

# 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 procès<sup>1</sup>, 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

---

<sup>1</sup> [www.vodkaster.com/listes-de-films/les-films-de-proces/949452](http://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](https://fr.wikipedia.org/wiki/Controverse_de_Valladolid)).

## Distinguer les conflits

**J**e 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 Canguilhem<sup>2</sup> 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.

---

<sup>2</sup> 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](http://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 Misrahi<sup>3</sup> : « *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

---

<sup>3</sup> 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 nouvelle<sup>4</sup>. 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 »<sup>5</sup>, 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 Loi<sup>6</sup> 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 institutionnelle<sup>7</sup>, 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 »<sup>8</sup>, 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*<sup>9</sup>), d'un **dissensus provoqué** par le formateur autour de représentations, de conceptions et points de vue choisis en raison de leur divergence<sup>10</sup>.

---

5 « Gouverner, soigner, éduquer », explique Mireille CIFALI dans : **Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable**, in *Le Portique*, n°4, 2<sup>e</sup> 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](http://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](http://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 documents<sup>11</sup>. 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.<sup>12</sup>

---

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 »<sup>13</sup>, 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*<sup>14</sup>, 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.

---

<sup>13</sup> 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<sup>er</sup> trimestre 2014, pp. 43-57 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja192](http://www.lire-et-ecrire.be/ja192)).

<sup>14</sup> Internet regorge de ressources au sujet du procès. Voir par exemple : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Oiseau\\_dans\\_l'espace](https://fr.wikipedia.org/wiki/Oiseau_dans_l'espace) ; [www.franceculture.fr/emissions/les-regardeurs/l-oiseau-dans-l-espace-1923-de-brancusi](http://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 final<sup>15</sup>, 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 pédagogique<sup>16</sup> 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

---

<sup>15</sup> 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.* »

<sup>16</sup> 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