

Ce volume s'inscrit dans cet effort et les éditeurs espèrent qu'il ne sera qu'un pas supplémentaire, suivi de bien d'autres, sur la voie d'une meilleure connaissance des situations et des problèmes à la maîtrise et à la solution desquels, l'école, mais aussi la société suisse tout entière, sont foncièrement intéressées.

Dasen, P., & Perret-Clermont, A. N. (1995). Postface II. In E. Poglia, A. N. Perret-Clermont, A. Gretler, & P. Dasen (Eds.) *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*. (pp. 411-421). Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Source devant être utilisée pour toute référence à ce travail

POSTFACE II

*Pierre Dasen et
Anne-Nelly Perret-Clermont¹*

I. L'évolution récente de la recherche et des pratiques pédagogiques interculturelles en Suisse

L'ouvrage que vous avez entre les mains a été mis en chantier il y a plusieurs années. Il représente un large panorama de la recherche et des pratiques d'éducation interculturelle en Suisse au début des années 90, mais il n'a pas été possible d'y inclure les projets en cours et les publications les plus récentes. Le but de cette postface est d'abord de fournir quelques informations sur ces directions actuellement en développement et des références complémentaires, et d'autre part de mettre en évidence les changements de paradigme qui s'opèrent dans ce domaine.

Ce volume émane du Comité de recherche en éducation interculturelle de la Société Suisse pour la Recherche en Education. Actuellement sous la présidence de Cristina Allemann-Ghionda, celui-ci se réunit en principe à chaque congrès annuel de la Société. Parmi les thèmes qui ont été abordés aussi bien à Berne en 1992 (voir, par exemple, Caloz-Tschopp, 1992) qu'à Locarno en 1993, relevons notamment celui du statut particulier de la préoccupation interculturelle à l'école : doit-elle constituer un domaine en soi, ou se fondre dans la pédagogie générale? Certains collègues, comme Gita Steiner-Khamsi (1992; 1993), craignent en effet qu'elle ne reste marginalisée, reléguée dans les activités scolaires annexes et récréatives, comme l'ont d'ailleurs montré Cattafi-Maurer & Cattafi (1991) dans une enquête portant sur des enseignants de l'école primaire genevoise. L'événement principal en 1993 a certainement été le colloque international INTER93, organisé à l'Université de Berne par le Comité de recherche, en collaboration avec l'Office fédéral de l'éducation et de la science, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique et le Comité national suisse pour l'UNESCO. Ce fut l'occasion d'une rencontre non

¹ P. Dasen (I), A.-N. Perret-Clermont (II).

seulement entre chercheurs, mais aussi avec des praticiens, des politiciens, des journalistes et des experts d'organisations intergouvernementales. Les actes de ce colloque seront publiés (Allemann-Ghionda, en préparation). Mais trois rapports préalables sont déjà disponibles: ils portent sur les activités et publications dans ce domaine en Suisse (Allemann-Ghionda, 1993b; Gretler, 1993) et en Europe, en particulier au sein du Conseil de l'Europe, de la CEE, de l'OCDE et de l'UNESCO (Ogay, 1993). Parmi les nombreux thèmes abordés lors de ce colloque, relevons en particulier la question des fondements théoriques de l'éducation interculturelle (voir, par exemple, Dasen, 1993a) et l'effort de prise de distance critique par rapport à la pédagogie interculturelle (Allemann-Ghionda, 1993a; Steiner-Khamsi, 1993a,c).

Cette dernière préoccupation rejoint notamment celle de Micheline Rey-von Allmen qui parlait des "pièges et défis" de l'éducation interculturelle en organisant en 1992-93 un cours de troisième cycle à l'Université de Genève sous ce titre (Rey-von Allmen, 1992 et 1993a).

Un autre colloque intéressant sur le "phénomène migratoire à l'école" a été organisé par la Commission suisse pour l'UNESCO (1993). Le Bureau International de l'Education (BIE), après s'être intéressé à la "contribution de l'éducation au développement culturel" (voir par exemple: Dasen, Furter, & Rist, 1992), s'oriente maintenant vers le thème de l'éducation pour la compréhension internationale. Le BIE a chargé Micheline Rey-von Allmen de la rédaction du document de base sur ce thème pour la Conférence Internationale sur l'Education (CIE) de 1994. Auparavant, le BIE avait déjà demandé à Batelaan & Gundara (1991) de préparer une bibliographie annotée sur l'éducation interculturelle. On peut s'attendre à ce que le domaine de "l'éducation internationale" connaisse un fort développement au cours de ces prochaines années.

