

Collection Thématique

Déjà parus

N° 1
Mouvements de populations
et droits de l'homme
juin 1992

N° 2
Démocratie, développement
et droits de l'homme
juin 1994

N° 3
Mondialisation et
particularismes
juin 1995

N° 4
Valeurs démocratiques
et finalités éducatives
juin 1996

N° 5
Droits de l'homme
et citoyenneté
juin 1997

N° 6
Nouvelles politiques
éducatives : défis pour
la démocratie
juin 1998

N° 7
Culture, éducation et
sociétés : la place des
droits de l'homme
juin 1999

CIFEDHOP

La collection **Thématique** a été créée en vue de contribuer au débat sur les enjeux mondiaux de l'éducation aux droits de l'homme et à la paix dans l'enseignement formel et non formel. Les textes qui sont proposés invitent à situer l'intervention éducative dans le cadre d'une analyse juridique, pédagogique et sociologique d'ensemble.

N° 8 juin 2000

Cultures de paix : portraits et perspectives

Quelques enjeux sociaux et éducatifs

La culture de la paix emprunte des voies diversifiées selon les représentations que l'on en a et suivant les contextes sociaux, culturels et éducatifs dans lesquelles elle s'inscrit. C'est pourquoi il convient sans doute mieux de parler de cultures de paix au pluriel, en laissant au lecteur le soin de prendre connaissance des situations variées d'où peuvent émerger autant de réflexions sur la question. Le présent numéro témoigne de cette multiformité.

ISBN 2-9700247-1-3 15 Fr.s. / 10 € / 10 \$.

Collection **Thématique**

8

CULTURES DE PAIX : PORTRAITS ET PERSPECTIVES

C I F E D H O P

Cultures de paix : portraits et perspectives

Quelques enjeux sociaux
et éducatifs

Centre international de formation
à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix

Collection Thématique

N° 8 juin 2000

Textes de
Verdiana Grossi
Véronique Truchot
Michel Vuille
Babacar Diop Buuba

Entretien :
Des enfants pauvres
entre violence et
apprentissage

CIFEDHOP

Collection
Thématique

N° 8

juin 2000

Cultures de paix : portraits et perspectives
Quelques enjeux sociaux et éducatifs

Textes de

Verdiana Grossi

Véronique Truchot

Michel Vuille

Babacar Diop Buuba

Entretien :

Des enfants pauvres entre violence et apprentissage

Centre international de formation à l'enseignement
des droits de l'homme et de la paix

CIFEDHOP

Le CIFEDHOP a été créé en 1983 par l'Association mondiale pour l'École instrument de paix (EIP). Il est animé par une équipe pédagogique internationale de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'éducation aux droits de l'homme et à la paix.

Chaque année, le CIFEDHOP organise, à Genève, une Session internationale de formation pour les enseignants et les enseignantes des écoles primaires, secondaires et professionnelles. Il tient également ailleurs dans le monde des sessions régionales et nationales.

CIFEDHOP

5, rue du Simplon, 1207 Genève, Suisse

Guy-Olivier Segond, Président

Monique Prindezis, Directrice

Téléphone : (22) 736 44 52

Télécopieur : (22) 735 06 53

Courrier électronique : cifedhop@mail-box.ch

Site internet : www.eip-cifedhop.org

© **CIFEDHOP**, Genève, juin 2000

Tous droits réservés

ISBN 2-9700247-1-3

Collection **Thématique**

Direction : Jean Hénaire

Mise en pages : Geneviève Hénaire

Impression : Alpha Offset

Les opinions émises dans les articles de cette collection n'engagent que leurs auteurs et non pas nécessairement le CIFEDHOP.



The Brothers, de Grant Mathieu.

Dans ce numéro...

PRÉSENTATION..... 9
Jean Hénaire

UTOPIE ET RÉALITÉ D'UNE CULTURE DE LA PAIX 11
Verdiana Grossi

LE VIVRE-ENSEMBLE À L'ÉCOLE SECONDAIRE :
ESSAI D'ANALYSE..... 35
Véronique Truchot

DES JEUNES DANS LA VIOLENCE ORDINAIRE 69
Michel Vuille

ENTRE VIOLENCE ET APPRENTISSAGE : LA VIE ORDINAIRE
DES ENFANTS PAUVRES D'UN QUARTIER MONTRÉALAIS :
DEUX INTERVENANTES RACONTENT..... 95

ÉDUCATION DES ADULTES, CULTURE DE PAIX ET
PARTENARIAT ÉDUCATIF : L'EXPÉRIENCE DE
L'ASSOCIATION NATIONALE POUR L'ALPHABÉTISATION ET
LA FORMATION DES ADULTES AU SÉNÉGAL (ANAFSA).....101
Babacar Diop Buuba

PRÉSENTATION

par Jean Hénnaire



Il y a plusieurs façons de traiter de la question de l'éducation à la paix. Les repères historiques que nous propose Verdiana Grossi nous permettent de poser quelques jalons de cette éducation en termes de tendances, de défis et de volontés. Le fait d'inscrire ces repères dans un rapport quasi dialectique où l'utopie et la réalité se renvoient l'une à l'autre leurs propres reflets montre bien que la paix est une lente construction soumise aux tribulations de la condition humaine.

En cette année internationale de la culture de la paix, des réalités bien tangibles rappellent à notre bon sens que le discours sur la paix ne saurait faire l'économie de la parole des jeunes soumise aux contraintes institutionnelles de l'établissement scolaire. Véronique Truchot, dans son essai d'analyse sur le vivre-ensemble à l'école secondaire, montre bien que la liberté d'expression est une source indispensable de culture de paix dont elle s'emploie par ailleurs à en montrer les principaux obstacles comme les avenues possibles de réalisation.

Cette adolescence et cette jeunesse semblent éprouver bien du mal à trouver leur place non seulement dans l'école, mais dans la société globale. Leur refus parfois violent des institutions mérite toute notre attention sans que celle-ci serve de prétexte à une entreprise de stigmatisation. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles Michel Vuille parle des jeunes *dans* la violence et non de la violence *des* jeunes. En s'employant avec méthode et rigueur à l'énorme tâche de comprendre les sources, les formes et les motifs de ce qu'il appelle la «violence ordinaire», le socio-

logue ne peut qu'aider par ses travaux les intervenants scolaires à mieux prévenir et à mieux orienter une jeunesse en quête de repères.

S'agissant des causes de la violence, l'entretien accordé à *Thématique* par deux intervenantes scolaires d'une école primaire défavorisée de Montréal montre bien que ce phénomène atteint des proportions inquiétantes dans des milieux où cette violence se conjugue au quotidien. Signe d'espoir cependant pour les éducateurs à la paix : France Laroche et Louise De l'Étoile rappellent qu'il est possible par l'école et des services sociaux adaptés d'aider à construire des trajectoires qui conduisent à l'estime de soi et à celle des autres.

Si l'école est l'objet de beaucoup de réflexions et de travaux en matière d'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique, il convient cependant de ne pas oublier les efforts consentis en aval en matière d'éducation et d'alphabétisation des adultes. À cet égard, la contribution des ONG à travers le monde a permis à une quantité innombrable d'adultes de retrouver leur dignité et leur place dans la société. Président d'une ONG sénégalaise vouée à l'alphabétisation et à la formation des adultes, Babacar Diop Buuba nous en trace le portrait et les perspectives d'avenir dans un contexte de mondialisation, de néolibéralisme et de transition démocratique en Afrique.

UTOPIE ET RÉALITÉ D'UNE CULTURE DE LA PAIX

par *Verdiana Grossi*



*«Les nations comme les individus
sont susceptibles d'éducation»*

-Frédéric Passy

(1er lauréat avec Henry Dunant du Prix Nobel de la paix, 1901).

Comment faire en sorte que la culture de la paix entre dans l'école et s'institutionnalise afin de devenir une réalité?

Le thème de la XVIIe Session d'enseignement des droits de l'homme, qui s'est déroulée à Céligny du 11 au 17 juillet 1999 était : «Éducation à la paix : utopies et réalités». Il soulève une série de réflexions qui nous amènent à examiner dans quelle mesure une culture de la paix est à la fois une utopie et une réalité.

I. La culture de la paix

Contrairement aux droits de l'homme dont les contours sont plus précis, la culture de la paix et l'éducation qui en découle ont des contours beaucoup plus flous. Ils touchent indirectement à ce que les États-Nations considèrent, encore aujourd'hui, comme étant de leur ressort : la culture.

En 1914 déjà, le Hongrois, Ferenc Kemény (1860-1944), prétend que les fondements d'une éducation à la paix ne peu-

vent exister qu'à travers «un internationalisme culturel»¹. Par son appartenance à l'Empire austro-hongrois, Kemény conçoit l'éducation internationale comme un travail culturel. Il estime qu'une méconnaissance des cultures peut conduire à des conflits :

«L'organisme, la structure d'une nation ne se composent pas seulement de la langue et de la religion, des rapports politiques et géographiques, mais surtout de la *culture*. Or, (...) chaque culture *nationale* est, dans son ensemble et dans ses origines, une culture *inter-nationale*, en tant qu'elle reflète les cultures étrangères se trouvant à la base de la culture nationale. Cette vérité, cette loi de composition, s'applique aux peuples aussi bien qu'aux cultures.»²

À ses yeux, les courants national et international doivent concourir à créer un centre mondial de l'éducation. Grand connaisseur de l'histoire de la pédagogie, ne s'est-il pas penché sur tous les projets et réalisations qui ont convergé, d'une façon ou de l'autre, à «l'éducation internationale»? Parmi ceux-ci, Kemény cite l'exemple du roi d'Espagne, Charles IV, et de son Ministre Manuel Godoy qui invitèrent les ambassa-

¹Après des études de mathématique, physique et langues modernes, il entame une carrière militaire en tant que lieutenant à l'École réelle militaire. Puis devient directeur d'une des écoles royales de Budapest, et membre du Bureau international de la paix de Berne. En 1894, il est l'un des membres fondateurs du Comité olympique international dont il sera membre jusqu'en 1916. Cf. Rossello, Pedro, *Les précurseurs du Bureau international de l'éducation. Quelques pages inédites de l'histoire de l'éducation*, Genève, Bureau international d'Éducation, 1943, pp. 69-80 et *Biographical Dictionary of Modern Peace Leaders* (ed. Harold, Josephson), Westport, Greenwood Press, 1985, p. 501.

² Kemény, François, *L'enseignement international. Histoire. Etat actuel. Avenir*, Ostende, Bureau international de Documentation éducative, 1914, pp. 7-8 et .

deurs et les ministres à transmettre les règlements et traités d'éducation de leur pays respectifs³. La France, le Danemark et la Suisse offrent de riches matériels pédagogiques. Ceux qui s'inspiraient de la méthode Pestalozzi semblent les plus dignes d'intérêt : la décision est prise de créer un Établissement d'essai ou Institut Pestalozzien, une école normale et une école militaire. L'Espagne a, à ce moment-là, un gouvernement libéral et le «Prince de la paix» se prête à expérimenter toute idée nouvelle. Il fait venir de Tarragone et même de Suisse, des pédagogues pour diriger l'enseignement d'après un plan établi. Un Mémoire relate cette expérience et insiste sur divers aspects de l'éducation, notamment celle des femmes! L'intuition, c'est-à-dire la représentation des objets par l'âme, est essentielle dans la façon dont l'enseignement est abordé. L'éducation doit être centrée sur l'unité psychique et physique de l'être. Le but ultime est «le point de ralliement commun à tous les hommes, à tous les devoirs, à toutes les vertus, lequel doit être le but de toute bonne éducation, et on ne le trouvera nulle part, si ce n'est dans la patrie...»⁴

³ Cette expérience, qui dura de 1806 à 1808, est brièvement mentionnée dans SILBER, Kate, *Pestalozzi. The Man and his Work*, London, Routledge and Kegan, 1960, pp. 309-310. L'établissement sera fermé au moment où les souverains sont obligés de partir en exil.

⁴ Alors qu'il rédigeait sa thèse de doctorat sur les précurseurs du Bureau international de l'éducation, Pedro Rossello, qui fut secrétaire du Bureau international de l'éducation, entra en contact avec François Kemény. Celui-ci, spécialiste et collectionneur d'écrits pédagogiques lui signale, notamment un mémoire auquel Rossello ne semble pas porter beaucoup d'attention : *Mémoire lu à la Société pour l'instruction élémentaire de Paris, dans la séance du 20 septembre 1815 par M. Amorós, membre de la même société et de différentes sociétés patriotiques d'Espagne, sur les avantages de la méthode d'éducation de Pestalozzi, et sur l'expérience décisive faite en Espagne en faveur de cette méthode*, Paris, Chez Favre, 1815, 67 p. Ce mémoire ne se trouve pas à la Bibliothèque du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon. Un exemplaire devrait se trouver à la Bibliothèque Nationale de Paris. Cf. également, *Pestalozzi en Espagne*, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon-les Bains, Bulletin no 18, s.d.

Cette idée de patrie demeurera le centre de la pensée pédagogique en matière de paix. Cependant, les pacifistes et les pédagogues intéressés par le sujet vont se heurter à la contradiction entre «les patries», «les cultures nationales» et la «culture internationale». Ces trois entités doivent contribuer à donner une forme «spirituelle» et non matérielle à l'éducation de l'humanité, ou, comme Kémeny la définit, à «l'éducation à la citoyenneté mondiale» (*Weltbürgerliche Erziehung*)⁵. Il s'agit de faire de l'éducation à la paix une éducation avant tout internationale. Selon Kemény il y a un honneur pacifique tout aussi grand que l'honneur civil et militaire. À la veille de la guerre, il exhorte les pacifistes à l'union : «Croyez-moi : sans *la conquête de l'âme* vous n'aurez ni paix intérieure, ni paix internationale.»⁶

Relevons que l'interprétation très «ouverte» que Kemény donne de la culture est répandue parmi les intellectuels de l'est de l'Europe. Zamenhof, l'inventeur de l'espéranto, démontre, dans le même sens de Kemény qu'il pourrait y avoir parmi les hommes une «égalité des esprits», au-delà des frontières, seulement si ceux-ci, sont instruits par une «haute civilisation» :

«Changez les conditions de vie du groupe et alors, demain le groupe A prendra le caractère du groupe B et ce groupe B le caractère du groupe A. Non, certainement ; ce ne sont donc pas les différences des esprits dues à la nature qui créent les races et la haine entre les races...»⁷

⁵ Kemény, François, *L'enseignement international...*, op. cit., p. 14.

⁶ Kemény, François, *Pacifistes et pacifisme. Réflexions critiques* à l'occasion du jour de la paix; 18 mai, Ostende, *Bureau international de documentation éducative*, 1914, p. 6.

⁷ Zamenhof, Lazar, «Langue internationale», dans *Mémoires sur le contact des races communiqué au Premier Congrès universel des races tenu à l'Université de Londres du 26 au 29 juillet 1911*, Londres, King, p. 468.

II. Culture nationale ou/et culture internationale?

Kémény ne s'était-il pas fait partisan, et ceci depuis 1901, de la création d'une Académie mondiale qui aurait pour but de réunir «tous les mouvements culturels» ayant trait aux sciences, lettres, arts de tous les peuples? Il mentionne aussi un centre mondial pour l'éducation et l'instruction⁸. Cette idée aboutira à la fondation, en 1909, d'un Bureau international de documentation éducative à Ostende, dirigé par Edouard Peeters jusqu'en 1914, qui est la première institution d'éducation comparée⁹.

Il pose ainsi les fondements de la mondialisation de la vie intellectuelle, idée qui inspire aussi les juristes belges Paul Otlet et Henri La Fontaine, qui créeront, en 1910 à Bruxelles, «l'Office central de l'Union des Associations internationales» dans le but «d'assumer la coordination en vue de réunir en un système général tous les systèmes particuliers d'unification et d'unités.»¹⁰ Cette Union prévoit un Congrès mondial dans lequel sont représentées toutes les Associations en vue de coordonner les relations inter-scientifiques. À Bruxelles est établi un centre international qui englobe un musée international (16 salles, 3000 objets et tableaux), une bibliothèque collective (75'000 volumes) et un répertoire bibliographique universel (11 millions de notices classés par matières et par auteurs)¹¹.

⁸ Kémény, Franz, *Entwurf einer Internationale Gesamt-Akademie : Weltakademie*, Dresden, Pierson, 1901, 140 p.

⁹ Cf. Speeckaert, Georges Patrick, *Le premier siècle de la coopération internationale, 1815-1914*, Bruxelles, Union des Associations internationales, 1980, pp. 63 et 64.

¹⁰ Mattelart, Armand, *L'histoire de l'utopie planétaire de la cité prophétique à la société globale*, Paris, La Découverte, 1999, p. 111.

¹¹ *L'Union des Associations internationales. Constitution du Centre international. Congrès mondial. Office central. Musée international. Documentation universelle*, Bruxelles, Office des Associations internationales, 1912.

L'objectif ultime de cette organisation est, selon, Otlet :

«d'unir le monde civilisé tout entier dans une action commune en vue de réaliser certains buts d'intérêt universel, dépassant les forces d'un seul pays, de donner à l'Humanité les organes dont elle a besoin pour agir avec la puissance accrue d'une collectivité plus nombreuse, de placer l'activité humaine dans les conditions optima pour qu'elle se développe dans toute son ampleur.

L'organisation internationale est liée au progrès de l'Humanité et de la civilisation.

À côtés des civilisations nationales, superposées à elles, doit exister une civilisation mondiale basée sur ce qu'il y a de commun dans les civilisations nationales et réalisant l'esprit de polycivilisations»¹².

C'est par une meilleure coopération et gestion des forces intellectuelles du monde que l'humanité deviendrait davantage solidaire dans le maintien de la paix.

III. Fondements de l'éducation à la paix

L'éducation à la paix est en quelque sorte une science encyclopédique qui traverse les disciplines pour atteindre un même objectif : donner à l'homme la possibilité de recueillir, de comparer, de sélectionner et de comprendre les phénomènes ayant trait aussi bien aux sciences humaines qu'aux sciences pures. La science et la technologie effacent les espaces pour faire émerger les éléments d'interdépendance qui relient les États, et pour les faire converger vers un nouvel ordre de paix. L'école devra intégrer ces nouvelles données.

¹² *Ibid.*, p. 39.

Après les Conférences de la paix de La Haye en 1899 et 1907, les pacifistes, qui s'estiment les éducateurs de l'humanité, n'ont qu'un seul souci : comment faire pour que leur travail soit reconnu et surtout mis en œuvre par les écoles?

Vers quels domaines l'éducation à la paix s'acheminerait-elle? Vers l'utopie et l'idéal, vers les bons sentiments et l'affectif, domaines du ressort du pacifiste? Ou, au contraire, vers une réalité fondée sur les aspects juridiques, l'internationalisme, la politique et l'économie? Afin de pallier les critiques, les pacifistes n'hésitent pas à proposer que soient créés dans tous les pays des centres pour l'enseignement, «centres dans lesquels - propose en 1913 le délégué allemand de la commission d'éducation du Bureau international de la paix, M. Wagner - on fera entrer les meilleurs pédagogues et les gens compétents connaissant les meilleurs moyens de propagande. Avant tout, il nous faut gagner les professeurs et la presse pédagogique.»¹³

Il apparaît que l'éducation pacifiste est trop importante et qu'elle doit devenir une «véritable discipline» enseignée non seulement dans les écoles secondaires, mais aussi dans les universités, en particulier, dans les facultés de droit.

Réactualisation du concept «culture de la paix»

Ce qui continue de troubler les esprits, c'est le terme de «culture de la paix», un terme fumeux, que les gens entendent depuis quelques années maintenant. Car la culture de la paix est un thème en marge des cursus scolaires officiels. Il s'agit donc d'un thème encombrant dont on reconnaît l'importance mais dont, hélas, il est difficile d'appliquer les

¹³ *Bulletin officiel du XXe Congrès universel de la paix tenu à La Haye du 18 au 23 août 1913 dans la salle des comtes, Berne, Bureau international de la paix, 1914, p. 372.*

contenus. Ainsi un grand effort a été entrepris par l'UNESCO en vue d'expliquer et d'éclairer ce concept¹⁴.

La «culture de la paix» a fait son apparition lors du lancement officiel du programme de l'UNESCO en février 1994. Ce programme vise avant tout le rejet de la culture de la guerre, et la culture de la paix y est ainsi définie :

«Une culture de la paix est un processus caractérisé par le développement social non-violent lié à la justice, aux droits de l'homme, à la démocratie et au développement ; elle ne peut s'édifier que par la participation des individus à tous les niveaux.»¹⁵

Cette définition associe la notion de culture de la paix à un processus de développement d'un état social non-violent, fondé sur la justice, les droits de l'homme, la démocratie et le développement. Le terme de «développement» vient en quelque sorte relayer le terme plus ancien de «progrès». Ceci donne lieu à une ambiguïté puisque le développement peut être synonyme de progrès mais également de divulgation. Comment peut-on diffuser une culture de la paix, encore naissante, dans des environnements où la violence règne sous toutes ses formes et dans lesquels le mot de culture, comme épanouissement de l'homme dans sa dimension spirituelle et éthique, est dépourvu de sens? Est-ce dire, que la culture de la paix est un «luxe» que ne peuvent se permettre que les pays qui remplissent les conditions d'un développement social harmonieux où la justice est respectée? Et enco-

¹⁴ Cf. Rassekh, Shapour, «Un aperçu de l'expérience de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation à la paix» dans *Report of the International Peace Education Conference, Geneva, November 26-29, 1998* (Ed. par V. Grossi), Genève, International Peace Bureau, 2000, pp. 19-24.

¹⁵ Cf. *Conférence internationale pour l'éducation. 44e session*. Centre international de conférences, Genève, 3-8-octobre 1994, p. 7.

re, n'existe-t-il pas aussi un phénomène de violence sous-jacente dans toutes les sociétés industrialisées?

