, que l'on peut agir sur sa vie, la société, changer. Cela demande du temps, un engagement des participants dans un processus de

longue durée impliquant des moments de découvertes, d'analyse, de productions collectives et individuelles, mais aussi des temps de structuration et de systématisation des apprentissages.

Une formatrice relate ce que vit une apprenante de son groupe, jusqu'ici subordonnée à son mari et régulièrement absente à la formation : « *Mon mari s'est retrouvé exclu du chômage, du CPAS ; à la maison, il ne se lève pas pour prendre sa tasse de café, il faut que je lui apporte ; il ne fait rien. Je me suis retrouvée sans mutuelle, parce qu'il n'a pas fait le changement de statut. Suite à un accident de voiture, j'ai des difficultés à me déplacer parce que j'ai mal au pied. Je n'ai pas pu me faire soigner par un kiné parce que j'étais sans mutuelle. Je ne peux pas non plus prétendre à un remboursement de l'assurance parce que je ne sais pas lire un constat et que de toute façon, je ne savais même pas qu'il fallait faire un constat...* » « *Le problème, poursuit la formatrice, n'est pas que les personnes n'apprennent pas ou n'ont pas appris des choses en formation et qu'elles ne sont pas contentes de les apprendre. Le problème c'est quand une personne vient avec une demande vitale d'apprendre à lire parce qu'elle se trouve dans une situation d'extrême urgence et qu'elle ne lit toujours pas alors qu'elle est depuis un certain temps inscrite en formation. Elle est contente de venir, de faire ce qu'on fait, par exemple les projets collectifs et créatifs pour le Printemps de l'alpha, mais dans l'immédiat, son souci c'est de pouvoir se soigner, alors qu'elle ne le peut pas à cause de ses problèmes de mutuelle. Comme elle ne se soigne pas, elle n'est pas très présente : depuis le début d'année, avec les projets en cours et à cause de ses absences, on n'a eu que deux occasions de travailler sur l'apprentissage de la lecture. Elle a toujours participé quand elle était là, elle a toujours été contente quand elle était là mais pour elle, elle ne sait toujours pas lire. Dans le travail que l'on a mené, il y a toujours un manque, ce n'est pas encore assez. Elle me dit : 'C'est bien ce qu'on fait mais mon courrier, je ne peux toujours pas le lire.'* »

La formatrice poursuit encore : « *On a tous des choses à dire, des causes pour lesquelles se battre mais à un moment, il nous faut des outils pour les exprimer, et les outils, ça s'apprend et ça demande du temps. C'est ce que je déplore, ce peu de temps ; 10 heures par semaine dans un groupe multiniveau, c'est trop peu pour travailler sur les aspects techniques de l'apprentissage. Les participants ne disent pas 'on ne fait rien', ils voient toujours les apprentissages possibles*

et j'organise le travail de sorte que chacun puisse apprendre quelque chose à son niveau. Là où se trouve la tension qui pourrait devenir conflit, c'est le manque de temps quand on s'engage dans des projets, quant à la place laissée aux apprentissages techniques parce qu'il faut pouvoir s'arrêter, être à côté de chacun, répéter, lui permettre de s'entraîner pour qu'il puisse apprendre et ce temps-là, moi, pour le moment, je ne l'ai pas. »

« En tant que formatrice, on entend, on comprend ce besoin urgent d'apprendre, mais la réponse ne peut pas être aussi rapide, on ne sait pas répondre à cette demande d'apprendre à lire si vite, dit en écho une autre formatrice. On sait que l'apprentissage de la lecture prend du temps quand on voit le temps consacré à l'école pour cet apprentissage. » Et elle constate : *« Apprendre, ce n'est pas que du plaisir, c'est difficile. Les participants ont tendance à chercher des recettes miracles pour que ça aille plus vite, surtout quand ils sont englués dans des situations personnelles difficiles »,* alors qu'elle les encourage à essayer, à chercher par eux-mêmes. *« Vous êtes votre premier outil »,* leur dit-elle.

Mais au-delà de la question de l'engagement de soi sur un plus long terme, une demande urgente oblige aussi à questionner ce que la personne met derrière les urgences : s'agit-il de tout savoir ? de tout lire ? ou de construire des modèles qui vont servir l'autonomie, des outils qui vont aider, en tenant compte de la particularité de chaque situation ? Face, par exemple, à la demande récurrente de « connaître la conjugaison », la formatrice demande aux apprenants si leur but est de devenir « les champions du monde de la conjugaison, de connaître par cœur tous les verbes à tous les temps », ou plutôt de réfléchir à ce dont ils ont besoin dont le fait de savoir utiliser un outil de conjugaison, voir comment il est organisé... Parmi les outils d'autonomie cités, la formatrice insiste sur le fait d'apprendre à organiser ses documents, ses fardes, à identifier ce qu'on garde, ce qui va servir après la formation : comment je les organise ? comment j'en prends soin ? comment je retrouve les documents quand j'en ai besoin ? On en revient donc à la question du début. Rappelez-vous : la farde. Et la formatrice ajoute : *« La jeter à la poubelle ? Non, bien sûr que non ! Et je suis contente de voir que dans les groupes, les participants vont retrouver des documents des années précédentes qui servent dans les apprentissages d'aujourd'hui. »* Organiser, trier, classer

ses feuilles, c'est être acteur de sa formation et dépasser l'image du consommateur de formation : une grosse farde pleine de feuilles dans laquelle on ne s'y retrouve pas ne veut surtout pas dire qu'on a bien travaillé. Pas plus que la farde qu'on jette à la poubelle dès qu'on change de groupe ou qu'on quitte la formation.

Cette formatrice souligne aussi qu'au-delà de ce qu'implique apprendre à lire et à écrire en termes de temps et d'approches, les mouvements perpétuels dans les groupes – dus aux absences régulières des participants en lien avec leurs nombreuses difficultés sociales mais aussi à l'organisation des formations en entrées et sorties permanentes – ne facilitent pas le processus de construction collective des savoirs. D'autant plus que les infrastructures dans lesquelles les apprenants sont accueillis ne sont pas toujours en adéquation avec les valeurs que nous défendons. Ce ne sont pas vraiment des lieux de vie, mais plutôt des lieux de passage, des salles de formation peu conviviales qui ne permettent pas toujours de travailler en sous-groupes. Ce ne sont pas des lieux que les apprenants peuvent « habiter », avec par exemple la possibilité de mettre en place une cuisine collective, pratique pourtant courante en éducation populaire.

Un dernier conflit en conclusion

Conflit n°5 : l'acteur et l'objet

Acteurs de changement dans une société du spectacle

« Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images. »

Guy Debord⁶

Une formatrice remarque que les participants ont du plaisir à venir, à être là, ensemble, à apprendre et que bien souvent ils sont à la fois motivés, curieux, angoissés et exigeants. Elle relève cependant que nous vivons dans une société hiérarchisée, une société de normes et de contrôles, où la plupart du temps, il nous est demandé d'obéir aux « supérieurs », de ne surtout pas mettre

⁶ Guy DEBORD, *La Société du spectacle*, Buchet/Chastel, 1967, p. 54 (réédité par Gallimard en 1992).

de sens aux choses ni de remettre en question les relations de pouvoir. Les apprenants, confrontés en permanence à ces normes et contrôles, rabaisés régulièrement au statut d'exécutants, se retrouvent en formation où, subitement, nous essayons qu'ils passent du statut d'objets à celui d'acteurs dans un collectif. Alors qu'on les envoyait s'alphabétiser pour mieux prendre acte d'écrits fonctionnels, nous leur demandons de travailler ensemble, de mettre du sens à ce qu'ils font, de remettre la société en question, d'envisager les écrits comme des outils de pensée ou de plaisir. C'est ainsi que, dans ces espaces-temps réduits que sont les heures de formation, formateurs et apprenants sont embarqués dans une culture à contrecourant de celle dans laquelle nous baignons souvent le reste du temps, situation, comme l'on s'en doute, qui engendre de nombreux conflits...

Aurélié AUDEMAR

Lire et Écrire Communauté française

Sur base d'entretiens avec :

Marilyn DEMETS de Lire et Écrire Wallonie picarde

Marie-Julie LEBON de Lire et Écrire Namur

Stéphanie URBAIN de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage



soleil d'été
à chaque cuillerée
un goût de cayenne

Marilyn Fleming

Les résistances en formation

Comment les comprendre ?

Comment les apprivoiser ?

Tout formateur a déjà rencontré dans sa pratique des comportements de résistance de la part des participants. De quels conflits internes ou externes ces manifestations d'opposition sont-elles le symptôme ? Comment prendre en considération ce que vit le participant en tant qu'individu, tout en envisageant les enjeux institutionnels dans lesquels l'organisme de formation et lui-même sont inscrits ?

À partir de situations de formation en insertion socioprofessionnelle, enrichies d'une expérience de formation de formateurs et de travailleurs sociaux, nous allons nous pencher ici sur ce qui peut, dans des situations de formation sous contrainte avec un public précarisé, créer un contexte qui tienne compte de ces résistances et suscite néanmoins l'intérêt des participants. Quelle attitude adopter et quel regard porter sur ce qui se joue ?

Par Nathalie DAMMAN

Résistances ?

Soupirer, refuser de participer, éviter le contact visuel, remettre en question de manière répétée, ne pas s'impliquer..., les manifestations de résistance en formation sont nombreuses et traduisent des réalités diverses. Nous laisserons volontairement de côté ici les profils de manipulation ou de problèmes psychologiques qui relèvent d'autres approches, pour nous concentrer sur le public sous contrainte, fragilisé par le nonaccès à l'emploi. Un travail de fond sur les causes qui sous-tendent ces résistances s'avère intéressant, tout comme une démarche d'Éducation permanente qui permet d'outiller les participants à se mobiliser, à mener des actions et à faire changer un rapport de force aliénant. Nous nous pencherons cependant ici sur une démarche purement pédagogique qui met en place un contexte de formation visant à diminuer, voire à faire tomber les résistances en formation.

À partir de l'étymologie du mot « résistance », la richesse de ce terme a pu être mise en évidence.¹ Ainsi :

- La résistance est « ce qui me fait tenir debout comme existant, comme un mât dressé ou comme un pieu ». Dresser, c'est aussi « arrêter », « faire obstacle », « se tenir debout pour faire barrage ».
- C'est aussi l'idée de ce qui ne se détruit pas, tel le fil de résistance électrique (qui, par ailleurs, produit de la chaleur ou de la lumière). La « résilience », en physique, caractérise la « résistance » des matériaux au choc ; en psychologie, elle est le ressort moral qui permet de rebondir dans les situations difficiles, de supporter la souffrance et de tenir le coup.
- L'idée de « restaurer », de rétablir la vigueur, de retrouver quelque chose qui a été déformé, perdu ou oublié.

Ces notions nous amènent à nous interroger sur ce que les manifestations de résistance expriment, de manière détournée. Le participant en résistance s'élève-t-il contre un système « régi par l'hégémonie de la fonctionnalité »², un système qui le malmène, le dévalorise, où précarité, injonctions à la

1 Jean-Bernard PATURET, *Exister et résister*, in *Empan*, n°57, 2005/1, pp. 12-15 (en ligne : www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=EMPA_057_0012).

2 Françoise, assistante sociale en CPAS, participante à la formation « Comment mieux gérer les situations de violence et d'agressivité » en 2017.

participation et sanctions s'entrecroisent ? Ses manifestations d'opposition sont-elles le signe de sa capacité de résilience, ou de l'impérieuse nécessité de retrouver ce qui, doucement, s'échappe : la dignité, le choix librement consenti, la reconnaissance ? Les marques d'opposition ne sont-elles donc pas les signes d'une frustration, d'une injustice, une manière silencieuse de s'élever contre des conditions de vie ou de travail de plus en plus difficiles, dans un contexte de formation sous contrainte ?

Quels sont les éléments potentiellement à l'œuvre derrière ces résistances ?

Comme le souligne Maude Didier dans son article *Invitation à une lecture plurielle des conflits*³, Jacques Ardoino nous invite à une analyse multifactorielle d'une situation.

Sur le plan personnel, des conditions de vie ou de travail précaires ou difficiles constituent des freins à l'intérêt porté par certains participants à la formation. Problèmes financiers ou familiaux, perte de statut, problèmes de santé, perte d'emploi..., toutes ces difficultés sont autant de violences potentiellement cachées derrière les attitudes de résistance. Comment un demandeur d'emploi peut-il en effet avoir la disponibilité mentale nécessaire à tout apprentissage si la question même de sa subsistance régit son quotidien et envahit son esprit ?

Sur le plan interpersonnel et groupal vont se jouer les rapprochements ou les inimitiés propres à toutes les relations humaines, chargées du bagage de chacun (codes, religion, origine, langue, histoire, expérience,...), auxquels viennent s'ajouter les phénomènes propres à la dynamique de groupe (comme des absences répétées de certains en formation ou une présence parfois considérée comme étant « à la carte », source potentielle d'amertume ou de colère des participants « réguliers »).

Au niveau du centre de formation, plusieurs choses interviennent potentiellement dans l'apparition de tensions et de résistances en formation :

³ Voir pp. 106-112.

- les locaux, l'espace et le matériel mis à disposition des participants et ce qu'ils permettent ou pas (y a-t-il une pièce suffisamment aérée et lumineuse pour que les participants puissent partager un repas de midi, par exemple ?)
- les moments de convivialité (petits déjeuners, repas, clôture de formation,...), ces occasions qui permettent de se mettre en lien autrement que par le contenu proprement dit de la formation
- la manière de gérer les horaires ou les absences répétées et, plus généralement, la façon de communiquer avec les participants
- enfin, ce que le centre de formation représente aux yeux de certains participants : pour ceux dont le parcours scolaire a été source de blessures et de difficultés, la présence en formation ravive parfois des frustrations et des peurs de l'échec et, par là même, des manifestations de résistance.

Quelles résistances se cachent enfin derrière le lien à l'institutionnel, à des approches de plus en plus quantitatives et contrôlantes ou répressives, et à l'idée de formation sous contrainte ? Les résistances de certains participants ne font-elles pas écho aux difficultés vécues par les formateurs et les organismes de formation, eux-mêmes coincés entre les contraintes institutionnelles de plus en plus pesantes administrativement et la volonté de faire un vrai travail social ?

C'est dans ce contexte que s'entrelacent les enjeux et les besoins de chacun : ceux du formateur et du centre de formation, face à la contrainte institutionnelle (nombre de participants et d'heures de formation à assurer), et ceux du participant, dont les manifestations de résistance ont quelque chose à nous dire, à nous faire comprendre. Nous prenons le parti de considérer que ces comportements de résistance sont, en effet, des stratégies utiles visant à mettre en avant des besoins insatisfaits (de sécurité, de reconnaissance, de progression, de contribution,...), à rétablir des manifestations d'un espace d'autonomie malmené. N'assiste-t-on pas à des « *tensions par insatisfaction ou frustration réprimées, qui s'accompagnent de mécontentement, irritation latente, et qui fusent par des exutoires lorsque l'explosion de la révolte est bloquée par l'impuissance, ou réprimée par le respect des règles formelles* »⁴ ?

4 Roger MUCCHIELLI, *La dynamique des groupes*, ESF, 1967.

Mais alors, que faire en tant que formateur ?

Dans un contexte de formation, comment pouvons-nous, en tant que formateurs, garder une attitude d'ouverture et de sérénité, et permettre à la contrainte de se transformer en opportunité ? Nous ne prétendons pas proposer ici des pistes qui répondraient aux questions institutionnelles sous-jacentes, mais bien voir ce qui est en notre pouvoir, en tant que formateurs, et envisager la façon dont « *nous pourrions être les uns pour les autres des mobilisateurs de ressources humaines* »⁵. Il ne sera pas non plus question de se pencher sur les situations problématiques des participants (le suivi psychosocial assure, en partie, ce rôle), mais bien d'aménager un temps de formation suffisamment porteur pour susciter l'intérêt des participants.

Pour créer ce contexte porteur, nous nous pencherons sur deux axes : la posture du formateur et les outils pédagogiques susceptibles de faire tomber ou reculer les résistances.

La posture du formateur

Dans un contexte de formation où apparaissent des résistances, les questions qui se posent au formateur, au-delà de la transmission d'un savoir, peuvent se formuler en ces termes : Que fait-on ensemble et comment le fait-on ? Comment vais-je colorer ma relation aux participants ? Quelle réalité allons-nous construire ensemble ?

Les manifestations de résistance me donnent des messages sur mes propres craintes de formateur. Si des peurs me traversent, comment vais-je les prendre en considération pour me positionner autrement et prendre du recul face aux résistances qui apparaissent ? Mais de quoi pourrais-je avoir peur au juste ? De perdre la face, d'être considéré comme un piètre formateur, de ne pas amener les participants là où ils sont censés aller en termes d'acquisition de compétences ? Et jusqu'où voudrais-je les amener en réalité ? Pris entre les obligations institutionnelles liées aux chiffres (nombre de participants, présences, remises à l'emploi,...), les résistances de certains participants et ma

⁵ Françoise KOURILSKY, *Du désir au plaisir de changer*, Dunod, 1995.

volonté de « me sentir utile », je peux me trouver en porte-à-faux, en frustration, voire en plein découragement.

C'est là qu'interviennent les questions « Quel est le problème ? » et « À qui se pose-t-il ? », ainsi que la réflexion, essentielle à ce stade, du mandat du formateur. Mon rôle en tant que formateur est d'accompagner le stagiaire dans son parcours d'insertion socioprofessionnelle et d'animer des activités de formation favorisant l'émancipation sociale, individuelle et collective. Ma responsabilité consiste donc à mettre le stagiaire en situation d'apprentissage, à fournir un contenu et à développer une dynamique de groupe. La présence du stagiaire et sa participation active à la formation ne sont cependant pas sous mon contrôle. Je peux donc laisser mon habit de « sauveur » au vestiaire et me concentrer sur ce qui est essentiel et m'est demandé : créer un contexte propice pour que les participants acquièrent des compétences. Cela suppose que je puisse arrêter de contrer la résistance de l'autre, de « pousser »⁶, de résister à mon tour, de vouloir à tout prix que le participant se mobilise et s'implique. Les confrontations directes, au lieu d'amener le changement, provoquent davantage de résistances et renforcent les blocages. Il est plus efficace d'amener le participant vers une envie, un désir, une curiosité, que de combattre un comportement que je trouve stérile ou contraire.

Cette prise de recul me permet de me « libérer des réactions comportementales instinctives et archaïques de défense et d'attaque »⁷ et d'éviter de tomber dans le piège de ma propre résistance, en écho à celle de certains participants. En me préparant à gérer les résistances, je peux les observer, les laisser exister. C'est une transformation de mon regard de formateur qu'il s'agit de mettre en place, ainsi qu'une capacité à croire au potentiel de changement des personnes. Injonction paradoxale qui va dans le même sens que celle de laisser exister les résistances, la reconnaissance et le respect des blocages ouvrent la possibilité de transformer ces résistances en moteurs pour amener le changement d'attitude face à la formation.

⁶ Tiré de la formation « Chouette, des stagiaires manifestent des résistances ! » de Véronique Cantineau et Philippe Delneufcourt (CESEP).

⁷ F. KOURISLKY, op. cit.

Ma compréhension des phénomènes en jeu est donc une des clés qui me permet de faire face aux résistances avec sérénité. Se rappeler que derrière tout comportement de résistance se cache une stratégie utile est important et me permet de chercher une solution basée sur le besoin du participant plutôt que de me focaliser sur son comportement.

Les outils pédagogiques qui facilitent le changement d'attitude en formation

Comment, dès lors, créer ce contexte pédagogique propice à lever les résistances ? L'émotionnel intervient largement dans l'éveil de la motivation. Dans un contexte de formation, même si cet état émotionnel est une donnée intrapersonnelle sur laquelle le formateur n'agit pas, il peut toutefois s'interroger sur la façon de construire un environnement pédagogique qui favorise un état émotionnel porteur chez les participants.⁸

Susciter l'intérêt au travers de la dynamique de groupe, « *faire (re)naître le désir de participer, de socialiser, de se mettre en lien souvent amène un désir de s'inscrire dans un projet plus large* »⁹. C'est donc aux besoins de sécurité, d'écoute, de créativité, et de relations sociales que nous allons porter notre attention, car une dynamique de groupe porteuse permet non seulement de favoriser les relations sociales, mais aussi la coopération, le sens de la responsabilité, la créativité, la participation et la communication à tous les niveaux.¹⁰

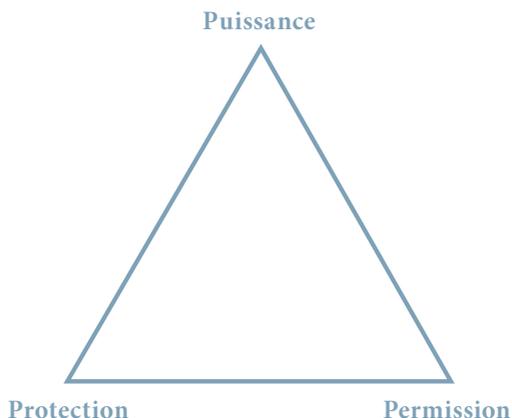
Quelques outils ou approches facilitent la création d'une dynamique porteuse de changements. S'ils ne constituent pas la panacée pour dénouer toutes les résistances, ils contribuent souvent à faire tomber des barrières et à susciter l'intérêt. Le « Triangle des 3P développé par l'analyse transactionnelle nous donne un éclairage sur la façon dont ces outils se déclinent, au travers des notions de Protection, de Permission et de Puissance.¹¹

⁸ Inspiré de : Isabelle PUOZZO, *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage*, in *Les cahiers du GERFEE*, 33/2013 (en ligne : <https://edso.revues.org/174#tocto2n3>).