Au niveau fédéral, le Conseil Suisse de la Science a commandité plusieurs rapports prospectifs qui intéressent notre domaine (par exemple: Allemann-Ghionda, 1988). Un rapport sur la recherche en ethnologie a conclu que les migrations devenaient un objet d'étude prioritaire (Knecht, 1992b), ce qui a amené l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales (ASSH) à étudier la possibilité de créer un Forum pour l'Etude des Migrations (Knecht, 1992a) qui serait une centrale de coordination et d'information, à caractère résolument interdisciplinaire, et qui ferait également de la recherche appliquée sur mandat. La réalisation de ce projet sera sans doute facilitée par le lancement d'un Programme National de Recherche, et stimulera fortement les travaux dans ce

domaine. D'autres rapports touchant les migrations ont porté sur le droit international (Kälin & Achermann, 1992) et la sociologie (Hoffmann-Nowotny, 1992). Les conclusions de ce dernier sont en opposition assez nette avec celles du travail prospectif de Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993) en sciences de l'éducation. Alors que Hoffmann-Nowotny pense que la Suisse doit éviter de devenir un société multiculturelle, en cherchant à assimiler les étrangers résidant en Suisse de façon prolongée, Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp estiment que la société multiculturelle est devenue une réalité de fait indéniable et que l'Etat et les institutions éducatives au sens large devraient en tenir compte, en particulier en suivant une politique d'intégration plutôt que d'assimilation. En cela, elles rejoignent les conclusions de nombreuses recherches en psychologie sociale et interculturelle. Berry (1991) arrive aux conclusions opposées à celles de Hoffmann-Nowotny pour la situation canadienne dont la politique multiculturaliste est également au centre des travaux de Steiner-Khamsi (1991a et b).

Hoffmann-Nowotny estime que les nouvelles migrations amènent des personnes peu instruites, et venant dans notre pays avec des "cultures incompatibles" avec la culture suisse, si bien que leur apport à la société ne peut être constructif, et qu'il y a le risque de voir se constituer un sous-prolétariat sur des bases ethniques. Ces thèses peuvent constituer une justification de la politique des trois cercles, prônée par le Conseil Fédéral, et par les accords de Schengen, par ailleurs critiqués par les oeuvres d'entraide (cf. CETIM, 1993). Récemment, un réseau de réflexion au sujet de la violence et du droit d'asile a été constitué par Marie-Claire Caloz-Tschopp lors d'un colloque à l'Université de Genève.

Sous l'égide de la Commission romande des moyens d'enseignement, Christiane Perregaux a entrepris la rédaction d'un "Manuel d'accueil et d'approches interculturelles en classe" (Perregaux, C., 1994) destiné à tous les degrés des écoles de la Suisse romande. On peut espérer qu'il sera rapidement repris et traduit en Suisse alémanique. C'est peut-être un signe concret que l'approche interculturelle fait son chemin. Ce manuel est accompagné d'un inventaire sélectif d'activités pédagogiques, préparé par le Service des Elèves Non-Francophones (SENOF) de Genève (Magnin Hottelier et al., 1993b). Par ailleurs, une association d'enseignants, de formateurs, de chercheurs et de responsables de questions scolaires, actuellement présidée par Micheline Rey-von Allmen, s'est donné pour but l'édition d'une publication semestrielle plurilingue: *InterDIALOGOS* dont la rédaction est dirigée par Vittoria Cesari. Cette revue, qui

connaît déjà dix numéros, a pour but de mettre à disposition d'un large public des pistes de réflexion sur les enjeux éducatifs et psychosociaux de l'éducation en contexte pluriculturel, d'apporter des idées et de présenter des expériences pédagogiques, ainsi que de répercuter les efforts faits par les acteurs, en mettant ainsi en réseau les différentes ressources intellectuelles et humaines. La rédaction d'*InterDIALOGOS* est en soi déjà un chantier plurilingue et pluriculturel, car elle fait appel à la collaboration de personnes issues de différentes régions linguistiques de la Suisse, de différents pays et de différents milieux.