Certes, la justice est l'une des conditions indispensables afin que la culture de la paix et des droits de l'homme puisse s'implanter. Ce qui laisse sous-entendre que la problématique de l'éducation à la paix dépasse la paix elle-même pour aborder l'analyse des causes endogènes qui empêchent les sociétés de vivre en paix.

De l'utopie à la réalité : l'École instrument de paix

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* du 10 décembre 1948 a indirectement contribué à relancer le débat sur une des composantes essentielles de la paix : le respect des droits de l'homme.

Historiquement, l'entre-deux-guerres n'a fait que reprendre les initiatives ébauchées avant la Première Guerre mondiale. Plus la guerre approchait plus les démarches en faveur de «l'éducation pacifiste» se multipliaient. Et, paradoxalement, les plus grands efforts en matière de paix se sont faits à la veille de 1914, comme pour conjurer l'éclatement du conflit. Ces efforts sont repris, et la plupart des idées échafaudées avant la guerre connaissent un nouvel essor¹⁶. En effet, une large place est accordée dans les milieux éducatifs internationaux à «la paix par l'école» : mais ils rencontrent des difficultés vu que l'éducation est du ressort national, et en conséquence, chaque culture particulière doit faire l'objet d'une protection particulière¹⁷. Après 1945, c'est davantage

¹⁶ Un grand effort dans ce domaine a été accompli par le Bureau international de l'éducation créé en 1926. Cf. *The International Bureau of Education in the Service of Education Development*, (Bogdan Suchodalki), Paris, UNESCO, 1979.

¹⁷ Cf. Vidal, Fernando. «L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une étude politico-pédagogique des années 1920», dans *Equinoxe*, no 17, printemps 1997, pp. 81-98.

vers les droits de l'homme que se tourne l'intérêt des institutions. Donc, les droits de l'homme ont réactualisé l'enseignement de la paix et ceci surtout grâce à la création de l'UNESCO dont le premier directeur général, Julian Huxley, se fait le fervent partisan de l'universalisme scientifique. À ses yeux, le progrès n'est pas un mythe. La doctrine scientifique du progrès est un moyen de développement des aspects spirituels et intellectuels de la vie de l'homme, aussi bien qu'un garant de sa vie matérielle¹⁸.

Ici repose le fondement de la nouvelle philosophie de l'éducation. L'UNESCO va-t-elle combler les lacunes de la Société des Nations qui n'avait même pas osé favoriser le développement de la culture «de peur de froisser les États nations jaloux de leurs prérogatives dans un domaine traditionnellement lié à la formation de la conscience nationale»¹⁹?

L'UNESCO ainsi que de nombreuses ONG engagées en matière d'éducation n'ont cessé de s'interroger sur les moyens d'introduire les droits de l'homme et la paix dans l'enseignement²⁰. Dans le cadre de quelles disciplines un tel enseignement devrait-il être accueilli? Avec quels matériels pédagogiques? À quel niveau : local, régional, national, européen ou universel? Et les enseignants? Comment vont-ils être formés?

Lors de la première session internationale d'enseignement des droits de l'homme, à Strasbourg, en juillet 1983, nous n'étions que 17 participants et cet enseignement n'était qu'à ses débuts. Sous l'instigation de Jacques Mühlethaler,

¹⁸ Cf : Mattelart, Armand, *op. cit.*, p. 298 et s.

¹⁹ *Ibid.*, p. 298.

²⁰ Cf. la bibliographie de Rassekh, Shapour, *Éducation et culture de la paix : sélection bibliographique mondiale*, Unesco-IBEdat, Genève, Slatkine, 1998, 327 p.

président de l'École Instrument de paix, je me souviens y avoir présenté un montage audiovisuel qui introduisait, en 45 minutes, les droits de l'homme. Les mots de la fin de ce montage, que j'avais empruntés au médecin et statisticien français, Louis Villermé, étaient les suivants :

«Une utopie d'aujourd'hui est une réalité de demain».

Depuis, l'utopie de l'enseignement des droits de l'homme a pris forme. Inlassablement, des hommes et des femmes, juristes, enseignants ou activistes n'ont cessé de travailler en faveur de la paix. Jacques Mühlethaler (1918-1994) est un de ces esprits pour lesquels, même les idées les plus folles prennent forme, parce qu'aussitôt ils s'attellent à les mettre en pratique avec cet enthousiasme qui les caractérise. Cet éditeur, franco-suisse, homme d'affaires, a voué sa vie et sa fortune à l'enseignement de la paix et des droits de l'homme à l'école. En 1957, il parcourt diverses ambassades suisses : Ankara, Le Caire, Rome, Paris, Londres, Dublin. Il veut faire de l'école «l'instrument de la Paix, une forme d'institution appartenant plus à l'humanité qu'au pays, qui devrait se trouver aidée dans la tâche par le civisme universel...»²¹

Mühlethaler voit la paix comme un problème d'anticipation qui doit aboutir à une transformation de la forme administrative du monde... elle doit obtenir «l'approbation et le soutien de tous les hommes de bonne volonté, indépendamment de leur confession, de leurs doctrines, de la couleur de leurs cheveux ou de leur peau...»²² L'école, il la conçoit comme «mobile et dynamique». Grâce à elle le monde s'est ouvert à l'alphabétisation, puis au développe-

²¹ Mühlethaler, Jacques, *Le voyage de l'espoir, ou le siège des sièges*, t. 1, Genève, Perret-Gentil, p. 262.

²² *Ibid.* p. 12-13.

ment. C'est vers la solidarité qu'il faut maintenant l'ache-miner. En 1962, il suggère au Conseiller fédéral suisse Fritz Wahlen, de proposer à l'Assemblée générale de l'UNESCO, l'adoption d'une Convention universelle d'éducation civique. Cette proposition au contenu humaniste et univer-sel doit servir de base à chaque manuel d'instruction civique nationale et se réfère aux concepts de : responsabi-lité, tolérance, respect des règles de devoir et discipline, liberté de pensée et d'expression, etc.²³

Après sept ans d'efforts, Mühlethaler parvient, en 1966, à mettre en place son «ordre mondial de la paix». Pendant ses démarches, il a découvert que l'UNESCO ne peut accepter que les propositions émanant des gouvernements. La Croix-Rouge quant à elle, le traite d'«utopiste» et le Bureau international de l'éducation, dirigé par Jean Piaget, repousse ses propositions de créer une Association mon-diale École instrument de paix²⁴. Finalement c'est au Palais de l'Athénée de Genève, le 19 septembre 1967, que cette organisation voit le jour. Vingt ans plus tard, en 1987, après de nombreux obstacles, il parvient à fonder le Centre inter-national de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP)²⁵.

²³ *Ibid.* p. 331-332.

²⁴ Piaget soutiendra toutefois l'EIP dès 1969, comme l'ont fait avant lui, dès 1967, Ernest Ansermet, Directeur de l'Orchestre de la Suisse roman-de, Alfred Kastler et Linus Pauling, Prix Nobel de physique et de la paix (Pauling a obtenu les deux Prix), Lord John Boyd Orr of Bechin, Prix Nobel de la paix, etc. En 1983, adhèrent à l'œuvre de l'EIP, le président du Sénégal Léopold Senghor et le sociologue Edgar Morin. Cf. Contoz, Elia, *De l'École instrument de paix (EIP) au Centre International de formation à l'Enseignement des droits de l'homme (CIFEDHOP), Università degli studi di Torino, Facoltà di Magistero. Corso di laurea in pedagogia, anno accademico 1990-1991*, pp. 17-18.

²⁵ Voir l'historique des différentes sessions d'enseignement aux droits de l'homme dans, *ibid.* p. 135 et s.

Si nous suivons l'historique des faits, certaines utopies comme celle de Mühlethaler, sont seulement redécouvertes, «modernisées», actualisées en fonction du présent, un présent sans cesse «ajourné», «modifié» par les inventions techniques et les événements.

Et les droits de l'homme?

Beaucoup de chemin a été parcouru depuis. Les mentalités se sont habituées au terme. Les concepts de «droits», de «principes fondamentaux inhérents à la personne humaine» sont maintenant des notions juridiques, peut-être plus faciles à être acceptées au niveau social et institutionnel, sans pour autant être respectées par bon nombre d'États. Quant à la culture, elle est beaucoup plus difficile à définir puisqu'elle prend davantage en compte le développement moral et éthique des peuples.

L'enseignement des droits de l'homme a certes fait son chemin. Pourtant, comme l'a souligné Monique Prindezis, directrice du CIFEDHOP, le bilan, cinquante ans après l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, n'est pas des plus réjouissants :

«(...) une éducation aux droits de l'homme ne se fait pas. D'un point de vue politique, les États ne mettent pas en œuvre les formations nécessaires aux enseignants pour qu'ils soient formés à cette éducation et afin qu'ils orientent leur politique éducative dans le sens du respect des droits de l'homme. On peut dire, qu'à part quelques pays qui les introduisent dans leurs cours scolaires dans des disciplines distinctes telle que l'éducation à la citoyenneté, peu d'États les ont intégrés dans leurs programmes scolaires et dans la formation du corps enseignant. Il faut le savoir. Donc, c'est toujours aux ONGs, qu'in-

combe la tâche de développer des matériaux didactiques et de sensibiliser les enseignants et l'opinion publique à l'importance d'une éducation aux droits de l'homme.»²⁶

C'est un constat pessimiste, puisque, malgré tout, c'est bien grâce aux progrès de l'enseignement aux droits de l'homme que l'éducation à la paix fait son chemin.

De la violence à la non-violence

L'homme violent a marqué le XXe en forgeant un modèle centré sur l'autorité. Et en ce sens, Hitler, Staline, Mussolini comptent parmi ses protagonistes. Le grave problème qu'a rencontré l'éducation à la paix et aux droits de l'homme est justement l'environnement social et politique centré sur l'obéissance et l'autorité.

La transgression fait aussi partie du monde scolaire. En temps de guerre, tout est permis. Et le respect du droit est superflu. En temps de paix, l'ordre règne. Ordre et désordre viennent se superposer dans cette quête de la paix dont l'équilibre est fragile. Sans cesse l'utopie peut basculer et devenir, par sa définition d'état non-existant, état de désordre qui anéantit l'état de paix recherché.

Mais ce même siècle est également marqué par la non-violence dont l'impact paraît comme un legs durable fait à l'humanité. À ces hommes violents, s'oppose l'homme non-violent : Gandhi, Martin Luther King, Dalaï Lama et beaucoup d'autres viennent au secours de la paix et de la non-violence. La non-violence est l'une des composantes avec les

²⁶ Prindezis, Monique, «L'éducation aux droits de l'homme : une vue d'ensemble», dans *Report of the International Peace Education Conference, Geneva, 26-28 November 1998*, (Ed. V. Grossi), Genève, Bureau international de la paix, 2000, pp. 40-43.

quelles les recherches en matière d'éducation à la paix doivent compter. Pas de paix sans la suppression de la violence.

La violence a toujours fait partie du monde de l'école, surtout sous forme de punitions corporelles mais également d'agressions verbales.

L'éducation à la violence implique l'assassinat, le meurtre, le *mobbing*, le viol, caractéristiques qui se *retrouvent* dans un État en guerre. Cette éducation fait ressortir toute l'agressivité de l'homme et la haine nécessaires pour combattre et mener une guerre. Éduquer à la paix, c'est, par contre, faire ressortir les meilleures qualités du sujet pour lui proposer d'apprendre, comme le préconisait Aristote le «métier de l'homme». Ce métier étant centré sur les valeurs de justice, de tolérance et de respect de l'autre²⁷.

La définition de «culture de la paix» de 1994 n'est pas encore associée à la non-violence, mais laisse déjà pressentir un acheminement certain comme le prouve la promotion, en 1997, d'une campagne lancée par une vingtaine de Prix Nobel de la paix afin que la décennie 2000-2010 soit déclarée «décennie pour la culture de la paix et de la non-violence»²⁸. Un temps somme toute, où l'enfant devenu homme se réconcilie avec soi-même et avec son environnement en luttant contre les racines de la violence et de l'agressivité qu'il porte en lui? Une nouvelle page de l'histoire est en train de s'écrire.

L'Assemblée générale des Nations Unies en déclarant, le 3 mars 1997, l'Année 2000 «Année internationale de la culture de la paix» (A/RES/51/101) et en conférant la tâche d'en assurer la coordination à l'UNESCO, a fait preuve à

²⁷ Cf. Roveda, Pietro, *Educare alla pace*, Milano, Vita e pensiero, 1982, pp. 127 et s.

²⁸ *Le Monde*, 2 juillet 1997.

la fois d'utopie mais aussi de réalisme. Le fait de prolonger le travail sur une décennie, par sa résolution du 19 novembre 1998, en proclamant la période 2000-2010, «La décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix» au profit des enfants du monde est un acte de courage et le signe précurseur d'un travail entrepris sur les mentalités collectives. La paix pour devenir vraiment universelle doit se préparer dans chaque esprit.

Historiquement, les précurseurs de l'éducation à la paix, mis à part les Quakers, ont longtemps hésité à introduire la non-violence comme un élément constitutif de leur programmes d'éducation. Ils évoluent dans un environnement dans lequel la non-violence représente une menace pour la défense nationale de la plupart des États qui, n'hésitent pas à punir les objecteurs de conscience et, de ce fait, à les exclure du corps enseignant.

La violence, est un phénomène social qui a fait irruption dans les écoles avec davantage de force que dans le passé. Ce qui veut dire que, tant que l'école reposait sur un mode de fonctionnement autoritaire, le recours à la violence servait à réprimer la violence. L'école était le reflet de la culture de guerre. Au moment où la démocratie s'installe, le débat surgit au sein de l'école. Aujourd'hui, tout le monde sait que la violence à l'école existe et qu'il faut en parler. Comme l'a souligné Bernard Charlot :

«... la question des violences scolaires, plus que d'autres, bouscule des représentations sociales qui ont valeur fondatrice : celle de la société elle-même (pacifiée en régime démocratique...).»²⁹

²⁹ Charlot, Bernard, «Violences scolaires. Représentations, pratiques et normes» dans *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, 1997, p. 1.

Les élèves sont davantage consultés, ce qui permet de mettre en pratique les institutions démocratiques qui régissent la société. À ce titre, les expériences sont nombreuses, comme celle de l'institution en 1975 du «Délégué Flash» qui se veut un outil d'intégration des élèves dans l'école. Pourtant, vingt ans d'expérience font dire à Pierre Jourdan, spécialiste de la vie scolaire depuis 1971 : «Lorsque les lycéens sont «dans la rue», il peut arriver que le réseau de leurs représentants, prévu dès 1969 et largement étoffé depuis, n'ait pas fonctionné correctement ou soit encore insuffisant.»³⁰

Les institutions scolaires ne sont-elles en train d'accomplir un grand pas? Celui qui ancre la culture de la paix, des droits de l'homme, et de la démocratie dans les mœurs scolaires? L'école est en voie de devenir un lieu d'apprentissage propice au travail de groupe, à la confrontation d'idées, de débats, à l'entraide réciproque, à l'écoute, au respect et, surtout, à une meilleure connaissance des racines culturelles de «l'autre». Seulement en respectant ces préceptes, il est possible de s'acheminer vers une «culture de la paix».

L'école n'a jamais été à l'abri de la violence. Désormais, en instituant une année consacrée à la culture de la paix et de la non-violence, l'attention est portée sur ce phénomène. L'éducation à la non-violence est reconnue officiellement comme l'une des voies les plus prometteuses pour parvenir au règlement des problèmes des sociétés secouées par la violence³¹. Il est de plus en plus souhaitable que les ensei-

³⁰ Jourdan, Pierre, *Délégué flash. Mémento guide à l'usage des élèves et des éducateurs. Édition 1995*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1995, p. 10.

³¹ La violence structurelle et culturelle est évoquée dans Haavelsrud, Magnus, «Epilogue : Three Ways of Exploring Peace Content», *International Peace Education Conference, op. cit.*, p. 94 et s.

gnants soient formés aux techniques de la médiation et de gestion des conflits³².

Dans les prochaines années, la recherche pédagogique devrait se porter de plus en plus sur ce domaine. L'Afrique du Sud constitue un laboratoire puisque des nouvelles institutions pour la promotion de l'éducation à la paix surgissent. Ce sont les nouveaux hôpitaux où sont soignées les blessures de l'histoire provoquées par la haine, la discrimination, la violence et la vengeance³³.

IV. De l'utopie de la paix à la culture de la paix

L'une des caractéristiques principales des utopies est qu'elles traversent les siècles en reprenant des thèmes déjà chers à Platon, Socrate, Saint Augustin, Tommaso Campanella, Thomas More, Aldous Huxley, George Orwell. Des traités philosophiques à la science fiction, tous ces écrits ont en commun un monde non-existant qui se présente sous la forme d'un lieu : de la *République* de Platon, à *La Cité de Dieu* de Saint-Augustin en passant par toute une série de représentations de pays imaginaires comme le pays de Cocagne, les îles paradisiaques, ou encore le rêve de mondes meilleurs.

L'utopie de la paix en tant que valeur universelle est souvent associée à d'autres concepts, en particulier, à ceux de

³² Cf. «Introduction to Mediation», atelier de Patrizia Molo et Isabelle Mathez dans Grossi, Verdiana, «Introduction and Conference Overview» dans *ibid.*, pp. 13-14.

³³ Cf. par exemple, le Umtapo Centre de Durban qui a la vocation de former les enseignants de la communauté africaine à l'éducation à la paix ou le Centre pour l'éducation à la paix, de Pretoria qui veut contribuer à la transformation de la société en encourageant la réflexion sur les causes des conflits et la violence, en promouvant des stratégies pour la résolution des conflits. Cf. *Peacebuilding*, Peace Education Commission, vol 2, January 2000, pp. 27 et 36.

liberté, de démocratie et de solidarité, véhiculés par les premières figures emblématiques qui prônent ce type de paix : Victor Hugo et Giuseppe Garibaldi.

Victor Hugo contribue à rendre le mouvement pacifiste populaire. C'est grâce à lui que l'appellation d'États-Unis d'Europe, une autre utopie pacifiste, est répandue et que l'étiquette de «doux rêveurs et d'utopistes» est bravée. En 1849, il inaugure le Congrès de la paix de Paris en «humble et obscur ouvrier» et dit qu'il fait partie de ces «doux rêveurs» qui ouvrent brusquement la porte rayonnante d'un avenir délivré des fléaux des guerres. Ces idées choquent puisqu'elles font paraître «l'impossible et l'idéal»³⁴. Pourtant, les idées pacifistes sont dans l'air et c'est toujours lors du Congrès de la paix de Paris qu'apparaît la résolution de déraciner les préjugés politiques et les haines héréditaires par une meilleure éducation de la jeunesse se fondant sur des méthodes pratiques³⁵.

Giuseppe Garibaldi, quant à lui, apporte une contribution à la fraternité entre les peuples. Lors du Congrès de Genève de la Ligue de la paix et de la liberté, en 1867, il tient les propos suivants : «Toutes les nations sont sœurs. La guerre entre elles est impossible...»³⁶

En affirmant que la fraternité et l'amitié entre nations rendraient la guerre impossible, Garibaldi redonne espoir aux

³⁴ Discours d'ouverture de Victor Hugo au Congrès de la paix de Paris, 21 août 1849, extraits reproduits dans *XXXIIe Congrès universel de la paix*, Paris Palais de la Sorbonne, 24-29 août 1937, pp. 257-258.

³⁵ *Résolutions textuelles des Congrès universels de la paix tenus de 1843 à 1911 et des quatre assemblées générales substituées aux congrès de 1898, 1899, 1909 et 1901*, Berne, Büchler, 1912, p. 95.

³⁶ Briguglio, Letterio, *Garibaldi e il socialismo*, Milano, Sugraco, 1982, p. 50 et s.

peuples d'Europe et le modèle des États-Unis d'Europe représente, pendant plusieurs décennies, le modèle d'un système idéal vers lequel le continent doit s'acheminer. Nouvel ordre politique, centré sur la démocratie, mais également nouvel ordre juridique qui va permettre à tous les peuples d'accéder à leurs droits³⁷.

Les Nations deviennent les composantes à partir desquelles le nouvel ordre de la paix régnera. La morale universelle devrait appliquer aux relations internationales les mêmes principes de justice et d'humanité, appliqués dans les relations privées³⁸.

Les États-Unis d'Europe n'ont certes pas vu le jour sous la forme prévue par Hugo et Garibaldi. Néanmoins, après 1945, l'Europe n'a cessé de tendre vers une organisation plus politique de sa communauté économique initiale. Quant au recours des États à l'arbitrage international celui-ci a trouvé dans la création de la Cour internationale d'arbitrage, qui a succédé aux Conférences de La Haye, un lieu où désormais est consacrée la primauté du droit sur la guerre.

L'aspect social de la paix marque la rupture entre utopies politiques et utopies économiques ; entre ceux qui prétendent que pour parvenir à la paix il faut la révolution et la guerre, et ceux qui, au contraire, condamnent la guerre sous toutes ses formes. Ces derniers sont beaucoup plus rares. Le recours à la guerre semble être le seul moyen envisagé pour que les peuples deviennent libres. Cette fracture se retrouve également au sein des socialistes et des anarchistes qui prônent un changement radical de société.

³⁷ Cf. Notamment le projet du juriste français Emile Arnaud, *Code international public (Code de la paix)*, Berne, Ligue de la paix et de la liberté, 1910.

³⁸ Cette résolution fut prise au Congrès de la paix de Paris en 1878. Cf. *Résolutions textuelles des Congrès universels de la paix tenus de 1843 à 1910*, Berne, Büchler, 1912, p. 2.