⁹ R. MUCCHIELLI, *op. cit.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Antidote vertueux du triangle dramatique de Karpman (Persécuter, Sauveur, Victime).



Parmi les Protections, celles données par le cadre (les règles de fonctionnement, les balises,...). Parmi les Permissions, l'autorisation et l'encouragement à s'exprimer, à échanger, à bouger, à ne pas faire certaines choses (le joker, le tapis rouge, le droit à l'erreur, le non-jugement,...). Ces deux éléments conduisent à la Puissance qui peut résulter de cette « liberté dans le cadre » et peut faire émerger plus de choix, d'enthousiasme et de créativité.

Voici quelques outils que nous utilisons en formation et qui peuvent, de près ou de loin, contribuer à décliner Protection, Permission et Puissance.

L'information avant la formation

Un premier contact avec le centre de formation permet de donner au participant un aperçu de ce qui lui est proposé et de ce qui est lui est demandé : rencontrer les participants ou du moins leur demander ce qui les amène, leur fournir des informations pratiques (itinéraire, parking,...).

L'aménagement de l'espace

Certaines dispositions ont tendance à fractionner le groupe, d'autres vont favoriser les échanges. Ainsi, une absence de tables amène une tout autre dynamique de groupe (n'ayez pas peur d'enlever toutes les tables !), comme la proposition faite aux participants de se mettre dans leur position préférée, à l'endroit de leur choix. Non seulement cette proposition donne de la liberté, mais elle permet aussi de prendre en considération les particularités de chacun, comme les maux de dos par exemple.

La première rencontre

La façon dont je me mets en contact avec les participants au tout début de la formation va colorer la relation. Saluer chaque personne individuellement par une poignée de main par exemple, en se présentant et éventuellement en entamant une conversation informelle, mais néanmoins importante en ce qu'elle crée du lien, permet déjà d'établir un lien individualisé, contrairement au fait de rester en retrait en saluant globalement l'ensemble du groupe sans établir d'échange.

L'introduction et les balises

Me présenter brièvement en tant que formateur et présenter mon association, expliquer les grandes lignes de la formation (ce que, en tant que formateur, j'ai vraiment envie de dégager ou de faire avec les participants) ainsi que le programme de l'ensemble du module permettent de donner les premiers repères sur le contenu¹² et la méthodologie. Par la suite, donner des balises (le matin, à midi et en fin de journée) sur ce que nous avons fait et ce que nous allons faire ensemble est important pour garder les participants informés et curieux de l'évolution du parcours de formation. Notons qu'à ce stade-ci, les participants ne se sont pas encore présentés (nous verrons plus loin l'intérêt de l'interview croisée qui permet une présentation en duo, moins intimidante que la présentation classique en grand groupe).

Le cadre : les règles de fonctionnement

Avant de commencer une formation, il est important de poser le cadre de référence dans lequel j'aimerais, en tant que formateur, que les choses se déroulent. Je vais donc adopter une position haute sur le cadre et une position basse sur le contenu : je pose les règles de fonctionnement au sein du groupe. Confidentialité, non-jugement (ou du moins conscientisation du jugement), écoute et responsabilité font partie des règles qui peuvent être proposées. Les participants sont libres de les discuter ou de les amender, mais une fois les règles validées, ils s'engagent à les respecter. La position basse sur le contenu met l'accent sur l'écoute de ce que les participants amènent (je ne prends pas

¹² Ce qui ne signifie pas que le contenu soit fixé une fois pour toutes : il s'agit plutôt d'un canevas à partir duquel je m'adapte en fonction de ce qui émerge des discussions et des partages avec les participants.

une position d'experte) tout en proposant des grilles de lecture et d'analyse qui permettront d'apporter un éclairage sur ce que les participants vivent et savent, parfois inconsciemment.

Le joker

Magnifique outil de liberté, le joker¹³ permet aux participants de ne pas faire une activité proposée, sans devoir donner d'explication. Ils reçoivent un nombre illimité de jokers (virtuels) qu'ils peuvent utiliser quand bon leur semble, à l'exception des moments d'évaluation. L'utilisation du joker rejoint l'injonction paradoxale dont nous avons parlé précédemment : elle a pour effet de laisser de la liberté dans le cadre proposé, en donnant une permission à la résistance de se manifester. Dans la pratique, les jokers sont extrêmement rarement utilisés. Quand ils le sont, ils permettent aux participants de prendre un temps pour se poser, et fort est à parier que ce moment laisse percoler ce qui fait résistance ou, éventuellement, ouvre une porte, pour le participant, sur ce qui le touche, le met en colère ou ce dont il a besoin.

Le tapis rouge

Utilisé par certains sous le nom de « météo du jour », le tapis rouge est issu de la tradition du cirque dans laquelle les circassiens se réunissent le matin pour partager ce qui est porteur ou pourrait être un frein à leur travail. En formation, c'est un moment prévu chaque matin pour partager, si l'envie se fait sentir, ce qui réjouit ou ce qui pourrait faire obstacle à la bonne présence physique et mentale. C'est aussi un moment pour revenir sur ce qui a été abordé en formation les jours précédents, poser des questions, partager ses observations ou expériences. Une attention particulière est apportée ici au fait d'éviter les digressions et de toujours veiller à centrer la discussion sur le sujet de la formation.

L'interview croisée

Cette activité permet à la fois d'entamer les présentations, de lancer la dynamique de groupe, et éventuellement d'aborder un élément de la « matière » du module de formation. En duo avec une personne qu'il ne connaît pas

13 Inspiré du livre pour enfants : Susie MORGENSTERN, *Joker*, L'École des Loisirs, Coll. Mouche, 1999.

(ou peu), chaque participant fait des hypothèses sur l'autre personne (sa vie, ses intérêts, ses hobbies, ses traits de caractère et, s'il s'agit d'un groupe de demandeurs d'emploi, sur le type de travail dans lequel il imaginerait l'autre). Une fois partagées, ces hypothèses sont confirmées ou infirmées, et laissent lieu à une présentation de chacune des deux personnes, toujours en duo. En termes de dynamique de groupe, cette activité amène confiance et sécurité, délie la parole et esquisse une ébauche de sentiment d'appartenance. Elle favorise la cohésion du groupe, c'est à-dire l'interconnaissance et la confiance dans les autres personnes en formation, et renforce la qualité de l'adhésion des participants. Pour les formations qui touchent de près ou de loin à la question de l'image, cette activité permet aussi d'en aborder les différentes facettes (l'image que les autres ont de nous, celles que nous pensons renvoyer,...). Cette question est d'ailleurs importante aussi pour moi, formateur : Quelle image ai-je envie de faire passer aux participants ? Quelle représentation les participants ont-ils de moi, et dans quelle mesure cette représentation va-t-elle favoriser ou freiner la relation ?

Les attentes et les craintes

Demander ce qui amène les participants en formation peut amener des réponses du type « Je ne l'ai pas choisi », « Je n'ai pas envie d'être là ». Ce moment est précieux : il permet au participant d'exprimer sa réticence, voire sa colère, mais il ouvre la porte à la question sous-jacente : « Puisque nous sommes ici ensemble pour X jours, que pouvons-nous faire ensemble pour en tirer quelque chose, pour faire de ce moment quelque chose de constructif ? ». Se pencher sur les craintes des participants permet parfois de cerner les blocages éventuels et de comprendre leurs représentations, mais c'est surtout l'expression même de leurs craintes qui permet aux participants de dégonfler le ballon de baudruche et de prendre du recul.

Le type d'activités

Une alternance de théorie, de pratique, de moments de réflexion et d'échanges (et même de relaxation) apporte du rythme à la formation, mais permet aussi aux participants de se tenir en retrait ou de s'impliquer, selon leurs envies. La succession de moments où chacun se retrouve seul, en duo, en sous-groupe, puis en grand groupe, donne aussi la possibilité de réfléchir, d'échanger en

sécurité, de s'exprimer, et amène une fluidité qui permet une implication des participants à différents degrés. Par ailleurs, puisque nos sens construisent nos souvenirs, prévoyons des activités qui touchent d'autres canaux que le mental (le visuel, l'auditif, le kinesthésique, et même le gustatif) et qui réjouiront tous les participants, à un moment donné, quel que soit leur canal sensoriel d'apprentissage privilégié. Proposer des supports visuels diversifiés, prévoir éventuellement de la musique aux pauses ou lors d'activités précises, encourager le mouvement (se déplacer en sous-groupes, changer de local, de position,...), préparer de quoi boire et de quoi grignoter, tout cela contribue à introduire du plaisir dans la formation et à faire tomber les barrières du mental. Surprendre, utiliser des métaphores, des exemples concrets ou de l'humour contribuent également à insuffler du rythme et à stimuler l'attention des participants.

Conclusion

On le voit, les résistances en formation ont une fonction, une utilité. Si les pistes évoquées ici ne sont pas des solutions-miracles, elles permettent néanmoins souvent de dénouer les blocages et conduisent la plupart du temps à plus de fluidité et de participation. La posture du formateur reste au centre de cette approche : Comment travailler mes habiletés relationnelles pour me mettre en lien avec les participants ? Comment lâcher l'idée de contrer la résistance des participants ? Que fait-on ensemble et quel sens peut-on donner à la formation, en tenant compte des situations de vie de chacun ? La meilleure chose que nous puissions opposer à la résistance des participants, c'est notre humilité, notre sérénité, et la conviction que ce travail de terrain, en formation, ouvre potentiellement la porte à des approches aux accents davantage émancipateurs.

Nathalie DAMMAN
formatrice en Éducation permanente
CESEP



une longue déchirure
dans le chapeau noir d'encre
nuages de neige

Cindy Zackowitz

Raccommoder les accrocs du quotidien ou broder dans la durée, avec les fils de la pédagogie institutionnelle

Dans les lieux d'apprentissages collectifs, le tissu général peut être lisse mais jamais longtemps... Ici et là, il peut se froisser, se plisser, voire quelque peu se déchirer. Frictions, tensions, conflits peuvent venir trouser les jours et secouer le tout. Comment ? De diverses façons liées aux vécus et histoires des institutions et des gens.

Quelques échantillons ouvrent cet article. Pourquoi ces insatisfactions ? Ce n'est pas ce que nous interrogerons ici. Ne seront pas données non plus des réponses au « que faire alors » ? C'est plutôt un détour qui est proposé, celui d'un chemin, celui d'une élaboration collective, selon l'éthique et les modalités de la pédagogie institutionnelle (PI).

Par Noëlle DE SMET

« Je n'ai jamais le temps de trouver des réponses parce qu'il y a tout le temps quelqu'un qui répond avant moi. »

« Il fait toujours un peu froid dans cette classe et moi, si j'ai froid, je ne sais pas rester assise à travailler. »

« À cause de ceux qui arrivent en retard, il faut toujours s'arrêter. C'est ennuyeux. »

« À l'école, ils ont dit que ma fille doit aller dans l'enseignement spécial. Je dois accepter ? »

« Je n'ai même pas pu boire du café à la pause parce que nous, on finit toujours le cours trop tard et les premiers arrivés ont vidé le thermos. »

« Le professeur, il dit qu'on doit chercher mais c'est lui qui doit nous dire les bonnes réponses puisqu'il est le professeur. »

Des propos de ce genre peuvent se tenir n'importe quand, où et comment. Au début ou en plein milieu d'un temps d'apprentissage, ou alors dans les couloirs et les entredeux. Soit ils n'ont pas de lieu d'adresse, soit l'animateur ne les traite pas (« ce n'est pas le moment »), il laisse trainer et c'est le statu quo avec répétition de situations insatisfaisantes. Il se peut qu'un jour les insatisfactions accumulées, non traitées, tournent en énervements, voire en explosions, et c'est dans le vif que cela se passe alors, empêchant parfois le cours de se donner, cassant, faisant peut-être des dégâts.

Des attentes pour l'inattendu

Tous ces accrocs dans les tissus des endroits et moments de collectivité ne sont en soi pas étonnants, même plutôt « normaux » et cela, à tous les âges : l'irrégulier, l'exception, l'intrus, l'imprévu sont du vivant qui arrive dans nos cours. Mais souvent, ils ne sont pas assez pris en compte, peut-être parce que leur importance et leur impact ne sont ni mesurés ni mesurables. Qui sait ce que tel détail aux yeux des uns porte en lui comme épaisseur aux yeux des autres ?

Alors quoi ? Interrompre chaque moment réservé aux apprentissages afin de traiter les préoccupations particulières ? Se faire agent de bureau des plaintes, bureau des renseignements ? Surement pas. Tout mélanger (infos, plaintes,

cours, envies, propositions, décisions, etc.) ? Non plus. Cela ne donne qu'un magma incolore qui me fait toujours penser à ces tubes de plasticine dont chacun a une jolie couleur mais qui deviennent une grosse boule grise quand on les mélange.

Alors plutôt : séparer, distinguer, instituer des temps pour... Ce qui dans ma pratique m'a permis de travailler les méandres de conflits plus ou moins grands, à prévenir ou à soigner, tant avec des adolescents qu'avec des adultes, c'est entre autres l'approche appelée « pédagogie institutionnelle » (PI).

Un peu d'histoire

Le terme de « pédagogie institutionnelle » a été inventé par Jean Oury (1924-2014), psychiatre et psychanalyste, frère de Fernand Oury (1920-1998), instituteur dans des milieux difficiles du temps de ce qu'il nommait « l'école caserne ». Jean pratiquait en hôpital psychiatrique ce qu'on appelle la « thérapie institutionnelle ». Pour faire bref, avec d'autres psychiatres comme Tosquelles et Guattari, il prônait l'importance de soigner le milieu (lieux, temps, règles, etc.) plutôt que de s'atteler directement à « soigner les gens », et il remarquait les effets thérapeutiques bénéfiques de cette approche.

Fernand discutait beaucoup avec son frère et ils relevaient des similitudes entre les deux Institutions, hôpital et école. Lors d'un congrès d'enseignants rattachés à Célestin Freinet chez qui Fernand Oury a puisé des activités favorisant les apprentissages, son frère Jean a tenté de nommer, en 1958, ce que Fernand élaborait et qui allait un peu au-delà de ce que faisait Freinet : la « pédagogie institutionnelle », par ressemblance, dans l'esprit et l'éthique, avec la thérapie institutionnelle déjà connue alors.

Pour d'aucuns, quand on dit PI, il s'agit de faire des Conseils et d'y discuter de sujets d'inquiétude, de mécontentement, d'organisation. Le Conseil comme technique qui arrangerait vite et aplairait le tout...

Non, non, le Conseil n'est pas le seul « traitement de texte » de la PI. Si toute déclaration, tout « texte » d'un apprenant est en fait un pré-texte (à quoi ? en

tout cas à être là comme sujet), il a besoin de lieux où s'inscrire.¹ Et s'il est dit que le Conseil est clé de voute de l'inscription, cela suppose qu'existent d'autres pierres à faire tenir dans la construction.

Un cadre où se placer : l'exemple du « Quoi de neuf »

Ces autres pierres sont par exemple divers lieux de parole, ayant chacun leurs spécificités. Et si le mot « lieu » est utilisé, ce n'est pas pour signaler un changement de local mais c'est pour souligner le caractère cadré de ce qui se met en place. Ainsi par exemple, en début de séance de cours, on peut instituer un temps (le lieu c'est aussi un temps) de 10 à 15 minutes pour ce qu'on nomme le « Quoi de neuf ». C'est un temps qui sert surtout à faire transition entre l'extérieur d'où chacun arrive et l'intérieur du groupe à resserrer chaque jour. Quelqu'un préside ce temps. C'est le responsable de formation et peu à peu un participant. Président du « Quoi de neuf », c'est une responsabilité qui peut être prise par qui veut et peut.

Ce lieu-temps est régi par quelques règles :

- Qui veut y parle de ce que bon lui semble comme par exemple une activité de la veille, un sentiment du moment, un souci.
- On ne prend la parole que si on s'est inscrit au cours des 5 premières minutes d'ouverture du « Quoi de neuf ». On ne s'inscrit pas en cours de route. Ceci pour éviter que la demande de parole ne soit du rebondissement sur celle de quelqu'un d'autre et aussi pour apprendre à anticiper, à décider d'avance de quoi on va parler.
- Le temps imparti à chacun sera « correct », 2-3 minutes. Et s'il y a trop d'inscrits pour le quart d'heure, ils auront la parole en premier lieu au « Quoi de neuf » suivant.
- On ne débat pas lors d'un « Quoi de neuf ». On écoute seulement. Ce moment permet d'entendre quelques traits de vie en début de séance et d'affiner

¹ Formulé autrement : Le Conseil n'est pas la seule modalité de prise en compte de la parole de chacun, parole appelée volontairement ici « texte ». Et quand quelqu'un se plaint, râle, demande..., peut-être semble-t-il venir avec des détails sans importance mais peut-être aussi est-ce pour lui une façon d'être là, un prétexte pour s'affirmer..., quelque chose qui prépare une parole plus fondamentale... un avant-texte donc... qui aura à trouver divers lieux de mise en œuvre.

son écoute..., entre autres pour le responsable qui, dans les jours qui suivent, sera d'autant plus attentif à un tel ou une telle, à tel ou tel fait interne, sans y faire explicitement référence mais en en réfléchissant à ce qu'il y aurait lieu de prendre en compte.

– Ce moment permet aussi de déposer quelque tracas ou difficulté, ce qui aide les apprenants à être plus disponibles pour les apprentissages.

– Pour assurer le plus de sécurité possible, on ajoutera encore la règle de la confidentialité (ce qui se dit là ne se dit que là) et du quant à soi (on ne dit que ce qu'on décide de dire).

Instituer des institutions

Le «Quoi de neuf » a l'air anodin ou futile, je l'ai choisi comme révélateur de l'esprit et de l'éthique de la PI : une place pour chacun par la prise de parole, des règles pour tous et une soumission de tous à la règle, ce qui met à l'abri des abus de pouvoir, souvent inconscients, des plus forts, des plus audacieux, des plus hauts statuts. Il s'agit donc d'un mode d'organisation et de présence qui est plus qu'une technique.

En lui-même, le « Quoi de neuf » donne déjà une indication de ce qu'on nomme « institution » en PI : ce sont des règles de fonctionnement « *qui déterminent ce qui se fait et ce qui ne se fait pas en tel lieu, à tel moment* » et aussi « *ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau, selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat, etc.), les diverses réunions, les rites et maitres-mots qui bordent le cadrage et en assurent l'efficacité* »². « J'ouvre le 'Quoi de neuf', qui s'inscrit ? Je donne la parole à... (par ordre d'inscription). Je ferme le 'Quoi de neuf'... » (et donc, pas question de prolonger dans le cours ou les couloirs). »

² Fernand OURY et Aïda VASQUEZ, *Vers la Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1967. Cité par : Philippe CHAMPY et Christiane ÉTÉVÉ (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.

Petit glossaire

Institution avec un grand I

- C'est un établissement. C'est construit, établi depuis un certain temps et officiellement reconnu. Exemples : une école, un hôpital.
- C'est une structure (quelque chose de construit au fil des années), faite de coutumes et de règles, qui participe à l'organisation de notre société et poursuit un but. Exemples : le mariage, la famille, l'ONU, l'UNICEF.

institution avec un petit i

En pédagogie institutionnelle, c'est la création d'un dispositif, dans une limitation de temps, dans un lieu, selon des règles, par un groupe de personnes qui décide de le réaliser. La ou les personnes responsables du groupe sont garantes que cela se fasse dans le respect des règles établies.

L'institué

C'est ce qui est « déjà là », ce qui fonctionne déjà. Exemple : notre horaire du jour dans l'Institution où nous sommes, c'est de l'institué.

L'instituant

C'est ce qu'on crée, ce qui n'est pas encore là, c'est un bousculement de l'institué, c'est ce que collectivement on décide d'instaurer et qui apporte une nouveauté dans l'organisation au moment où on l'institue, c'est-à-dire au moment où on rend la nouveauté officielle et reconnue de tous. Exemple : instaurer un moment de parole libre, dans un temps choisi et délimité, auquel on donne un nom, pour lequel sont décidées des règles (le « Quoi de neuf »).