Rey-von Allmen vient de terminer un projet soutenu par le Conseil de l'Europe touchant tous les aspects interculturels dans la formation continue de psychologues praticiens, débouchant sur un colloque dont les Actes viennent de paraître (Rey-von Allmen, 1993b).

Une recherche prospective sur la formation professionnelle des jeunes momentanément sans statut légal a été effectuée par une équipe de l'Université de Genève et du Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) (Lack, Sbrissa, Togni, & Cattafi-Maurer, 1992). Cette équipe s'est maintenant engagée dans une recherche-action de trois années, pour tenter de dégager les stratégies informelles qui permettent à certains jeunes d'avoir accès à une formation professionnelle malgré les barrages institutionnels. Également à Genève, on peut signaler une brochure éditée à la suite d'une journée d'études sur le thème "réfugiés et formation" (Berthoud-Aghili, Caloz-Tschopp, & Perez-Maldonado, 1993) et, à l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED), un groupe interdisciplinaire travaille depuis quelques années sur la thématique de la migration dans ses aspects internationaux, en particulier en rapport avec les zones de départ (Sauvin-Dugerdil & Preiswerk, 1993).

Au Centre de formation et de recherche appliquée en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, un module de formation continue intitulé "Apprendre dans des contextes pluriculturels" regroupe, pour la troisième année consécutive, sous la direction de Vittoria Cesari et d'Anne-Nelly Perret-Clermont, des cadres des professions éducatives, sociales et paramédicales de toute la Suisse, concernés par l'évolution nécessaire des pratiques d'enseignement s'adressant à des publics de plus en plus divers. De cette démarche, il ressort d'une part la confirmation régulière de l'utilité d'une meilleure connaissance des enjeux psychologiques et sociaux pour des praticiens qui veulent pouvoir continuer à faire face à des problématiques complexes et souvent fort sollicitantes sur le plan de l'engagement émotif et de la visibilité

sociale; et d'autre part l'intérêt d'une "thésaurisation" plus systématique des expériences de terrain, ce qui est possible quand elles deviennent l'objet d'analyse et de transmission écrite.

En ce qui concerne le milieu universitaire, notons que le rapport de Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993) conclut, entre autres, à la nécessité de créer des chaires en éducation interculturelle dans les universités de Suisse alémanique qui n'offrent actuellement que des cours ou des séminaires, ou conduisent des recherches avec le soutien du Fonds National de la Recherche Scientifique. Genève a une chaire "Approches interculturelles de l'éducation". Son titulaire, Pierre Dasen, a participé à la préparation de manuels de psychologie interculturelle (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992; Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1990); il a aussi eu l'occasion de mettre en évidence l'apport de cette dernière, et de différentes autres sciences sociales, à la formation des enseignants (Dasen, 1991; 1992; 1993b).

Les autres travaux de Pierre Dasen et de ses collaborateurs envisagent aussi les "savoirs quotidiens" étudiés soit du point de vue de l'anthropologie cognitive (Wassmann & Dasen, 1993a; Wassmann & Dasen, 1993b), soit sous l'angle des représentations sociales (Schurmans & Dasen, 1992). Récemment deux thèses de doctorat ont porté sur les rapports entre savoirs "traditionnels" et "locaux" et la formation qui peut se donner sous forme d'enseignement chez des paysans tunisiens et zairois (Akkari, 1993; Tshingeij 1993).

II. Vers un changement de paradigme ?

Les processus en jeu dans l'ici et l'ailleurs, le "traditionnel" et l'"enseigné", le "local" et le prétendument "universel" se révèlent souvent plus semblables qu'on ne s'y attendait. L'étude de la réalité humaine permet de prendre progressivement du recul par rapport aux premières réactions aussi irréflechies (ou inconscientes) que défensives que suscite la rencontre de l'altérité psychologique, sociale, culturelle, géographique ou historique; elle invite à discerner des niveaux plus structuraux du réel. Comment, face au rapport de l'école à la migration, les attitudes des sciences de l'éducation évoluent-elles?