Ainsi la paix oscille entre un état violent et non-violent. La violence est justifiée en tant qu'outil qui libère l'homme de son joug et le rend libre. Une fois libéré, l'homme pourra se consacrer «à la fondation d'un ordre nouveau» et poser les fondements d'un modèle qu'il a imaginé et qu'il essaye de mettre en pratique.

L'imaginaire et le collectif se préparent et se travaillent. Imaginer une décennie entièrement consacrée à la paix, c'est faire preuve à la fois de réalisme et de prophétie. L'homme a besoin de s'habituer aux nouvelles idées. Il a besoin de figures emblématiques qui représentent un concept, celui de la paix. Pour faire vivre ces idées, l'éducation à la paix doit puiser dans le réservoir des lauréats du Prix Nobel et dans le réservoir institutionnel³⁹.

Quoi de plus controversé lorsque, par exemple, en 1998, Microsoft s'empare de personnages charismatiques parmi lesquels Gandhi pour en faire des égéries de ses icônes tapageuses? Salman Rushdie n'a pas manqué de dénoncer ce phénomène : «Gandhi est devenu un concept flottant... une partie du stock de symboles culturels disponibles, une image qu'on peut emprunter, utiliser, détourner, réinventer dans toutes sortes de buts, et peu importent l'historicité et la vérité.»⁴⁰

Microsoft serait-il devenu le porte-parole de la non-violence pour représenter l'ère de la mondialisation? Et Gandhi,

³⁹ Cf. le site Internet qui s'adresse à la tranche d'âge de 16 à 20 ans, aux ONG et à toute personne intéressée par la question, créée par Verdiana Grossi et Patrick Muttner, les lauréats du Prix Nobel de la paix (1901-1999) : outils pour le développement de la culture de la paix et des droits de l'homme, Nobel-paix.ch. Cf. également le CD-Rom distribué par les Ecoles Associées suisses de l'UNESCO à l'occasion de l'Année de la culture de la paix.

⁴⁰ Rushdie, Salman, «Gandhi aujourd'hui», dans *Le Monde*, 21 avril 1998.

un personnage qui a refusé la modernité, un symbole pour représenter l'ère de la mondialisation?

V. En guise de conclusion

Hélas, on ne peut donner de sens qu'à un enseignement qui s'inscrit dans la pratique. Enseigner des concepts tels que les droits de l'homme et la culture de la paix, c'est démontrer les liens entre théorie et pratique, entre textes juridiques, chartes, ou déclarations et la réalité, proche ou lointaine. C'est également nouer des liens entre présent et passé, entre inconnu et connu, entre rêve et réalité en voie de réalisation. C'est également créer des moyens d'agir, d'observer, de comprendre et, surtout, d'élargir à travers une meilleure connaissance de l'autre, son horizon culturel et humain.

Ayant pour but suprême l'amélioration de l'homme dans le sens large du terme, l'éducation à la paix a dû sans cesse lutter, et ceci depuis ses débuts, contre les mentalités envahissantes. Celles-ci étaient et sont encore, dans la plupart des cas, des mentalités belliqueuses, centrées sur la compétitivité, le gain et la concurrence.

Finalement, cette éducation est le produit de l'utopie, mais elle est transformée en quelque chose qui devrait permettre aux États de mieux y adhérer. Alors quel est le côté par lequel il convient d'aborder l'éducation à la paix? Par la création de matériels pédagogiques? Par des réformes? Par des manuels d'histoire ou par leur révision? Ou encore par la mondialisation et la création d'institutions supérieures qui «codifieraient, coordonneraient et organiseraient» l'éducation en la comparant, en la classant, en l'élaborant, comme l'ont proposé Otlet et La Fontaine?

Toutes ses tendances reflètent les hésitations mais surtout le cheminement d'un travail qui a procédé d'abord en éveillant l'intérêt parmi le public des instituteurs. Allaient-

ils s'intéresser tous soudainement à la paix? Ou, au contraire, fallait-il les sensibiliser? Revoir les manuels chauvins qui véhiculaient une idéologie nationale qui mettait en jeu «l'ennemi», le «boche» et «l'autre»? Ou, fallait-il travailler davantage sur l'enfant et l'homme, leur psychologie, leurs instincts d'agressivité⁴¹? À tout cela vont s'ajouter les problèmes d'une époque, d'une société marquée par deux guerres mondiales : l'émergence du nucléaire, la décolonisation, les problèmes d'environnement, de pauvreté? Ainsi chaque cause a ses leaders. Chaque utopie cherche à se réaliser à travers quelques figures emblématiques qui vont montrer l'exemple même à l'école.

La dialectique de l'utopie de la paix est confrontée dans sa mise en œuvre, aux diverses composantes de celle-ci. Certaines de ces composantes peuvent se réaliser, d'autres ne se réaliseront jamais. Les utopies perdraient-elles, dès qu'elles se réalisent leur caractère dynamisant? Est-ce dire que les utopies sont des représentations sans lesquelles un projet ne se réalisera pas? Et du moment qu'il se réalise, perd-il le côté utopique qui a été à sa source?

Et comme le disait Lucian Boia, historien des mythes et de l'imaginaire, en se référant à l'Europe, le grand problème est l'adaptation du tandem *identité et altérité*. L'Europe ne peut donc pas se faire contre les identités nationales. Quoi qu'il en soit, une chose semble certaine pour Boia : «l'Europe se fera aussi dans l'imaginaire ou ne se fera pas.»⁴² Nous sommes tentés de dire que «la culture de la paix se fera aussi dans l'imaginaire ou ne se fera pas».

⁴¹ Pour une approche historique de ces différentes tendances en matière d'éducation à la paix, cf. Grossi, Verdiana, «L'éducation à la paix : un aperçu historique (1843-1939)», dans *Mélanges offerts en l'honneur du Professeur Jean-Claude Favez*, Genève, Georg, 2000 (à paraître).

⁴² Boia ; Lucian, *Pour une histoire de l'imaginaire*, Paris, Les Belles lettres, 1998, p. 200.

Nous voici au cœur de cette année 2000, vouée entièrement à la «culture de la paix» et aussi au cœur de la décennie 2000-2010, Décennie internationale pour la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde. Aura-t-il fallu attendre un nouveau millénaire pour tenter de mettre en pratique dans les relations culturelles des peuples les mots de non-violence et de paix? Les nations seraient-elle enfin prêtes à s'éduquer réciproquement, comme le laissait entendre Frédéric Passy?

La paix est souterraine. C'est une décision intérieure, mais aussi collective que prendront les hommes qui auront décidé de ne pas tolérer la violence dans toutes ses formes. Éduquer à la paix, c'est ne pas abandonner l'espoir «d'élever l'homme». Et comme l'a écrit l'écrivain norvégien Bjoernstjerne Bjoernson au début du siècle : «La force n'est pas dans la victoire. Le plus fort est celui qui fait un pacte avec l'avenir». Voilà une façon de croire encore dans le bien-fondé des utopies!

Verdiana Grossi est historienne, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

LE VIVRE-ENSEMBLE À L'ÉCOLE SECONDAIRE : ESSAI D'ANALYSE

par *Véronique Truchot*



I. La culture de la parole

L'expérience de la prise de parole revêt une importance particulière dans le processus d'apprentissage de la citoyenneté. Si l'on convient que l'école doit servir de levier à l'émergence d'une société démocratique, il devient clair qu'à sa mission d'instruire, vient tout naturellement s'ajouter celle de socialiser. Cet apprentissage passe par une pratique de la participation dans cette micro-société qu'est l'école, laquelle devient un milieu de vie stimulant qui incite à la prise d'initiative où chacun peut développer sa créativité et cultiver son esprit critique. La formation de citoyennes et de citoyens actifs et responsables, conscients d'appartenir à la « communauté humaine » est un long processus au cours duquel interviennent plusieurs éléments. Au nombre de ceux-ci notons : la place et le pouvoir accordés à la parole des élèves qui doivent pouvoir l'utiliser entre pairs en vue d'élaborer une réflexion collective. Pour que cette démarche exigeante devienne objet d'apprentissage, elle doit revêtir un sens pour eux.

C'est également sous cet angle qu'est envisagée la mission de l'école dans la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989, article 29#D) : « Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples... » (voir aussi le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*). Personne n'étant contre la vertu, qui pourrait s'inscrire en

faux face à des intentions aussi louables? Cependant, on peut s'interroger avec Clémence et al. (1995) sur le sens donné par chacun à ces notions de liberté, de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié.

L'apprentissage du «vivre-ensemble» commence par la rencontre de l'Autre et la possibilité de dialogue. Symbole de manifestation de l'intelligence dans le langage (*Dictionnaire des symboles*, p.582), la parole est à la base de la vie en société. L'importance que nous y accordons se fonde tant sur la théorie piagétienne relative à la construction du social chez l'enfant que sur des bases éthiques.

Pour moi, [nous dit Azzimonti] cette possibilité d'avoir d'abord un lieu d'écoute et un lieu de parole, orale ou écrite, est fondamentale. Lieu de respect et d'accueil de l'autre tel qu'il est, où chacun puisse s'exprimer, sortir de sa solitude et échanger sur ce qui lui tient à cœur, ce qui le réjouit, ce qui l'inquiète. Pour quelqu'un, être écouté, avoir vu des personnes un groupe s'intéresser à lui, c'est se sentir reconnu, c'est exister. C'est ainsi qu'il peut, petit à petit, se sentir «concerné» également par les questions des autres. (1996, p. 181).

Selon la Commission (française) de réflexion sur l'école, «S'exprimer, questionner, communiquer, argumenter sont les outils indispensables de tout apprentissage scolaire et de toute vie sociale [...] savoir lire, savoir écrire et d'abord savoir parler sont la première famille des savoirs fondamentaux.» (Fauroux, R., 1996, p.61).

Pour les sociologues interactionnistes (Mead, 1971 ; Crozier, 1977), la formation de soi se fait à travers les interactions avec la communauté. Ces interactions, qui passent par la parole, les gestes, les symboles, permettent à l'individu d'intérioriser des normes, mais également de participer à l'autorégulation de la communauté. Autrement dit, l'individu ne peut construire sa personnalité qu'à travers les

échanges avec une communauté d'appartenance dont il a intériorisé les valeurs, les codes ; en retour, cette communauté est le produit des interactions entre ses membres. De ce point de vue, le comportement humain n'est pas une simple adaptation à l'environnement, mais un processus interactif de construction de ce même environnement. Cela est exprimé par la formule de W.I. Thomas : «Si les hommes définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences.» (*Dictionnaire de la sociologie*, p.126). Une institution, par exemple, est la réponse commune apportée par les membres d'une communauté à une situation particulière. Cela suppose une communauté d'interprétation des signes, la construction d'un «moi individuel» par le jugement des autres et le primat de l'action dans la connaissance. On doit donc porter une attention particulière à la pratique quotidienne de ces interactions.

Sur le plan philosophique, la parole a toute son importance si l'on se réfère à des auteurs tels que Habermas (1981, 1986), Kohlberg (1972), Ferry (1995), Reboul (1971), pour qui l'expérience de la communication entre humains et avec le monde est le point d'ancrage de tout apprentissage devant participer à la construction d'un référentiel éthique. Cette expérience communicationnelle, de laquelle Habermas a tiré une théorie, passe notamment par la prise de parole. Mais communiquer, c'est aussi comprendre et «comprendre ce qui est dit exige la participation et non simplement l'observation» (Habermas, 1986, p. 48). Il est ici question d'une éthique de la discussion qui engage chacun et chacune dans un processus d'écoute active, ce qui suppose qu'il existe un espace où cette parole peut s'exprimer et où elle est écoutée.

L'expérience de la communication est également fondamentale d'un point de vue psychologique. Dès qu'il vient au monde, le petit d'homme lance des appels indifférenciés vers l'extérieur. Les réponses, quand elles sont apportées, permettront progressivement à l'enfant de se différencier du monde qui l'entoure. C'est dans l'expérience de

l'interaction que, par ajustements successifs, se sémantisent les gestes et les expressions et que, progressivement, émerge la conscience. La conscience de soi ne peut donc qu'être générée par une communication.

Que ce soit d'un point de vue philosophique, psychologique ou sociologique, la parole -ou toute forme d'expression qui permet de communiquer- est primordiale dans le développement tant personnel que social de l'enfant et de la personne, au sens large. Cette préoccupation d'instituer des «espaces de parole» rejoint celle des défenseurs d'une école démocratique (Dewey, 1968 ; Mendel, 1971 ; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987 ; Mougnotte, 1994 ; Meirieu, 1997), pour qui la mission première de l'institution scolaire est de contribuer à l'avènement d'une société démocratique (juste, libre et responsable). On peut toutefois se demander comment éduquer démocratiquement à la démocratie? Sans répondre ici à cette question complexe, il convient de rappeler, même si cela peut paraître une évidence, que sans droit de parole, il ne peut y avoir de démocratie, laquelle a, pour certains auteurs (Piaget, 1957 ; Glasersfeld, 1991 ; Morf, 1984), ses assises dans l'action. Si l'on considère la prise de parole comme une action en soi, nous rejoignons ces auteurs pour qui la participation active est une composante essentielle de la démocratie.

Pour les tenants de l'éducation nouvelle, la communication est le moyen privilégié de construction de l'identité et du lien social : «Se confronter à l'objectivité d'une norme donne forme à la parole et l'objectivité en fait une parole susceptible d'être partagée et de devenir un bien commun. Une parole «adressée», en tant que telle, fait advenir le sujet à lui-même parce qu'elle l'inscrit dans son rapport à l'autre» (Grataloup, 1996, p. 98). Si l'on s'accorde sur l'importance du dialogue et de l'échange dans le développement du jugement socio-moral de l'enfant, il reste à se demander comment, du point de vue pédagogique, il est possible de mettre en place des «dispositifs» qui favorisent l'émergence de cette parole et sa régulation : «Il faut en

particulier que l'école fasse dialoguer les élèves, leur apprenne à argumenter l'un contre l'autre en analysant le discours de l'Autre, à la fois pour apprendre à manier la langue nationale et pour être capable de percevoir l'Autre, ce qui est la condition d'une vie en commun.» (Touraine, 1997, p.341).

II. Grille de lecture

2.1 Les considérations pédagogiques

La préoccupation pour l'école de viser la formation de citoyens actifs et responsables, s'inscrit dans le courant de l'École nouvelle qui s'est développé dès la première partie du XXe siècle. Ce mouvement pédagogique privilégie des approches qui mettent l'accent sur la construction du savoir par «l'enseigné-acteur» ; il interroge les modes de transmission qui cantonnent l'élève dans un rôle passif où il «reçoit» des savoirs élaborés, construits par d'autres, et limitent l'entreprise éducative à une «correction de l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir» : l'enseignement traditionnel. Le béhaviorisme (comportementalisme), qui prolonge en quelque sorte le courant de l'enseignement traditionnel, s'intéresse essentiellement aux comportements d'apprentissage observables. Dans les deux cas, l'apprentissage demeure externe à l'élève. Détenteur du savoir à transmettre ou «ingénieur du comportement», l'enseignant reste «l'expert» et l'élève le sujet à modeler. Pour notre part, nous pensons que les approches qui considèrent l'élève comme un acteur à part entière sont plus propices à favoriser des valeurs basées sur l'autonomie le sens de l'initiative de même qu'à contribuer au développement et au plein épanouissement de la personnalité de l'enfant et à son intégration dans une société libre et démocratique.

Les propos des élèves montréalais, âgés de 15 à 18 ans, que nous avons interviewés pour étayer les bases d'une analyse contextuelle, laissent à penser que les approches privilé-

giées dans les écoles qu'ils fréquentent s'inspirent moins du courant de l'École nouvelle que des deux autres courants :

-«T'es à longueur de journée comme ça, à ton pupitre, pis t'écoutes qu'est-ce qu'ils disent. T'écoutes qu'est-ce qu'ils disent, mais à un moment donné, tu vas te tanner, t'sais?»

-«(...) y'avait un prof qui nous faisait faire en géo des résumés-synthèses qui ne servaient absolument à rien. On copiait ce qui y'avait dans le livre sur une feuille, pis après ça, on ne l'utilisait même pas pour étudier, on prenait le livre, pis ça nous prenait deux trois heures par soir, c'était plate.»

-«Dès que tu rentres à l'école, ils font rentrer tous les élèves classe par classe dans un auditorium, pis le directeur parle du haut de la tribune, pis y nous montre le règlement, pis c'est tout, tu ne poses pas de question.»

-«Pour le directeur et pour les professeurs, on est des moutons, et ils doivent nous apprendre à marcher l'un derrière l'autre. C'est comme ça qu'ils voient.»

-«Ben eux, ils sont profs, déjà, tout ce qu'ils disent, tu dois être d'accord avec. [...] Pis eux autres, c'est les «big boss». Alors tu ne peux rien faire, t'es un p'tit élève, t'es un élève, là juste un élève. Tu t'assois, tu les écoutes parler... pis c'est tout.»

La participation jouant un rôle prédominant dans l'exercice d'une citoyenneté responsable, nous avons cherché à comprendre la façon dont les répondants conçoivent leur participation à la vie de l'école. La lecture du corpus laisse apparaître trois «catégories» d'élèves : ceux qui participent aux activités proposées par les responsables de la vie étudiante : «participation passive» (PP) ; ceux qui ne participent pas : «absence de participation» (AP) ; enfin, ceux qui

s'impliquent dans la structure officielle de participation : le conseil étudiant, en vue d'apporter des changements à l'école : «participation critique» (PC).

Les élèves de la première catégorie «participation passive» (PP), qui participent volontiers aux activités organisées chaque année par l'école (comités pour le bal des finissants, pour le gala *Méritas*, rencontres sportives), n'ont cependant aucun lien avec le conseil étudiant et, dans certains cas, ignorent même s'il y en a un. Il s'agit de jeunes qui disent se sentir écoutés à l'école. On constate, par ailleurs, que ces élèves n'ont pas de demande particulière à adresser à l'école.

Les élèves de la deuxième catégorie «absence de participation» (AP), qui disent ne pas être intéressés à participer à des activités parascolaires, considèrent ne pas avoir de liberté d'expression à l'école et semblent avoir eu plusieurs différends avec l'administration scolaire. Ces jeunes manifestent tout au long de l'interview une certaine rancœur, voire même un sentiment de révolte face à l'école.

La troisième catégorie «participation critique» (PC) regroupe ceux des élèves interrogés dont la participation active les a conduits à se présenter aux élections du conseil étudiant. Ces élèves, qui ne se sentent pas consultés par les adultes de l'école sur les décisions, n'en démontrent pas moins un enthousiasme évident pour s'impliquer dans la vie scolaire ; même si, pour ce faire, ils doivent «lutter» :

-«La direction ne s'en préoccupait pas du tout, ne voulait même pas organiser de conseil étudiant, organiser des élections cette année. Ça fait qu'on s'est ramassés dans un groupe d'élèves, un groupe d'amis, on a fait des pressions auprès de la direction [pour monter un conseil étudiant] [...] On est allé voir tous les adjoints, pis on disait : «ça prend des élections, ça marche pas, on va aller même à la

CECM (Commission scolaire) s'il faut, on a le droit d'avoir un conseil étudiant, on a le droit de s'exprimer par le biais d'un conseil étudiant» ; ben, on a réussi à organiser des élections. L'école était obligée d'accepter en quelque sorte, ne pouvait pas dire non! Ils contrevenaient un petit peu aux principes de la CECM. Mais, ce qui est important à retenir, à mon avis, de cette expérience que j'ai eu, c'est le fait que c'est les étudiants qui étaient obligés de rappeler à l'école qu'elle devait respecter les élèves.»

Si, à l'instar de ceux qui refusent de participer, les propos de ces élèves de la catégorie «participation critique» (PC) sont émaillés de revendications, la nature de celles-ci diffère, par ailleurs, de celles exprimées par le groupe qui ne participe pas (AP). Les demandes adressées par les élèves de la catégorie (PC) concernent essentiellement les services et supports aux élèves : bibliothécaire, budget pour un programme d'aide aux devoirs, mécanismes de recours pour les élèves en cas de non respect de leurs droits ; reconnaissance officielle du conseil étudiant ; abolition des règles qui n'ont «aucune espèce de rapport avec les résultats scolaires» ; suppression de la censure quand il s'agit d'aborder des problématiques que vivent les jeunes : drogue, violence. Tandis que les doléances de ceux qui ne participent pas sont plus de l'ordre du relationnel (écoute, compréhension, complicité).

Cette analyse nous ramène aux objectifs de cette recherche qui étaient, d'une part, d'explorer les représentations qu'ont les adolescents de leur liberté d'expression à l'école ; d'autre part, de voir dans quelle mesure celles-ci influencent leur participation. Ce niveau de lecture des données laisse entrevoir un certain nombre de liens dont il pourrait être intéressant de vérifier le degré de corrélation. Cette analyse, nous conduit à observer que les trois catégories que nous avons proposées pour traiter de la participation (PP, AP, PC) regroupent des élèves qui partagent d'autres caractéristiques :

(PP) Les élèves qui «participent passivement» sont également ceux qui :

- se sentent écoutés à l'école ;
- disent ne pas être écoutés par l'un des parents ;
- n'ont pas de demande particulière à adresser à l'école.

(AP) Les élèves qui ne «participent pas» sont également ceux qui :

- ne se sentent pas écoutés à l'école ;
- ont eu des différends avec la direction ;
- ont des demandes de type relationnel (écoute, compréhension) à adresser à l'école.

(PP) les élèves qui «participent activement» sont également ceux qui :

- ne se sentent pas écoutés à l'école ;
- ont des revendications concernant l'intérêt commun des élèves ;
- s'expriment de la façon la plus articulée.