Instituer

C'est instaurer, établir, fonder quelque chose pour un certain temps et selon certains règles.

Institutionnaliser

C'est transformer une idée, une proposition en institution.

Le pourquoi des institutions, le comment de l'institutionnalisation

La création des institutions se fait en fonction des réalités, des besoins, des

demandes, des conflits éventuels, tout ce qui évolue constamment dans un groupe. Le Conseil, lieu de parole mais seul lieu de décision, est l'institution clé de voute de ce qu'on construit : tout peut y être régulièrement remis en question. C'est le lieu de l'institutionnalisation : le lieu de pouvoir réel, bien que limité au groupe.

Inspiré de Fernand OURY, in *Cahiers Pédagogiques*, n°192, mars 1981

Et l'étymologie du mot « institution » nous renvoie à ses racines : « stare, être debout et s'tenir », comme le rappelle Francis Imbert, psychanalyste accompagnateur de groupes d'enseignants pratiquant la PI³.

Tenir Conseil

Le « Quoi de neuf » n'est qu'une des institutions de la PI. Le Conseil, clé de voute de la construction, en est une autre. Instauré en grande pompe, c'est un lieu de parole mais, en plus d'être un lieu où traiter de sujets qui intéressent, fâchent ou font objet de projets, c'est un lieu de décisions et de reconnaissance des membres du groupe. Il est, lui aussi, régi par des règles que le groupe se donne au fur et à mesure des nécessités et dont le minimum de départ se décline en « on demande la parole » et « on ne se moque pas ». Il est dirigé par un président... Comme l'indique l'étymologie (« Encore ? Mais les racines ça parle ! ») de ce mot, le président est celui qui s'assied un peu en avant..., image pour évoquer le fait d'être, dans cette fonction, à la fois assis dans le groupe et un peu à distance, pour veiller à son fonctionnement. Ce président (homme ou femme, bien sûr) établit d'avance un ordre du jour ou le fait en direct avec le groupe, minutant le temps à impartir à chaque point, quitte à le revoir en cours de route en fonction du déroulement. Le Conseil nécessite également un secrétariat pour garder des traces dans le cahier du Conseil où se notent dates, absences, décisions. Pour les

³ Coauteur (avec le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle) de plusieurs ouvrages : *L'inconscient dans la classe. Transferts et contretransferts*, Paris, ESF, 2005 ; *La pédagogie institutionnelle : pour quoi ? pour qui ?*, Vigneux, Matrice, 2004 ; *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF, 1994.

groupes en apprentissage de la lecture-écriture, deux responsables sont donc nécessaires dans un Conseil, vu la difficulté d'assurer valablement les deux fonctions en même temps.

Les demandes, plaintes et récriminations évoquées en début d'article peuvent être traitées dans un Conseil. En effet, le responsable de formation peut suggérer, aux personnes qui se plaignent, demandent, proposent, de mettre leurs points à l'ordre du jour du Conseil. Il peut aussi rassembler ces points sur une affiche, préparatoire au prochain Conseil. Ce qui est porteur pour le groupe, c'est de voir que demandes, plaintes et propositions sont entendues dans un lieu reconnu... le parlement et non la rue ! Ensuite, face aux insatisfactions, de voir que des décisions se prennent, parfois élaborées en règles. Tant les modalités d'organisation que les façons de travailler au cours peuvent être mises sur le tapis. C'est aussi cela pratiquer des institutions : voir comment on s'arrange avec ce qui est déjà institué par les responsables et les habitudes, soit pour le revoir, soit pour se l'approprier selon des modalités aménagées, voulues, reconnues officiellement par le Conseil, par tout le groupe et pas seulement par le responsable de formation. Une façon pour tous d'avoir prise collectivement sur la réalité plutôt que de la subir, de la vivre passivement ou en victime. Posture très politique en fait, puisqu'il s'agit de partager du pouvoir et de se donner des moyens de changer ce qui serait injuste ou vécu un peu servilement.

Si le responsable de formation décide d'instaurer un Conseil, il est indispensable que ce ne soit pas un one-shot et impensable qu'il ne fonctionne qu'en cas de conflit. Un Conseil qui peut et veut tenir ses fonctions doit être régulier : par exemple, tous les vendredis de 14 à 15 heures (une heure étant une bonne durée, parfois un peu dépassable si nécessaire) ou un Conseil tous les 15 jours (on note alors les dates sur le calendrier). Par contre, un rythme mensuel serait trop lent que pour vivre suffisamment les avantages d'un Conseil. Et si, avec un rythme hebdomadaire, rien ne se pointe pour l'ordre du jour, on ouvre le Conseil, on s'assure que rien n'est à traiter et on le referme aussitôt. Chemin faisant, au fur et à mesure de l'usage qui sera fait du Conseil, des projets peuvent y être proposés (telle sortie, telle fête...), entraînant organisation et prise de responsabilités. Toute cette façon de faire

permet de partager le pouvoir et de pouvoir ensemble ! On l'aura perçu, la pratique de la PI ne va pas sans la pratique d'une pédagogie où les apprenants sont acteurs, comme chez Freinet⁴.

Prendre une Responsabilité et en répondre

Les Responsabilités prises font aussi partie, comme les règles du Conseil ou du « Quoi de neuf », d'un cadrage de formes, toutes sécurisantes, rassurantes, rendant possible pour chacun une présence singulière à l'intérieur du groupe. Les vécus et perceptions peuvent venir s'inscrire quelque part et ne plus être errants, à la sauvagerie. Des distinctions se font : une fonction (présidence, gardien du temps au Conseil ou dans un autre temps de parole institué) n'est pas un statut (être apprenant ou responsable de formation), le rôle joué n'est pas la fonction mais la façon de la tenir, et il n'y a pas une seule bonne façon de jouer le rôle.

C'est au Conseil que s'instituent les Responsabilités qui y sont officialisées, reconnues. Dans l'ordre du jour du Conseil, il est prévu un « tour des Responsabilités ». C'est là qu'on les pense, qu'on les prend, qu'on en rend compte et qu'on les restitue, c'est-à-dire que chaque responsable de quelque chose peut y exprimer comment il a vécu sa Responsabilité et les demandes éventuelles qu'il fait aux autres. Les membres du groupe ont aussi l'occasion de donner leur avis sur la façon dont la Responsabilité est assumée, remercier, proposer un soutien si nécessaire. Les Responsabilités s'inventent au fur et à mesure des besoins du groupe et de ses projets, mais il est possible de proposer d'emblée ce qui est matériellement utile : responsable des lieux (fenêtres, lumières...), du matériel (le protéger, veiller à son renouvellement), par exemple.

La prise d'une Responsabilité est bien une « prise » : la personne qui le sent et le désire se porte elle-même responsable (on peut aussi suggérer une Responsabilité aux timides). Et d'emblée ce n'est plus le formateur qui s'occupe de tout. C'est par l'action des responsables que se vit ce transfert du « tout au formateur » vers du partage de pouvoir avec les participants. Selon les

⁴ La pédagogie Freinet demanderait d'autres articles mais les sites sont bien nourris, par exemple le site de l'ICEM : www.icem-pedagogie-freinet.org

choix de chacun et/ou des règles que le groupe se donne, une Responsabilité se garde et se remet selon tel délai décidé. Les compétences nécessaires pour telle ou telle Responsabilité peuvent se discuter dans le groupe, sachant que c'est en faisant qu'on apprend, qu'il est possible d'être responsable à deux, que le responsable peut aussi déléguer (une partie de) sa tâche à quelqu'un d'autre, du moment qu'il garde sa Responsabilité en tête. Quant au formateur, il peut soutenir. De toute façon, à chaque Conseil, on refait le point sur l'ensemble des Responsabilités.

Avoir du grain à moudre

J'ai proposé ici trois institutions : le « Quoi de neuf », le Conseil, les Responsabilités, dont deux lieux de parole (le « Quoi de neuf » et le Conseil) et un lieu de décision (le Conseil). Mais, selon la vie d'un groupe, c'est au fur et à mesure des aléas et des désirs que d'autres institutions peuvent naître. Par exemple, « Ça va, ça ne va pas » : 10 minutes en fin de séance (cours, Conseil), présidé par le responsable de formation, qui est un rapide tour de table permettant d'entendre l'ambiance du groupe. Chacun dit « ça va » ou « ça ne va pas », sans commentaire. Ensuite on donne la parole aux « ça ne va pas » pour qu'ils expliquent un peu, sans débat ni réactions des autres. L'ambiance peut aussi se dire en « soleil, nuage, orage », selon le même procédé avec parole donnée prioritairement aux « nuages » et « orages ». Une fois de plus, une écoute permettra d'entendre les « couleurs » et d'être bienveillant.

La pratique de ces fonctionnements demande, mine de rien, une grande vigilance quant à la place de chacun et à sa sécurité, assurées par les règles et garanties par le responsable de formation sensé les rappeler au cas où l'on y déroge. Il n'existe pas de recette de PI ni de kit clé sur porte. La pédagogie institutionnelle est toujours à inventer selon les groupes et leurs projets, selon l'âge des participants et selon leurs vécus. S'exercer à cette pratique, se questionner quant à ses propres postures dans un groupe, comme responsable ou non, peut se faire tout au long de stages de PI lors de mises en situations proches des réalités des cours. Ce type de formation est indispensable, entre autres pour ne pas pratiquer seulement une technique sans en mesurer

suffisamment le sens, la portée, la complexité. C'est au fur et à mesure des stages que l'on s'approprie les différentes facettes de la PI. Je ne peux qu'également conseiller de lire la littérature sur la PI, toujours liée à des récits de vécus, théorisés ou non... Et mieux encore, de faire partie d'une équipe de PI pendant un an ou deux pour y travailler ses essais avec d'autres.

Considérer le dessein des fils

Il n'est que peu explicitement question de conflits dans ces lignes mais on aura lu entre les lignes des possibilités de prévenir les conflits et/ou de les traiter, d'instaurer des dispositifs qui font réceptacle, filtre et construction. Le premier but de la PI n'est pas de gérer des conflits mais de considérer la vie sociale, de veiller à partager du et des pouvoirs, de faire vivre concrètement les valeurs d'émancipation, de justice, de solidarité, tant dans les façons d'apprendre que dans les façons d'organiser les divers moments de présence. Et cela non pas sur le mode de relations duales, en affrontements ou séductions, mais sur le mode de la coopération, du traitement collectif des vécus, émotions, soucis, difficultés, dans le respect des approches de chacun, s'appuyant sur ce qui peut faire désir. C'est tout autre chose que de se batailler ou de se taper sur l'épaule.

Ce qui est pointé ici se veut évocation de ce qui peut faire construction humaine et élaboration de société avec prise en compte de la dignité de chacun, en articulant le « je/nous ». La PI, on l'aura vu, n'est donc pas un gadget pédagogique mais une création collective d'humanité, ancrée dans la réalité toujours présente de rapports sociaux dominants/dominés, structurels ou simplement interrelationnels, et faisant tout pour les reconnaître et les transformer.

Noëlle DE SMET

ChanGements pour l'égalité (CGé)

Collectif Européen d'Équipes de Pédagogie Institutionnelle (GEÉPI)

À lire, en complément :

Noëlle DE SMET, **La pédagogie institutionnelle comme le pouvoir de l'inscription**, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 18-20
(en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja145)

Article qui présente notamment les composantes de base de la PI, généralement représentées sous forme de trépied.

Noëlle DE SMET, **Au front des classes. Face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales**, ChanGements pour l'égalité / Couleur Livres, 2009

Recueil de pratiques qui s'inspirent – outre du socioconstructivisme, de la pédagogie interculturelle, de la pédagogie du projet – de la pédagogie institutionnelle.



averse
chaque jour le ruisseau
bruisse un peu plus fort

John McDonald

Faire du conflit un levier pour l'apprentissage

Le conflit est le plus souvent appréhendé comme un obstacle aux relations qui doivent présider entre les personnes et un empêchement d'apprendre dans la mesure où il ne permet pas la création d'un climat propice dans le groupe d'apprentissage. Certes, on ne peut guère apprendre dans un contexte violent et insécurisant. Mais de la même façon, il n'y a guère de possibilité d'apprendre et de penser dans un environnement lisse, sans aspérités, sans conflits, sans (re)mises en cause, sans perturbations. Faut-il alors mettre toutes ses forces à éliminer le conflit ou plutôt reconnaître l'autre non pas comme un ennemi mais comme un adversaire avec ses revendications légitimes, reconnaître également le conflit en soi, pour mieux le dépasser... ou l'assumer ?

Dans cet article, je me centrerai sur la nécessité incontournable du conflit dans l'acte d'apprendre et sur les bénéfices qu'il peut apporter, à condition qu'il soit placé sur un plan cognitif.

Par Maria-Alice MÉDIONI

Le conflit est

nutile de se voiler la face, le conflit est consubstantiel à l'existence. Héraclite l'affirme : « *Le conflit est commun, la discorde est le droit...* »¹. Dès que nous arrivons au monde, nous nous trouvons confrontés à une réalité qui nous agresse. Et toute notre existence est une confrontation à du nouveau, du perturbant, de l'irritant, qu'il s'agisse d'une confrontation tant aux objets qui nous entourent et nous résistent, qu'aux êtres que nous côtoyons et qui ont une fâcheuse disposition à ne pas accepter de se plier à notre bon vouloir. Notre environnement est fait de contraintes qui nous limitent, nous posent problème, nous obligent à agir en dépit de nos pulsions. Les autres, en commençant par nos parents, nous imposent des règles et des comportements qui ne sont pas forcément de notre goût, de prime abord.

Grandir, c'est certainement comprendre que ce conflit permanent avec les objets et les êtres qui font notre environnement ne peut être éliminé. Mais force est de constater qu'en général, on a tendance à chercher à l'éviter plutôt qu'à l'affronter, car le conflit fait peur. On peut s'épuiser à le combattre, le contourner ou le nier... ou le « gérer » – comme on le préconise en management, avec des techniques « au point » – mais il est toujours là dans l'objet ou la personne qui ne répond pas à nos attentes, qui nous oblige à chercher un autre chemin, une autre solution.

Le conflit est nécessaire

C'est certainement la prise de conscience de la créativité que le conflit fait naître qui nous permet un jour de l'accepter : « *Le conflit correspond au processus d'autodéploiement de l'être lui-même, il n'est jamais pure destruction, mais toujours, aussi, construction de dimensions d'être.* »²

C'est ce que Piaget met au jour à travers le concept d'équilibration : la confrontation à une nouvelle connaissance provoque chez le sujet apprenant

1 Héraclite B. 80, in DUMONT J.-L. et al., *Les présocratiques*, Paris : Gallimard, La Pléiade, 1988, p. 164.

2 BENASAYAG M. et del REY A., *Éloge du conflit*, Paris : La Découverte/Poche, 2012, p. 87.

une perturbation susceptible de mettre à mal l'équilibre de ses croyances initiales ; ce déséquilibre va l'obliger à s'adapter à la nouvelle situation, et entraîner un progrès, la formation d'un nouvel équilibre – une « équilibration majorante » – produisant de nouveaux apprentissages. Vygotski, de son côté, insiste sur la dimension sociale de ce processus : le conflit que l'on expérimente seul, face à ses conceptions ou certitudes, est bénéfique pour progresser mais l'interaction avec d'autres est bien plus intéressante pour intégrer ces nouvelles connaissances d'un niveau supérieur. De plus, il s'avère que cette interaction, pour être efficace, doit en plus être conflictuelle³ !

C'est pourquoi, dans une approche constructiviste, la notion de conflit sociocognitif est au cœur de la construction des savoirs⁴ parce qu'il déclenche la curiosité, le désir de comprendre et parce que c'est la confrontation de représentations divergentes au sein d'un groupe qui oblige, avant tout, à une réorganisation de ces représentations et produit un bénéfice cognitif. De là, l'intérêt de l'hétérogénéité dans les groupes d'apprentissage, avec les précautions sur lesquelles je reviendrai plus loin.

Que peut-on faire du conflit ?

Il s'agit avant tout pour le formateur de passer de la peur du conflit – évitable dans l'acte d'apprendre – à la compréhension de ce qu'il peut être également : un levier et un moteur pour l'apprentissage et la démocratie. A partir de là, quelle utilisation du conflit peut-on promouvoir pour étayer l'apprendre et non point blesser les apprenants ?

Le conflit sociocognitif

Si l'on s'accorde aujourd'hui sur le fait que l'introduction d'un élément perturbateur est nécessaire à la réélaboration des représentations de l'apprenant conduisant à de nouveaux savoirs, et que l'interaction dans le groupe est un

3 PERRET-CLERMONT A.-N., *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*, Genève : Peter Lang, 1979 : « (...) le sujet ne pourra bénéficier de l'interaction que si elle est conflictuelle, c'est-à-dire si la diversité des conceptions et la nature de la tâche de la situation exigent de sa part une réorganisation des coordinations en jeu » (p. 200).

4 MÉDIONI M.-A., *La place du conflit dans les apprentissages*, in GFEN, *Dialogue*, n°107, janvier 2003, pp. 49-52. En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/place-du-conflit-apprentissages>

moteur puissant pour l'activité, il faut bien reconnaître que ces conditions ne s'avèrent pas forcément suffisantes. Il y a toujours, en effet, la possibilité de trouver une stratégie d'évitement, de contournement. Et c'est d'autant plus vrai quand on a affaire à des publics fragilisés, aussi bien à l'école qu'en formation d'adultes. Je ne veux pas parler ici de la stratégie de compensation qui va permettre à l'apprenant de ne pas bloquer sur un mot manquant, en ayant recours à ce qu'il peut davantage mobiliser dans son répertoire langagier – ce qui, au contraire, relève de la compétence –, mais de celle qui permet de ne pas se confronter à la tâche. Et pour cela, il existe au moins deux façons de procéder : le retrait ou la soumission. Dans le premier cas, l'apprenant se fait le plus discret possible et laisse faire les autres, refusant par là la contradiction avec lui-même et avec les autres ; dans le deuxième cas, il se réfugie dans une attitude de complaisance vis-à-vis d'un autre qui lui paraît plus compétent que lui et face auquel il abdique.

Pour pallier ces obstacles, plusieurs auteurs⁵ insistent sur la vigilance à avoir concernant à la fois la composition des groupes de travail et le sens qui est donné à la tâche dévolue aux apprenants.

Ces auteurs nous montrent que si l'hétérogénéité est une condition importante d'émergence du conflit sociocognitif, toutes les configurations dans le groupe ne sont pas à même de produire les effets escomptés. Et particulièrement la plus répandue, celle qui offre, en apparence, les plus grandes garanties sur le plan de l'aide, de l'efficacité et de la sécurité : le binôme –plus facile à « gérer » que le groupe, croit-on – où un élément plus « fort » pourrait épauler un élément plus « faible ». Or, les travaux sur lesquels se basent ces auteurs nous informent du fait que, en binôme, lorsque « *l'un des sujets est clairement dominant et l'autre dominé, le second se contente bien souvent d'imiter l'autre, ce qui annule les bienfaits de l'interaction* »⁶ : l'asymétrie étant trop importante et, de ce fait, les échanges trop peu nombreux, la soumission joue là, à fond. Et paradoxalement, « *les dyades [binômes] incorrect 1-incorrect 2 (...) profitent plus de l'interaction que les dyades incorrect-correct* »⁷ dont il vient d'être

5 DARNON C., BUTERA F. et MUGNY G., *Des conflits pour apprendre*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2008.

6 Ibid., p. 52.

7 Ibid., p. 53.

question. Des bénéfices ont en effet été observés « *même lorsque le conflit sociocognitif repose sur une réponse incorrecte* »⁸. Qui plus est, si les apprenants moins outillés ne profitent pas de l'interaction avec un plus expert, en revanche l'inverse se révèle plus intéressant : les plus experts tirent toujours un bénéfice de la confrontation avec les moins outillés puisque expliquer à quelqu'un permet de mieux comprendre pour soi. Voilà de quoi faire voler en éclats la conviction que les apprenants les plus avancés « perdent leur temps » à cause des moins assurés !