Des "difficultés" des élèves à leurs "différences"

Dans un premier temps, les heurts de la pratique pédagogique suscitent des interprétations en termes de *difficultés spécifiques* propres aux élèves issus de la migration, en particulier en ce qui concerne la langue et le rapport affectif à l'école. Cette dernière est perçue comme ne parvenant pas à communiquer efficacement avec ces élèves et cela, d'un certain point de vue, semble normal puisqu'il y a altérité linguistique et identitaire. L'attitude responsable d'une autorité scolaire est alors de mettre en oeuvre des moyens de fournir de l'aide (classes d'accueil, cours de soutien, etc.). Mais ces efforts rencontrent des limites, peut-être plus sévères qu'attendues, dans les effets de leur application: il n'est pas facile d'"aider"! L'altérité ne se laisse pas "compenser" par un simple apport linguistique et scolaire. L'asymétrie des relations masque mal une méconnaissance de l'autre souvent plus grande encore chez l'"accueillant" que chez l'"accueilli".

Prendre conscience de ces problèmes peut amener alors à s'intéresser à "*la différence*"... mais de quelle nature est-elle : richesse d'un plurilinguisme? Alternative culturelle? Occasion pour les autochtones de se découvrir citoyens d'un monde qui dépasse des frontières scolaires et cantonales étroites et de relativiser des repères perçus dans sa propre enfance comme absolus? Si "*la différence*" ne se laisse pas cerner voire absolutiser, on s'aperçoit alors que l'ethnocentrisme de l'institution scolaire renforce certains mécanismes, bien relatés par Monteil (1989), de perception sociale, de catégorisation et d'attribution causale qui détournent l'attention en la centrant sur les caractéristiques des élèves prétendument responsables des échecs plutôt que d'examiner les effets du fonctionnement pédagogique lui-même. On reconnaît là, dans ce processus d'attribution causale qui "blanchit" l'acte pédagogique et

"incrimine" l'élève, des mécanismes déjà décrits dans le rapport des "adultes normés aux enfants différents" (Marc, 1989) et en particulier de l'école aux élèves d'origine ouvrière ou rurale dont les familles ne véhiculent pas les habitus scolaires qui conviennent aux pratiques de la classe moyenne enseignante.

Est-il alors utile de rapprocher les phénomènes liés à l'origine sociale ouvrière des élèves, de ceux dépendants de l'origine étrangère pour considérer les enjeux socio-politiques du fonctionnement de l'appareil scolaire? A ce niveau, certains des mécanismes semblent identiques. Pourquoi privilégier la différence de *culture* par rapport à la différence d'*origine socio-professionnelle* (quand de plus ces deux variables sont souvent croisées)? Sans doute l'école n'a-t-elle jamais su quelle place donner à la "culture populaire", doutant même profondément de son existence et de sa fécondité faute de voir la multitude des traditions et des champs d'expérience qu'elle amalgame sous le terme plus ou moins péjoratif de "culture populaire". En effet, la culture scolaire a pris l'habitude de considérer les traditions autres que la sienne, et ce qu'elles véhiculent de représentations "pré-scientifiques", comme "folkloriques", voire même comme des freins à la conscience moderne: l'école fonctionne comme si son savoir (celui des manuels, des enseignants et des procédures d'examens) était *le* savoir, tant sur le plan des connaissances que sur celui des valeurs. Il y a donc peu de place en classe pour l'expression, l'analyse et la transmission d'expériences socio-culturelles autres. Sauf parfois lorsque l'altérité culturelle peut être rapportée à des racines "exotiques" qui ne mettent donc pas directement en crise la légitimité des conduites autochtones officielles qui entérine l'école: ainsi on admettra relativement aisément (mais sans vraiment les étudier) qu'il existe d'autres "grandes civilisations"; et la vulgarisation de travaux ethnologiques donne des lettres de noblesse aux peuples lointains ignorés jusqu'alors comme "primitifs" (mais que l'on ne saurait, pour autant, intégrer dans le programme d'études). La question éthique du "respect des différences" se voit ainsi attribuer un poids nouveau mais l'école, seule pourvoyeuse légitime du savoir, mais reste pédagogiquement et politiquement dans la même posture d'ethnocentrisme social et culturel.