Les élèves des catégories (PP) et (AP) semblent correspondre aux descriptions que fait Defrance (1988, p.48) des attitudes et comportements que peut induire «l'autoritarisme institutionnel» :

(...) d'un côté ceux qui, parmi les élèves et les professeurs, acceptent cette situation avec passivité, se conforment à cet ordre sacralisé, et de l'autre, ceux qui le refusent. Et, pour les élèves, ces refus de la docilité imposée, peuvent prendre des formes extrêmement diverses : qu'il s'agisse de s'enfermer dans «l'absence» (dans la lune!) et les rêveries, ou de se livrer à l'agitation, à l'agressivité, aux défoulements anomique, il s'agit toujours de la revendication du «vivant» et de l'imagination contre l'ordre immobile de la répétition mécanique.

On peut également établir un lien entre les catégories proposées les perspectives éducatives, telles que présentées

par Françoise Lorcerie, pour l'apprentissage du «vivre-ensemble»¹. L'auteure envisage cet apprentissage de trois points de vue correspondant à trois perspectives qu'elle qualifie de : gradualiste, non gradualiste et socio-politique.

Du point de vue gradualiste, l'élève est considéré comme n'étant «pas encore» autonome et responsable de ses actes, comme n'ayant pas encore une existence, des capacités sociales et des droits et obligations à cet égard. L'apprentissage du «vivre-ensemble» se fait *pour plus tard*. Selon cette représentation de la formation scolaire, la relation pédagogique n'est pas pensée comme problématique : «on attend de l'élève qu'il adopte la conduite qui convient : concentration volontaire, docilité à l'égard des règles fixées par l'école et spécifiées par l'enseignant.» L'enseignement est centré sur des contenus énumérés et ne prend généralement pas en compte les dispositions morales et sociales qui servent de base au «vivre-ensemble». Cette perspective rejoint les pédagogies dites «traditionnelles».

Les propos des élèves interrogés semblent indiquer que cette perspective est la plus couramment empruntée par l'institution scolaire, même si tous n'y réagissent pas de la même manière. Ainsi les sujets que nous avons placés dans la catégorie «participation passive» semblent trouver tout naturel, qu'en tant que jeunes, ils doivent se soumettre aux décisions des adultes. Les élèves des deux autres catégories, se considèrent, quant à eux, assez mûrs pour participer aux décisions :

-«(...) on est compris quand même assez, mais t'sais, on ne peut pas dire les règlements, t'sais, c'est eux qui doivent décider des règlements.»

-«(...) la direction pis le conseil de parents disent : ah, c'est des étudiants donc, ils ont pas un assez bon jugement, pis c'est quand même des jeunes donc, ils

¹Lorcerie, 1999.

sont moins matures et ainsi de suite, donc ils ne peuvent rien décider.»

-«l'AGE (Association générale des étudiants) n'est même pas consultée, rien, pis nous autres on a beaucoup plus d'idées, heu...Pis on ne peut même pas les dire.»

Les revendications exprimées par les élèves des catégories «participation critique» et «absence de participation» rejoignent la perspective «non gradualiste» : même si l'élève n'est pas encore un adulte, il est titulaire de droits, est capable de juger du bien et du mal. De ce point de vue, quel que soit son âge, l'élève est «un être social et moral, engagé dans des liens avec autrui, porteur d'un sentiment de son intérêt et responsable de ses actes», de telle sorte que l'éducation au «vivre-ensemble» se joue au présent et dans la continuité» (Lorcerie, p. 91). On se préoccupera, dès lors, d'exercer *au présent* les attitudes et façons d'être ensemble qui sont à la base du «vivre-ensemble».

-«(...) notre choix, c'est nous qui, t'sais, on sait quoi faire, nous, dans notre vie. Ben si notre choix, c'est ça ... ça va toujours rester, même si tout le monde nous en empêche. Si tu veux vraiment faire ça, t'sais, tu vas l'faire.»

-«Ben, c'est comme moi, je me souviens, j'étais à l'école secondaire, j'avais fait un gâchis, c'était moi, j'étais responsable de mon affaire, c'était à moi de prendre une décision, pis de dire, de m'excuser. Ben, j'suis allé m'excuser, pis ils ne m'ont pas écouté. Ils ne m'ont pas écouté, ils disaient qu'ils voulaient parler avec mes parents seulement, c'est ça.»

La troisième perspective, que Lorcerie (1999) qualifie de socio-politique, concerne l'association des familles et autres partenaires à l'école. Bien que cette question n'ait pas été abordée directement lors des interviews, il nous semble important de mentionner ce point de vue dans la mesure

où, «la considération que les écoles accordent aux parents n'est pas indépendante de celle qu'elles accordent à leurs élèves, et réciproquement» (Lorcerie, 1999, p.86). À cet égard, les travaux qui portent sur la relation entre l'école et les familles mettent en évidence la difficile collaboration². Il est à noter que ces travaux s'intéressent essentiellement à l'impact de la participation des parents sur la réussite scolaire des élèves et n'établissent pas de parallèle entre la participation des élèves et celle des parents. Dans l'optique de l'apprentissage du «vivre ensemble», il nous semble qu'il pourrait être utile d'approfondir cette question.

Dans plusieurs cas, les élèves se plaignent d'une approche «autoritaire» qui s'apparente à la perspective non gradualiste, tandis que les attentes qu'ils expriment se rapprochent de la perspective gradualiste voire même de la perspective socio-politique dans le cas des sujets qui participent activement.

2.2 Les considérations psychosociales

Des points de vue psychologique, sociologique et psychanalytique, on peut penser que l'autorité est nécessaire aux enfants et que l'absence d'autorité les installe dans l'anxiété³. En effet, sur le plan de la socialisation, l'autorité semble

² Conseil de la famille, 1995 ; Claes, M. et Comeau J., 1996 ; Montandon C. et Perrenoud P., 1994.

³ À ce chapitre, Estrela (1994, p. 37) relate une étude datant de 1982, réalisée par Emmer et Evertson auprès de classes de la Junior High School aux États-Unis : les «bons organisateurs» y sont décrits comme des enseignants établissant clairement les règles et donnant des directives précises, explicitant précisément ce qu'ils attendent à l'égard des comportements des élèves, leur répondant de manière consistante, et utilisant plus fréquemment les règles en situation d'indiscipline. En revanche, les professeurs qui sont de mauvais organisateurs utilisent des règles vagues, donnent des directives imprécises, communiquent leurs attentes de façon ambiguë, répondent de façon inconsistante aux écarts des élèves.

requis : pour apprendre à vivre en société, il est nécessaire de respecter des règles qui contribuent au respect de la liberté des uns et des autres. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'on entend par autorité. L'autorité peut être vue comme le pouvoir de se faire obéir, sans contrainte et dans la pleine reconnaissance réciproque, mais aussi comme un abus de pouvoir. C'est dans ce deuxième sens que Jean Houssaye (1996) emploie de terme d'autorité. Partant de plusieurs travaux de psychologie sociale, cet auteur montre qu'un style de gestion moins autoritaire favorise les attitudes constructives à l'école. Pour lui, la relation d'autorité exclut la construction d'un véritable rapport à l'autre et «faire l'école» consiste à s'en débarrasser.

De l'autoritarisme aux pratiques centrées sur la mobilisation des groupes en passant par la pédagogie institutionnelle⁴, la question de l'autorité renvoie aux nombreux débats qui ont entouré la question de la directivité et de la non-directivité depuis les années 40. Une expérience réalisée en 1939 par Lewin, Lippitt et White⁵ auprès de trois groupes de jeunes soumis à trois styles d'animation différents : «autoritaire», «démocratique» et «laisser-faire», démontre que le style «démocratique» est plus formateur⁶.

⁴La pédagogie institutionnelle est fondée sur l'idée de contrat négocié.

⁵In : Marc, E., (1998 p.372.)

⁶Dans le groupe autoritaire, il y a beaucoup de tensions, une forte frustration et un taux élevé d'agressivité. Les participants sont insatisfaits et oscillent entre l'apathie et la révolte ; la violence se décharge sur le matériel avec de nombreuses dégradations ;

Dans le groupe démocratique, il y a moins de tensions, l'agressivité est plus faible et peut s'exprimer sans excès. Le groupe est productif et la satisfaction élevée ;

Dans le groupe «laisser-faire» où l'animateur laisse les jeunes se débrouiller tout seuls, la tension et l'agressivité sont très fortes, les participants sont frustrés par l'inefficacité du groupe et particulièrement insatisfaits.

Pain et Béranger (1997), qui tentent de voir dans quelles conditions l'exercice de l'autorité favorise effectivement l'apprentissage et la socialisation de l'enfant, proposent une échelle de 7 modèles d'autorité allant d'un registre d'attitudes répressives à préventives : l'«autoritaire strict»⁷, l'«autoritaire charismatique»⁸, l'«autoritaire tyrannique»⁹, l'«autoritaire indulgent»¹⁰, le «pédagogue»¹¹, le «démocrate»¹² et le «coopérateur»¹³. Les résultats de cette recherche

⁷ L'«autoritaire strict» fait preuve d'inflexibilité, soit dans sa communication à l'élève et dans l'exigence d'un certain type de comportement de l'élève, soit dans sa demande pédagogique. Il rappelle les règles, menace de sanction et répression.

⁸ L'«autoritaire charismatique» affirme son irréductibilité -supposée ou réelle- et les règles sont acceptées sans discussion possible des élèves.

⁹ L'«autoritaire tyrannique» finit, en fin de compte, par laisser le groupe-classe s'autogérer de façon sauvage et non préparée. Le degré d'explicitation des règles varie du préemptoire non explicité à la discussion débat.

¹⁰ L'«autoritaire indulgent» met en application avec fermeté des règles simples explicites, rappelées et immuables, mais laisse apparaître des signes d'indulgence parfois liés au profil des élèves.

¹¹ Le «pédagogue» fait passer son autorité après l'organisation pédagogique et spatiale de la classe. Le respect des règles est exigé au nom de l'acquisition de connaissances, la résolution de problèmes, on observe alors une relativisation de l'espace formel de la règle.

¹² Le «démocrate», qui délègue son pouvoir, pratique généralement une pédagogie non traditionnelle empruntée aux pédagogies nouvelles. Les règles sont discutées et explicitées régulièrement en cas de débordement ou de conflit.

¹³ Le «coopérateur» efface l'aspect normatif au profit d'une entraide permettant une prise de conscience au sein du groupe qui est mis en situation de responsabilité face aux règles de la classe.

laissent apparaître que les modèles qui ont recours à des pédagogies inspirées de l'École nouvelle (le pédagogue, le démocrate et le coopérateur), favorisent la socialisation des élèves et permettent de développer leur autonomie. Ces modèles d'autorité sont également ceux qui laissent le plus de place à l'institution de la règle, une règle explicitée et discutée. Une autre recherche¹⁴ fait apparaître que les meilleures stratégies des enseignants face à la violence en classe et à l'école sont celles de praticiens rompus à la règle et à la loi, à la parole en commun.

Si l'on tente d'établir des liens entre ces modèles et les perspectives éducatives proposées par Lorcerie, «l'autoritaire strict», «l'autoritaire charismatique» et «l'autoritaire tyrannique» s'apparenteraient à une perspective gradualiste ; tandis que «l'autoritaire indulgent», «le pédagogue» et «le coopérateur» se rapprochent de la conception non gradualiste ; «le démocrate», quant à lui, correspondrait davantage au point de vue socio-politique.

Il semblerait, que globalement, les élèves que nous avons interviewés sont plus familiers avec des approches de type autoritaire qui s'apparentent à ce que Freinet qualifiait de «pédagogie de l'escalier». Tous disent, en effet, que les règles ne sont pas discutables dans leur école. Leurs propos reflètent d'une certaine manière les résultats d'une enquête¹⁵ réalisée par le ministère de l'Éducation à propos de l'opinion des élèves sur le climat général de leur école. Cette étude révèle que de 86% des répondants¹⁶ expriment

¹⁴ Casanova (R.), Paris-X, Sciences de l'éducation, 1996-1997. Une thèse de DEAest en cours.

¹⁵ Ministère de l'Éducation du Québec, 1995. «La vie scolaire au secondaire, sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire».

¹⁶ L'enquête porte sur un échantillon composé de 5 968 élèves du secondaire, p.27.

leur désir d'être consultés sur les décisions qui les concernent (p. 27) ; ce qui indique qu'ils ne le sont pas. Cette imposition des règles favorise-t-elle la formation citoyenne? S'il faut obéir par force, on n'a pas besoin d'obéir par devoir, et si l'on n'est plus forcé d'obéir on n'y est plus obligé expliquait Rousseau dans le *Contrat social* (chapitre 3).

Rappelons que l'école se reconnaît pour mission de former des êtres libres, responsables et soucieux de la justice. D'où la complexité de la tâche de l'éducateur qui, comme le rappelle Meirieu (1996) doit «faire l'autre» tout en faisant qu'il échappe à son pouvoir en lui reconnaissant sa liberté : avant tout une liberté de résister ou d'adhérer, c'est à dire de construire son autonomie¹⁷. Ce que Defrance (1988, p.107) exprime autrement en parlant du défi de tout éducateur «d'exercer un pouvoir qui donne pouvoir».

À en juger par ce qu'en disent les élèves, nous serions portés à croire que l'école n'est pas toujours vecteur d'émancipation. L'autorité, qui devrait être un véhicule des valeurs démocratiques, se trouve dans plusieurs cas dénaturée, faisant dire à Mendel (1971) qu'elle n'est jamais que «*le masque mystifiant de la violence*».

Rappelons cependant que, si l'école doit permettre aux élèves de faire l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité, elle doit néanmoins veiller à ce que ceux-ci «ne soient pas exposés à subir des dommages, et n'en causent pas à autrui»¹⁸. Cette opposition entre liberté et sécurité est au centre de la question éducative et renvoie à la légitimité de l'autorité. On comprendra qu'une éducation à la citoyenneté n'a pas à faire l'économie des responsabilités

¹⁷ Meirieu, P. 1996, cité par Martine Fournier, 1998.

¹⁸ MEQ, 1992. Le cadre général et réglementaire des services complémentaires, document d'information.

d'encadrement qui incombent à l'institution scolaire, mais à situer les notions d'égalité et d'autorité dans une démarche qui fait appel au dialogue et à la transparence.

2.3 L'école, société de droit

Si l'on doit reconnaître que la relation maître-élève induit dans son essence même une inégalité de statut, l'élève demeure néanmoins, en tout temps, l'égal de l'enseignant en tant que titulaire de droits. L'égalité en dignité et en droits de tous les êtres humains est en effet le socle d'une éducation démocratique. Ainsi, tous les membres de la communauté scolaire doivent pouvoir compter sur le respect de leurs droits.

Éduquer à la citoyenneté démocratique induit nécessairement une dimension juridique : il n'y a pas de démocratie sans loi¹⁹, c'est le rapport à la loi qui introduit à une société. L'école, comme lieu de construction de la citoyenneté, devrait, nous dit Meirieu, être «le lieu de construction de la culture et de la loi, de la culture par la loi, et de la loi par la culture.»²⁰

La construction de la loi étant sans doute l'un des pôles les plus importants dans l'apprentissage du «vivre-ensemble», il entre dans la mission de l'école de permettre aux élèves de découvrir les moyens «juridiques» par les-

¹⁹ Il s'agit ici de distinguer une loi (ou une Charte) d'un règlement. En effet, la première traduit en termes de normes, les principes et les valeurs fondatrices de l'établissement (son projet éducatif), le second règle les modalités quotidiennes du «vivre-ensemble». Si l'on ne transige pas sur la première, le second peut admettre une certaine souplesse d'application.

²⁰ Meirieu Le temps de l'apprentissage dans l'espace scolaire: l'écolier entre le désir et la raison, <http://www.entretiensnathan.com/intervenants/intervenant.htm>

quels il vont pouvoir articuler progressivement leur liberté avec celle des autres et «découvrir que, contrairement à ce que l'on croit trop souvent, la liberté ne «s'arrête» pas, mais commence là où *commence* celle de l'autre. Liberté dont le champ augmente sans cesse par la maîtrise progressive et toujours inachevée des outils de l'expression de soi, de la compréhension du réel et de la communication avec les autres» (Defrance, 1996, pp. 116-117). Il s'agit d'instituer progressivement les règles du droit dans le fonctionnement ordinaire de la classe, de l'école. Le défi, nous dit cet auteur, est de permettre aux enfants «non pas de subir le rappel à la loi, l'imposition de la loi, mais de vivre à l'école l'institution de la loi. Il y a contradiction entre le rappel à la loi qui provoque sa transgression et l'institution de la loi.»

D'après ce que nous disent les élèves, on peut penser que, dans les écoles qu'ils fréquentent, la loi est davantage imposée qu'instituée. Tout se passe comme si la transmission des savoirs était subordonnée à la capacité préalable à s'inscrire dans une forme de discipline et à en accepter les règles de fonctionnement. Au plan socio-pédagogique, cela renvoie à des choix fondés sur des valeurs. Il semblerait, dans le cas qui nous occupe, qu'«être bon élève devient progressivement être capable de se soumettre à une discipline impersonnelle et à faire ce que le maître attend de vous» (Meirieu, 1999). Or, l'école veut former des citoyens autonomes et «autonome» veut dire *autosnomos*, «qui se donne à soi-même sa loi». Et Castoriadis de rappeler : «se donner à soi-même sa loi, cela veut dire qu'on pose des questions et qu'on n'accepte aucune autorité. Pas même l'autorité de sa propre pensée antérieure.»²¹ Pour ce philosophe, il est possible d'être libre dans une société où il y a des lois, à condition d'avoir «la possibili-

²¹ Dans un article du *Monde diplomatique*, 1998, <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/02/CASTORIDIS/10046.html>.

té effective (et non simplement sur le papier) de participer à la discussion, à la délibération et à la formation de ces lois.»²² Il semblerait que, comme le dit Defrance (1988, p. 43) : «l'autonomie n'est pas, malgré les intentions généreuses des textes, la visée fondamentale du système» éducatif.

Le rapport national de l'Association canadienne d'éducation (1995) insiste aussi sur le fait que «l'apprendre à vivre-ensemble» passe par une réflexion sur la discipline, et la réglementation. Il est ajouté qu'un «véritable enseignement du sens de la citoyenneté exigerait des écoles qu'elles donnent aux élèves la responsabilité de participer à la conduite de certaines activités scolaires. Tout ceci était peu manifeste dans la majorité des écoles à l'étude» (p. 194). C'est également le constat que nous sommes amenée à faire à la lecture des propos tenus par les élèves que nous avons interviewés. Les règles semblent imposées et immuables, même s'il existe des dispositifs devant permettre aux élèves de participer aux décisions. Selon Rueff-Escoubés, qui fait un constat semblable, dans la majorité des établissements la participation des élèves relève de la parodie :

«Les élections sont bâclées et les délégués sont considérés comme quantité négligeable. Ils ne peuvent pas s'exprimer, ou bien leur parole est tournée en dérision, ou encore, plus perfidement, on les encourage à la délation envers les «brebis galeuses» de la classe. La procédure qui permet aux délégués de participer aux conseils de classe consacre l'*absence d'acte-pouvoir collectif des élèves dans l'établissement* en n'octroyant à ceux-ci qu'une forme caricaturale de représentation délégative.»

²² Opus cit.

2.4 L'apprentissage du dialogue

L'apprentissage du vivre-ensemble commence par la rencontre de l'autre et la possibilité de dialogue ; c'est pourquoi l'expérience de la parole a toute son importance dans la construction de la citoyenneté. Comme le rappelle Meirieu «la citoyenneté veut dire participation, il faut que l'école forme les jeunes à la parole, leur donne accès à la parole, car, «un citoyen» est celui qui peut parler, qui peut s'exprimer, qui peut aller sur le forum, et qui est capable d'exposer son point de vue.» (Meirieu, 1996, p.24).

Bien sûr, dans une classe où l'on favorise les interactions entre les élèves, les conflits sont inévitables ; d'ailleurs ils sont nécessaires à la construction de sa connaissance. Considérés comme une source de progrès pour le développement social, moral et intellectuel, les conflits doivent être pris au sérieux par l'enseignant qui aura notamment «à encourager les enfants à se parler et à s'écouter réciproquement, à mettre en avant l'importance d'un accord mutuel, à leur donner la possibilité de proposer des solutions et de rejeter les solutions proposées, et à réparer leurs relations.» (DeVries, 1997, p.57).

D'ailleurs, les recherches qui traitent de la violence à l'école semblent indiquer que les établissements scolaires qui sont le plus aux prises avec ce phénomène, sont des écoles où la parole ne circule pas ou ne circule plus (Traube, 1998). En revanche, les manifestations de violence s'atténuent si les élèves estiment qu'ils peuvent communiquer facilement avec les professeurs et l'administration (Defrance, 1988, p.66). C'est pourquoi, écrit Traube : «On n'insistera [donc] jamais assez sur l'importance vitale des «lieux de parole», des «agoras», des «arbres à palabres», c'est-à-dire des moments formels et institués où l'on se réunit pour discuter ensemble des problèmes qui se posent et notamment des conflits» (Traube, 1998). Ce n'est pas par hasard si les politiques de prévention de la violence en milieu scolaire préconisent la mise en place de «lieux» de

participation et de dialogue devant favoriser une éducation par l'expérience mais aussi, améliorer le climat des classes et des établissements. «Il ne s'agit pas de charger l'école de toutes les responsabilités. Mais il convient de mettre au premier plan celle, fondamentale, qui conditionne notre avenir : apprendre aux enfants à vivre ensemble, à surseoir à leur violence, à s'écouter, à se parler, à inventer ensemble leur avenir», écrit Philippe Meirieu (1997).