C'est pourquoi la seule interaction avec l'enseignant ou le formateur ne peut être véritablement bénéfique à l'apprenant du fait de la trop grande asymétrie et d'échanges trop unilatéraux. C'est pourquoi également, le travail en groupes de trois ou quatre personnes permet de contrecarrer cette tendance néfaste pour l'apprentissage : l'interaction avec un ou des tiers permet d'échapper à une relation duelle qui présente tous les risques de la captation du moins outillé par le plus outillé pour l'apprentissage. Les points de vue seront plus hétérogènes, l'allégeance moins facile et le travail de négociation davantage nécessaire. C'est ce que confirment les conclusions des auteurs auxquels nous avons fait référence dans ce qui précède : « *Il est probable que le fait que le conflit doive être discuté le rend pertinent, et diminue notamment la probabilité qu'il soit simplement évité.* »⁹

Cependant, les échanges de point de vue mettant en jeu des représentations contradictoires ne sont pas toujours suffisants pour permettre l'émergence d'un véritable problème à résoudre. Les consignes, l'accompagnement autonomisant assuré par l'enseignant ou le formateur, l'organisation du travail et le sens assigné à la tâche jouent également un rôle important dans l'efficacité du conflit sociocognitif. Ainsi, l'accompagnement autonomisant consiste en un certain type d'intervention de l'enseignant qui vise à ce que l'apprenant se construise un rapport différent au savoir et, pour ce qui nous occupe, un rapport différent à la langue, moins objet d'étude que moyen d'agir. Il permet de réguler l'action des différents partenaires – l'apprenant, les apprenants, l'enseignant ou le formateur – par le biais, en particulier, de l'évaluation

8 Ibid., p. 41.

9 Ibid., p. 53.

formative, intégrée dans le processus d'apprentissage, afin de mener à la construction et à la reconnaissance de compétences. Cet accompagnement suppose aussi une réflexion sur l'organisation du travail, associée à un cadre sécurisant qui permet la prise de risque¹⁰ que suppose la confrontation au nouveau, à l'incertitude, aux opinions divergentes, et donc le conflit nécessaire à tout apprentissage. Mais qui dit souci de la sécurité n'exclut en aucune façon la nécessité de la contradiction pour faire advenir la pensée complexe.

Les deux écueils à éviter sont la seule prise en compte de la « bonne réponse » et le piège de la comparaison. L'enseignant ou le formateur peut proposer un conflit « fort », inédit pour les apprenants qui va les mobiliser au-delà de la simple recherche de la réponse attendue : introduction d'un contre-exemple, d'une opinion qui bouleverse les représentations communes, d'un cas limite, etc., qui va provoquer une certaine insatisfaction quant aux conceptions initiales ou à une première réponse trop rapide. Il peut orienter l'activité, lorsque tous les groupes présentent leur travail sur affiches par exemple, vers le repérage des points communs, des contradictions et des questions soulevées par l'ensemble de ce que l'on a sous les yeux, plutôt que vers la recherche de la meilleure performance. La détermination de l'enseignant ou du formateur à inviter à la recherche d'hypothèses ou à la mise au jour des questions que l'on se pose en réalisant la tâche, plutôt qu'à la chasse à la bonne réponse ou à la comparaison entre différentes prestations, permet également aux apprenants de donner un sens différent à leur activité : on passe alors du conflit, en termes de compétition – le conflit relationnel – au conflit dont le but est d'apprendre – le conflit épistémique¹¹.

Si l'on veut qu'il y ait de la place, dans l'esprit de l'apprenant pour l'apprentissage, il faut bannir toute menace et toute compétition dans l'acte pédagogique : « *Le conflit associé à une compétition amène les individus à penser que*

¹⁰ MÉDIONI M.-A., *Prise de risque et sécurité dans l'apprentissage*, in GFEN, *Dialogue*, n°118, septembre 2005, pp. 13-14. En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/prise-risque-securite-apprentissage>

¹¹ DARNON C., BUTERA F. et MUGNY G., op. cit., p. 65 : « *Lorsque la régulation du conflit passe par un réexamen de la tâche en vue de comprendre au mieux le problème, elle est dite, comme en psychologie sociale du développement, sociocognitive ou épistémique. (...) Lorsqu'en revanche, pour faire face au conflit, l'individu centre son attention uniquement sur la comparaison sociale de ses propres compétences et de celles de la source, la régulation du conflit est dite relationnelle* ».

la seule issue possible est la domination de l'un par l'autre. »¹² La compétition fausse le rapport à l'apprendre, car il ne s'agit plus de grandir en savoir, mais d'écraser l'autre ; il ne s'agit plus de s'enrichir de l'apport de l'autre, parce qu'il est nouveau ou parce qu'il oblige à revenir sur ce qu'on sait, mais de le nier, avant toute chose. Autrement dit, c'est tomber dans la confusion entre maîtrise – comprendre mieux et apprendre – et performance – réussir mieux que les autres.

Le débat : une forme particulière de conflit sociocognitif

Quelques mots à présent sur une modalité de travail très prisée mettant en jeu le conflit sociocognitif mais qui pourrait se vérifier moins efficace qu'elle n'en a l'air.

En classe, le débat ou la controverse, surtout s'ils sont nourris de ressources ayant pour but d'enrichir les échanges, devraient, pour tenir compte des éléments de vigilance exposés ci-dessus, pouvoir échapper tout autant à la victoire d'un point de vue sur l'autre qu'à la recherche d'un consensus. La victoire d'un point de vue sur l'autre oblige les interactants à se poser en adversaires, voire en ennemis..., et l'on retombe dans le piège de la compétition, et l'écueil du simplisme¹³. La recherche d'un consensus s'avère tout également contreproductive quant à la stimulation du conflit sociocognitif, car elle ne débouche pas sur un progrès mais plutôt sur la complaisance ou le renoncement dans un faire-semblant induit par la consigne même. En classe, comme en démocratie, c'est le débat d'idées qui prime sur le consensus, car il s'agit avant tout de « *voir le conflit comme ce qu'il faut assumer, mais jamais dépasser* »¹⁴.

Autrement dit, il s'agit d'opérer un déplacement, de *l'antagonisme* vers *l'agonisme*, à l'instar de celui qui, selon Chantal Mouffe, doit être opéré en politique : « *Une politique démocratique doit établir les institutions qui permettent au conflit de ne pas s'exprimer sous la forme d'une confrontation*

¹² Ibid., p. 60.

¹³ MÉDIONI M.-A., *Le débat en classe de langue, 5 alternatives à la « mise à nu »*, in GFEN, *Dialogue*, n°149, juillet 2013, pp. 19-22. En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/debat-classe-langue-5-alternatives-mise-nu>

¹⁴ BENASAYAG M. et del REY A., *op. cit.*, p. 129.

ami-ennemi, mais sous la forme que j'appelle 'agonistique' : une confrontation entre adversaires qui savent qu'il ne peut y avoir une solution rationnelle à leur conflit, mais qui reconnaissent le droit de leurs opposants à défendre leur point de vue. Si on nie l'antagonisme et qu'on n'essaie pas de lui donner une forme agonistique, il risque de se manifester sous la forme d'une confrontation entre des valeurs non plus politiques, mais morales et non négociables, ou sous des formes essentialisées de nature ethnique ou religieuse. »¹⁵

Autrement dit, il me paraît nécessaire que l'action pédagogique puisse accepter de :

- réhabiliter le débat d'idées et les lieux de débat ;
- introduire systématiquement l'insolite et la perturbation dans toute situation d'apprentissage pour apprendre l'indocilité intellectuelle ;
- faire surgir les contradictions, les rechercher pour apprendre la pensée complexe et l'esprit critique¹⁶.

Apprendre suppose de se confronter au doute et à l'incertitude, à la résistance des objets et des personnes qui obligent à reconfigurer ses connaissances, ses points d'appui. Ce n'est guère confortable. L'action pédagogique, parce qu'elle promeut le conflit sociocognitif comme un moyen de progresser et qu'elle le fait en écartant tout danger pour l'apprenant à travers l'absence de menace et de compétition, peut aider à supporter cet inconfort, s'y familiariser et y trouver, au bout du compte, l'aiguillon nécessaire à la construction d'un esprit citoyen et démocratique.

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2

¹⁵ FAURE S. et VÉCRIN A., Chantal Mouffe : « Obtenir un consensus en politique est par principe impossible » (interview), in *Libération*, 15 avril 2016, www.liberation.fr/debats/2016/04/15/chantal-mouffe-obtenir-un-consensus-en-politique-est-par-principe-impossible_1446542

¹⁶ Pour un développement de ces trois conditions et des exemples de débats contradictoires, voir : MÉDIONI M.-A., *La place du conflit dans les apprentissages*, op. cit.



nuit de séisme
les étoiles sont aussi silencieuses
que jamais

Gabi Greve

Ne débattons pas, délibérons !

De par notre formation mais aussi de par l'influence des médias et du monde politique, nous nous retrouvons souvent enfermés dans des débats compétitifs, où l'enjeu n'est pas d'apporter sa pierre pour construire des solutions à des problèmes mais bien de discréditer l'autre. Et nous voilà souvent pris, sans le vouloir, dans ce même processus. C'est vrai pour notre travail en équipe, comme pour nos formations avec les apprenants.

Comment, en s'inspirant de la démarche des intelligences citoyennes de Majo Hansotte¹, être attentifs à ces actes de parole compétitifs, les repérer pour mieux les éviter, émettre des signaux d'alerte lorsqu'ils apparaissent ? Comment aussi mettre en place des procédures et des outils pour s'inscrire dans une dynamique coopérative et créer une vraie délibération ?²

Par Cécile BULENS

¹ Voir : Majo HANSOTTE, **Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes**, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 12-31 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

² La rédaction de ce texte est inspirée de l'argumentaire de présentation des formations aux intelligences citoyennes de l'Université de Printemps organisée chaque année par Lire et Écrire.

Un jour, un pêcheur qui venait étendre ses filets trouva sur la plage un crâne desséché. Pour s'amuser, il s'adressa au crâne et lui demanda :

« Dis-moi donc, crâne, qui t'a conduit ici ? »

Quelle ne fut pas sa surprise lorsqu'il entendit le crâne lui répondre :

« La parole ! » Aussitôt, le pêcheur courut jusqu'au village, entra dans la case de son roi et raconta ce qu'il avait vu. « Un crâne qui parle ! », s'exclama le roi. « Es-tu bien sûr de ce que tu racontes ? »

« Aussi sûr que je suis devant vous et vous parle ! »

« Méfie-toi, lui dit le roi, si tu m'as raconté des sornettes, gare à ta tête. » Et, en grand cortège, il se rendit jusqu'à la plage pour assister au sortilège.

Une fois devant le crâne, l'homme répéta avec un peu de fierté :

« Dis-nous donc, crâne, qui t'a conduit ici ? » Mais cette fois-ci, silence ! Le crâne ne répondit pas. Alors le roi leva son sabre et décapita le pêcheur.

Puis il s'en retourna avec sa suite jusqu'au village. Le roi parti, le crâne s'adressa alors à la tête fraîchement coupée et lui demanda :

« Dis-moi donc, qui t'a conduit ici près de moi ? »

« La parole », répondit la tête, désabusée.

Conte africain³

Parler c'est agir

Lorsque l'on parle, l'on ne dit pas d'abord quelque chose, on pose d'abord un acte : un acte de parole. « Viens » suivant le ton, la mimique, les gestes, le contexte (dont font partie les rapports sociaux ou hiérarchiques) peut représenter au moins quatre actes de parole différents alors que le contenu est identique à chaque fois. « Viens » peut être un acte aimable d'invitation, ou une supplication, ou une drague, ou un ordre indiscutable... Ce que l'interlocuteur enregistre prioritairement, c'est l'acte dont il interprète l'intention (l'intentionnalité de l'acte), en s'appuyant sur des indices communicationnels. Par exemple : je vois un regard dur, j'entends un ton ferme voire cinglant, j'observe un geste tranché,

3 In M. PIQUEMAL, *Les philo-fables*, Albin Michel, p. 48.

j'infère que « viens » est un ordre autoritaire, en particulier s'il émane d'un supérieur hiérarchique par exemple. Cette inférence est le résultat de ma connaissance du contexte institutionnel et professionnel, auquel peut s'ajouter ma connaissance de la personne.

Selon l'acte posé et son interprétation, « viens » relèvera de la relation éthique et égalitaire, ou au contraire de la séduction/manipulation, ou encore de la domination. Selon la façon dont la personne à qui s'adresse l'acte de parole réagit, l'interlocution⁴ évoluera dans un certain sens plutôt qu'un autre. Le sens, la tournure que prend une interlocution est donc une coproduction : ainsi, par rapport à un « viens » autoritaire, je me tais et j'y vais sans rien dire, ou je demande à mon interlocuteur de me parler sur un autre ton, ou bien je le questionne sur la raison de son acte, ou encore je lui suggère implicitement ou explicitement d'adopter une autre forme de relation, etc. Ces différentes options feront évoluer l'interlocution différemment.

Interroger la valeur éthique des actes de parole posés au cours d'une communication ou d'une interlocution, en particulier lorsqu'elle est en lien avec des pratiques sociales et politiques, pour la faire évoluer vers des rapports égalitaires et coopératifs, vers une certaine rigueur ou honnêteté aussi, est une démarche essentielle en démocratie, car elle contribue à construire des rapports sociaux citoyens. Cette posture amène le citoyen à adopter une vigilance critique à l'égard des actes de parole posés dans un contexte de communication en lien avec l'exercice d'un pouvoir, qu'il soit médiatique, social, politique, économique, relationnel, professionnel ou institutionnel.

Car le jeu des actes de parole peut être très subtil, nous faisant agir dans tel ou tel sens : par exemple proférer une menace sous couvert d'informer pour nous faire agir de telle façon. Un acte de parole peut en effet en cacher un autre : « Je tiens à vous informer que si vous vous engagez dans ce projet, vos subsides seront peut-être remis en question. » Selon le contexte et la personne qui s'exprime, cette affirmation, qui s'annonce officiellement comme une information, peut en réalité formuler une menace. Bref, les actes

⁴ Propos échangés par les interlocuteurs dans un dialogue.

de parole ouvrent tout le champ de la manipulation humaine et sont d'ailleurs particulièrement analysés et réfléchis dans cet art de convaincre qu'on appelle la rhétorique.

Il suffit de regarder quelques minutes un débat télévisé entre politiques pour se rendre compte qu'il ne s'agit le plus souvent pas pour les interlocuteurs de produire de la réflexion, de la coopération ou de la critique constructive, mais bien plutôt d'humilier l'autre personne, de se mettre en avant, une sorte de jeu de gladiateurs moderne (*voir ci-contre, tableau présentant les actes de parole compétitifs les plus courants*⁵). Comme le dit Nietzsche : « *On n'attaque pas seulement pour faire du mal à quelqu'un mais peut-être aussi pour le seul plaisir de prendre conscience de sa force.* »⁶

L'enjeu de ce type de débat n'est pas de produire du Juste et du Vrai, ni de faire avancer une intelligence collective mais bien de gagner sur l'autre : c'est le plus souvent une compétition narcissique là où il faudrait une coopération intelligente. En effet, pourquoi se réunir et se mettre ensemble pour disqualifier l'autre et le mettre à mal alors que, si on se place dans une perspective des intelligences citoyennes, se rassembler n'a de sens que si on utilise les ressources des uns et des autres pour coconstruire, coopérer ? Contradiction entre une pratique polémique qui tend à annuler, à détruire réciproquement les apports, en vue de faire gagner narcissiquement certains et un dispositif qui additionne les intelligences, qui les réunit.

Malheureusement, vu que tout petits, nous sommes tombés dans la marmite des actes de parole compétitifs, nous les reproduisons inconsciemment dans nos formations et dans nos réunions d'équipe. Comment en sortir ?

⁵ Il s'agit ici des actes le plus souvent observés. En fonction de la situation et de la personnalité de chacun, des actes utilisés par les dominants pourront être utilisés par les dominés (le mépris ou faire alliance par exemple), et inversement (la séduction par exemple). D'autres actes non repris dans le tableau peuvent également être utilisés par les uns et les autres (la colère,...).

⁶ F. NIETZSCHE, *Humain, trop Humain* (première partie), Mercure de France, 1878, p. 322.

DU DOMINANT	DU DOMINÉ
Séduction	Justification
Intimidation	Plainte
Menaces	Victimisation
Persiflage	Protestation
Culpabilisation	Déconstruction critique
Disqualification → expertise ⁷	Dénonciation
Déstabilisation	Plaidoyer
Insinuation	Séduction
Déni	
Suspicion	
Chantage affectif	
Mépris	
Isoler l'autre	
Faire alliance	

Pour sortir des actes de paroles compétitifs

Apprendre à **reconnaitre les actes de parole compétitifs** est un premier pas pour pouvoir s'en dégager.

Nous sommes tous victimes et auteurs d'actes de parole compétitifs. Et les apprenants en sont particulièrement victimes. Il suffit d'organiser un jeu de rôle sur un entretien au CPAS, au FOREm, avec son propriétaire pour s'en rendre compte. Il est important de reconnaître ces actes de parole mais aussi de ne pas les personnaliser. Le fait d'en poser quand on parle est d'abord inévitable et n'est pas une question de « mauvais ou bon caractère ». On adopte un acte de parole compétitif en raison de pratiques sociales qui privilégient depuis toujours la compétition. Mettre en place des jeux de rôle autour des

⁷ Selon la manière dont la personne en joue, elle peut utiliser son expertise non seulement pour disqualifier la parole de l'autre mais aussi pour l'intimider, le déstabiliser, voire même le mépriser.

rapports de pouvoir où la personne dominée peut rejouer ce qu'elle a vécu et mettre des mots sur les actes de parole qui l'ont blessée, humiliée est très important, même si cela ne changera objectivement pas la situation. Mais la personne prendra au moins conscience qu'elle a été prise dans un rapport de force et elle pourra objectiver et déculpabiliser. Savoir mettre des mots sur les actes de parole, les identifier et les nommer, c'est déjà émancipateur. Cela redonne de la confiance en soi, renforce la personne et lui donne une solidité. Elle va pouvoir prendre conscience de ses droits et les revendiquer.

Une fois les actes de parole compétitifs identifiés, une première piste pour s'en dégager consiste à les illustrer afin de leur donner corps, par exemple en faire des panneaux que nous pourrions utiliser lorsque nos formations ou nos réunions dérapent.

Une deuxième voie est de mettre en place des procédures délibératives claires et transparentes pour tous, par exemple :

- Commencer par réfléchir à la nécessité de se réunir, ne pas se mettre en réunion s'il y a moyen de traiter les choses autrement : faire d'abord un sondage ou une enquête, consulter des spécialistes,...
- Avoir un animateur identifié, reconnu et légitimé, uniquement centré sur la procédure. Il faut que dès le départ, les consignes données par l'animateur soient claires pour tous.
- Rappeler l'objet, l'objectif afin de bien centrer la réunion et ne pas déraiper.
- Faire un premier tour de parole où la parole est partagée de manière égalitaire :
 - Chacun n'intervient qu'une seule fois et attend que tout le monde ait parlé avant de réagir.
 - Lorsque la personne a terminé de parler, l'animateur ou un autre participant reformule ce qu'elle a dit pour être sûr que tous aient bien compris la même chose. La personne peut ensuite compléter. Les idées clés sont notées sur une affiche.
 - À la fin du tour de table, l'animateur fait une synthèse à partir de ce qui a été noté sur l'affiche. Et c'est sur cette synthèse qu'on réagit en finale.
- Transformer les affirmations (*voir exemples ci-contre à propos de l'absentéisme*) en questions. On demande à chacun de reformuler son affirmation

sous forme de question. On a ainsi une liste de questions qu'on devra regrouper et classer, ensuite choisir celles qui sont prioritaires, puis décider comment le groupe va s'organiser pour les travailler et identifier ce que chacun va amener dans ce travail : qui va amener des infos, des témoignages, des recherches... ?

- Reprendre le **gouvernail** de la méthode des intelligences citoyennes⁸ : est-ce que notre choix d'action, de pensée ou de décision est juste ? pour nous ? pour nous tous ?
- Prévoir un moment où le groupe s'autoévalue : comment a-t-on fonctionné, quelles difficultés a-t-on rencontrées,...

Deux applications

Chercher des pistes de solution à une problématique commune

Prenons un exemple : plusieurs associations qui travaillent en alphabétisation sur le même territoire se trouvent confrontées au problème de l'absentéisme. Elles souhaitent trouver ensemble des « solutions » pour améliorer la situation.

Lors de la première réunion, chacun se présentera de façon brève et, selon la procédure présentée ci-dessus, pourra lors du premier tour de table exprimer la vision que son association a du problème et en quoi cela l'affecte : « Pour nous, les gens s'absentent car... » ; « Notre expérience nous montre qu'il faut sanctionner... ».

Il est probable que dans cet exemple nous aboutirons à des questions telles que :

- Connaissons-nous bien les motifs de l'absentéisme ?
- Sont-ils les mêmes pour tout notre public ou faut-il analyser plus en finesse ?
- Faut-il sanctionner ?
- Y a-t-il des expériences, des bonnes pratiques chez nous ? ailleurs ?
- Existe-t-il des recherches, des études sur le sujet ?

⁸ À propos du gouvernail, voir : Majo HANSOTTE, *op. cit.*, pp. 17-18.