L'idée de respect a le profond mérite d'inviter à une reconnaissance de l'existence de l'Autre. Son usage est ambigu quand elle vise à dissimuler (et même légitimer) une relative ignorance de qui il est. Mais elle ouvre un espace quand le respect crée une distance qui rend possible le dialogue, et plus largement la communication, condition *sine qua non* de toute pédagogie.

La découverte de l'Autre avec ses "qui es-tu ?"... renvoie à la question "qui suis-je ?". Effet "boomerang" laissant "l'arroseur arrosé" ! Or cette question "qui suis-je ?" que l'on pourrait souhaiter paisible et enrichissante ne l'est pas toujours. Elle est parfois flatteuse et entraîne l'orgueil dans les comportements destructeurs; ou au contraire, ressentie comme cruelle et insupportable, elle conduit à rejeter tout ce qui pourrait la rappeler, à nier voire détruire tout signe d'altérité.

"Différents" mais semblables ?

"Qui suis-je ?" La réponse peut aussi trouver l'occasion de s'approfondir dans la relation à l'Autre, et ceci d'autant plus aisément si l'altérité permet de jouer sur des complémentarités. La même question posée en termes collectifs : "Qui sommes-nous ?" réveille elle aussi des orgueils ou des angoisses si la dimension de la complémentarité n'est pas saillante : traumatismes des impasses nationalistes ou totalitaires d'une Europe qui peine à reconnaître simultanément l'individu et ses enracinements affectifs et sociaux, conflits sanglants de l'ex-Yougoslavie qui ne sont qu'à quelques centaines de kilomètres... Ni le territoire, ni la langue, ni la confession religieuse, aucun de ces éléments ne peut, à lui seul, définir la collectivité sans créer l'exclusion (réelle ou potentielle) d'éléments pourtant consciemment ou inconsciemment perçus dans leur interdépendance comme parties du soi individuel ou collectif, en raison d'autres caractéristiques partagées.

La centration sur "la différence" est parfois "protectrice" - du moins pour un temps-. Mais elle comporte d'emblée ses paradoxes pour tous les acteurs sociaux de la collectivité. Ainsi par exemple, via les cours de langue et culture italienne organisés par les consulats d'Italie et admis au sein des écoles officielles, les institutions suisses permettent-elles une certaine valorisation de l'identité italienne mais sans accorder le même avantage aux citoyens suisses italophones. Autre exemple, celui de la crainte des stigmatisations et ghettos qui incitent les personnes "qui se savent différentes" à développer des stratégies, sinon d'assimilation, du moins de dissimulation, pour préserver un certain degré d'intégration. Le respect de "la différence" risque aussi de se transformer en sa réification, figeant la réalité (ou en tout cas sa perception) dans des mirages en porte-à-faux de la dynamique vivante de son évolution et renforçant les clivages idéologiques, les rapports intergroupes antinomiques et les actes agressifs.

Le piège est toujours le même : celui de la simplification mystificatrice de la réalité. La perception de "la différence" polarise les conduites, dichotomise le monde ("le bien chez moi, le mal ailleurs"), et rend impossible la gestion créatrice de sens de l'ambivalence. Or l'être psychique grandit justement à travers cette tension génétique entre la soif d'autonomie et celle de relations, creuset de bien des ambivalences qui sont autant de défis à l'évolution individuelle et collective.

Dialectique des rapports entre similitudes et différences

La prise en compte du double désir de similitude et de différence qui sous-tend les identités et les relations sociales ouvre le champ à de nouveaux paradigmes. Les *médiations symboliques* sont prises en compte dans leur rôle de structuration de la vie collective et des parcours individuels: langues, rites, images, personnages, mythes, pratiques culinaires et vestimentaires etc. mais aussi connaissances et savoir-faire sont autant d'instruments symboliques qui médiatisent les relations familiales inter-générationnelles et inter-sexes, les rapports d'habitat, de solidarité, de commerce et d'industrie.