Si l'on convient de l'importance du dialogue dans la formation de futurs citoyens, il reste à se demander comment, au plan pédagogique, il est possible de mettre en place des «dispositifs» qui favorisent l'émergence de cette parole et sa régulation. Car, il ne suffit pas de laisser libre cours à la parole pour qu'advienne le dialogue. La prise de parole dans le respect des règles consenties constitue une des premières formes d'échanges démocratiques entre les personnes. La libre expression, la capacité d'écoute, la compréhension et l'appropriation de la règle et le respect de soi et des autres apparaissent comme les bases d'une éducation à la citoyenneté. Cette éducation ne devrait pas «se limiter à un endoctrinement au civisme, mais devrait nécessairement se faire dans une atmosphère où la culture démocratique serait déjà à l'œuvre. Habituer les jeunes à vivre avec les autres et les mettre au défi de travailler avec eux, favoriser la prise de parole et les aider à se tailler une place à leur mesure dans les prises de décisions sont autant de moyens pour développer une culture de coopération, de solidarité et de convivance» (Sharp, 1993. p. 202). Apprendre à dialoguer pour enrichir le débat citoyen par une rigueur de pensée dans l'argumentation, le sens d'une vérité partageable par la discussion.

Dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, il est donc plus que souhaitable que les élèves disposent de leur droit à la liberté d'expression et qu'ils apprennent à le vivre dans le respect du droit des autres. «Le début de la démocratie, [nous dit Rueff-Escoubès] c'est la possibilité de s'exprimer, de dire son mot sur ce qui nous concerne» (1997, p.

59). Ainsi perçue, la libre expression des élèves n'exclut en rien le rôle déterminant de l'enseignant dans l'exercice d'une autorité légitimée par ses rôles de référent, de détenteur de connaissance et de garant de la loi.

Cependant, la loi, comme la démocratie, est en perpétuelle évolution ; comme celle-ci, elle correspond à une époque, à un contexte particulier. L'essence même de la démocratie est qu'elle peut être critiquée dans sa forme actuelle.

Et, apprendre ça à l'école, c'est, comme pour tout autre apprentissage, la pratiquer ; la pratiquer de façon individuelle et de façon collective, dans l'autonomie et non pas sous tutelle de la direction. Il y aura des bavures? Et puis après? Si l'on est capable et si l'on souhaite un apprentissage critique, on apprendra aussi à critiquer ses propres bavures. Et à dix-huit ans, ce n'est pas d'un droit nouveau dont on héritera, mais c'est une habileté dont on élargira les horizons. (Laliberté, 1993, p. 212).

Ce sujet renvoie à la difficile question de la tension permanente entre les libertés individuelles et l'institution ; entre la particularité des opinions subjectives et les normes régulatrices des rapports sociaux. Un point névralgique pour l'école qui doit préparer les jeunes à vivre dans « une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale » (MEQ, 1997, p.33).

Dans ce sens, les données recueillies invitent à des réflexions sur l'apprentissage des normes et la liberté du sujet ; sur la transgression des règles et le recours à la sanction ; sur le respect mutuel et la construction de l'autonomie. Autant de sujets qui méritent d'être analysés et pris en considération si l'on reconnaît à l'école un rôle dans la formation de citoyens actifs et responsables.

Les résultats de ce travail nous conduisent à situer l'institution scolaire en tant que lieu d'inculcation du normatif et

d'éducation à l'autonomie. Cette double fonction est source de tensions en même temps qu'elle invite à nous interroger sur les conditions pédagogiques qui permettent des pratiques éducatives démocratiquement formatrices.

2.5. L'apprentissage des normes et la liberté du sujet

Dans leurs mots, les élèves interrogés expriment le conflit récurrent qui oppose l'aspiration à la liberté aux contraintes du normatif. À la base de la démocratie, cette tension entre les libertés individuelles et le bien commun, les valeurs universelles et les revendications du sujet appellent à un dialogue constant. Le «vivre-ensemble», nous l'avons vu, suppose un certain nombre de règles communes ; cependant, on peut envisager de différentes manières leur apprentissage selon la façon dont on conçoit la socialisation. Soit «la socialisation est pensée comme un processus déterministe et univoque d'intégration des normes et des valeurs préexistantes et extérieures à l'individu, dont on fait ainsi le réceptacle passif du social.» (Verhoeven, 1997, p. 61) ; soit, comme une démarche dans laquelle l'acteur joue un rôle actif en mettant en œuvre des compétences sociales et langagières. Dans cette perspective, la socialisation n'est plus l'imposition d'un social extérieur, «il s'agit plutôt ici d'une démarche endogène de création de sens par le sujet à travers son expérience propre.» (Verhoeven, 1997, p. 113). Des deux façons de concevoir la socialisation, que l'auteure -s'inspirant de Kohlberg²³- qualifie respectivement de «conventionnelle»²⁴ et «post-

²³ Kohlberg identifie trois paliers dans le développement du jugement moral, soit celui d'une morale pré-conventionnelle, d'une morale conventionnelle et, finalement, celui d'une morale post-conventionnelle.

²⁴ Au niveau conventionnel, les individus agissent conformément aux attentes de la société indépendamment des conséquences qui en découlent.

conventionnelle»²⁵ la première semble être la plus courante dans les écoles que fréquentent les jeunes que nous avons interviewés. Si l'on se réfère à Kohlberg, on peut même penser que dans certains cas une conception «pré-conventionnelle»²⁶ domine. En effet, une perspective «post-conventionnelle» supposerait «la capacité de transformer des contenus normatifs substantiels, de les recomposer, d'en créer de nouveaux.» (Verhoeven, 1997, p.115), ce qui ne paraît pas être le cas, si l'on en juge d'après le discours des élèves interrogés : les règles ne sont pas discutables.

Bien que les orientations du ministère de l'Éducation du Québec en matière d'éducation à la citoyenneté rejoignent plutôt une conception «post-conventionnelle» de la socialisation -notamment en ce qui concerne le développement de l'esprit critique-, il semblerait que les pratiques en cours dans les écoles fréquentées par les répondants, relèvent davantage d'une vision conventionnelle de l'apprentissage des normes. Cet écart entre le discours de l'institution scolaire et les pratiques laisse apparaître des dysfonctionnements dont l'analyse pourrait s'avérer intéressante dans un contexte où l'accent est, plus que jamais, mis sur la formation de citoyens responsables, capables de discernement,

²⁵ Au niveau post-conventionnel, l'individu reconnaît le relativisme des valeurs et construit son propre référentiel (de valeurs) en fonction de principes valides indépendamment des impératifs des niveaux précédents. À ce niveau, les individus s'engagent à promouvoir les valeurs qui ont pour but de faire le bien au plus grand nombre de personnes. «La démocratie peut ainsi être perçue comme le meilleur système politique, le meilleur contrat social». (Alexandre Dumont *Les stades de développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg.*)

<http://www3.sympatico.ca/alexandre.dumont/kohlberg.htm>

²⁶ Au palier pré-conventionnel, «l'individu détermine l'orientation de son action en fonction de la punition ou de la récompense qu'elle peut provoquer.

ayant l'esprit critique et possédant les habiletés à faire des choix fondés sur des valeurs démocratiques.

III. Points critiques

3.1 La transgression des règles et le recours à la sanction

Rappelons, même si cela peut paraître un truisme, qu'une règle n'en est une que si elle s'accompagne d'une sanction en cas de transgression. Cependant, la perspective dans laquelle on envisage l'éducation au sens large a toute son importance dans la définition de la sanction. En effet, dans la perspective d'un enseignement «traditionnel», «conventionnel» ou «gradualiste», la sanction est avant tout punitive (obéissance/sanction) et vient «châtier une faute». Dans certains cas, mentionnés par les élèves interrogés, la menace de sanctions est également utilisée pour maintenir l'autorité. Dans ce cas, «On se représente comme naturel que la contrainte règne à l'école, on se représente l'enfant comme devant être soumis à toutes les coercitions contre lesquelles l'adulte a lutté depuis des siècles» (Piaget, 1932).

Des points de vue «post-conventionnel», «non gradualiste» et «socio-politique», les sanctions prennent la forme de réparations qui visent avant tout à responsabiliser l'élève et à modifier son comportement, plutôt qu'à le punir. Il n'est plus ici question de faute, mais d'erreur, et la sanction représente essentiellement un mécanisme de régulation de «comportements libres» qui passe par des modalités de construction négociée de l'ordre scolaire pour emprunter à Verhoeven (1997, p.439). L'application des conséquences de la transgression devient alors un moyen d'aider les élèves à acquérir un sentiment de responsabilité et de contrôle. Pour Defrance (1988), une approche disciplinaire punitive risque d'entraver l'accès aux savoirs ; de plus, la punition ne permettrait pas à l'élève d'expérimenter les obligations d'une loi commune pour tous et, partant, de faire l'apprentissage de la citoyenneté.

Selon les propos que nous avons recueillis, les sanctions prennent souvent, semble-t-il, la forme d'éviction scolaire et sont perçues par les élèves comme des punitions. Ces élèves réclament un rapport aux règles basé sur l'argumentation et critiquent les sanctions décidées par la hiérarchie. Ces témoignages rejoignent des études portant sur les règlements d'école qui notent l'importance qu'accordent ces règlements à l'obéissance et à l'autorité²⁷.

Si l'on emprunte un point de vue «post-conventionnel», on est amené à s'interroger sur la pertinence de ce type de sanctions, qui privent les élèves de leur plein droit à l'éducation et, en ce sens, entravent l'accès aux savoirs. La question nous paraît particulièrement pertinente dans le cas où les suspensions visent à sanctionner des absences non justifiées à des cours et ce, dans un contexte où le décrochage scolaire prend des proportions alarmantes. Si la sanction doit permettre aux élèves d'acquérir un sentiment de responsabilité, peut-elle alors (comme c'est le cas pour l'un des répondants) prendre la forme d'une interdiction de participer à des activités qui contribuent à cet apprentissage? L'ensemble des travaux que nous avons lus sur la question semblent indiquer que la réponse est non.

3.2 Le respect mutuel et la construction de l'autonomie

La notion de respect est fréquemment évoquée par les jeunes interviewés ; elle semble représenter pour eux une valeur importante. De l'avis de presque tous les moralistes, c'est cette valeur qui rend possible l'acquisition des notions d'éthique. À travers ce que disent les élèves, on observe que leur conception du respect se rapproche tantôt de la «soumission forcée»²⁸, tantôt, de la considération ;

²⁷ Voir à ce sujet: Hénaire, 1986, p.55.

²⁸ Voir *Dictionnaire historique de la langue française*.

dans ce cas, ils revendiquent la réciprocité. Ces deux types de respect correspondent à ce que Piaget (1932) appelle le «respect unilatéral» et «le respect mutuel». Le respect unilatéral est celui du cadet pour l'aîné, de l'enfant pour «l'adulte [qui] impose ses règles et les fait observer grâce à une contrainte spirituelle ou en partie matérielle» (p. 32). Le respect mutuel est le respect de conventions entre individus égaux, il ne nécessite aucune contrainte et se caractérise par un rapport social de coopération. La mesure de réciprocité, qui consiste en la rupture du lien de solidarité (méfiance/confiance), remplace la sanction expiatoire. Selon cet auteur, le respect unilatéral produit l'hétéronomie ou une morale de l'obéissance ; le respect mutuel produit, quant à lui, l'autonomie.

L'analyse des données laisse penser que, dans les écoles que fréquentent les répondants, l'accent est mis sur le respect unilatéral. Cela semble susciter, selon les cas indifférence ou révolte chez les élèves des catégories «participation passive» -qui n'ont pas de demandes particulières à adresser à l'école- et ceux du groupe «absence de participation», qui portent des jugements sévères, voire amers sur le fonctionnement de l'école.

L'analyse des propos recueillis donne quelques indications sur des dysfonctionnements du système éducatif, qui mériteraient d'être analysés dans le cadre de recherches complémentaires. Au nombre de ceux-ci, soulignons ceux qui concernent l'accès à «une parole... qui donne la parole». Parfois maladroite, celle des jeune est, dans bien des cas, réduite à une parole revendicatrice, emprunte d'un spontanéisme sans fondement. À l'heure où les réformes scolaires mettent de l'avant une éducation à la citoyenneté et aux valeurs démocratiques qui s'y rattachent, ne doit-on pas, au contraire cultiver cette parole pour qu'elle devienne une parole témoin de soi, témoin des autres?

IV. Perspectives

Il reste à rappeler les limites de cet exercice et à poser quelques jalons pour de nouvelles réflexions. Rappelons d'abord que notre objet d'étude était l'analyse des représentations qu'ont des élèves de 4ème et de 5ème secondaires de leur expérience de la liberté d'expression à l'école. On ne saurait déduire de ces représentations le fonctionnement démocratique (ou non) des institutions scolaires. D'ailleurs, les représentations des jeunes interviewés sont marquées par l'ensemble de leur vécu (familial, social, etc.). Sans nier la complexité de la question, nous avons choisi de nous concentrer sur l'expérience scolaire de ces jeunes. Ce n'est à l'évidence qu'une infime partie de ce qui participe à leurs représentations de la liberté d'expression, mais il fallait bien limiter notre champ d'investigation.

Pour explorer les représentations d'élèves, l'option a été prise de recourir à une méthodologie de type qualitatif et de procéder à des entretiens individuels sur un nombre limité de sujets. L'analyse que nous proposons ne prétend donc pas, en aucun cas, être généralisable. Néanmoins, les propos recueillis sont d'une grande richesse et peuvent alimenter les débats autour du rôle de l'école dans la formation de citoyens actifs et responsables. Comme nous l'avons vu, les propos des élèves interrogés invitent à des réflexions sur l'apprentissage des normes et la liberté du sujet ; sur la transgression des règles et le recours à la sanction ; sur le respect mutuel et la construction de l'autonomie. Autant de thèmes au sujet desquels il serait intéressant de recueillir les points de vue des personnes qui participent à la formation des jeunes, notamment les parents et les enseignants. C'est ce que nous avons projeté de faire au début de notre démarche, mais des raisons ayant trait à la faisabilité nous en ont dissuadée. Pour les mêmes raisons, nous n'avons utilisé qu'un seul instrument (l'entretien indivi-

duel) pour la collecte des données ; nous n'avons donc pas eu recours à la triangulation²⁹.

Malgré les limites rencontrées, cette analyse apporte un éclairage sur la représentation que peuvent avoir des élèves de 4^{ème} ou 5^{ème} secondaires au sujet de la liberté d'expression à l'école. Les différents niveaux d'analyse des données laissent apparaître des pistes qu'il pourrait être utile de privilégier dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté démocratique. Ainsi en est-il, par exemple, de la mise en place de «dispositifs» d'expression collective des élèves sur leur vécu scolaire qui permettraient «(...) à tous les élèves de la classe de prendre la parole librement entre eux sur ce sujet [leur vécu scolaire] -tous y compris ceux qu'on entend jamais-, en sachant à *qui* ils s'adressent et *ce qu'il sera fait* de ce qu'ils diront.» (Rueff-Escoubès, 1997, p. 59). N'est-ce pas par là, en effet, que commence toute formation à la citoyenneté démocratique?

²⁹ La triangulation est une procédure de validation instrumentale et de validation théorique qui consiste en la confrontation des données recueillies à partir de plusieurs techniques. (Boutin, G. non daté p. 50).

RÉFÉRENCES

Azzimonti, F., 1996. «Écrire pour se mettre en marche». In *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Paris : Groupe français d'éducation nouvelle.

Castoriadis, C., non daté. «De l'autonomie en politique. L'individu privatisé». *Le Monde diplomatique*, février 1998, p. 23.
<http://www.monde-diplomatique.fr/1998/02/CASTORIADIS/10046.html>.

Clémence, A., W. Doise, A. S. de Rosa et L. Gonzalez, 1995. «La représentation sociale des droits de l'homme : Une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité». *Journal international de psychologie*, 30 (2), p. 181-212.

Crozier, M., 1977. *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.

Defrance, B., 1988. *La violence à l'école*. Paris : Syros Alternatives.

Defrance, B., 1996. «Sanctions et discipline à l'école» *L'école des parents*. Paris : Syros.

DeVries, R., 1997. «L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire: l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif», traduit par Anne Ledoux. In *Revue française de pédagogie*, n°119, avril-mai-juin 1997, p. 57-72.

Dewey, J., 1968. *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Dictionnaire de la sociologie, 1996. Édition originelle : 1993, Larousse.

Dictionnaire des symboles, 1982. Paris : Éditions Robert Laffont.

Estrela M.-T., 1994. *Autorité et discipline l'école*. Paris : ESF.

Fauroux, R. et al., 1996. *Pour l'école. Rapport de la Commission*. Paris : Calmann-Lévy, La documentation Française.

Ferry, J.-M., 1995. «Entretien avec Jean-Marc Ferry», in *Entre-vues*, juin 95, n°26.

Glaserfeld, E.von., 1991. Notes constructivistes sur l'éducation. Séminaire sur la représentation, 20 septembre 1991, n° 72. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation. UQAM

Grataloup, N., 1996. «Créer l'espace où le Je peut advenir». In *Dialogue*, n°83-85, Savoir et citoyenneté en banlieue. Paris : Groupe français d'éducation nouvelle.

Habermas, J., 1981. *Théorie de l'agir communicationnel*. Traduction française: Ferry, J.-C. et Schlegel, 1986. Paris : Fayard.

Habermas, J., (1986). *Morale et communication*. Paris : Cerf.

Hénaire, J., 1986. «Autorité scolaire et droits des enfants». In *Réussir sa jeunesse*. Montréal : Les éditions internationales Alain Stanké, p.53-66

Houssaye, J., 1996. *Autorité ou éducation entre savoir et socialisation*, le sens de l'éducation. Paris : ESF.

Kohlberg, L., 1972. «Development as the Aim of Education». In *Harvard Educational Review*, Vol. 42, N° 4, p. 448-495.

Laliberté, G. R. 1993. «Apprendre la démocratie à l'école» in *École et démocratie Relations*, no 593, sept. 1993

Lorcerie, F., 1999. «L'apprentissage du «vivre ensemble»», in *Thématique* n:7. Genève : Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix.

Marc, E., 1998. «se former en groupe», in *Éduquer et former*, Paris : Éditions Sciences Humaines.

Mead, Margaret, 1971. «Le fossé des générations», traduit de l'américain par Jean Clairevoye - Culture and commitment - a study of the generation gap. Paris : Denoël/Gonthier.

Meirieu, P. 1996, cité par Martine Fournier, 1998 in *Éduquer et former*, Paris : Éditions Sciences Humaines.p.155

Meireu, P., 1997. «Droits de l'homme et citoyenneté». In *Thématique*, n°5. Genève : Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, p. 107-121.

Meireu, P., 1999. *Le temps de l'apprentissage dans l'espace scolaire : l'écopier entre le désir et la raison*. http://www.entretiensnathan.com/intervenants/meirieu_interv.htm.

Mendel, G., 1971. *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Petite bibliothèque Payot. 2ème édition poche.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), 1997. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. MEQ.

Morf, A., 1984. dans C. Bélisle et B. Schiel. *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations*. CNRS-Lyon et Université du Québec à Montréal, p. 418-428.

Mougniotte, A., 1994. *Éduquer à la démocratie*. Paris : Éditions du Cerf.

Pain, J., 1992. *Écoles: violence ou pédagogie?* Vigneux, France : Matrice.

Piaget, J., 1932. *L'éducation morale à l'école de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos, 1997.

Piaget, J. avec le concours de onze collaborateurs, 1957. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF - 3e ed.

Reboul, O., 1992. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Rueff-Escoubés, C. et J.-F. Moreau, 1987. *La démocratie dans l'école*. Paris : Syros Alternatives.

ONU, 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989.

Touraine, A., 1997. «Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents». Paris : Fayard.

Traube, Patrick, 1998. «Violence : courte folie». In *Education-formation*, n° 252, décembre 1998, Liège.

Verhoeven, M., 1997. Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés. Louvain : Academia-Bruylant.

Véronique Truchot est sociopédagogue, Vice-présidente de l'EIP-Internationale.

DES JEUNES DANS LA VIOLENCE ORDINAIRE

par Michel Vuille



Malgré la grande diversité de leurs situations sociales, les jeunes d'aujourd'hui sont globalement exposés à vivre dans des conditions qui sont moins favorables que celles de leurs parents.

Avant-propos : la violence : une construction sociale

Les émeutes urbaines de mai 98 à Genève ont suscité de multiples réactions, prises de position et interprétations, dans les médias et dans l'opinion publique. Les «débordements» dus aux jeunes et même très jeunes «casseurs» étaient pour une grande part incompréhensibles, ils apparaissaient comme la zone d'ombre, comme la part maudite des manifestations contre l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC).

Suite à ces violences urbaines, le Conseil d'État genevois a donné mandat à un collège d'experts d'analyser a) le déroulement des manifestations de rue, b) la métamorphose de la violence au quotidien dans les rapports individuels et sociaux¹.

Dans l'une des recommandations qu'ils ont adressées à l'Exécutif cantonal, en février 1999, les experts ont clairement défini leur position en la matière :

¹ Le Conseil d'Etat a confié, en juin 1998, la tâche d'expertise à un collège de trois membres : J.-P. Boillat, M. Vuille et U. Windisch.

«On abordera la violence comme une construction sociale, ce qui implique divers acteurs ou partenaires ; elle n'est pas réductible à une explication monocausale (c'est la faute aux jeunes!). La violence est donc toujours un processus complexe, cela implique une vision multidimensionnelle des faits de violence.»