Le groupe priorisera alors ces questions. Un premier pas sera de connaître les motifs de l'absentéisme et, pour cela, le groupe peut se mettre d'accord sur un questionnaire que chacun utilisera dans son association. Certains peuvent se charger de chercher s'il existe des études sur le sujet et s'engager à en faire une synthèse. La réunion suivante portera sur cette thématique : les motifs de l'absentéisme. La suivante encore sur des bonnes pratiques qu'un sous-groupe se sera engagé à chercher et à synthétiser. Etc.

Comme on le voit dans cet exemple, le processus est long mais il implique réellement les participants, il permet d'aboutir à des décisions prises démocratiquement, de mieux répondre aux besoins et à la réalité des apprenants et, si nécessaire, donnera des arguments pour discuter avec les financeurs.

Construire un plaidoyer

Se poser des questions permet aussi de construire un argumentaire, une parole commune autour d'une situation d'injustice qui mobilise un groupe et qu'il souhaite dénoncer et transformer. Mettre par écrit le vécu, approfondir le contexte, avoir recours à des personnes ressources qui pourront apporter un éclairage à propos du contexte et du droit, analyser ce que le groupe produit à l'aune du gouvernail (*voir ci-dessus*), tout cela peut prendre du temps, obligera à se mettre en recherche. Cette réflexion collective pourra seule permettre au groupe de mieux fonder ses dénonciations et ses revendications. Construire une parole commune qu'il exprimera à travers un acte de parole fort, collectif : une intervention dans l'espace public !

En guise de conclusion : pratiquer la délibération

La délibération est une confrontation de points de vue visant à trancher un problème ou un choix difficile par l'adoption d'un jugement ou d'une décision réfléchie. Au contraire du débat, une délibération ne peut fonctionner que sur la construction d'un questionnement coopératif. Le groupe doit être d'accord sur la démarche et sur l'enjeu qui est bien de produire du Juste pour tous. Si on pense que les gens qui sont là ne sont pas dans une dynamique coopérative, il faut changer de registre, fonctionner autrement.

La délibération est un parcours long. Habermas dénonce le « décisionnisme » : prendre des décisions très vite. Il se peut qu'il faille prendre des mesures urgentes, mais cela ne doit pas empêcher d'entreprendre parallèlement une réflexion en profondeur. Ouvrir une vraie délibération où ensemble nous réfléchissons sur le fond des questions qui traversent les situations de vie des apprenants, nos actions ou nos associations, et pas uniquement sur la forme, comme par exemple la photo ou la couleur d'une affiche, voilà le véritable enjeu de la participation citoyenne et de la construction d'une société plus juste.

Cécile BULENS
coordinatrice pédagogique
Lire et Écrire Communauté française

À propos de l'intelligence argumentative
dont il est question dans cet article, lire aussi :

Majo HANSOTTE,
Mettre en œuvre les intelligences citoyennes,
Le Monde selon les femmes, 2013, Partie 2, Point 4, pp. 39-46,
www.rcentres.qc.ca/files/mettre-en-oeuvre-intelligences-citoyennes.pdf

The background is a dark, monochromatic photograph of a forest, possibly in winter or late autumn, with bare trees and a misty or smoky atmosphere. A large, semi-transparent blue overlay with a pattern of irregular, organic shapes covers the entire image, creating a textured effect.

feux de forêts
dans le brouillard
les cendres

Cindy Tebo

La place des conflits dans le Groupe solidaire d'expression citoyenne de Bruxelles Laïque

Le Groupe solidaire d'expression citoyenne (GSEC) de Bruxelles Laïque se veut un espace ouvert, d'ancrage, destiné notamment aux personnes privées d'emploi et en difficulté face aux contraintes des politiques d'activation. Si les occasions de conflit n'y manquent pas, il n'est jamais question de le réprimer. Au contraire, le conflit est toujours accueilli, pris en charge par le groupe. Pour les travailleurs, l'important n'est pas la méthode, ou les outils, mais un « état d'être », une ouverture, une abolition de la distance entre les membres du groupe, combiné à une transparence la plus complète possible.

Entretien avec Pascale KOLCHORY et Cedric TOLLEY

Les origines du GSEC

Pascale – Le Groupe solidaire d’expression citoyenne (GSEC) est une initiative qui est née des constats et des questionnements que les travailleurs sociaux de la Boutique Emploi de Bruxelles Laïque ont formulés dans le cadre de leur travail d’accompagnement à la recherche d’emploi : les gens que nous y recevons sont souvent désespérés, isolés, de plus en plus violents et prêts à exploser. Cette initiative s’est concrétisée sous la forme d’une collaboration avec nos collègues de l’équipe sociopolitique qui a abouti à la mise en place de ce groupe d’expression citoyenne.

Nous proposons ce groupe à des personnes qui passent, pour la majorité, par la Boutique Emploi pour y être accompagnées, et qui rencontrent des problèmes par rapport à l’emploi, aux politiques d’activation et toutes leurs conséquences. Ce sont des gens assez isolés, et perdus face à toute la machine administrative. Dans ces procédures d’activation, les gens sont envoyés d’un service à l’autre, alors que le GSEC représente un point d’ancrage, un lieu où on peut se poser. Le groupe s’est élargi depuis sa création, et aujourd’hui d’autres personnes y participent également. Des retraités nous ont par exemple rejoints via d’autres services de Bruxelles Laïque, notamment le service alphabétisation.

Cela fait maintenant quatre ans que le groupe existe, il compte pour le moment une quinzaine de personnes et se réunit toutes les semaines pendant trois heures, dont une fois par mois en soirée pour permettre aux participants qui ne sont plus disponibles en journée de rester en contact avec le groupe.

Cedric – Quand Pascale, Amalia et leurs collègues de la Boutique Emploi ont interpellé le secteur sociopolitique, leur constat était celui de l’incapacité du système, et de la recherche active d’emploi, de permettre aux gens d’accéder à une vie digne et à un emploi, ainsi que celui d’énormément de souffrance, de désarroi, de colère et de rage. L’ambition était d’insuffler une volonté politique qui aurait un plus grand impact sur le monde social que ce que permettent les rapports de soutien individuel mis en œuvre au sein de la Boutique Emploi. Nous avons alors pris la décision de faire deux choses :

d'une part, mettre en place un groupe avec des modalités de fonctionnement permettant de dépasser le travail individuel et, d'autre part, mener des interpellations politiques à partir des constats faits par les travailleurs de la Boutique Emploi et leur public – même si, aujourd'hui, nous sommes moins avancés sur ce second volet.

Au sein du service sociopolitique, nous avons déjà mené des ateliers en prison, basés sur une réflexion sur la nature de l'intervention en prison et sur la souffrance carcérale. Lorsque nous avons été interpellés par nos collègues de la Boutique Emploi, nous avons trouvé de fortes similitudes entre les difficultés dont elles nous faisaient part et la situation des personnes incarcérées. Nous avons donc pensé reproduire les pratiques utilisées dans nos ateliers en prison avec ce nouveau public, puisqu'elles avaient porté leurs fruits. Ainsi, notre volonté en créant le GSEC était d'ouvrir un espace qui échappe à tous les contrôles qui aliènent les gens qui sont dans la recherche active d'emploi.

« Fermer la porte » pour accueillir le conflit

Cedric – Avant de parler du GSEC, je vais commencer par donner un exemple de conflit qui s'est déroulé à l'occasion d'ateliers que je menais en prison avec les préceptes avant-coureurs de ceux du GSEC. Nous avions alors le projet d'organiser un atelier théâtre pour les femmes de la prison de Berkendael et j'informais les personnes intéressées par groupes de 5 à 12 participantes, dans une classe située en face de l'« aquarium », endroit d'où les agents pénitentiaires peuvent surveiller toute l'aile. J'étais assis en bout de table, et les femmes présentes se sont mises à s'énerver en anglais. Le ton est monté, puis il y a eu une bousculade. Je me suis levé, je suis allé fermer la porte, et elles se sont empoignées, tiré les cheveux. C'était assez brutal et ça a duré une longue minute. Ensuite, elles se sont rassises et m'ont remercié parce que j'avais fermé la porte, de sorte que les agents n'avaient plus eu ni vue ni oreille sur ce qui se passait, ce qui leur avait permis de régler leurs comptes. Elles m'ont ensuite expliqué que deux détenues avaient empêché les autres de dormir la nuit précédente et que la dispute avait porté là-dessus. S'il y avait eu une autorité quelconque, on les aurait séparées, punies, et le conflit n'aurait pas pu avoir lieu ni se résoudre.

Pascale – On peut facilement faire un parallèle entre cette histoire et le GSEC car, dans le groupe, il y a eu plusieurs fois des violences verbales, de l'agressivité exprimée. Le fait que ce soit contenu dans un cadre qui permette cette expression, le fait qu'on laisse les gens exprimer, poser, cracher, vomir certaines choses qui leur sont extrêmement pénibles permet d'orienter cette colère, de faire en sorte qu'elle ne dégénère pas en enchaînement d'actes qui abimeraient la cohésion du groupe. Notre volonté est donc de laisser les gens s'exprimer. S'il y a des oppositions, on les laisse s'exprimer jusqu'au bout, parce que toute colère est légitime.

Cedric – L'idéologie radicale de la non-violence, qui s'étend jusqu'au non-conflit... Nier les oppositions... On a vu ce que ça a donné en ex-Yougoslavie. Quand on essaie de faire taire les conflits, de faire comme s'il n'y en avait pas, il y a des tensions qui deviennent de plus en plus fortes, et qui inévitablement explosent un jour et peuvent devenir incontrôlables. Nous tenons au groupe, ce qui fait que nous ne voulons pas saccager cet espace, quels que soient les conflits qu'il peut y avoir entre les uns et les autres. Et, même si certains conflits peuvent être durs, ils nous incitent à la créativité.

Une dynamique propre au groupe : cohésion, constance, solidarité, autonomie

Cedric – Il y a une dynamique de groupe, une cohésion assez forte qui s'est mise en place, sans qu'on sache exactement comment, même si les pratiques et rituels de « point météo » en début et en fin de réunion, où chacun peut exprimer son état d'esprit, donnent un espace pour dire pleinement ce qu'on est, ce qu'on ressent, pour qu'ensuite le groupe en prenne soin. On accueille chacun tel qu'il est et, en même temps, chaque nouvel arrivant subit une forte pression à l'intégration dans le groupe. Sans que ce soit dit, on montre qu'« ici, ça se passe comme ça » : considérer chacun tel un alter ego, permanence du groupe, écoute mutuelle, s'intéresser à ce qui importe à chacun, etc. Ce cadre, ces principes permettent de savoir qu'en cas de conflit avec un autre membre du groupe, on se trouve dans un espace qui permet de développer quelque chose de sincère. Lorsqu'il y a des tensions fortes entre des membres du groupe, nous ne sommes pas dans la régulation de ces conflits,

en train de jouer la concertation, d'essayer d'arbitrer pour savoir qui a tort ou qui a raison. Nous vivons les conflits et y prenons part avec sincérité. Ne pas nous engager dans les conflits, ce serait créer une distance qui en elle-même constituerait une violence symbolique propre à augmenter les tensions.

Pascale – L'avantage d'un groupe qui dure sur le long terme est qu'il permet que chacun prenne le temps de connaître l'autre, et certaines tensions disparaissent avec le temps car les gens apprennent à apprécier des choses chez les autres, ou mettent de l'eau dans leur vin.

Cedric – Un autre facteur important est l'existence et la permanence du groupe, même si sa composition change. Souvent, les gens qui arrivent dans le groupe s'y sentent bien assez vite. Il y a aussi la dimension solidaire, on fait acte de solidarité. On a vu par exemple un membre qui a aidé un autre, notre doyen, à déménager, et a reçu en remerciement une bouteille à pression pour la crème fraîche. Il est ensuite venu nous faire un tiramisu lors d'une séance de GSEC nocturne. Symboliquement, je trouve cela très fort. J'ai mangé le tiramisu de la solidarité. Quand un membre, avant une rencontre publique au Théâtre National, préparée de longue date avec le groupe, a péte un câble et commencé à foutre le bordel, certains ont essayé de voir ce qu'il en était, de l'aider, et cette personne a été libre de partir et de finalement décider qu'elle n'en avait rien à faire de cet évènement. Si quelqu'un a des problèmes, on peut aussi passer plusieurs heures à en discuter pour trouver des pistes de solution.

Pascale – Au départ, les gens viennent dans ce groupe pour eux-mêmes, parce qu'ils ont besoin de trouver des ressources, mais ça ne dure qu'un temps. Par exemple, un de nos membres a débarqué dans le groupe comme une bombe à retardement, avec plein de violence verbale, marqué physiquement. Aujourd'hui, il dit avoir beaucoup appris dans le groupe, notamment à écouter l'autre, à apprivoiser la différence – car c'est un groupe très divers, de cultures variées, de niveaux d'éducation différents, et ce peut être un choc culturel que d'y participer. Cette personne n'est pas moins en colère aujourd'hui, mais elle retourne moins cette colère contre elle-même. Elle nous a dit n'avoir trouvé nulle part ailleurs un endroit où exprimer cette colère. Elle était rejetée, car elle faisait peur, elle était agressive ; et en effet,

je dois dire que c'est dur, qu'il faut prendre sur soi pour supporter sa colère, tellement elle peut être violente.

Cedric – Un autre membre n'a d'ailleurs jamais hésité, lorsqu'il exprimait violemment sa colère, à le tacler, à lui « rentrer dedans » de manière extrêmement cinglante. Ces deux personnes sont aujourd'hui d'une amitié indéfectible l'une pour l'autre.

Le GSEC, créateur de conflits

Cedric – Le GSEC peut aussi générer des conflits. Par exemple, certaines personnes viennent au GSEC avec l'envie de concrétiser les projets qui y naissent, comme un projet de moyen-métrage de témoignages que nous avons depuis deux ans, ou des projets de réalisation d'outils pédagogiques, de sensibilisation. Certains tiennent à ces projets, y participent de manière intense, mais la temporalité du groupe est lente, avec des gens qui viennent, d'autres qui ne viennent pas, qui arrivent, qui repartent, sans compter les inerties institutionnelles. À un moment donné, certains membres du groupe s'énervent du fait qu'un projet n'avance pas, et ce sont, là encore, des choses à accueillir...

Pascale – C'est en rapport avec le sentiment d'appartenir à un groupe et de produire quelque chose dans le cadre du groupe. Nous avons tous besoin de nous raccrocher à quelque chose de matériel, de concret, et il n'y a pas grand-chose comme cela au GSEC... Cela peut générer des frustrations qui terminent en conflits : « *Je ne viens plus tant qu'on n'avance pas sur ce projet.* »

Cedric – Nous sommes tous citoyens et, à nos yeux, chacun devrait avoir la liberté d'aller et venir. C'est pourquoi nous n'émettons pas de jugement sur quelqu'un qui n'a pas voulu se conformer à l'état du groupe. Les exigences du groupe – que ce qui est important pour l'un soit important pour chacun d'entre nous – demandent un effort à certains. Certaines personnes n'ont pas envie de fournir cet effort, mais le groupe ne va jamais les exclure. Je pense à une personne qui, avant les attentats, se radicalisait. Mais lorsque son fils a menacé de partir en Syrie, elle est revenue vers le groupe parce qu'elle avait besoin de tester ses arguments pour empêcher son fils de partir. Comme elle était tellement prise dans ce problème, elle ne pouvait pas être ouverte aux problématiques des autres.

Pascale – Elle est venue après chaque attentat pour cracher ses craintes, son désespoir, et ensuite on ne la revoyait plus. Quand elle venait, c'était particulièrement sous tension...

Cedric – Le GSEC est un espace qui accueillera toujours cette personne qui vient pour déverser ses problèmes, trouver peut-être un peu de réconfort à ce moment-là, sans porter intérêt aux problématiques des autres. On avait des conflits avec elle, on lui disait qu'elle n'était pas toute seule. Et finalement, elle restait jusqu'à la fin de la séance, et écoutait ce que les autres avaient à dire. Il arrive aussi que certains nous quittent car ils sont en porte-à-faux avec la dynamique majoritaire, mais c'est toujours dans l'absence de jugement et dans le postulat d'autonomie déjà évoqué.

Pascale – Cette possibilité d'expression, de conflit, et de confrontation, caractérise bien le GSEC. Ainsi, un jour, à un GSEC « du soir » où l'atmosphère est généralement très détendue, et où on rigolait beaucoup, une participante s'est fâchée : « *Je ne suis pas venue ici pour rigoler ; si c'est comme ça, je pars.* » Et au terme de quelques prises de becs, elle a, en effet, décidé de partir, librement.

Abroger la distance...

Cedric – Les méthodologies, les outils, même si nous en utilisons parfois, on s'en fiche : atelier d'écriture, macramé, balle pelote, boire des coups sur la place du Jeu de Balle, brise-glace, brise-mur, ce n'est pas l'outil qui est important, mais ce dont nous sommes habités à l'égard des autres. Cela renvoie à ce que nous appelons l'« état d'être ». L'idée est d'être dans une relation à l'autre qui soit immédiate, non codifiée par des préceptes professionnels, authentique, sincère, sans que cela soit une posture, un artifice d'animation, mais au contraire quelque chose d'habité, d'incorporé en chacun, qui se ressent...

Le contenu de cet « état d'être » est difficile à transmettre de manière discursive, c'est quelque chose qu'on sent, qu'on vit et qu'on partage dans le groupe, et qui se transmet comme cela. Certains actes thérapeutiques doivent être accompagnés d'une relation de soin très nourrie, d'un rapport interpersonnel, on pourrait dire « psychosomatique », entre le patient et le soigneur,

relation sans laquelle l'acte technique ne suffit pas. Un rapport dans lequel circule un état d'esprit qui accompagne l'acte technique. De la même manière, les principes qu'on développe et qu'on essaie de faire vivre, comme l'égalité, la transparence, la sincérité, le rapport immédiat, ne sont pas juste des actes techniques formant une posture professionnelle, mais quelque chose de profondément habité. Pour comprendre pleinement cet « état d'être », il faut le vivre, et nous obtenons de cette manière des bénéfices visibles. Nous avons vu arriver au GSEC des gens à la limite de la décompensation psychique, qui ont ensuite récupéré et repris pied dans leur vie à l'aide de cet espace où ils peuvent justement « cracher » tout ce qui peut faire conflit, dans un cadre chaleureux garanti par « l'état d'être » particulier qu'on y développe.

Pascale – Il nous faut abandonner la posture méthodologique de formateur, la posture professionnelle, cet artifice qui souvent n'est pas incarné de manière parfaitement sincère, nous ne devons pas chercher à préserver une distance entre l'autre et soi. C'est notamment parce que nous supprimons cette distance que les gens restent.

Cedric – Cette distance « professionnelle » est un acte technique. Elle a toute sa valeur dans d'autres cadres, dans certaines thérapies, dans une fonction d'assistant social, et on apprend, dans les écoles, dans les formations, qu'il faut instaurer une certaine distance, pour « mettre la personne au travail ». Cette distance implique de systématiquement repousser la balle dans le camp de celui ou celle qu'on a en face de soi, d'empêcher qu'il y ait quelque chose qui circule dans la relation, qui ne relève pas strictement du cadre d'un soutien psychosocial, et d'éviter le conflit. Quand on accepte une relation complète, on accepte un éventuel conflit, qui devra pouvoir s'épanouir, se développer, se gérer. Si on m'agresse et que je réponds « *regarde-toi toi-même en train de m'agresser* », alors j'évite le conflit, je garde mes distances avec cette relation conflictuelle, je « reballe » la personne avec toute son agressivité, plutôt que de l'accepter et de vivre le conflit de manière sincère. Même si le conflit peut être brutal, il est créateur de quelque chose quand nous sommes en mesure de l'accueillir.

Pour l'anthropologue Marcel Mauss, dans la circulation des objets, il n'y a pas seulement des objets matériels qui circulent mais aussi, avec eux, l'intention de celui qui met un objet en circulation. Il parle de « l'esprit de la chose ». Quand on empêche la circulation de cet « esprit », de cette « intention » entre les gens, la relation n'est pas authentique. Celui qui la refuse est alors frappé de maladie, c'est-à-dire d'une affliction qui sera le témoin matériel et psychosomatique de son comportement socialement réprouvé. Au GSEC, refuser que circule l'« état d'être » dont nous avons parlé serait un facteur de souffrance, un acte qu'on opposerait aux participants qui subissent déjà de l'isolement social.

... sans perdre sa position de professionnel : la transparence

Pascal – Cette manière de faire n'empêche pas que nous soyons clairement identifiés comme travailleurs de Bruxelles Laïque, engagés dans un projet particulier. Le GSEC n'est pas un groupe informel d'amis.