S'ouvrent alors pour les sciences de l'éducation de nouveaux horizons d'enquête : quel est le rôle des transmissions culturelles dans le développement cognitif, affectif et social non seulement des enfants et des adolescents mais aussi des groupes sociaux concernés ? Quels chocs opèrent la migration et les conditions dans lesquelles elle a eu lieu sur ces structurations psychologiques ? Quelles relations transférentielles et contre-transférentielles suscitent ces vécus fortement chargés d'émotions ? Comment se structurent les projets individuels et collectifs dans ces circonstances ? Que se passe-t-il dans les cas d'intégration au groupe suisse (Centlivres et al., 1990 et 1991) ? Quelles ont été et quelles peuvent être les tâches des agents éducatifs dans ces réalités ?

La rencontre de l'altérité pose d'emblée la question de l'identité : s'agit-il alors d'une escalade symétrique qui ne semble pouvoir se résumer qu'à une lutte pour la position de suprématie ? L'Histoire a fourni maints exemples d'impasses sanglantes d'une telle pauvreté idéationnelle. Ou peut-on concevoir des références supraordonnées qui permettent de penser l'une et l'autre ? Anthropologues, psychologues sociaux et psychanalystes, et d'autres disciplines encore, ont pu illustrer combien les individus et les groupes sont traversés par le double mouvement de *l'identification* et de *la distinction*... Cette dynamique

passer par des états d'équilibre que de nouveaux enjeux viennent remettre en tension, dans une dialectique de séparation et de rétablissement de l'échange. Celle-ci construit la personne, ses relations et sa culture. Ainsi Bourdieu (1979), considérant la société française dans son ensemble, rend compte de l'importance des médiations symboliques dans le jeu des différenciations sociales et de leur dimension identitaire. A un autre niveau d'analyse, centré sur le fonctionnement individuel, Codol (1975 et 1987) décrit le désir d'être reconnu et de se reconnaître *primus inter pares*, protégé par la similitude et existant dans la différence valorisante. Deschamps (1980), Tajfel (1982), Doise (1976 et 1982), Moscovici & Doise (1992), Monteil (1989) et Perret-Clermont (1986), parmi d'autres, ont pu montrer comment le jeu des relations, quand il conduit à une unification symbolique sur un certain plan, entraîne la différenciation sur un autre plan comme pour protéger une dialectique permettant simultanément l'affirmation des individualités et la reproduction de systèmes de relations.

"Etranger" à soi-même ?

La réflexion actuelle sur les problèmes d'éducation dans des contextes pluriculturels en Suisse se déroule sur une triple toile de fond :

- d'une part, la réalité d'un Etat confédéral multilingue, qui connaît *de facto* différents niveaux de réponse à la diversité des cultures qui le constituent : systèmes éducatifs variant d'un canton (ou demi-canton) à l'autre; territorialité de la langue (avec la situation exceptionnelle de quelques villes bilingues); distinction entre "langues nationales" et "langues officielles"; pratiques discursives dans les séances officielles des instances fédérales fondées sur le principe de la simultanéité de l'usage de plusieurs langues (chacun est censé s'exprimer dans la langue officielle de la région dont il émane et comprendre celles de ses partenaires);
- d'autre part, la présence, dans cet Etat aux rouages complexes, et aux fortes co-présences culturelles, d'importants "contingents de populations", d'implantation plus récente, issus d'autres contextes historiques et géographiques, et porteurs de traditions, d'identités et de langues qui ne bénéficient pas de la même reconnaissance institutionnelle;
- et la scène internationale d'une Europe essayant d'accoucher d'elle-même, avec des problèmes de gestion de la multiculturalité qui ne sont pas sans analogie avec ceux affrontés depuis longtemps en Suisse.

L'observation des débats publics, des prises de décision, des investissements émotifs personnels et collectifs, montre que les éléments de cette triple toile de fond rentrent souvent en résonance, rendant d'autant plus difficile l'effort de les penser. Pourtant c'est une tâche qui s'impose : la récession économique, le départ vers l'étranger des entreprises mobilisant des main-d'oeuvre peu qualifiées, la montée du chômage, et d'autres sources de mécontentement et de peur pourraient bien trouver dans les faux problèmes de "la différence" culturelle des exutoires faciles et d'autant plus dangereux.

A nouveau l'effort de la conscience, pour éviter la violence exterminatrice et auto-destructrice, doit porter sur la dynamique créative des interdépendances et des complémentarités.

L'accueil de l'autre, vécu et pensé sur un mode relationnel et non pas fusionnel, est aussi - paradoxalement- accueil de soi.