Au cours de l'expertise, on a fait un premier grand constat : *la gestion des faits de violence* ne se situe pas sur le plan cantonal, ni même sur le plan communal, mais le plus souvent au niveau du quartier ou, plus précisément encore, de l'établissement scolaire ou d'autres lieux destinés aux jeunes. À Genève, un grand éventail de professionnels et de bénévoles œuvrent quotidiennement à comprendre, à prévenir et à traiter la *violence ordinaire* qui s'infiltré dans les relations sociales : des enseignants, des concierges, des inspecteurs, des parents, des îlotiers, des travailleurs du social, des infirmières de santé publique, des médecins, etc. - qu'ils agissent en milieu scolaire, péri - ou parascolaire, ou dans le quartier. Dès lors, on se rend compte que la gestion des faits de violence ordinaire s'opère dans six registres principaux : 1) le scolaire, 2) le social, 3) la santé, 4) la police, 5) le logement, 6) l'emploi.

Et la gestion globale de la violence dans et hors les murs comprend cinq types d'intervention : 1) la promotion de la qualité de vie pour tous, 2) la prévention de la violence, 3) la dissuasion d'agir ou de réagir par des moyens violents, 4) la répression des faits de violence, 5) la prise en charge des enfants et des jeunes réprimés pour des faits de violence (bourreaux et victimes).

I. Introduction : les «chocs» de civilités

La violence est un phénomène complexe et en évolution permanente, on ne dispose donc pas d'une théorie en bonne et due forme pour l'analyser. Cette raison essentielle a conduit les auteurs de *Violence ordinaire* à ne pas proposer de

définition *a priori* des faits de violence en milieu scolaire ou dans la cité. Mais, pour donner un premier profil au sujet, on a puisé à deux grandes sources d'information : d'un côté, aux données et aux analyses produites par la communauté scientifique internationale ; d'un autre côté, aux données et aux indicateurs produits sur le plan local genevois par un grand nombre de «gens de terrain». Ce repérage a permis d'identifier sept facteurs principaux qui caractérisent selon nous les faits et les situations de violence recensés sur les plans communal, cantonal et international.

Tableau 1. Configuration de facteurs et de concepts (F1 - F7), caractérisant les faits et les situations de violence identifiables en milieu scolaire et dans la cité

F1 : choc de civilités, conflit de civilités, incivilité, insécurité : civilisation ou brutalisation des mœurs, théorie de la vitre brisée («broken windows»), dégradation de l'environnement local, petite délinquance, culture des rues, désorganisation sociale.

F2 : bullying («brimade») : domination et soumission, raison du plus fort, «le loup et l'agneau», menace, provocation, action intentionnelle ou stratégique.

F3 : violence physique, crimes et délits : agression, agresseur et victime, viol, racket, rapport à la loi, code pénal et justice, répression policière, sentiment de justice ou d'injustice, révolte, rébellion, émeute, loi de la jungle, zone de non-droit.

F4 : déterminants sociaux et culturels de la violence : inégalité et exclusion sociales, précarité, vulnérabilité, désaffiliation, ségrégation, souffrance sociale (malaise, mal-être), anomie, galère, haine, immigration, indicateurs de précarité sociale (quartier, commune).

F5 : violence institutionnelle : différenciation culturelle en milieu scolaire, homogénéité/hétérogénéité des publics, sélection et échec scolaire, disqualification, relégation, indicateurs de précarité scolaire, déscolarisation, indiscipline, absentéisme.

F6 : gestion de la violence dans l'établissement scolaire : travail de prévention et de répression des faits de violence dans l'école et dans la communauté éducative (direction ou maîtrise principale, concierges, travailleurs sociaux, ilotiers, enseignants, parents), traitement des problèmes sociaux, projet d'établissement, équipe pédagogique, charte, contrat pédagogique, conseil de classe, conseil d'école, déviance tolérée.

F7 : rage de vivre et identité culturelle des jeunes : manifestation des cultures urbaines et des arts de rue (mouvements hip-hop et techno, génération glisse et culture «fun»), révolte, haine, individualisme, jeu symbolique avec la vie et la mort (conduites à risques et «destroy»), sports de combat et affrontements entre gangs), affirmation de soi et passage aux limites, défi à l'autorité et à l'establishment.

Les faits de violence se sont métamorphosés au cours des trente dernières années, de manière subtile, en se déplaçant du secteur policier et judiciaire (F3 : violence physique, crimes et délits) au domaine de la sphère sociale et culturelle du «vivre-ensemble» (F1 : chocs de civilités). La violence ancienne n'a pas disparu, elle a même statistiquement tendance à augmenter faiblement en ce début de millénaire, mais elle cohabite désormais avec des formes de violence nouvelle.

En effet, il y a encore quelques années les chocs de civilités n'étaient guère introduits dans les débats sur la violence, on ne prenait véritablement en compte alors que la violence physique et les crimes et délits².

² Chesnais (1981) souligne un point important : «sous l'angle de la mesure, les conflits de civilités (les chocs de civilités) ne sont pas mesurables au sens de la violence physique». Les statistiques officielles ne prennent en compte que les crimes et délits - marqués précisément par le dépôt d'une plainte et l'entrée dans une procédure policière et pénale.

Or, les *chocs de civilités* sont désormais affichés comme l'expression dominante des faits de violence et comme le facteur explicatif numéro un de la montée du sentiment d'insécurité. Si les chocs de civilités renvoient à des faits de violence peu graves, ils ont des conséquences sociales importantes, car ils recouvrent une large gamme de faits allant de la simple grossièreté à la petite délinquance, de la saleté au vandalisme³. Et surtout, ils sont la révélation d'un chaos possible, d'une perte de sens et de confiance en soi et dans les autres.

Les chocs de civilités n'appartiennent pas au registre des crimes et délits ou de la violence physique, mais ils apparaissent comme des menaces contre l'ordre établi, car ils transgressent certaines règles des codes élémentaires de la vie en société. Dans ce sens, Roché (1998) affirme avec bien d'autres spécialistes que «les incivilités renvoient à des faits peu graves mais qui ont des conséquences sociales importantes : elles remettent en cause l'idée de l'existence d'un monde commun, l'idée qu'il y a une vie collective possible, fondée sur l'échange, la communication, le respect mutuel. Or, à une époque marquée par la crise des institutions, cela a un effet dévastateur».

II. Déterminants sociaux de la violence

Dans *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat* (1995), Castel remonte en quelque sorte de la

³ Parmi les chocs de civilités les plus souvent cités à Genève et sur le plan européen, mentionnons la violence verbale, l'insulte, l'impolitesse, la moquerie, l'attitude irrespectueuse, le comportement vaguement inquiétant, le défi à l'autorité, la menace, la provocation, le tag, la mendicité agressive, la bousculade, la bagarre, la brimade, la casse de matériel, la dégradation du cadre bâti, la saleté, l'incendie de poubelles, la petite délinquance, les petits larcins, le gaspillage de nourriture.

désaffiliation (l'exclusion visible des «sans emploi, sans logement, sans famille, sans papiers, sans sécurité sociale», etc.) à une zone beaucoup plus large (mais moins visible) qu'il appelle zone de *vulnérabilité* ; cette zone intermédiaire allie précarité du travail et fragilité des supports de proximité. L'auteur précise :

«Tout se passe comme si nous redécouvriions avec angoisse une réalité que, habitués à la croissance économique, au quasi-plein-emploi, aux progrès de l'intégration et à la généralisation des protections sociales, nous croyions conjurée : l'existence, à nouveau, d'«inutiles au monde», de sujets et de groupes devenus surnuméraires face à l'aggiornamento en cours des compétences économiques et sociales».

Comme *l'incivilité* est quantitativement plus importante aujourd'hui que la violence physique, la zone de cohésion sociale nommée *vulnérabilité* par Castel est elle aussi plus importante que ne l'est la zone de désaffiliation. Nombre de jeunes en fin de scolarité obligatoire ou ayant quitté le cycle d'orientation ne se sentent-ils pas en situation de vulnérabilité alors qu'une faible proportion d'entre eux est en rupture et en voie de désaffiliation?

Socialisation d'attente et crise anthropologique

Dans son article «Les jeunes et l'exclusion», Olivier Galland signale que le rapport entre «jeunes» et «exclusion» est analytiquement difficile à définir car, en première approximation, la jeunesse est par essence un état de dépendance. Il propose alors d'adopter une perspective longitudinale : dans quelle mesure la dépendance juvénile, phase «normale» du cycle de vie se prolonge-t-elle ou s'amplifie-t-elle de manière «anormale»? Selon lui, les jeunes peuvent être classés en trois catégories :

1. ceux qui sont déjà proches de la sphère professionnelle ;
2. ceux *qui connaissent une forme de socialisation d'attente*

(groupe intermédiaire sans doute le plus spécifique de la période récente) ;

3. les «cas sociaux»⁴.

Nombre d'auteurs insistent également sur le fait que la crise que nous vivons est anthropologique, c'est-à-dire qu'elle est à la fois crise de civilisation et crise de l'individu (crise du sujet). La crise du sujet est contextualisée: «l'insécurité ambiante», «la peur des lendemains incertains», «le sens de l'avenir s'est inversé, il est perçu comme le temps de l'aléa», «les institutions où l'emploi est garanti oscillent entre la crainte et la culpabilité», «la scène politique n'offre plus ni points de repère pour la compréhension des problèmes, ni perspectives pour l'action» et «l'effritement des corps intermédiaires».

Quartiers d'exil

«Les quartiers d'exil n'ont pas le monopole du mal de vivre de la jeunesse, mais ils cristallisent plus qu'ailleurs l'exclusion, le chômage, la délinquance et connaissent en ce sens un effet de grossissement et de radicalité des problèmes. Leur dérégulation sociale est contemporaine de la précarisation des emplois, d'une aggravation ou d'une pérennisation de la misère ou de criantes inégalités sociales, d'une montée du racisme et de l'intolérance pour une partie grandissante de la population.

Pour nombre de jeunes habitant les quartiers difficiles, la famille n'est plus une instance de socialisation. Souvent, chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine, la langue des parents n'est plus vrai-

⁴ Galland, O., «Les jeunes et l'exclusion», in : PAUGAM S. (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.

ment la leur, les pères notamment ont souvent perdu toute autorité car disqualifié socialement»⁵.

La socialisation s'effectue davantage dans la rue au contact des pairs dans un climat d'affrontement réel ou symbolique. Les violences urbaines, la haine diffuse mûrissent dans ces quartiers de relégation où vit sans perspective une population stigmatisée.

Jeunes «en rupture de liens» à Genève

Les ruptures importantes surviennent après la fin de la scolarité obligatoire (fin du cycle d'orientation), elles se produisent dans un ou dans plusieurs registres : les relations avec la famille [un bon nombre de ces jeunes ne vivent plus au sein de leur famille], le logement [squats, déménagements permanents, «on dort chez des amis», «on dort dans la rue ou dans les allées des immeubles»], le travail et l'emploi [rupture de formation, abonné aux petits jobs, «je vais avoir un travail», «je vais commencer un apprentissage», «À l'école on m'a déjà dit que je suis nulle et que je n'ai pas même les capacités de faire un apprentissage de coiffeuse»].

En règle générale, les plus jeunes vivent d'abord une «marginalité ludique», ce qui veut dire qu'au jour le jour, ils se jouent à plusieurs les 400 coups dans la cité. Puis, après un ou deux ans, ils en ont marre de zoner et ils prennent conscience que ce jeu les fait glisser dans une galère qu'ils n'ont pas choisie, qu'il les conduit à une réelle précarité. Ils s'inquiètent alors du lendemain et demandent de l'aide pour esquisser un nouveau parcours de vie.

⁵ Le Breton, D., «Une violence à l'autre», *Cultures en Mouvement*, N°11, octobre 1998.

Qu'il s'agisse de marginalité ludique ou de marginalité subie, quelques traits sont communs à ces deux catégories de jeunes, mais avec un sens autre et un degré de gravité différent pour les uns et les autres. Ils vivent réellement hors les murs ; ils sont très souvent en bande, mais malgré cela, ils expriment un sentiment de solitude ; la consommation de haschich est généralisée ; ces jeunes sont réticents face à toute contrainte administrative ; on relève qu'ils n'ont pas d'adultes à qui parler (hors des fameux horaires de bureau, contre lesquels ils ont la haine) ; ceux qui sont en survie pratiquent la manche, le «deal» (ressource importante), le racket, ou le vol.

Ces jeunes en rupture piétinent sur place. Ils sont en panne plus ou moins grave et prolongée. Captifs de leur situation, certains tournent en rond comme dans un cercle vicieux ou un entonnoir, d'autres sont carrément dans un trou noir au fond de leur galère. C'est dire d'une part qu'ils ne s'en sortiront pas seuls, c'est dire aussi qu'avant qu'ils puissent tisser de nouveaux liens avec leur environnement, on doit d'abord les aider à mettre fin à leur captivité, les hisser hors de leur trou en leur faisant la courte échelle et en les assurant pour qu'ils ne retombent pas.

On peut affirmer que les jeunes en rupture ne sont pas mobiles : ils s'épuisent en réalité dans une mobilité fermée. Et c'est précisément la tâche qu'assument les éducateurs de rue et les travailleurs sociaux hors murs que de remettre ces jeunes en mouvement et dans le mouvement de la société.

Chômage des jeunes

Les douze dernières années ont été marquées, en Suisse et particulièrement à Genève, par de profonds bouleversements sur le plan du chômage. Phénomène d'ampleur réduite jusqu'au début des années 90, le chômage s'est mué depuis en problème de masse.

	1985	1990	1995	1997
<i>Chômeurs inscrits</i>	2 089	2 507	14 279	16 095
<i>- dont jeunes de moins de 25 ans</i>	190	238	1 939	2 022
<i>Proportion de chômeurs de moins de 25 ans</i>	9.1%	9.5%	13.6%	12.6%

Source : Office cantonal de la statistique

Par rapport à la situation de 1985, le nombre total de chômeurs inscrits⁶ en 1997 est presque huit fois plus grand, mais *chez les moins de 25 ans c'est par un facteur dix que ce nombre a été multiplié durant la même période*. Parmi les chômeurs, la proportion de jeunes de moins de 25 ans a augmenté de 3.5 points.

Bien qu'ils ne comptabilisent que les personnes inscrites au chômage à l'exception, entre autres, de celles qui ont épuisé leurs droits ou des demandeurs d'emploi qui ne sont pas inscrits au chômage, ces chiffres soulignent l'importance du phénomène chez les jeunes. Ce constat est encore renforcé si l'on prend en considération les proportions de chômeurs au sein des classes d'âges 15-19 ans et 20-24 ans.

	1985	1990	1995	1997
<i>Taux de chômage moyen</i>	1.2%	1.2%	6.9%	7.8%
<i>Taux de chômage chez les 15-19 ans</i>	0.07%	0.3%	2.4%	3.2%
<i>Taux de chômage chez les 20-24 ans</i>	0.6%	1.1%	9.0%	8.5%

Source : Office cantonal de la statistique

Ce tableau atteste que *le chômage des jeunes était résiduel avant la crise, mais que depuis le milieu des années 90 il affecte plus fortement les jeunes âgés de 20 à 24 ans que la moyenne de*

⁶ Et ces chiffres ne tiennent pas compte d'autres catégories de demandeurs d'emplois, comme les personnes au bénéfice du revenu minimum cantonal d'aide sociale (RMCAS) ou celles qui sont en emploi temporaire. Et ils ne disent rien non plus du chômage «exporté» (suppression de plus de 7000 emplois saisonniers, réduction de près de 10% des permis de travail pour frontaliers).

*la population*⁷. Ce sont donc ceux qui viennent souvent de terminer leur formation initiale qui rencontrent des difficultés particulières pour entrer dans la vie active. Les jeunes sont confrontés à de grandes difficultés pour valoriser leurs connaissances et compétences. Leur insertion professionnelle est de plus en plus problématique et tardive (nécessité de multiplier les stages, les petits boulots, les emplois sans rapport avec la formation). Évidemment, les difficultés sont accrues pour les jeunes sans qualification, dont on ne sait que peu de choses, si ce n'est qu'ils sont plus d'un millier à Genève à n'avoir achevé aucune formation post-obligatoire et à être pour la plupart sans emploi régulier⁸.

L'insertion professionnelle devenant progressive, le statut de dépendance, caractéristique de la jeunesse, tend à se prolonger et les risques de précarisation sociale sont aggravés⁹. D'ailleurs, contrairement à une idée reçue, en Suisse c'est chez les jeunes et non pas chez les personnes âgées que les taux de pauvreté selon la classe d'âge sont les plus élevés. Et lorsqu'ils disposent de revenus, les jeunes se situent surtout dans les basses classes salariales du fait qu'ils sont en phase d'insertion professionnelle¹⁰.

⁷ La catégorie 25-29 ans est aussi très fortement touchée par le chômage, ce qui tend à confirmer l'existence d'une forme spécifique de chômage chez les jeunes qui n'est pas associée à une perte d'emploi, mais à la recherche d'un premier emploi, et qui les concerne tous, y compris ceux qui font des études longues.

⁸ Eckmann-Saillant M., Bolzman C., de Rham G., *Jeunes sans qualification*, Genève, Les Éditions IES, 1994.

⁹ Galland O., «Les jeunes et l'exclusion» in : Paugam S. (éd.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996, pp. 183-192.

¹⁰ Röthlisberger P., *Les jeunes donnent-ils le ton ou sont-ils des exclus?*, Berne, Office fédéral de la statistique, 1997.

III. Identités culturelles des jeunes et fureur de vivre

La mutation profonde de nos sociétés signifie qu'elles dépassent les cadres assez autoritaires et fermés de l'ancienne *société militaro-industrielle* (subir sa vie, obéir) pour entrer dans les espaces relativement légers et ouverts de la nouvelle *société de réseaux* (choisir sa vie, inventer)¹¹.

Société industrielle

Névrose

Pathologie de la faute

Discipline, obéissance,
formes d'étayage sur autrui

Report généralisé sur les ins-
titutions

Idée de finitude, de destin

Vieille culpabilité bourgeoise,
lutte pour s'affranchir des
pères (Œdipe)

Subir sa vie

Société de réseaux

Dépression

Pathologie de l'insuffisance

Décision, initiative personnel-
le, formes d'étayage sur soi

Indépendance à l'égard des
contraintes sociales

Idée que tout est possible

La peur de ne pas être à la
hauteur, le vide,
l'impuissance (Narcisse)

Choisir sa vie

La montée du thème de l'individu est, pour Ehrenberg (1995), l'expression d'un processus historique qui a institué, pour le meilleur et pour le pire, *la responsabilité à l'in* -

¹¹ Quelques indicateurs permettent de rendre compte de cette profonde mutation : l'individualisation ; les nouvelles technologies ; la mondialisation ; la consommation ; la compétition ; les méga-manifestations de rue ; la précarisation et la violence.

térieur de nos corps. Ehrenberg saisit la compétition au niveau du culte de la performance et pendant une période donnée. La mythologie entrepreneuriale des années 80 concerne beaucoup de monde : battants, gagners, leaders, conquérants, dans le sport, l'aventure, dans les nouvelles technologies et les virtualités des agences postmodernes. Mais, Ehrenberg révèle aussi que «l'entreprise» se déplace au niveau de la personne, chaque individu devenant entrepreneur de sa propre vie. Et à l'aube des années 90, la rhétorique laisse entendre que le premier venu peut sombrer dans la déchéance : le SDF (Sans-Domicile-Fixe) prend la place du chef d'entreprise dans l'imaginaire social.

Entre deux libéralismes

La tension que cet «entre-deux» peut provoquer au niveau de la personne est clairement montrée par Dubet dans *Les Lycéens* (1991). Car ces jeunes privilégiés vivent comme un drame le double espace contradictoire où ils affrontent la *compétition* et la *coopération* :

- le *libéralisme du marché* ou la rude compétition «économique» au niveau des apprentissages scolaires et professionnels,
- le *libéralisme culturel* pour lequel la réalisation de soi et la construction d'une autonomie personnelle sont les seules expériences méritant réellement d'être vécues¹².

À titre d'hypothèse, on peut avancer a) que ce «libéralisme contradictoire» sous-tend toutes les manifestations culturelles dont on va parler plus loin, b) que les cultures juvéniles actuelles s'inscrivent dans un espace multidimensionnel dont les principaux vecteurs sont : l'individualisa-

¹² «Les élèves aiment le lycée parce qu'il leur accorde une liberté «privée» importante... On y choisit ses amis et ses amours, et tout autour du lycée les cafés accueillent... toute une vie hors des regards de l'école et de la famille», p. 77.

tion, la précarisation¹³, la compétition, la médiatisation et la récupération.

Jeunes en désarroi et conduites à risques

Beaucoup de jeunes ressentent un profond désarroi et un sentiment d'absence de futur de la société actuelle auquel ils opposent, par exemple à travers la dynamique du mouvement hip-hop, une culture de crise. L'absence de valeurs, de principes éthiques clairs sont perçus comme un vide moral. Ce dernier renforce la souffrance qui découle des effets destructeurs de l'individualisme moderne. «Le système glisse, mène, sonne ton requiem (...). Ma vie perd son sens, mon goût, mon souffle est épuisé. Tout s'efface, qu'est-ce qui se passe, où sont mes traces» clame La Cliqua dans sa chanson *Requiem* inspirée par le film *La haine*. Sandra Bévillard décrit bien ces souffrances diffuses liées à la peur de l'exclusion : «L'âge est aux *Macjobs*, au latex (ou la découverte de l'amour au temps du sida) et à la mise à distance du monde politique. Ma génération est celle du «No Future» que lançaient les *Sex Pistols*, en 1977. Elle qualifie son avenir, non sans un certain humour «d'Assedic Park». Elle souhaite d'autres perspectives que celle de l'immédiat, elle revendique le droit de planifier son avenir. Mais, au fur et à mesure que l'appui des institutions se dérobe, arrive une angoisse diffuse et présente. De l'amour infecté au chômage fatal, comment défier son anxiété face à un avenir qui n'assure rien?»¹⁴. Alors la violence peut apparaître comme une forme de réaction face à l'incompréhension et à l'insolence de ceux qui n'ont jamais vécu ces situations.