Cedric – Là où d'autres professionnels utilisent cette distance méthodologique pour garantir un cadre clair et affirmer « *je suis un professionnel face à un usager, un utilisateur, un pauvre* », ce qui nous permet, à nous, de nous identifier comme professionnels, c'est un cadre dirigé par le principe de la transparence. Nous disons tout, nous livrons tout intégralement aux membres du groupe, de manière à ce qu'ils puissent avoir une prise la plus complète possible sur tous les aspects du travail que nous menons en tant que professionnels : problèmes personnels, intentions ou projets qui nous sont venus entre deux réunions, cheminement de nos réflexions, enjeux institutionnels, fondamentaux de l'institution Bruxelles Laïque, dont nous faisons partie. Cela permet de nous identifier clairement en tant que professionnels, agissant dans un espace professionnel, avec ses limites, ses contraintes, qui évoluent à travers le temps. Cela permet également de rappeler notre hétéronomie à l'égard de Bruxelles Laïque et de la société dans son ensemble. Par exemple, quand Bruxelles Laïque a renouvelé la convention qui la lie à Actiris, la question a été posée de savoir si le GSEC serait un projet qui

ferait partie de la nouvelle convention. Cela a créé un conflit énorme dans le groupe, mais, au niveau institutionnel, la question a été tranchée, avec la décision d'inclure le GSEC dans la convention. Nous avons discuté de l'ensemble des enjeux et aspects de la question avec les membres du groupe, et trouvé un modus vivendi acceptable pour tous, selon qu'ils voulaient ou non figurer officiellement dans les actions du RAE (Recherche Active d'Emploi) de Bruxelles Laïque. Cette décision est le résultat de discussions où tout est transparent, tout est révélé, les différentes positions et intentions des acteurs sont exposées, et celles des membres prises en compte. Bien sûr, nous redoutons toujours qu'un tel mode de fonctionnement mène au conflit, mais nous l'assumons pleinement, parce que le conflit fait partie de la vie du groupe. Nos principes nous permettent d'accueillir le conflit comme quelque chose qui n'est pas destructeur, même s'il peut être pénible.

Pascale – Le tableau dressé ici peut donner l'impression que le GSEC est un champ de bataille. Il n'en est rien. Les conflits y sont l'infime exception. Mais en quatre années d'existence, nous avons quand même eu l'occasion d'acquérir un peu d'expérience dans ce domaine.

Entretien avec **Pascale KOLCHORY**

chargée de l'accompagnement social global à la Boutique Emploi
de Bruxelles Laïque
et **Cedric TOLLEY**

délégué sociopolitique à Bruxelles Laïque

Propos recueillis et rapportés par **Antoine DARATOS**
Lire et Écrire Communauté française



matin froid
nuages venant de loin
et de nos bouches

Jorge Salgueiro

Les conflits : esquisse d'un autre regard

Les conflits nous effraient, nous culpabilisent, nous mettent en colère : nous aurions donc toutes les raisons de chercher à y échapper... Cette apparente évidence nous empêche cependant de voir les conflits pour ce qu'ils sont et d'utiliser nos ressources pour les vivre. La conception du conflit que je propose va nous obliger à la remettre en question.

Par Myriam van der BREMPT

Partant du vécu ordinaire du conflit dans notre vie quotidienne – disputes, brouilles que nous vivons tous –, je formulerai deux constats de départ.

1° Nous cherchons toujours à « positiver » le conflit, considéré en lui-même comme négatif.

Plus largement, on pourrait d'ailleurs dire que, dans notre culture occidentale, nous cherchons toujours à éliminer le négatif et à ne garder que le positif. En entendant cela, vous pensez peut-être : « Mais évidemment qu'on cherche à éliminer le négatif ! Pourquoi est-ce qu'on pourrait bien vouloir garder du négatif ? » Ce que j'appelle ici le négatif, c'est la souffrance, les soucis, les relations houleuses avec tel ou tel, les obstacles qui se présentent dans notre vie, les échecs, etc. Mais cette question, « pourquoi est-ce qu'on pourrait bien vouloir garder du négatif ? », indique aussi à quel point il paraît évident, dans notre esprit à tous, que la seule chose intéressante à vivre, c'est ce que j'appelle ici « le positif » : bonheur, entente, réconciliation, bonne santé, succès, réussites...

Nous cherchons à éliminer le négatif ; de même donc, tout naturellement, pour le conflit. Un « bon » conflit est un conflit qui se termine bien, un malentendu qui se dissout, un désaccord que j'ai pu gérer sans m'énerver, en restant zen. Un bon conflit est une séquence que j'ai pu gérer *comme s'il n'y avait pas de conflit !* Un bon conflit est un conflit qui disparaît, et de préférence sans laisser de trace.

« Je me suis disputée une bonne fois avec Untel, on s'est même envoyé des injures à la tête, et puis on s'est expliqué, on s'est réconcilié *et cela va beaucoup mieux depuis.* » Voilà qui est bien. « On a tenu une réunion. Il y avait beaucoup de dissensions, de désaccords dans le groupe, *mais on est arrivé à un consensus.* » Voilà un résultat positif : il n'y a plus de conflit, plus de tension, plus de désaccord. Tout est gommé, effacé.

Attention : je dénonce ce mécanisme, mais je ne prétendrai pas exactement le contraire. Je pense moi aussi qu'il ne faut pas rechercher les disputes, qu'il faut les apaiser. Je ne fais pas l'apologie de l'affrontement. C'est plus complexe que cela.

2° Être en conflit, ce n'est pas bien moralement.

En effet, celui qui suscite la dispute, qui amorce le conflit est en tort. D'ailleurs, on peut toujours tenter de se dédouaner en disant « ce n'est pas moi qui ai commencé », voire « j'ai tout fait pour que ça n'arrive pas ». Et on dit parfois à des enfants qui se chamaillent : « Allez, c'est le plus malin des deux qui cède ! », pour valoriser la sortie du conflit.

Autrement dit, c'est bien de tempérer, d'être conciliant, de s'entendre avec tout le monde, de ne pas avoir d'ennemi, de faire des concessions... Je ne conteste évidemment pas cela, mais j'en dénonce ici le corolaire direct : ce n'est pas bien, c'est même mal de se disputer, de rester sur un désaccord, de ne pas passer au-dessus, de ne pas laisser tomber...

Aujourd'hui, dans la culture occidentale, c'est bien de sortir du conflit ou de l'éviter et ce n'est pas bien d'y entrer ni d'être dedans. Or, je pense que ces représentations partagées ont souvent des effets désastreux sur la façon dont s'appréhendent et se vivent les conflits.

En fait, chercher à toute force comment transformer le conflit en quelque chose de positif – mon premier constat –, c'est chercher à nier le conflit. Car un conflit, c'est négatif : au mieux, c'est désagréable, mais souvent c'est difficile, pénible, pesant, moche, ça fait peur et ça fait mal. Et considérer qu'être en conflit, ce n'est pas bien moralement – second constat –, c'est charger à priori de culpabilité le moindre vécu conflictuel, ce qui n'est pas sans conséquence non plus.

Car que se passe-t-il quand je me sens coupable ? Je ne m'occupe plus que de moi : je cherche à résoudre le problème que me pose ma culpabilité, je cherche à m'alléger de ce poids. Et c'est très compréhensible. Psychologiquement, la culpabilité est un sentiment extrêmement difficile à supporter. Pour me débarrasser de ce sentiment, je cherche à me justifier, à me trouver au moins des excuses, voire à me donner quand même raison contre l'autre. Ou bien je peux chercher à réparer, à m'excuser, à me réconcilier avec l'autre. Ou bien encore je peux m'efforcer de ne plus y penser, d'évacuer le problème.

Quoi qu'il en soit, quand je déploie toutes ces stratégies, consciemment ou inconsciemment, je ne m'occupe plus du désaccord qui m'a engagée dans le

conflit. Je cherche seulement à apaiser ma culpabilité et, au lieu d'être à ma relation (conflictuelle) *avec l'autre* ou d'être dans l'introspection qu'appelle ma culpabilité (et où *je m'occupe de moi*), je mélange les deux : j'utilise le conflit avec l'autre pour travailler à ma déculpabilisation, quitte à ce que ce comportement soit contreproductif pour le conflit lui-même. Par exemple, je fais comme si le conflit était réglé : je me sens en tort et il n'est pas réglé, mais je n'en parle pas et je m'adresse à l'autre comme si de rien n'était. Ainsi, c'est comme s'il n'y avait pas de conflit entre nous et je ne dois plus me sentir coupable. Mais le conflit pourtant est bien là et je me prive de la possibilité de le traiter (en même temps que j'en prive l'autre, d'ailleurs)... Ou bien j'accuse l'autre pour me disculper à mes propres yeux. Ou bien je passe mon temps à me défendre, même si l'autre ne m'attaque pas et cherche à faire avancer la situation problématique entre nous. En réalité, tous ces cas de figure montrent que ma culpabilité parasite, obnubile ma capacité de gestion du conflit.

Dès lors, en cessant de moraliser le conflit, nous pourrions cesser de nous considérer comme coupables et voir ce fait incontournable : les conflits sont douloureux et pénibles, mais cela arrive d'être en conflit, et vivre des conflits est légitime. Toute l'affaire devient alors de savoir comment s'y prendre, concrètement, pour les vivre.

Comment s'y prendre ?

Eh bien, c'est difficile ! Notamment parce que le conflit fait peur. Pourquoi ? J'en épingle deux raisons :

- Nous le pensons destructeur : de la relation, interpersonnelle ou groupale, entre le formateur et les apprenants ou entre les apprenants, par exemple. Destructeur aussi de l'activité ou du travail entrepris : il interrompt, s'impose, empêche de continuer. Destructeur du matériel parfois, si cela dégénère et qu'il y a de la casse. Au pire, destructeur de l'intégrité physique des personnes.
- Il nous échappe : « jusqu'où cela va-t-il aller ? », se demande-t-on. La situation ne risque-t-elle pas de dégénérer, de devenir ingérable ? Formateur/trice, animateur/trice d'un groupe, responsable en tout cas, je ne peux accepter ce risque. Je dois garder à tout prix le contrôle, garantir aux participants... Quoi, au fond ? Qu'on ne se disputera jamais ?

Autant de bonnes raisons, sans doute, pour chercher à éviter et à supprimer les conflits. Et pourtant... Si je vous disais que cela provient d'un malentendu et d'une ignorance dommageable, installés dans notre société ?

Puisque, considérés comme mauvais, les conflits sont rejetés, on ne nous apprend pas à les vivre. C'est logique. Avec pour résultat qu'on s'y comporte en dépit du bon sens ! À trois niveaux au moins :

– Nous nous sentons coupables, rien que de nous trouver pris dans un conflit : d'où le mécanisme nuisible de la culpabilité, décrit ci-dessus ; d'où aussi les protestations de notre bonne foi et/ou de nos bonnes intentions, également nuisibles puisque cela ne fait qu'alimenter le conflit !

– Nous croyons devoir combattre, condamner, désavouer un de nos outils les plus performants en conflit : la colère ! En fait, on ne connaît pas sa fonction, ni son potentiel et on est incapable de l'utiliser. Nous ne connaissons ou ne croyons connaître que ses effets destructeurs, que nous pensons automatiques et impossibles à éviter !

– Comme nous avons peur, nous nous affolons, nous perdons les pédales : pas étonnant de nous sentir démunis d'ailleurs, puisque nous sommes sans outil pour faire face au conflit ! Or, le stress a toujours pour effet de nous faire perdre une partie de notre potentiel, de réflexion notamment. De quoi nous empêcher d'analyser la situation et de choisir des comportements adéquats.

Et après quelques expériences de conflit plus ou moins désastreuses, pas étonnant non plus que nous cherchions définitivement à les éviter et à les étouffer. Mais comment sortir de cet engrenage ? Je choisis d'esquisser ici deux aspects parmi d'autres, qui sont des leviers pour vivre les conflits de façon constructive. Et donc, notamment, pour en avoir moins peur...

Découvrir les bienfaits de la colère et l'apprivoiser

La colère est une émotion mal acceptée, parce qu'on la croit destructrice, menant directement à la guerre. Mais à force de la rejeter, on la connaît très mal. La colère sert en fait à dire « stop ! ». Donc à mettre fin à une situation qui ne me convient pas, et à me faire respecter dans ce qui me convient (y compris ce jugement que ça ne me convient pas). Ce qui peut être destructeur, de soi-même, des autres, du bien commun, c'est de laisser la colère s'accumuler sans

s'en occuper, jusqu'à ce qu'elle explose comme une marmite à pression qu'on aurait laissé trop chauffer. Et dont nous n'aurions, du coup, plus le contrôle.

Comme toutes les émotions, la colère est une réaction de notre corps destinée à nous préserver d'un danger, à assurer notre survie. Ainsi, c'est notre fonctionnement neurologique et physiologique naturel qui nous fournit, par la colère, un paquet d'énergie pour réagir à certaines situations que nous vivons. Mais réagir ne signifie pas détruire ! En fait, *la colère est une énergie de transformation* : elle nous permet de modifier la situation vécue qui ne nous convient pas, pour la rendre plus proche de ce que nous désirons.

Un exemple. Dans mon groupe d'apprenants, le seul homme du groupe n'est pas trop content (de se montrer plus faible en français que certaines autres, ou de faire des exercices sur des thèmes de vie quotidienne réputés « féminins », etc.). Comme formateur/trice, je peux penser « après tout, il n'a qu'à accepter, faire un effort, moi aussi je fais des efforts, tout le monde en fait ; ce n'est quand même pas si grave ; j'en ai déjà parlé avec lui, mais ça ne lui suffit pas ; il est de mauvaise volonté ! », etc. En réalité, je dis là qu'il n'a qu'à faire taire sa colère. Coup de poker risqué ! S'il y parvient, on est peut-être tranquille pour un moment. Mais sinon, la marmite à pression se met à chauffer... Alors qu'il serait bien plus efficace, pour que cette colère ne dégénère pas et pour que l'apprenant concerné reste *avec* le groupe et ne se mette pas *contre* lui, qu'il puisse dire – même avec colère – ce qu'il voudrait transformer, ce qui ne lui va pas dans la situation. Et que les autres puissent l'entendre, dire aussi – même avec colère – leur point de vue, quitte à devoir conclure à un désaccord – surtout, ne pas pousser les gens au consensus, autre façon, à la mode et insidieuse, de faire taire certaines voix ! La situation aura déjà été transformée par l'expression de ce qui motivait la colère : d'une personne disqualifiée en face d'une majorité dominante qui impose sa position (situation révoltante pour la personne), on sera passé à deux ou plusieurs points de vue inconciliables, mais où tous sont également entendus. Fameuse différence !

Autre exemple. Quand je dis à quelqu'un « tu es fâché-e ? », cela veut souvent dire « c'est la crise ? tu m'en veux ? je suis coupable ? on va se disputer, être en conflit ? ». Si l'autre, qui connaît tous ces implicites aussi bien que moi et

en a probablement aussi peur que moi, s'empresse de répondre « non, non, mais... (en fait, oui) » ou « fâché, non, mais enfin... (comprenez : oui) », alors, me gardant bien de comprendre que « en fait, oui » et me laissant rassurer par le « non » sur l'implicite qui m'effraie, je vais peut-être écouter ce que l'autre a à me dire. Mais je m'installe dans le déni de la colère de l'autre... Par contre, s'il répond qu'il est effectivement fâché, cette émotion et la menace qu'elle constitue à mes yeux prennent toute la place et je ne lui réponds plus, à mon tour, que sur sa colère : « Fâché ? Mais enfin, pourquoi es-tu fâché ? Qu'est-ce que je t'ai fait ? » Et non « qu'est-ce qui ne va pas pour toi ? », ce qui serait pourtant la bonne question. Observons que c'est exactement le même mécanisme de centrément sur l'émotion elle-même, pour la combattre, que dans le cas de la culpabilité développé plus haut.

Quelques suggestions pour apprivoiser la colère :

- Ne pas avoir peur du mot et cesser de dire « non, c'était pas vraiment de la colère, j'étais juste un peu contrariée ». Accepter, donc, qu'une petite contrariété, c'est une forme légère de... colère : ce n'est pas évident, si on a eu l'habitude d'avoir peur, à priori, de toute colère.
- Identifier ma colère et celle des autres à leur début, c'est-à-dire quand je suis encore capable d'analyser la situation, et les autres sans doute aussi : ce n'est cependant pas évident, si on ne connaît de la colère que les débordements violents et qu'on s'emploie par ailleurs à nier toute colère chaque fois que c'est possible.
- Ne pas commencer par dire à l'autre « tu te calmes ! », mais commencer par lui dire « qu'est-ce qui ne va pas ? ». En conséquence, ne pas attendre que l'autre soit hors de lui pour lui demander cela... Un conflit s'amorce bien avant : il est intéressant d'apprendre à repérer cette amorce.
- Dire « stop ! », « non ! », « pour moi, ça ne va pas » : pas évident, si on a toujours essayé d'agir sans écouter sa colère, par exemple en s'efforçant de « se calmer » avant de réagir, ou de positiver pour tout accepter.
- Chercher tout de suite (car ma colère, précisément, m'y aide si je n'attends pas qu'elle me submerge) à cerner ce qui ne me convient pas, c'est-à-dire ce que je veux transformer dans la situation, et le formuler, au moins pour moi-même.

– Agir sur la situation : poser des actes pour changer ce qui dépend de moi, parler aux autres acteurs de la situation pour dire ce qui se passe pour moi (et non pour tout casser, ni pour changer la situation commune unilatéralement, au mépris des autres).

Évaluer la dangerosité du conflit et agir en conséquence

Pour toutes les raisons évoquées jusqu'ici (et pour d'autres encore !), nous avons peur du moindre conflit. Or, si certains conflits comportent un vrai danger, beaucoup d'autres sont inoffensifs. Et si nous cherchions à acquérir dans ce domaine un peu de discernement ?

Jacques Debatty¹ propose un modèle très éclairant pour s'y retrouver. Il s'inspire de l'éthologie, science du comportement des animaux. Dans la nature, dit-il, on rencontre deux types de conflits : les conflits de survie, très dangereux car ce sont des combats à mort, et les conflits rituels, destinés à réassurer la puissance de chacun, sans aucun danger pour la survie de qui que ce soit. En fait, cette distinction est vraiment très intéressante pour savoir si une dispute, un conflit larvé, une guerre ouverte entre deux ou plusieurs personnes sont dangereux, et qu'il faut les faire cesser rapidement et efficacement, ou si on peut les laisser se dérouler, en les cadrant seulement un peu au besoin.

Mais quelles sont donc les différences entre les deux ? Les animaux engagent un conflit de survie pour se nourrir ou pour protéger leurs petits ou leur groupe d'un prédateur. Le but est clair : il faut tuer l'adversaire. Dès lors, les stratégies mises en place sont destinées à l'emporter le plus sûrement possible, au moindre cout. L'attaque se fait contre une proie plus faible, s'il y a moyen, et en la piégeant par ruse. Tous les coups sont permis et l'attaquant vise d'ailleurs, en premier lieu, les points vitaux de sa victime, pour en finir vite et ne pas s'épuiser. Dans le règne animal, les combats de survie se déroulent entre espèces différentes... Pour le conflit rituel, rien n'est pareil. Il ne s'agit pas d'une relation prédateur-proie, mais d'une façon de se mesurer entre égaux, plus précisément entre les plus forts du groupe, en vue de se

¹ Par exemple dans : Jacques DEBATTY et Danièle CRUTZEN, *Entre-prendre la violence à l'école. Apprendre à réfléchir en situation de crise*, Liège, Edipro, 2010.

positionner dans la hiérarchie ou en vue de la reproduction. Cela se passe donc au sein d'une même espèce. Le but en est de préserver la vie du groupe et sa descendance. On se trouve bien dans un rapport de force, dans une lutte de pouvoir, mais le combat se passe dans les règles, à la loyale et avec interdiction d'atteinte aux points vitaux.

La transposition à l'espèce humaine est révélatrice. Dans une situation de harcèlement, par exemple – où les coups se font sans grand bruit, en douce même, par la manipulation, en jouant sur les limites entre séduction et domination, et où le harceleur jette son dévolu sur quelqu'un de pacifique et de serviable pour le blesser dans ce qui fait son identité même (sa compétence, son physique, sa famille ou ses amis, bref, ses points vitaux), tout en ayant un comportement « normal », voire sympathique au grand jour –, nous nous trouvons bien dans un combat de survie. C'est une situation qui constitue une vraie menace pour la personne harcelée et qu'il faut donc faire cesser au plus vite. Et pourtant, il n'y a pas de dispute spectaculaire, pas d'éclats de voix ! Par contre, une discussion houleuse, avec de grands gestes, des cris, des noms d'oiseaux qui s'échangent, des comportements de défi et des portes qui claquent, voilà le genre de conflit que nous pensons dangereux et dont nous avons peur². Alors que les rivaux s'affrontent de face, dans l'explicite et sans atteinte aux points vitaux : il y a bien une lutte, mais c'est une lutte pour une place aux yeux de l'autre, des autres ou du groupe³. Et l'issue doit permettre à *chacun* d'avoir une place : même le « perdant » éventuel de l'altercation a pu signifier qu'il ne se laisserait pas marcher sur les pieds et ainsi (ré)affirmer son droit d'être respecté dans ce qu'il est... Ce genre de conflit-là peut apporter des bénéfices à tous, en termes de reconnaissance de compétences et de spécificités, d'admiration mutuelle, de fierté, de dignité assumée qui force le respect.