¹³ Malgré la grande diversité de leurs situations sociales, plusieurs signes attestent que les jeunes d'aujourd'hui sont globalement exposés à vivre dans des conditions qui sont objectivement moins favorables que celles qu'ont connues leurs parents.

¹⁴ Bévillard, S., «Patience et respect», *Cultures en mouvement*, N° 11, octobre 1998, p. 12.

Les conduites à risques se multiplient dans la jeunesse et prennent une grande diversité de formes (tentatives de suicide, toxicomanies, défis à l'autorité, pratiques extrêmes dans le domaine sportif, etc.). Elles sont une tentative de s'affirmer, de donner une signification à une existence personnelle mise en défaut par la société. Si ce mal de vivre est largement ressenti au sein de la jeunesse, il prend une forme forcément plus aiguë chez les jeunes qui vivent dans un contexte où se cristallisent les facteurs d'exclusion : ces quartiers d'exil et ces cités où s'enracinent le chômage et les emplois précaires, la misère et les inégalités sociales criantes, le racisme et l'intolérance, les dérégulations sociales et la délinquance, la disqualification sociale des familles et le transfert des responsabilités éducatives aux institutions. Si la jeunesse des banlieues françaises manifeste depuis 1981 sa rébellion par la violence, c'est, selon David Le Breton, parce qu'elle constitue une ressource politique pour ceux qui ne disposent de rien d'autre. C'est non seulement «une réplique au rejet social, au racisme ordinaire, à la déscolarisation, une réponse sans ambiguïté à l'exclusion», mais aussi une pratique qui peut être vécue sur le mode jubilatoire.

Individualisation et cultures jeunes

L'individualisation, c'est-à-dire l'effritement des références sociales, rend problématique l'identification des multiples cultures jeunes actuelles¹⁵. Pour éviter de se perdre dans le labyrinthe des modes et des anti-modes, des créateurs et des récupérateurs, des reflets et des

¹⁵ Valérie Fournier a sans doute fréquenté *Les nouvelles tribus urbaines* [gothique, hardcore, métal et techno] dont elle parle dans son livre (Chêne-Bourg, Georg, 1999), mais le sous-titre indique qu'elle a voyagé au cœur de quelques formes contemporaines (seulement) de marginalité culturelle. Elle insiste à juste titre sur la récupération systématique des rebellions culturelles juvéniles, mais elle n'a pas du tout analysé leur éclatement sous l'effet de l'individualisme contemporain.

miroirs aux alouettes, on a choisi d'inscrire ici la plupart des faits culturels juvéniles dans deux configurations majeures¹⁶ : *la culture fun liée à l'individualisation et le mouvement hip-hop en lien avec la précarisation.*

Génération glisse et culture «fun» (plaisir)

Les jeunes glissent sur tous les terrains naturels : la terre, la mer, l'air, le sable et la neige et -pourquoi pas?- sur le bitume des villes. La danse avec les éléments, c'est la révolution du sport des années fun qui atteint l'Europe dès les début des années 80. Selon l'expression de Loret, extraite de *Génération glisse* (1995), *le fun, c'est le totem des sports de glisse.* Et les glisseurs optent pour la légèreté, la joie de vivre et l'aventure personnelle dans un rapport nouveau au corps et à la nature : s'éclater, se dépasser, frôler l'extrême... vitesse, prendre des risques aux limites du possible et de l'impossible, pour créer de nouvelles sensations et éprouver des émotions brutes, en glissant hors-balises et hors-normes. Adopter le fun, c'est d'abord refuser les règles et disciplines du sport olympique : pas d'entraîneur, pas d'arbitre, pas de pression chrono, pas de médaille.

Dans les années 60, les surfers-vagabonds des plages brésiliennes sont de véritables marginaux. Ils pratiquent la glisse pour manifester leur contre-culture fun et underground. Les choses ont bien évolué en trente ans, notamment depuis que les mega-commerces vendent le matos de la glisse et diffusent les mag fun du genre *Snow Surf, Freestyle, Vertical, Seventh sky, Wind surfing.* Le look underground d'origine a bel et bien cédé la place au vêtement «funwear» façonné et diffusé par les grandes marques, même si on cultive toujours une esthétique marginale, celle des héros qui se grisent

¹⁶ Parmi beaucoup d'autres possibles ; elles gardent un caractère exploratoire.

du plaisir icarien de voler : rêve, fantasme – avec le support de posters qui donnent le vertige : le jumper pris en contre-plongée et en flagrant délire d'apesanteur face au ciel ou à l'écume de la vague!

La culture fun est complexe, elle se présente comme une morale du plaisir, une stratégie marketing, un look, un vocabulaire, une musique (hardcore, rock punk, sound system and lights), une esthétique (empruntée au pop art) et un ensemble d'attitudes. Or, si la culture fun a été massivement récupérée par le système¹⁷, il reste certainement sur toute la planète et dans toutes les villes des jeunes irréductibles qui pratiquent la glisse comme une culture underground.

Génération banlieue et mouvement hip-hop

Le mouvement hip-hop est né dans les années 70, à New York. Expression de toute une partie de la jeunesse noire et portoricaine, il a dès son origine partie liée avec la Zulu Nation fondée par Afrika Bambaataa, leader d'un des gangs les plus violents du Bronx. Converti à la non-violence, Afrika propose une solution de remplacement cool à la guerre des gangs : Stop the Violence! ...contre les bagarres sanglantes et meurtrières aux armes à feu ou aux armes blanches, contre la drogue, contre le racisme, contre la déprime dans un arrière-monde de banlieues oubliées. Les affrontements se feront désormais sur un plan symbolique - et non plus physique - à travers la musique (le rap ou la fureur de dire), la danse (break dance) et les graffitis (tags et grafs).

¹⁷ On organise désormais des X-Games qui sont paradoxalement les Jeux olympiques du fun. En réalité 9 sports et 28 épreuves pour l'heure sans traduction : par exemple agressive in-line skating, bicycle stunt riding, big-air snowboarding, street luge...

Dès le milieu des années 80, le hip-hop déferle sur l'Europe ; en France, il est porté par les Zulu Kings et Queens, par les smurfers et les graffitistes. Il fleurit à Paris et à Marseille, mais surtout dans la banlieue lyonnaise. Culture urbaine offensive et provocatrice¹⁸, le hip-hop s'enracine dans des mondes en marge de la ville, il exprime le blues ou la galère des jeunes captifs des banlieues défavorisées : le cri des cités, le bruit et la fureur, la haine, la rage.

L'art des rues français possède une base dynamique et puissante, c'est-à-dire pour le rap et le break une multitude de «posses», d'associations et de petits labels marginaux, inconnus du grand public¹⁹. Si les réseaux des rues sont souples, ils sont aussi éphémères et fragiles parce que les artistes qui les animent ont précisément choisi de rester hardcore (le plus extrême, le plus dur, le moins commercial) et de surfer dans l'underground. Pour approcher cet art des rues qui reste en grande partie caché, on peut sans hésiter lire l'ouvrage très fun du linguiste Jean-Pierre Goudaillier, *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités* (Paris, Maisonneuve et Larose, 1997). Puisant le «dire des maux» à de multiples sources linguistiques – parmi lesquelles divers argots et le verlan -, le parler des banlieues manifeste la culture interethnique et mélangée des milieux immigrés et populaires²⁰.

¹⁸ Parfois, les noms sont eux-mêmes provocateurs : Public Enemy (USA), Nique Ta Mère ou Yodler Killer.

¹⁹ Grand public qui ne perçoit sans doute que le sommet du volcan, à savoir les meilleurs CD d'or ou de platine : Solaar, IAM, Suprême NTM, Alliance Ethnik, Tonton David, Ministère AMER et, en Suisse romande Sens Unik.

²⁰ Si l'expression «J'ai keul sa reus, il m'a castagné» ne vous dit rien du tout, c'est que vous n'êtes pas encore familier de la culture contemporaine des cités.

IV. Société de droit et zones de non droit

Dans *La Galère* (1987), Dubet pointe cette importante rupture entre hier et aujourd'hui : la fin des banlieues rouges, c'est *l'épuisement du mouvement ouvrier et des mouvements sociaux*. En conséquence, pour les jeunes «du dehors» (de la rue, de la cité sensible), toute référence au mouvement ouvrier ou à d'autres mouvements sociaux intégrateurs a disparu.

Ainsi, à une vie sociale intégrée et conflictuelle, opposant et unissant dominants et dominés, ouvriers et patrons, ont succédé la rupture et une vie sociale brisée par la barrière séparant *ceux du dehors et ceux du dedans*. La population «reléguée» n'est plus exploitée ou dominée. Elle est ignorée et abandonnée. Elle a souvent perdu son utilité sociale et elle est méprisée. Elle est hors de la société et réduite à une série de problèmes sociaux²¹.

Les nouvelles conduites marginales des jeunes sont analysées par Dubet à travers une configuration de concepts-clés parmi lesquels on trouve l'exclusion, l'anomie, la désorganisation et la rage. La galère est en effet traversée de brusques explosions de rage, de violences destructrices, qui n'ont rien à voir avec la revendication d'un mouvement social : *ce sont des émeutes!*

Les nouvelles conduites marginales des jeunes qui zonent dans la galère sont certes une spécificité des quartiers difficiles, mais les banlieues n'en possèdent pas le monopole, on peut sans doute généraliser la thèse en montrant que les précarisés ou les désaffiliés adultes «galèrent» eux aussi dans leur vie quotidienne en étant confrontés à l'anomie, à la désorganisation et à la menace d'être exclus (Paugam).

²¹ Dubet, F., Lapeyronnie, D., *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 1992.

Le nouvel esprit du capitalisme dans un monde de réseaux

Qu'au cours des 30 dernières années, «l'entreprise» se soit déplacée au niveau de la personne constituée déjà en soi une mutation profonde. À cela, il faut cependant ajouter que le «new management» inscrit désormais le travail dans des réseaux au sein desquels se placent et se déplacent de multiples projets. Boltanski et Chiapello (1999), voient ainsi se développer *le nouvel esprit du capitalisme* dans un monde qu'ils appellent connexionniste.

Les années 90 valorisent ceux qui savent travailler en *projet*, que ce soit en tant que leader ou en tant que simple contributeur. Les personnes de valeur sont, dans cette optique, celles qui réussissent à travailler avec des gens très différents, qui se montrent *ouvertes et flexibles* quand il s'agit de changer de projet et qui parviennent à *s'adapter* en permanence à de nouvelles circonstances.

Ce qui importe, c'est de développer de l'activité, c'est-à-dire de n'être jamais à court de projet, à court d'idée, d'avoir toujours quelque chose en vue, en préparation, avec d'autres personnes que la volonté de faire quelque chose conduit à rencontrer.

C'est précisément parce que le projet est une forme transitoire qu'il est ajusté à un *monde en réseau* : la succession des projets en multipliant les *connexions* et en faisant proliférer les liens, a pour effet d'étendre les réseaux.

La société de réseaux et le nouvel esprit du capitalisme associent de nouvelles valeurs à la logique de compétence :
- le «grand» agit par excès, il conjugue l'épanouissement personnel et la confiance en soi avec l'anti-autoritarisme, l'autonomie, la mobilité, la réciprocité, l'initiative, l'apprentissage permanent, la responsabilité, l'audace, la flexibilité, l'ouverture au monde entier, les qualités relationnelles et communicationnelles, la création du lien social, etc.

- le «petit» agit par défaut, il cumule les manques : il ne sait pas communiquer, il est fermé, il a des idées arrêtées, il est autoritaire et intolérant, il est renfrogné et incapable de compromis, il est rigide, il s'attache à un seul projet, il est immobile, il s'enracine dans le local, il est un «tue-réseau» absolu, il ne crée pas de lien social, etc.

On notera que le «grand» et le «petit» ne correspondent pas à des portraits réels, mais l'opposition et la polarisation permettent de mieux cerner les *valeurs dominantes* attachées aujourd'hui aux catégories de gens jugés «compétents» (tendance à être «dans le coup» et intégrés aux canons de la société de réseaux) et aux catégories de gens jugés «incompétents» (tendance à rester hors du coup et fixés aux valeurs de l'ancienne société).

Un rapport démocratique à la loi et aux règles du «vivre-ensemble» pour prévenir la multiplication de zones de non droit

Dans une période où un nombre assez élevé de familles et de jeunes sont dans des situations de vulnérabilité, et proches parfois de la désaffiliation sociale, il paraît évidemment important de définir et d'appliquer des mesures d'inclusion, d'insertion et d'intégration des populations précarisées. Mais il ne suffit pas d'inclure pour inclure (par exemple dans des groupes de pairs très fusionnels), encore faut-il que l'inclusion se fasse dans un espace ouvert, en tenant compte des droits et des devoirs de chacun. Car, entrer et vivre dans un monde où domine la loi du silence ou la loi du plus fort, ne correspond nullement à une vraie intégration, en réalité il s'agit d'une intégration dans une *zone de non droit* – zone qui équivaut à une captivité ou à un emprisonnement.

Analysant le développement de la violence dans les banlieues françaises, nombre d'auteurs craignent qu'elle ne parte en spirale. La violence est telle qu'elle risque de conduire à la désintégration sociale.

Sans doute ne connaissons-nous pas (encore) de telles situations à Genève. Mais un des remèdes proposés par le thérapeute social C. Rojzman (cf. infra) doit être médité et peut-être appliqué à titre préventif. Selon lui, il est urgent de produire de *l'intelligence collective* dans le corps social. Il faut aider les gens à communiquer, mettre en place une information circulante. Mais lorsqu'on essaie de faire coopérer des êtres humains qui n'ont pas l'habitude de le faire, il faut d'abord leur donner confiance en eux-mêmes.

Est-ce *pacifier* le monde que de détourner la violence en créant du lien social?

Les auteurs d'ouvrages sur la violence à l'école ou sur la violence urbaine ne livrent pas exclusivement des analyses à distance et des constructions théoriques. D'une manière ou d'une autre, leur approche se situe à un niveau intermédiaire, au carrefour de la théorie et de la pratique, soit parce qu'ils :

- interviennent directement en milieu scolaire ou urbain ;
- interagissent avec des groupes «naturels» ou *ad hoc* en lien avec leur terrain et leur problématique de recherche ;
- interviennent indirectement à travers les outils, les programmes ou les méthodes qu'ils diffusent.

Par exemple, le psychologue norvégien Dan Olweus est mondialement reconnu comme le spécialiste des problèmes de harcèlement et de victimisation entre élèves à l'école. Ses publications font autorité parce qu'elles offrent une méthode de prévention des problèmes d'agression en milieu scolaire (F2 : bullying). Ce que propose en réalité Olweus, c'est un programme d'intervention complet avec des mesures envisagées aux trois niveaux : 1) de l'établissement, 2) de la classe et 3) de l'individu. Autrement dit, il souhaite une *mobilisation de tous les partenaires de l'école*, la condition préalable à la mise en œuvre du programme étant précisément *l'information et l'engagement* :

«les adultes de l'établissement et, dans une certaine mesure, ceux de la famille doivent être informés de l'ampleur du problème agresseur/victime dans «leur» établissement ; les adultes doivent décider de s'engager, de manière sérieuse, à changer la situation».

Le programme «olweusien» est ainsi conçu qu'il fixe comme préalable à sa mise en route la mobilisation des partenaires et la fabrication/renforcement du lien social.

Par rapport à la violence ordinaire et au choc de civilités, le collègue d'experts genevois est allé dans le même sens : une action appropriée suppose l'observation et l'enregistrement des faits de violence (prise et partage d'informations), une réflexion et une analyse à leur sujet (coopération entre les divers partenaires), une intervention adaptée liant diagnostic et expérience pratique, enfin des bilans et une évaluation.

L'intelligence relationnelle est bien sûr associée à la figure du *grand* - celui qui crée du lien social et conjugue l'épanouissement personnel et la confiance en soi dans la réalisation de ses projets en réseaux. Mais les projets en réseaux liés à une personne même «grande» ne servent pas nécessairement l'intérêt général de tous les membres de la société globale, il s'en faut de beaucoup!

V. Conclusion : un souci de cohérence

Revenons à la position du thérapeute social Rojzman qui - travaillant aux quatre coins de la France avec des groupes préalablement en situation de blocage et de violence destructrice - a pour objectif principal *que ces groupes se déplacent de la violence au conflit*. Il apprend ainsi aux participants à bouger, à exprimer leurs points de vue, à prendre position, à défendre leur cause, à communiquer, à négocier - bref, il leur apprend *le débat démocratique et parlementaire* qui permet de gérer les conflits d'intérêt en usant de l'argumentation et du langage.

C'est incontestablement de la bonne thérapie sociale, mais tout se passe comme si l'approche thérapeutique accréditait l'idée que la violence est une fatalité, qu'elle est somme toute le produit «naturel» d'une société malade. Dans cette logique, on gère la violence en aval, on remet de l'huile dans les rouages, sans que référence soit faite en amont aux inégalités et aux injustices sociales, sans que l'analyse porte sur les politiques (urbaine, médiologique, économique, scolaire, du logement, etc.) qui engendrent par leur existence même des inégalités, des injustices, de la vulnérabilité pour certains et de la désaffiliation pour d'autres.

Et s'il est vrai que la violence est omniprésente, depuis toujours et dans toutes les sociétés, alors la civilisation des mœurs appelle une gestion à la fois culturelle *et politique* des faits de violence. Un travail en groupe ou en réseau - par exemple dans un établissement scolaire - permet certes à chaque participant de sortir de sa peur individuelle, de créer de l'intelligence collective et de sortir de l'impuissance, mais cela ne suffira sans doute pas à gérer la violence dans et à l'école, s'il n'y a pas *cohérence* de conception et d'action au niveau de tout le système d'enseignement.

La cohérence vaut ainsi pour tous les échelons de l'individuel au politique, en passant par le professionnel et l'institutionnel. À chaque niveau, on voudrait a) que le débat sur les grands enjeux politiques d'aujourd'hui et de demain et b) que *la gestion des conflits* reprennent leur juste place, c'est-à-dire la place qui leur revient au cœur et au fondement de la société de droit. Le jeu ouvert et raisonné de la gestion des conflits entre partenaires vaut certainement mieux que le jeu caché des violences insidieuses et des dérives incontrôlables.

ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

- «Violence : état des lieux», *Sciences Humaines*, n° 89, décembre 1998.
- Allemand, S., «Entretien avec S. Roché», *Sciences Humaines*, n° 89, décembre 1998.
- Baudry, P., *Le corps extrême. Approche sociologique des conduites à risque*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- Bévilard, S., *Comprendre les jeunes. Ruptures et émergence d'une nouvelle culture*, Lyon, Chronique Sociale, 1998.
- Boltanski, L., Chiapello, E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.
- Charlot, B., Emin, J.-C. (éd.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, A. Colin, 1997.
- Chesnais, J.-C., *Histoire de la violence*, Paris, Laffont, 1981.
- Commission fédérale pour la jeunesse, *Les jeunes cogneurs ou souffre-douleurs?*, Berne, CFJ, 1998.
- Debarbieux, E., «La violence en milieu scolaire». 2 – «Le désordre des choses», Paris, ESF éditeur, 1999.
- Debarbieux, E., Montoya, Y., «La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)», *Revue française de pédagogie*, n° 123, 1998.
- Dubet, F., *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- Dubet, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- Ehrenberg, A., *L'Individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.
- Elias, N., *La civilisation des mœurs*, Paris, Fayard, coll. Agora, 1973 (1ère éd. 1939).
- Galland, O., «Les jeunes et l'exclusion», in : Paugam, S. (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.
- Le Breton, D., «Une violence à l'autre», *Cultures en Mouvement*, N° 11, octobre 1998.
- Le Breton, D., *Passions du risque*, Paris, Métailié, 1991.
- Lepoutre, D., «La haine : une construction sociale», *Cultures en mouvement*, n° 11, octobre 1998.
- Loret, A., *Génération glisse. Dans l'eau, l'air, la neige... la révolution du sport des «années fun», autrement*, nos 155-156, avril 1995, série Mutations.

Michaud, Y., «La violence, une question de normes», *Sciences Humaines*, N° 89, décembre 1998.

Michaud, Y., *La violence*, Paris, PUF, 1986.

Olweus, D., *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*, Paris, ESF éditeur, 1999.

Roche, S., *Sociologie politique de l'insécurité. Violences urbaines, inégalités et globalisation*, Paris, PUF, 1998.

Rojzman, C., «La violence urbaine? On peut construire avec», *Le Temps Stratégique*, n° 85, 1999.

Vuille, M., Gros, D., *Violence ordinaire*, Genève, SRED, 1999.

Wieviorka, Michel, *Violence en France*, Paris, Seuil, 1999.

Michel Vuille est sociologue, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et Service de la recherche en éducation, au Département de l'Instruction publique, Genève.

ENTRE VIOLENCE ET APPRENTISSAGE :
LA VIE ORDINAIRE DES ENFANTS PAUVRES
D'UN QUARTIER MONTRÉALAIS :
DEUX INTERVENANTES RACONTENT



Respectivement conseillère pédagogique et infirmière, France Laroche et Louise De l'Étoile travaillent toutes deux dans des écoles primaires du quartier le plus défavorisé de l'île de Montréal : le Centre-Sud. Le quart des 43 000 habitants vit de prestations d'aide sociale. L'espérance de vie sans incapacité physique se situait, pour la période 1989-1993, à 59,7 ans, soit 10,1 ans de moins que pour la région de Montréal. Le taux de famille monoparentales s'élevait à 49 pour cent en 1996 et le taux de chômage, pour la même année, grimpa à 17,7 pour cent. Selon un récent sondage effectué auprès de la population concernée, quatre problèmes majeurs marquent la vie de ce quartier : la drogue, la délinquance, la prostitution et l'itinérance. D'après les indicateurs socio-économiques, les écoles situées dans ce quartier sont parmi les plus pauvres du Canada.
Entretien réalisé par Jean Hénaire.