² Et cette peur, à son tour, fait du dégât. Elle nous fait fuir ou nous paralyse, deux comportements qui font de nous de parfaites proies, offertes au prédateur. Le mécanisme émotionnel, encore une fois, est le même : quand j'ai peur, je n'écoute plus que ma peur et je risque fort de transformer moi-même le conflit rituel en conflit de survie, parce que ma réaction de victime va appeler chez l'autre, corrélativement, un comportement de bourreau.

³ Il s'agit d'une place en un sens très large : un espace (réel ou symbolique), un rôle, une liberté d'action, une autonomie, une préséance, un droit de parole, le droit d'être écouté, d'être reconnu pour ce qu'on est, etc.

Sur cette base, l'enjeu d'un-e formateur/trice, d'un-e animateur/trice est de maintenir son groupe en sécurité. Donc de faire cesser les conflits de survie ou de les ramener à des conflits rituels, et de laisser les conflits rituels se dérouler, dans des limites acceptables pour le groupe, au lieu et au moment où ils se passent. Voici quelques manières d'agir en ce sens :

- Avant de réagir dans un conflit où on est impliqué ou d'intervenir dans un conflit auquel on assiste, repérer les signes qui indiquent s'il s'agit d'un combat de survie ou d'un combat rituel.
- Intervenir rapidement s'il s'agit d'un combat de survie, car l'un des deux est la proie de l'autre et est en danger de mort (réelle ou symbolique) : agir pour transformer ce conflit en un combat rituel, si c'est possible ; sinon, protéger la « proie » et empêcher le « prédateur » de continuer à nuire.
- Lorsque les signaux désignant un combat de survie ne sont que partiellement présents, cela doit quand même nous alerter et nous faire agir, car c'est le signe que le conflit pourrait basculer en conflit de survie. Exemple : le combat est inégal et un des deux protagonistes pourrait bien devenir la proie ou le prédateur de l'autre. Ou bien certains coups bas se perdent, mine de rien. Ou bien les arguments d'un des protagonistes, ou des deux, visent les points vitaux (nom, race, culture, famille, appartenance, compétences...).
- Les choses se passent dans l'implicite, par des allusions, à des moments où il n'y a pas de témoin, etc. ? Faire repasser la communication dans l'explicite : mettre les pieds dans le plat, obliger chacun à se positionner à visage découvert (en lieu et moment sécurisés).
- Les attaques visent les points vitaux ? Utiliser sa propre colère pour dire « stop ! pas de cela ici ! ». S'appuyer sur les valeurs de l'organisation, sur les règles partagées dans le groupe, sur le cadre que j'ai moi-même mis en tant que formateur/trice, etc. Agir comme un bon chef de meute, qui garantit la survie de tous les membres de son groupe.
- Le profil des adversaires les pousse clairement vers une relation prédateur-proie ? Je ne les laisse pas seuls, mais je ne viens pas non plus unilatéralement au secours de la « proie », sinon je confirme son statut de « proie » et... je renforce le prédateur ! Je m'efforce plutôt d'organiser entre les deux une vraie confrontation (et non pas une « médiation » ni une « conciliation »), en soutenant la « proie » pour qu'elle ose se confronter et en cadrant le « prédateur » pour l'obliger à respecter les règles du conflit rituel.

Voici donc des pistes pour aborder les conflits (vraiment) autrement, mais je ne pense absolument pas qu'il n'y ait plus qu'à... ! On l'aura compris : faire tout cela est loin d'être simple.

Par où commencer ?

La première étape, assurément, consiste à examiner son propre profil en la matière : où en suis-je par rapport à la colère ? m'est-elle familière ou étrangère ? puis-je m'autoriser à l'exprimer ? comment ne pas m'en sentir coupable ? de quoi ai-je le plus peur dans un conflit dont je suis partie prenante ou auquel j'assiste ? de prendre des coups (physiques ou symboliques) ? de ne pas arriver à gérer ? d'être en tort ? d'avoir à assurer la sécurité de tout un groupe ? et comment vais-je explorer et expérimenter cela ?

Une seconde étape indispensable est de se mettre à observer autour de soi comment les conflits réels se passent, pour se familiariser avec les caractéristiques indiquant de quel type de combat il s'agit. C'est un autre chantier à ouvrir...

Enfin, tout cela est impliquant. Il ne faut pas en sous-estimer l'exigence. Mais se mettre en route vaut la peine en vue d'oser, un jour, vivre les conflits.

Myriam van der BREMPT
philosophe et kinésiologue
formatrice et accompagnatrice d'équipes au CESEP



lune gibbeuse
elle ne raconte pas
toute la vérité

Paul David Mena

Invitation à une lecture plurielle des conflits

Cet article cherche à poser une attention particulière sur le moment qui se passe entre un conflit et la recherche d'un apaisement. Les manifestations d'une tension, ses aspects apparents, les passages à l'acte ou à la parole ne permettent pas toujours de comprendre ce qui est profondément en jeu dans la situation. À bien y penser, n'irions-nous pas un peu vite quant à l'analyse des paramètres ayant participé à l'écllosion d'un conflit ? Il est aisé d'en expliquer l'origine de manière unifactorielle (une raison pour un effet), mais ne passons-nous pas ainsi à côté de certains éléments de la question et donc d'une partie de sa réponse ?

Dans cet article, je tenterai d'exprimer l'importance d'une mise à plat et d'une analyse multifactorielle des conflits. Je commencerai par une brève définition du conflit, poursuivrai par une illustration de différents niveaux et paramètres susceptibles d'intervenir dans le déclenchement d'un conflit, et finirai par quelques suggestions en termes de prévention.

Par Maude DIDIER

Brève définition du conflit

Un conflit peut être défini de multiples façons. Je retiendrai ici la conception suivante : il s'agit du constat d'une opposition entre des personnes, des entités (groupes, structures...) ou des intérêts qui coexistent dans un même contexte, et d'où découlent des difficultés et des insatisfactions. Ce terme est également utilisé pour décrire un état de contradiction ou d'incompatibilité d'opinions, de sentiments ou d'exigences, comme dans le conflit de loyauté par exemple.

Le conflit peut avoir de multiples visages : individuel, collectif, latent/larvé ou manifeste, plus ou moins agressif ou destructeur, institutionnel, légitime ou non... Il est, dans une certaine mesure, inhérent à la cohabitation des personnes dans un collectif. Il n'est pas négatif en soi et peut même être bénéfique, selon la manière dont il sera « canalisé » : il peut permettre d'induire des changements, de confronter des idées... « *La conflictualité est-elle bonne ou mauvaise ? La réponse n'est évidemment pas simple à donner et ne se réduit pas nécessairement à une opposition binaire ('bien ou mal'). Dans une organisation, elle peut être bonne pour les uns et mauvaise pour les autres, délétère sur le moment mais positive à plus long terme, dynamisante ou paralysante, favorable à la relance d'une équipe mais nuisible aux usagers, etc.* »¹

Au-delà de cette réflexion, notons que le conflit se vit souvent dans la souffrance, est généralement chargé d'émotions telles que la colère, la frustration, la peur, la tristesse ou la rancune. Il peut empêcher une relation de progresser, ou une personne d'être constructive et de s'épanouir. C'est la raison essentielle pour laquelle il est important de le réguler, d'aider les acteurs concernés à prendre un recul rendu insuffisant par le niveau de tension ressenti et à comprendre ce qui se passe entre eux, hors de l'affect et de leur subjectivité. Ainsi, ils peuvent se réapproprier une juste maîtrise de ce qui les lie, au lieu de se laisser conduire par des émotions négatives envahissantes et revenir à une « bonne entente » qui dépasse leurs divergences.

¹ Bernard DE BACKER, *Gouvernance associative et service aux usagers, quelles conflictualités pour quels effets ?*, Démarche d'évaluation qualitative transversale, Rapport conclusif, Services ambulatoires dans le domaine de l'action sociale, de la famille et de la santé, second triennat 2013-2016, juillet 2016, p. 29 (en ligne : www.brudoc.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1543).

User de niveaux d'analyse complémentaires

« *Même pour le simple envol d'un papillon, tout le ciel est nécessaire.* »

Paul Claudel

Souvent plusieurs paramètres entrent en compte dans une « situation problème »². Mieux cerner l'origine d'un incident, en dégager les différentes couches permet généralement de voir plus clair, d'étoffer l'analyse et ainsi d'élaborer une solution ou une piste d'action plus pertinente. « *Une lecture plurielle selon plusieurs niveaux permet de mettre en évidence des lectures distinctes et complémentaires d'un même problème, de clarifier et d'élargir les idées sur la question, d'envisager d'autres éclairages que ceux donnés spontanément.* »³

Le contexte actuel du non-marchand⁴ génère une forte tension institutionnelle et collective. Les contraintes actuelles des pouvoirs subsidiaires sur le monde associatif ont notamment pour effet :

- de fragmenter les actions (par exemple un subside pour un projet spécifique), ce qui entrave les collaborations et morcèle la mission globale des structures ;
- d'accentuer une approche quantitative, administrative, contrôlante, au détriment de la qualité relationnelle au sein des équipes, d'un climat de confiance et d'une énergie collective tournée vers le projet ;
- de mettre en concurrence les associations (et parfois les personnes d'une même équipe), au lieu d'encourager la complémentarité, la mutualisation des ressources et des expériences ;
- d'établir des échéances qui génèrent du stress, le manque de temps affectant entre autres le dialogue interne et la convivialité nécessaires à maintenir un flux positif entre collègues.

2 Inspiration : Nicole TINANT, **Grille d'Ardoino pour contrer le stress professionnel négatif** (fiche pédagogique), in *L'Esperluette*, n°65, juillet-août-septembre 2010 (en ligne : www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspelurette/F.Ped.Esper65.pdf).

3 Ibid., p. 3.

4 Inspiration : Claire CORNIQUET, **Le management par projet. Contamination du secteur associatif ?**, in *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016, pp. 126-137 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja200) ; Jacques MORIAU, **L'appel à projet : une nouvelle manière de réduire l'action associative ?**, in BIS (Bruxelles Informations Sociales), n°174, décembre 2016, pp. 3-7 (en ligne : http://www.cbcs.be/IMG/pdf/bis_174).

Des aspects institutionnels risquent de susciter des incompréhensions, des rapports de force, être source de stress et de confusion, ou de diminuer la motivation et la confiance nécessaires à l'investissement. Ils peuvent ainsi se cristalliser entre les personnes, d'où la nécessité d'une grande clarté sur les cadres et mandats, et d'une attention marquée sur la communication. En voici quelques exemples :

- le manque d'accompagnement d'un nouveau travailleur, d'un changement de fonction ou d'un changement à plus grande échelle ;
- des zones de flou sur des responsabilités, des définitions de cadres ;
- une place hiérarchique jugée injuste ;
- une incohérence des orientations stratégiques choisies ;
- des paradoxes ou contradictions entre des décisions et des actions, comme des intentions non suivies d'actions.

Des dimensions organisationnelles plus concrètes peuvent également participer à la dégradation de relations. Elles relèvent du fonctionnement de la structure, de la répartition et de l'utilisation des ressources et des procédures. Elles peuvent engendrer notamment un sentiment d'opacité, de manque d'équité ou d'injustice, défavorable au développement de la confiance et de la solidarité. Elles concernent principalement :

- des problèmes de communication : quantitatifs (trop de communication, d'où négligence par envahissement d'informations inutiles, ou trop peu, d'où entraves et obstacles à des collaborations potentiellement fructueuses) et/ou qualitatifs (modes de communication – mails, téléphone,... – utilisés de manière inadaptée au type de messages à transmettre) ;
- un manque de priorisation des tâches individuelles et/ou collectives, de visions stratégiques à long terme, d'organisation d'un agenda commun ne permettant pas aux membres d'une même équipe de se retrouver autour d'un sens commun, d'un objectif à atteindre ensemble, entraînant l'éparpillement des énergies ;
- un environnement physique inadapté : l'inexistence ou la non-fréquentation d'un lieu de convivialité permettant des moments informels qui contribuent à tisser des liens (pauses café,...), une influence négative de l'agencement de l'espace (disposition des bureaux, matériel à disposition, luminosité, etc.) sur le confort mental et physique au travail ;

- un manque de temps : la culture de l'urgence ou le fait d'être « débordé » risquant souvent d'amoindrir la qualité de la communication et les potentialités de collaborations, empiétant sur la motivation et augmentant les tensions ;
- une mauvaise répartition de la charge de travail au sein d'une équipe ou un absentéisme récurrent.

L'interpersonnel et les dynamiques de groupe, qui touchent aux règles et types de relation et de communication, se déclinent de plusieurs façons :

- la communication dans sa dimension subjective : non-dits, malentendus, affects qui y sont attachés,... ;
- les types de collaborations de travail instaurés : coopération, rivalité, compétition,... ;
- les interactions d'ordre systémique dans un service, dans une équipe : les rôles occupés par chacun (de manière volontaire ou imposée, formelle ou non...), le leadership et la gestion du pouvoir (les rapports de force notamment), l'ambiance... ;
- les différences de points de vue, de cultures (relatives aux générations, fonctions ou places occupées dans la structure, idéologies,...) ;
- la reconnaissance mutuelle : reconnaissance des efforts fournis, de l'expérience, de la légitimité professionnelle, des résultats et de la valeur du travail accompli,...

Finalement, **un niveau individuel** peut aussi prendre part à un conflit :

- des facteurs personnels tels que du stress, un type de tempérament, des préoccupations privées, un conflit d'intérêt,... ;
- des éléments professionnels tels que de la démotivation, une perte de sens, une difficulté à gérer son temps, à prioriser ses tâches, être distrait, dispersé, vouloir tout contrôler,... ;
- une posture éthique, une coloration de comportements n'induisant pas des relations saines (stimuler, aider, construire, créer de la confiance,...).

Conséquences des conflits

En quelques mots, les conséquences des conflits peuvent être, comme souligné plus haut, positives ou négatives, selon la manière dont la situation-problème sera gérée.

L'impact négatif retentit lorsque le niveau de tension ne permet plus la prise de recul nécessaire à relativiser et à prendre les choses de manière souple et empathique. Les acteurs concernés peuvent alors ressentir de l'épuisement, de la démotivation, une confiance en soi ou mutuelle dégradée,... Les conséquences sont notamment une perte d'efficacité collective : mauvais choix, temps « perdu », perte de sens (découragement), conséquences sur les missions et sur le public,...

Au contraire, des bénéfices ou des progrès peuvent surgir suite à la régulation d'un conflit : meilleure compréhension des besoins, attentes, exigences des uns et des autres, remise en question de mauvaises habitudes, renouvellement de procédures ou de mécanismes qui sont non pertinents ou ne sont plus d'actualité...

Invitation à...

Certains des enjeux qui sous-tendent les conflits n'apparaissent souvent pas en premier lieu : enjeux de pouvoir, affectifs, besoins de reconnaissance, manque de communication, histoire ancienne non réglée, définition floue d'une collaboration,... Une situation de tension est souvent bien plus complexe qu'il n'y paraît. Pour revenir à l'objet du présent article, son cœur est l'idée de **déplier autant que possible le problème avant de chercher une solution, afin d'affiner ensuite des stratégies d'intervention**⁵.

Plus concrètement, voici quelques points de vigilance qui peuvent être considérés comme des éléments de prévention pour les différents niveaux précités.

Sur le plan institutionnel :

- développer et entretenir une éthique forte, une culture collective sereine, harmonieuse, un esprit d'équipe, élaborer un environnement de travail favorable à la coopération et à l'entraide ;
- avoir des mandats et des espaces clairs et facilement identifiables : quel lieu sert à quoi (décisions/consultations/informations/...), est supervisé par qui, etc. ;

⁵ Inspiration : Didier NOYÉ, *Gérer les conflits. De l'affrontement à la coopération*, Eyrolles, 2016.

- élaborer des visions stratégiques fédératrices et évolutives qui font sens et donnent le cap aux actions quotidiennes.

Sur le plan organisationnel :

- savoir où chercher l'information, construire une communication interne fluide ;
- être attentif à la symbolique : par exemple spatiale (la disposition d'une salle, selon les attendus de la réunion ou de la rencontre qui va s'y dérouler) ou verbale (quels mots sont employés, par qui, dans quel contexte).

Sur le plan interpersonnel :

- incarner les valeurs de l'association ;
- se soutenir mutuellement, coopérer, dialoguer, même lors de désaccords, être à l'écoute les uns des autres, faire confiance ;
- encourager les attitudes valorisantes et favorables à la coopération, désactiver les comportements et propos « nocifs » : mettre le focus sur l'humain, sur le qualitatif au cœur de la structure et des actions ;
- communiquer de manière constructive, positive, faire des demandes complètes et explicites, formuler des réponses claires,...

Sur le plan individuel :

- prôner la considération et le respect des personnes ;
- développer sa « conscience de soi » : se connaître et s'exprimer de manière respectueuse de soi et des autres, canaliser certaines émotions,...

Vigilance donc, tout en souplesse. Relativiser son ressenti est la première étape vers l'apaisement, en soi et avec les autres. Nourrissons-nous de bonnes énergies et bon vent !

Maude DIDIER
Lire et Écrire Bruxelles

The image features a person standing in a field, looking towards the horizon. The sky is a clear, pale blue. Overlaid on the entire scene is a pattern of white, irregular shapes that resemble water droplets or splashes, creating a textured, artistic effect. The text is centered in the upper portion of the image.

flaque de pluie
toucher
l'arc-en-ciel

Minh-Triêt Pham

Sélection bibliographique

« Aspirer à créer un groupe sans structure est aussi inutile et trompeur que prétendre qu'il existe des informations 'objectives', que les sciences sociales sont 'dégagées des valeurs', ou qu'il existe une économie 'libre'. Un groupe laissé à lui-même est aussi réaliste qu'une société laissée à elle-même : la notion de groupe sans structure se transforme en un rideau de fumée qui favorise les puissants ou les chanceux qui peuvent établir leur hégémonie indiscutable sur les autres. Cette forme d'hégémonie peut s'établir très facilement, parce que la notion 'd'absence de structure' n'empêche pas la formation de structures informelles : elle n'empêche que celle des structures formelles. De même, la philosophie du 'laisser-faire' n'a pas empêché les puissances économiques d'établir un contrôle sur les salaires, les prix et la distribution des biens ; elle a juste empêché le gouvernement de le faire. Ainsi, l'absence de structure devient un moyen de masquer le pouvoir (...). »¹

Certains groupes, pour des raisons liées à une volonté de libération de la parole ou de prise de conscience, refusent toute structure objective alors que d'autres imposent à leurs membres un cadre rigide qui peut apparaître hiérarchique et autoritaire. La question qui nous guide ici est de comprendre de quoi un groupe a besoin pour que le conflit puisse s'exprimer et avoir la chance de se résoudre. Existe-t-il un document clair décrivant le cadre de bienveillance dans lequel doivent se dérouler les échanges ? L'information circule-t-elle de manière horizontale et fluide ? Y-a-t-il quelqu'un-e de prévu à qui s'adresser lorsqu'un conflit fait surface, des personnes référentes vers lesquelles se tourner ? Quels sont les recours possibles en cas de blocage relationnel ? Etc.

Les ouvrages de cette sélection vous permettront d'aborder la problématique du conflit à partir de la notion de structure telle que nous venons de l'évoquer.

¹ Jo FREEMAN, **La tyrannie de l'absence de structure**, in *Infokiosques.net*, 1972 (2017 pour cette traduction en français), p.5 (https://infokiosques.net/IMG/pdf/La_tyrannie_de_l_absence_de_structure-24p-A5-fil.pdf).

Nous commencerons par deux ouvrages (Robert Michit et Thierry Comon ; Bernadette Bayada et al.) afin de cadrer le sujet grâce à des concepts et des théories qui nous permettront d'envisager différents types de conflits, des propositions de résolutions, des pistes de prévention.

Vu que les normes sociales influencent également les individus dans les rôles qu'ils empruntent, impactant la qualité de leur relation avec les autres, nous vous proposons, avec l'ouvrage suivant, de faire un tour du côté de la psychologie des groupes avec Jacques-Philippe Leyens et Vincent Yzerbyt.

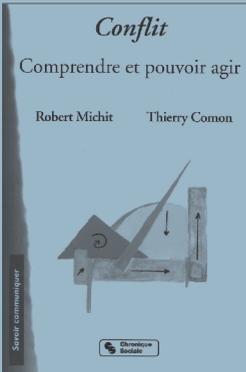
Avec l'ouvrage de Jean Nizet et Jean-Pierre Hiernaux, nous nous intéresserons ensuite aux conflits en milieu scolaire par la mise en évidence du décalage entre la réalité d'une formation et ce que les apprenant-es viennent y chercher. La nécessité de réduire ce décalage amène les auteurs à proposer l'analyse transactionnelle et la méthode Gordon comme outils d'analyse et d'intervention.

Enfin, des récits de cas concrets (Danièle Crutzen et Jacques Debatty) nous mèneront au point central de notre sélection : l'importance de la ritualisation du traitement des conflits.

Pour nourrir cette réflexion, nous vous proposons une petite incursion dans le fonctionnement des groupes, le rapport de leurs membres à la structure, aux rôles, à la prise de décision..., en lien avec l'importance de garder des traces comme « reconquête » de ses propres pratiques (David Vercauteren) ; et nous porterons une attention toute singulière au récit d'une expérience qui s'est déroulée à la clinique de La Borde (Loir-et-Cher, France), lieu de développement de la psychothérapie institutionnelle. C'est de cette expérience que naitront la pédagogie institutionnelle (ouvrage de Francis Imbert) et l'analyse institutionnelle (article de Francis Tilman).

Dans une certaine continuité, le dernier ouvrage (Starhawk) nous fournira, à partir de l'expérience des groupes d'affinités, des outils pour réaliser un changement de paradigme, repenser notre rapport au monde et « rêver l'obscur ».

Par Aline JACQUES



MICHIT Robert, COMON Thierry, *Conflit. Comprendre et pouvoir agir*, Chronique sociale, 2005, 173 p.

Le conflit naitrait, selon les auteurs, d'un positionnement de chacun des protagonistes dans des univers aux logiques divergentes et hétérogènes. À la suite de l'étude de nombreuses situations conflictuelles dans les milieux scolaire et associatif, au sein des entreprises ou encore entre citoyens, les auteurs ont observé la répétition de plusieurs ensembles de règles de développement des conflits. S'opposant à l'idée qui voudrait que les objectifs des relations humaines soient imprévisibles, ils affirment que les conflits peuvent se résumer à quatre dimensions fondamentales qui vont déterminer quatre classes de conflits correspondantes : conflit d'avoir, conflit de pouvoir, conflit de défense d'identité et conflit de libération. Chacune de ces classes nécessite, selon eux, une démarche spécifique de résolution. Tout individu peut activer l'un de ces quatre états. Il peut passer de l'un à l'autre, mais ne se trouve jamais que dans un seul à la fois. Les auteurs mettent à disposition une grille d'analyse des conflits qui permet de distinguer à la fois l'évolution possible des caractéristiques des conflits, selon leur étape de développement, et les moyens de gérer cette évolution.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, les auteurs se réfèrent au concret, tant dans l'explicitation immédiate du modèle que dans les méthodes de résolution abondamment illustrées d'exemples. La catégorisation des conflits et la proposition un peu systématique de modes spécifiques de résolution des conflits peuvent sembler un rien formelles, mais l'ouvrage brosse un portrait assez large du sujet qui nous occupe, dans lequel chaque formateur-riche pourra puiser les éléments qui lui parlent.



BAYADA Bernadette, BISOT Anne Catherine, BOUBAULT Guy, GAGNAIRE Georges (dir.), *Conflit. Mettre hors-jeux la violence*, Chronique Sociale, 2010, 143 p.

Ce livre décrit ce qu'est l'approche non violente du conflit. Selon les auteur-e-s, il y a souvent confusion entre violence et conflit. Pourtant, le conflit fait partie de la vie. C'est le résultat de la confrontation des besoins, des intérêts ou des valeurs. L'image souvent négative que nous en avons nous conduit à en avoir peur et à chercher à le fuir. Ce livre insiste sur l'importance d'apprendre à écouter, à exprimer ses sentiments, à négocier, à être médiateur... pour ne citer que quelques-unes des aptitudes nécessaires. L'objectif est qu'au-delà de leur opposition et hors de tout débordement de violence, les protagonistes puissent être capables de chercher ensemble une solution.

Le livre compile, à partir de nombreuses expériences, des analyses, des repères pour changer l'approche du conflit et sa résolution. Il peut répondre aux préoccupations des personnes et des organismes qui cherchent comment prévenir la violence individuelle et sociale, et éduquer à la résolution non violente des conflits. Il traite non seulement des conflits entre plusieurs protagonistes mais se penche également sur nos conflits intérieurs qui rejaillissent sur nos relations aux autres et notre vie en société.



LEYENS Jacques-Philippe, YZERBYT Vincent, *Psychologie sociale*, Mardaga, 1997, 368 p.

La psychologie sociale a connu un essor considérable dans les pays anglo-saxons mais a peu pénétré dans les pays de langue française, à part quelques rares exceptions telles les recherches de Milgram sur la soumission à l'autorité. Pourtant, son champ d'intérêt est beaucoup plus large puisqu'elle s'intéresse à autrui d'un triple point de vue : sa connaissance, les influences réciproques entre soi et autrui, et les interactions sociales. Pour chacune de ces thématiques, le présent ouvrage fait le point sur les faits expérimentaux déjà bien établis au moment de la rédaction de l'ouvrage.

La première partie traite de sociabilité, de formation d'impressions, de jugements sociaux et d'inférences causales à propos du comportement d'autrui. La deuxième partie envisage notamment les attitudes et leur changement, l'impact des normes et des rôles, le conformisme et l'innovation. La troisième partie est consacrée à l'attraction et à l'altruisme, à l'agression et aux relations entre groupes. Il relativise l'intention de l'acte en fonction du point de vue de la « victime », de l'« agresseur-euse » ou de l'« observateur-riche » et permet de prendre du recul par rapport aux aprioris. Les thèmes sélectionnés montrent que les recherches en psychologie sociale, effectuées en laboratoire, offrent d'innombrables possibilités d'application.

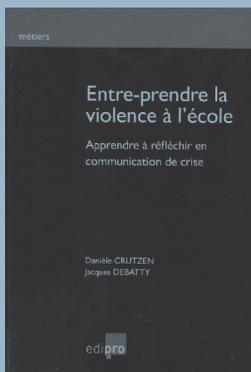
Chaque chapitre est émaillé d'exemples concrets, de faits divers, pour montrer la pertinence des recherches en psychologie sociale par rapport aux événements, grands et petits, auxquels tout le monde est journallement confronté, y compris dans les centres d'alphabétisation.

**violence
et ennui**j. nizat, j.-p. hiernaux
avec des contributions de
m.-t. dogniaux, a. finn et a. moreaupuf
l'éducateur**NIZET Jean, HIERNAUX Jean-Pierre (dir.), Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeur-élèves, PUF, 1984, 124 p.**

En classe, les élèves de milieux populaires fréquentant l'enseignement technique et professionnel expérimentent souvent l'ennui et la violence. Serait-ce à cause d'un décalage entre la réalité de la formation et ce qu'ils sont venus y chercher ? Dans l'ouvrage, ce décalage entre l'offre et la demande est décrypté sous l'angle des relations de pouvoir, c'est-à-dire comme « *des rapports où chacun des partenaires met en œuvre des moyens en vue d'amener chez l'autre des attitudes, des comportements qui sont dans la ligne de ses objectifs propres* » (p. 31). Pour les élèves qui pensent au travail, au salaire, symbole d'indépendance, pour qui la formation doit être ancrée dans le réel avec une utilité immédiate (valorisation de « l'état d'adulte »), et qui, dans leur quotidien, se retrouvent confrontés à une formation dont l'utilité est différée (l'école fait appel à « l'état d'enfant ») et qu'ils ressentent comme trop rigide, le fossé est un sacré obstacle à l'apprentissage. Selon les auteurs, la connaissance des aspects fondamentaux du modèle culturel des apprenant-e-s permettrait aux enseignants de proposer une offre scolaire négociée : « *En pratique, l'enseignant aura à négocier avec ses élèves une offre dont certains éléments sont en continuité avec leur modèle culturel, d'autres en décalage.* » (p. 134). Lorsqu'il y aura décalage, celui-ci sera cette fois voulu par l'enseignant-e, en toute connaissance de cause.

En seconde partie d'ouvrage, les auteurs présentent l'analyse transactionnelle (« comment deux individus rentrent en relation ») et la théorie de Thomas Gordon sur la relation pédagogique « sans perdant » comme méthodes d'intervention.

Bien que pas récent du tout, cet ouvrage peut nourrir la réflexion et ouvrir des pistes de travail, non seulement pour tout enseignant-e mais aussi pour tout-e formateur-riche d'adultes.



CRUTZEN Danièle, DEBATTY Jacques, *Entreprendre la violence à l'école. Apprendre à réfléchir en communication de crise*, Edi.pro, 2010, 334 p.

Les auteurs envisagent la violence comme un langage de survie qui renvoie la culture dominante à ses héritages oubliés : la violence confronte l'école à un langage dont elle maîtrise peu ou pas les codes. Ils s'extraient d'une vision ethnocentriste et examinent, entre autres, les stratégies de prévention des comportements agressifs dans le règne animal.

Ce livre propose un mode d'emploi pour lire les expressions non verbales et pour y répondre dans une perspective éducative. Comment apprendre à entreprendre la violence ? Comment en ritualiser le traitement ? Comment rendre l'implicite explicite ? Faut-il exprimer ses émotions dans un groupe ? Si oui, comment ? Les émotions que nous croyons être universelles le sont-elles vraiment ? Qu'est-ce qui distingue la violence de la colère ? Pour répondre à toutes ces questions, les auteurs insistent sur l'importance de la mise en place d'un cadre rituel. Entreprendre la violence à l'école, c'est apprendre à lire des codes implicites, à ritualiser des signaux non verbaux et à marquer un territoire pédagogique. Ils insistent sur le lien entre les processus cognitifs et émotionnels, et mettent à disposition du lecteur un cadre théorique, des grilles de lecture, des stratégies et des méthodes pour agir. Les analyses et outils présentés peuvent s'appliquer à toutes sortes de conflits dans et en dehors du cadre strict de l'« école ». Le livre se termine par « cinquante situations sous la loupe », dans lesquelles bien des lecteurs pourront se retrouver.

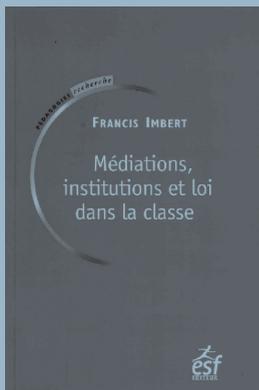


VERCAUTEREN David (dir.), **Micropolitiques des groupes. Pour une écologie des pratiques collectives**, HB Éditions, 2007, 238 p.

Pour les auteurs, la plupart des groupes se focalisent davantage sur les objectifs à atteindre, les programmes à tracer, les agendas à remplir, mais ne portent que peu d'attention à l'écologie de leurs pratiques collectives, à leurs propres manières de faire et de s'envisager. Ce qui fait défaut, c'est la constitution d'une mémoire collective des pratiques. *« On n'est pas groupe, on le devient et la possibilité de ce devenir est à construire. Pour y arriver, nous avons besoin de cette mémoire, de cette culture des précédents pour ne pas répéter sans cesse les mêmes erreurs et renouveler nos usages, savoirs et pratiques. »* Ainsi, la première chose à faire serait d'effectuer un recensement de tout ce qui tourne autour des questions de pouvoir, de fonctionnement des réunions, des rôles de chacun, de l'évaluation, des processus de décisions... *« Si nous disposions ne serait-ce que de dix ou même d'un pour cent de ces histoires, avec leurs réussites et leurs échecs, sans doute nos aventures seraient-elles tout autres. »*

Outre le « recensement des erreurs », l'ouvrage retrace plusieurs expériences collectives qui ont entrepris une reconquête de leurs pratiques. Une réflexion particulièrement poussée sur la structure des groupes nous est par exemple proposée dans la partie consacrée à la description de l'expérience menée à l'hôpital de La Borde (pp. 39-51) qui voulait révolutionner la manière dont on traitait les maladies mentales. Pour ce faire, la structure des organismes traditionnels a dû complètement être repensée afin de permettre une expérience de collectivité thérapeutique. Et par là, les auteurs nous entraînent à l'origine de la pédagogie institutionnelle : la psychothérapie institutionnelle.

Version en ligne (avec entrée par mots clés) : <http://micropolitiques.collectifs.net>



IMBERT Francis, Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle, ESF, 2000, 132 p.

« *Au commencement est le 'chaos', moment de confusion, d'indifférenciation où le désir ne peut émerger* » (p. 15)². Telle est la thèse de départ de cet ouvrage pour aborder la question de la médiation, de la différenciation des places de chacun

(séparation), afin de créer des alliances.

En écho à l'article de Noëlle De Smet publié dans ce numéro du *Journal de l'alpha*³, qui propose d'instituer « des temps pour... » – comme les Conseils ou les Quoi de neuf ? – et qui resitue les contours de la pédagogie institutionnelle, cet ouvrage s'attache, à travers une trentaine de courtes monographies rédigées par des enseignants, à montrer comment on peut, très concrètement dans une classe, faire travailler « la loi » à partir de la mise en place de médiations (terme utilisé par l'auteur comme synonyme d'institutions). Il s'agit ici de témoignages d'institutrices maternelles et primaires mais la narration des processus de déblocage dans des situations concrètes est intéressante pour toutes les situations d'apprentissage. Dans le droit fil de la pédagogie institutionnelle, l'auteur offre des moyens aux enseignants pour que leur face-à-face quotidien avec les élèves soit autre chose qu'un rapport de forces risquant de dégénérer en violence réciproque.

Avec des adultes, il ne s'agit pas, comme dans l'enseignement, de socialiser les apprenant-e-s, de leur apprendre à vivre en société, comme le propose Francis Imbert dans cet ouvrage, mais de « partager le pouvoir » et de « pouvoir ensemble », comme le dit Noëlle De Smet dans son article, de quoi nous convaincre que travailler en pédagogie institutionnelle est également possible avec des adultes.

² Phrase inspirée du premier verset des *Métamorphoses* d'Ovide (entre l'an 1 avant J.-C. et l'an 8 après J.-C.). Voir : <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/METAM/Met01/M01-001-252.html>

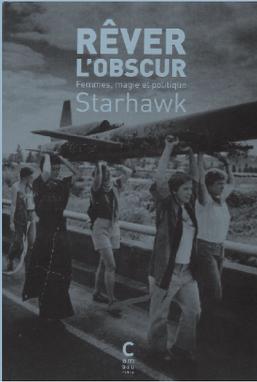
³ Voir pp. 51-62.

TILMAN Francis, *L'analyse institutionnelle* [article en ligne], Meta-educ, non daté, 20 p. (version remaniée de la version publiée sur le site du Grain en 2007)

Dans les années 1960, une nouvelle perspective de recherche appliquée à l'action éducative et sociale voit le jour : l'analyse institutionnelle. Alliant psychologie sociale des groupes et analyse macrosociologique de la société, celle-ci vise à analyser les formes et rapports de pouvoir qui sont à l'œuvre, de manière implicite, dans les institutions et les organisations. Il s'agit de mettre en évidence les rapports de pouvoir réels mais camouflés « sous la fausse banalité de l'évidence », souvent à l'origine de conflits. Afin de mettre à jour ces rapports de pouvoir, l'analyse institutionnelle distingue d'abord trois « acteurs » : l'institué (l'ordre en place, le règlement de travail par exemple), l'instituant (celui ou celle qui remet en question la norme, l'institué), et l'institutionnalisation (l'intégration, la récupération de ce qui a été remis en question afin de le normaliser). Ensuite, elle recourt à un « analyseur », un évènement qui fait apparaître le non-dit de l'institution. Cet analyseur peut survenir naturellement ou être provoqué afin de forcer chacun à se dévoiler (par exemple, le refus par un formateur de procéder à l'évaluation de ses stagiaires, pourtant imposée par le pouvoir subsidiant). Enfin, en situation de conflit, trois stratégies peuvent être mises en place par les acteurs : le mode d'action institutionnel (exemple : une action syndicale via le conseil d'entreprise), le mode d'action anti-institutionnel (exemple : un refus explicite d'appliquer certaines décisions) et le mode d'action contre-institutionnel (exemple : un travail d'équipe non prévu par la direction).

Après une description des concepts de base et de la méthodologie de l'analyse institutionnelle, Francis Tilman nous invite à la lecture d'analyses de cas précis de résolutions de conflits.

Article téléchargeable à la page : www.meta-educ.be/reservoir.html



STARHAWK, *Rêver l'obscur. Femmes, magie et politique*, Cambourakis, 2015, 352 p.

Le choix de faire figurer ce livre dans la sélection constitue une proposition de s'inspirer de certaines dynamiques de groupes d'affinités qui, dans leur constitution et leur raison d'être, s'éloignent des groupes de formation où on ne choisit pas ceux que l'on va être amené à côtoyer. Les groupes

d'affinités sont souvent des regroupements d'amis de confiance, organisés d'une manière non hiérarchique au sein desquels les décisions sont prises par consensus.

Starhawk a de très belles pages sur les vertus des groupes, « *un manteau qui protège chacun de nous du froid, un filet qui nous reçoit quand nous tombons* ». Mais elle n'élude pas ce qu'ils peuvent aussi avoir de frustrant, d'exaspérant, d'ennuyeux, ni combien ils sont difficiles à organiser, à faire tenir, tout en respectant l'intégrité de chacun. Forte de son expérience et du savoir élaboré à cet égard avec ses compagnons de recherche et de lutte, elle décrit toutes sortes de méthodes pour tenter de remédier à ces difficultés : comment faire en sorte que les uns ne prennent pas trop de place tandis que d'autres se recroquevillent dans leur coin, comment circonscrire les orateurs qui tiennent le crachoir pendant des heures en soulant tout le monde, comment lever l'autocensure de chacun et permettre une expression franche sans pour autant laisser les conflits ravager le groupe...

Dans ce livre, Starhawk nous propose des pistes de réflexion sur les structures de groupe et décrit quelques outils pratiques de gestion du conflit comme l'écoute active, le brainstorming, l'autocritique, le consensus. C'est un véritable changement de paradigme que ce livre amorce ou alimente : par les nœuds qu'il défait, par les outils conceptuels qu'il propose pour penser son rapport au monde, à la nature et à la culture, à la singularité et au collectif.

Université de Paix, **Grilles et repères pour comprendre les relations conflictuelles** [ressources en ligne], publiées de novembre 2011 à avril 2017 (consultation le 17 octobre 2017)

Dans sa rubrique « Articles pédagogiques de fond », le site internet de l'Université de Paix offre de nombreuses ressources dont des grilles et repères pour comprendre les relations conflictuelles :

- *Niveaux d'actions pour créer le changement (dans les relations humaines)*
- *La grille d'intelligibilité du social de Jacques Ardoino appliquée au conflit (suivi d'un article présentant une application de cette grille)*
- *Comment gérer un conflit au niveau où il se situe ?*
- *Outils pour désamorcer un conflit dans son équipe*
- *Face au conflit : repères de l'Université de Paix présentés par une formatrice*
- *De mon point de vue, j'ai toujours raison (perceptions et croyances)*
- *La « décentration », une compétence transversale en gestion de conflits*
- *Tous identiques, mais tellement différents (personnalités et caractères)*
- *Et si on osait le conflit ?*
- *Sommes-nous tous égaux face aux conflits ? Le point de vue de la théorie de l'attachement*
- *Les différents types d'attitudes possibles en situation de conflit (DVD).*

Ressources téléchargeables à la page : www.universitedepaix.org/ressources/archives-des-articles/articles-pedagogiques-de-fond

Aline JACQUES

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces documents sont disponibles en prêt au
Centre de documentation du Collectif Alpha :
rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles
tél : 02 540.23.48 – courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonnie@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen



En lien avec ses valeurs et sa vision de l'alphabétisation populaire, Lire et Écrire prend acte du conflit social dans lequel s'inscrit la persistance de l'analphabétisme. Ce conflit inspire ses choix pédagogiques, porteurs de changements individuels et collectifs s'appuyant sur l'apprentissage des langages fondamentaux. Entre une vision macro qui nous donne des clés de compréhension du fonctionnement sociopolitique et les espaces plus restreints de la formation, les connexions sont nombreuses.

Ce Journal de l'alpha met en réflexion des pratiques d'alphabétisation mais aussi d'autres pratiques d'éducation populaire, et place le focus sur la manière dont les acteurs-rice-s de terrain identifient les conflits, les réfléchissent et les agissent. Il propose également des pistes de travail et une palette d'outils qui visent tantôt à prévenir, tantôt à prendre en compte, analyser et vivre positivement les conflits en formation ou, plus largement, dans les associations.

ILLUSTRATION DE COUVERTURE

Jérôme Therond – licence CC BY-NC-ND 2.0 (fond)
imagesinstant – licence CC BY-NC-ND 2.0 (surimpression)