-Thématique. On entend dire souvent de ces enfants qu'ils sont les héritiers de la violence. Que peut-on entendre au juste par cela?

-Louise De l'Étoile. Il faut comprendre que pour plusieurs d'entre eux, leur procréation même relève de la violence : l'adolescente ou la jeune femme violée qui tombe enceinte, le père qui ignore tout de la grossesse de sa conjointe et

dont la nouvelle, une fois apprise, déclenche des scènes de violence conjugale. Les jeunes futurs pères sont mal préparés et devant l'annonce inattendue de leur paternité, ils paniquent, fuguent, craquent et abandonnent souvent le foyer. C'est dans cette atmosphère qu'essaient de grandir les enfants de ce quartier. En outre, le tissu social dans son ensemble est détérioré : la prostitution, la criminalité et la drogue font partie du paysage quotidien. Nombre d'entre eux manifestent des syndromes post-traumatiques dus à l'ensemble de ces facteurs.

-Thématique. Dans un contexte qui, d'évidence, semble fort peu propice à l'apprentissage, comment définiriez-vous votre rôle?

-France Laroche. D'abord, soutenir moralement, si je puis dire, les enseignantes et les enseignants de ces enfants. En fait, il faut trouver ensemble de nouvelles manières d'enseigner, transformer la classe pour qu'à l'école ces élèves se sentent en sécurité. L'apprentissage du *vivre-ensemble* est un défi constant pour des enfants qui grandissent dans la violence. Il faut comprendre qu'à l'extérieur de l'école, l'adversité, les brimades, voire l'abus sexuel, font partie de leur univers quotidien. Sans compter le fait qu'ils sont loin de toujours manger à leur faim. Ce qu'il faut constamment garder à l'esprit, c'est que nous ne travaillons pas dans la normalité des choses si tant est que la normalité a un sens.

-Louise De l'Étoile. J'ajouterais que dans ce milieu de vie, il n'y a pratiquement ni repères ni modèles qui permettent à ces enfants de développer une image positive d'eux-mêmes. Les compétences parentales font défaut. Très souvent, les mères n'ont pas encore franchi le seuil de l'adolescence ; elles sont désemparées devant leurs nouvelles responsabilités. Idem pour les pères. C'est ainsi qu'avant même que ces enfants n'aient l'âge d'entrée à la pré-maternelle, il faut faire un travail d'éducation parentale à domicile et commencer très tôt le suivi de ces enfants. C'est donc aussi un rôle d'éducatrice qui me revient.

-Thématique. Dans ces conditions, on peut penser facilement que ces enfants accumuleront donc très tôt dans leur vie d'écolier les échecs scolaires.

-France Laroche. Voilà pourquoi il faut trouver des moyens de ne pas mettre ces enfants en situation d'échec. Il faut recréer la confiance envers les adultes et éviter qu'ils n'intériorisent l'échec avant même d'avoir commencé à apprendre. Je pense qu'il faut éviter, par exemple, de mettre l'accent sur l'évaluation sommative. Il faut accompagner ces élèves dans leur cheminement, revenir sur des notions non comprises plutôt que de les pénaliser par des notes qui les stigmatiseront et qui ne feront que refléter le sentiment d'impuissance qu'ils ont tendance facilement à cultiver. Il faut cesser de comparer leurs performances à celles de l'écolier idéal ou même moyen. L'effort consenti pour apprendre devrait être reconnu comme une valeur ajoutée, compte tenu des conditions dans lesquelles vivent ces enfants.

-Louise De l'Étoile. Les retards de développement, de langage, de l'écrit et de toutes autres sortes rendent les apprentissages laborieux, voire périlleux. Inutile de vous dire qu'on ne peut assurément pas enseigner dans ces écoles de la même manière que dans celles des beaux quartiers. Ces enfants ont besoin de développer l'estime de soi, apprendre à communiquer sans recourir à la violence verbale ou physique. Leur capacité d'attention est réduite. Il faut prendre un temps considérable à les écouter pour qu'ils apprennent à avoir confiance en les adultes, eux pour qui les menaces, les brimades font partie de leur «normalité».

-Thématique. La logique de la réussite scolaire ne s'oppose-t-elle pas à ce que vous préconisez?

-France Laroche. Je ne suis pas fataliste. Je crois que l'on peut adapter le curriculum pour le rendre accessible à ces enfants. L'introduction des cycles d'apprentissage au primaire devrait permettre un meilleur encadrement des

apprentissages. Mais à la condition cependant que les enseignantes et les enseignants puissent travailler en équipe, suivre l'évolution de leurs élèves et définir ensemble des stratégies communes. On pourrait assez facilement, à mon avis, favoriser une meilleure intégration des savoirs. Par exemple, définir un continuum d'apprentissage de la première à la sixième année avec un projet éducatif qui permet l'émergence de leur créativité : les marionnettes chez les petits jusqu'au multimédia chez les plus grands en passant par la «gymna-cirque» et le théâtre. Il leur faut apprendre à canaliser l'insolence, à transformer leur agitation en énergie positive.

-Louise De l'Étoile. En effet, à titre d'exemple, le jeu théâtral est la prise de parole réfléchie. C'est un merveilleux exutoire aussi. Les enfants apprennent à être appréciés, applaudis par leur pairs, ce à quoi ils ne sont guère habitués. Mais j'aimerais que, dans ce contexte, on redéfinisse ce qu'on entend par «réussite scolaire».

-Thématique. Les enseignants sont-ils formés à cette fin?

-France Laroche. Cette question soulève un problème. Je suis étonnée de constater que les jeunes enseignants qui sortent de l'université ne sont pas préparés à affronter les situations vécues par les enfants de milieux très difficiles. De plus, les jeunes enfants qui y habitent sont à la recherche de modèles ; or les jeunes enseignants, pour plusieurs du moins, ne semblent pas en mesure de s'imposer en tant que référent culturel, si je puis dire. Pour donner le goût de la littérature, il faut commencer par l'avoir soi-même et ainsi de suite. Mais il y a aussi le fait, que les autorités administratives attendent trop des enseignants. On leur demande de surveiller les récréations, de remplir d'interminables bulletins cumulatifs, de rencontrer les parents, etc. Ils ne peuvent pas être partout à la fois.

-Thématique. Les enseignants peuvent-ils compter sur le soutien d'autres acteurs du quartier?

-France Laroche. Vous savez, le quartier Centre-Sud compte près de deux cents organismes de soutien à la population démunie. Par ailleurs, ces organismes jouent en partie un rôle supplétif face à la détérioration du tissu social. C'est aussi le cas à l'école où infirmières, diététistes, travailleuses sociales, etc. unissent leurs efforts pour améliorer la vie des jeunes. Il faut se rappeler que nous ne sommes plus à l'époque où les parents, les voisins, la paroisse voyaient chacun à sa manière à l'éducation des jeunes. Aujourd'hui, l'éclatement des familles, l'individualisme ambiant ont en quelque sorte fait sauter les mécanismes simples de régulation sociale. Par ailleurs, et cela peut sembler paradoxal à première vue, un grand nombre de parents soutiennent l'école dans ses tentatives pour stimuler l'intérêt des enfants car ils se rendent bien compte que sans compétences, ces enfants sont promis à l'exclusion. Tout n'est pas noir et une des grandes erreurs à ne pas commettre, c'est de sombrer dans le misérabilisme.

-Louise de l'Étoile. On aurait tort de penser, malgré les conditions de vie souvent peu enviables, que tous les efforts de la communauté sont voués à l'échec. Plusieurs projets d'insertion sociale sont mis en œuvre. Nous avons même réussi à éviter à plusieurs jeunes mères adolescentes un séjour en centre d'accueil. Nous sommes très présents dans leur vie quotidienne en les aidant à apprendre à devenir parents. Nous sommes des éducateurs inscrits dans la communauté de proximité.

-Thématique. Quelles formes peut prendre une éducation à la paix, compte tenu de ce que vous venez de décrire?

-France Laroche. Il faut provoquer l'étincelle, si je puis dire. Ces enfants ne sont pas des cas désespérés. Ils apprécient un tas de choses, telles les sorties éducatives ; l'école est pour eux un lieu de construction de soi à tel point parfois qu'ils appréhendent les vacances scolaires parce pendant cette période, ils sont laissés souvent à eux-mêmes.

Dans ce sens, l'école leur apprend à vivre ensemble dans le respect de l'Autre.

-Louise De l'Étoile. Cela peut effectivement paraître utopique d'éduquer pour la paix après ce qui vient d'être dit. Mais j'y crois. Ce qu'il faut apprendre à ces enfants, c'est la résolution non violente des conflits : juguler la colère, cultiver l'écoute. Le soutien aux parents ainsi qu'un travail d'équipe à l'intérieur de l'école sont parmi les pistes les plus prometteuses. La concertation est essentielle à l'éducation à la paix.

ÉDUCATION DES ADULTES, CULTURE DE PAIX ET
PARTENARIAT ÉDUCATIF : L'EXPÉRIENCE DE
L'ASSOCIATION NATIONALE POUR L'ALPHABÉTISA-
TION ET LA FORMATION DES ADULTES AU
SÉNÉGAL (ANAFA).

par Babacar Diop Buuba



I. Questionnements

Commençons par trois proverbes wolofs qui mettent en relief l'importance de la communication et soulèvent des questions sur les différentes modalités de l'action pédagogique-andragogique. Le premier dit «Ku xamul buur saay na, nga wax buur dee na». Cette version est la moins crue et on pourrait la traduire de cette façon : «si quelqu'un ne comprend pas, quand tu lui dis que le roi a vécu, alors il faut lui dire qu'il est mort». Le deuxième proverbe dit : «Ku bañ ku la nax, ku la noxx nga bëgg». Cette fois-ci, il s'agit de la version crue du fait du jeu de mots «nax» et «noxx» : «Si tu es insensible au langage allégorique, alors tu n'as pas à te plaindre si ton interlocuteur utilise la manière forte.» Enfin, un troisième proverbe dit : «ñàkk déggóo amul, ñàkk waxtaan moo am», c'est-à-dire : «Il est toujours possible de s'entendre, tant que la voie du dialogue est privilégiée».

Deuxièmement, les débats de cette 17^e session nous ramènent à des problèmes d'actualité : comment gérer, régler les conflits dans nos établissements scolaires et universitaires, dans nos associations, dans nos sociétés, dans notre monde? Ce que Michel Vuille a dit à propos de l'intelli-

gence collective en parlant de travaux de Rochman¹ m'a particulièrement intéressé, car nous avons initié dans notre Université, à Dakar, une expérience similaire que nous avons appelée les «assises de la Faculté» et les résultats enregistrés sont pour le moment encourageants.

Ma troisième interrogation a trait au débat qui a été lancé sur les types de conflits actuels dans le monde : conflits de classe, de race, de genre, de religions, de civilisations, etc. Au sein de notre association, nous avons discuté l'année dernière de l'ouvrage de S. Huntington, *Le Choc des Civilisations*, et nous allons continuer ce genre de débats dans notre projet «Cap sur le 3e Millénaire.»

Mais quel intérêt à débattre de ces questions dans une association qui s'occupe d'alphabétisation et d'éducation des adultes? Pour répondre convenablement, il est nécessaire de s'entendre sur les termes.

II. Définitions

La définition de l'alphabétisation peut se ramener en gros à l'acquisition de l'écriture, de la lecture, du calcul ; c'est le maintien et la consolidation de ces capacités. L'alphabétisation occupe une place importante dans l'instruction scolaire, dans l'éducation de base et dans l'éducation des adultes.

Lors d'une rencontre qui s'était tenue au Togo en 1981, les États africains francophones avaient senti la nécessité de revenir sur les concepts et définitions. Ainsi l'éducation des adultes était perçue comme différente de l'éducation formelle dispensée par le système scolaire conventionnel ; elle était perçue comme une éducation qui «déborde le

¹ NDLR : voir l'article de Michel Vuille dans ce présent numéro.

champ de l'alphabétisation pour englober l'apprentissage, la formation générale et professionnelle, qui tient compte des aspects civiques, politiques, économiques et moraux propres aux États concernés».

Les domaines d'intervention intégraient non seulement l'éducation de base entendue au sens de l'acquisition des connaissances indispensables à la maîtrise de l'environnement, mais encore les perspectives de développement des initiatives personnelles visant l'épanouissement des individus et des communautés.

Lors de la préparation de la Ve Conférence internationale d'éducation des adultes (Hambourg, 1997), le groupe africain qui s'était préalablement réuni à Dakar, du 14 au 18 octobre 1996, avait tenu compte de l'élargissement cette réflexion. Durant la consultation régionale, notre collègue, Y. M. Mayoka², n'avait pas manqué de souligner l'articulation entre l'éducation des adultes et le développement des nations, en réaffirmant que seule une population instruite peut disposer des capacités nécessaires pour générer une croissance économique durable et une meilleure qualité de vie. L'éducation des adultes, faisait observer Y.M. Mayoka, «dénote l'ensemble des processus pédagogiques organisés dont l'objet est d'aider les adultes à développer leurs aptitudes, enrichir leur savoir, améliorer leurs qualités techniques ou professionnelles, transformer leurs attitudes ou leurs comportements dans la double perspective d'épanouissement personnel et de participation à un développement social, économique et culturel équilibré et indépendant.» Selon l'Unesco, cette définition s'applique à tous les contenus de programme, à tous les niveaux et à toutes les structures et méthodes d'enseignement qu'elles soient formelles ou informelles,

² NDLR : Jumanne Mrisho Mayoka est directeur de l'Institut d'éducation des adultes, Dar-Es-Salaam, Tanzanie.

qu'elles complètent ou qu'elles remplacent la formation initiale en milieu scolaire, collégial, universitaire ou le travail d'apprenti.

L'éducation des adultes peut aussi être définie comme le processus selon lequel des personnes qui ne fréquentent plus l'école de façon régulière et à temps plein (sauf dans le cas de programmes spéciaux destinés aux adultes) entreprennent des activités ordonnées et organisées dans l'intention expresse de transformer leur information, savoir, aptitudes ou attitudes ou afin d'identifier et de résoudre leurs problèmes personnels ou communautaires (Okedara,1981). C'est-à-dire que l'éducation des adultes englobe toutes les activités éducatives visant les personnes reconnues comme adultes par leur société.

III. Formes et populations-cibles

L'éducation des adultes prend de nombreuses formes en Afrique, la liste qui suit n'étant pas exhaustive :

- Alphabétisation de base/aptitudes fonctionnelles/techniques de survie.
- Post-alphabétisation, l'alphabétisation fonctionnelle, alphabétisation orientée vers le travail.
- Formation continue/éducation permanente.
- Perfectionnement technique/apprentissage.
- Collèges de développement populaire/centres polytechniques villageois (Ghana, Tanzanie, Kenya).
- Formation technique et professionnelle - instituts professionnels - apprentissages - programmes de génération de revenu.
- Vulgarisation agricole.
- Éducation/développement communautaire.
- Formation des travailleurs.
- Éducation traditionnelle/nationale.
- Formation en santé.
- Éducation - population.

- Enseignement sur la vie familiale.
- Formation à distance, études par correspondance.
- Universités ouvertes et études à distance.
- Programmes d'éducation en dehors du milieu scolaire et d'extension.
- Éducation des adultes au niveau universitaire.
- Éducation au féminin/formation en genre.
- Enseignement non formel.
- Éducation des personnes âgées.
- Éducation civique.
- Études des loisirs.
- Éducation pour la paix.
- Éducation et mass média et des média populaires.
- Éducation tout au long de la vie.

L'éducation des adultes concerne les personnes âgées de plus de 15 ans. Précisons que l'éducation des adultes peut être non-formelle ou informelle. Cette éducation peut aussi être formelle (par exemple, les programmes universitaires d'éducation aux adultes). L'éducation non-formelle concerne les enfants, les jeunes et les adultes, mais l'éducation des adultes ne concerne pas les enfants. L'éducation en dehors du milieu scolaire est un enseignement dispensé à l'extérieur des quatre murs de l'école, mais qui peut avoir pour cible des enfants, des jeunes ou des adultes.

L'éducation continue comprend les expériences, activités d'apprentissage autres que celles fournies par le système scolaire formel pour les personnes qui prennent une part active à la vie de la société. Le but de l'éducation continue est d'améliorer la qualité de vie des personnes et leur permettre de participer effectivement au développement de leur société.

L'éducation tout au long de la vie commence au berceau et continue jusqu'à la tombe. Cette forme d'éducation concerne donc tous les groupes d'âge, des enfants aux personnes âgées.

L'éducation communautaire concerne toutes les personnes de la communauté, c'est-à-dire les enfants, les jeunes et les adultes. Sa spécificité est sa concentration sur l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation des besoins ; ainsi les communautés acquièrent des connaissances, des aptitudes et des attitudes au moyen de l'éducation formelle, non formelle et informelle. L'éducation communautaire fait donc référence à toutes les formes d'enseignement qui complètent ou suivent les programmes d'enseignement primaire universel et d'alphabétisation universelle dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie afin d'assurer la rétention et la consolidation des acquis de l'alphabétisation (connaissances, aptitudes et attitudes).

IV. Tendances

Paul Bélanger, ancien Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, à Hambourg, a essayé de saisir les grandes tendances du mouvement d'éducation des adultes dans le monde. Dans sa contribution publiée dans la revue *Éducation des adultes*³, il montre six principales tendances.

Premièrement, l'apprentissage des adultes est devenu une question de société aussi essentielle que la santé, l'environnement et la paix. Il s'agit d'un discours nouveau qui est l'expression «d'une revendication des adultes qui demandent d'avoir des pleins pouvoirs sur eux-mêmes».

Deuxièmement, les offres générales actuelles sont loin de satisfaire les demandes des différents groupes sociaux. Il existe des écarts entre les deux sexes, entre travailleurs du primaire et du secondaire, entre travailleurs des grandes et petites entreprises entre ruraux et urbains, etc.

³No. 47, 1996.

Troisièmement, notons l'impact de la mondialisation et de la globalisation. Les organismes multilatéraux ont de plus en plus tendance à intervenir, en adoptant et en encourageant des actions politiques qui sont essentielles à la transformation de l'offre actuelle d'alphabétisation d'éducation des adultes et d'éducation permanente.

Quatrièmement, le retour des acteurs. Paul Bélanger n'a pas manqué de souligner les changements que la Banque Mondiale envisage actuellement de faire subir à ses programmes d'ajustement structurel après l'apparition d'une certaine résistance aux réductions imposées dans les services de santé et d'éducation de base. Ce retour des acteurs se traduit par leur détermination à décider eux-mêmes de leur développement intellectuel et spirituel.

La cinquième tendance a trait à l'accent mis sur les environnements éducatifs. «Aujourd'hui, -écrit P. Bélanger- nous parlons de plus en plus d'écologie de l'apprentissage, d'écologie de la vie cognitive... C'est dans cette perspective que l'OCDE développe le concept de «cité éducative» et que les organisations ont inventé l'idée de «l'entreprise éducative». «Dans cette perspective, -poursuit l'auteur- l'éducation des adultes doit être envisagée dans un environnement politique, plus large ; il est impossible de la dissocier de la politique culturelle, de la mise en place de «l'ensemble» urbain, de la démocratisation et de la diversification des médias, des politiques concernant les activités culturelles, des politiques en matière de bibliothèques publiques et de la question de l'accès aux banques de données, du problème des nouvelles technologies d'information, de la démocratisation du lieu de travail. La mise en place d'environnements réfléchis est au cœur même de la politique d'éducation des adultes».

Enfin, une dernière tendance qui renvoie à la solidarité entre pays développés et pays en voie de développement en matière d'éducation des adultes. Paul Bélanger souligne que certains membres de l'Union Européenne demandent

de geler, voire de réduire leur contribution aux fonds affectés par l'Europe aux pays en développement : «Le niveau de contribution allouée par les pays industrialisés aux pays en développement, moins de 0,3%, n'a jamais été aussi bas depuis 20 ans. Le minimum de 0,7% jusqu'au 1% que nous nous étions fixé comme objectif il y a des années n'a été réalisé qu'en Scandinavie et aux Pays Bas. Certaines associations d'éducation pour adultes commencent à rejoindre le mouvement pour les 0,6%, ce qui est une bonne nouvelle», fait-il remarquer.

V. L'ANAF : mise en contexte

À la lumière de ce qui précède, que faut-il retenir de l'Association nationale pour l'alphabétisation et la formation des adultes au Sénégal? On pourrait résumer nos actions et notre approche en quatre lettres : FARP (Formation - Animation - Recherche - Production). Au sein de notre association, nous nous soucions de la formation générale des analphabètes, de la mise à niveau des néo-alphabètes (par exemple ceux qui peuvent lire le français et non les langues nationales). Ensuite, on assure ou on sollicite, selon les cas, des formations plus spécifiques (gestion, administration, élaboration, conduite, évaluation de projets, initiation aux nouvelles technologies de communication, formation de parajuristes, surveillance des élections, initiation aux méthodes de recherche participative, etc.).

Nous évaluons régulièrement nos actions de manière ordinaire tous les trois ans, lors de notre Assemblée générale statutaire et tous les trois mois, lors des réunions du Comité directeur qui nous permettent d'assurer un suivi général et régulier. D'autres formes d'évaluation plus structurées sont faites par des partenaires au développement et par des chercheurs indépendants. Ainsi, grâce à la Fondation de France, les activités de notre Section de Louga ont été évaluées en 1997. Deux diagnostics institutionnels partici-

patifs ont été effectués respectivement par le Projet d'Appui aux ONG - USAID en 1996 et par le CECI (Centre canadien d'étude et de coopération internationale) en 1997. Nous avons également pu bénéficier d'un atelier de planification stratégique grâce au soutien du CEDPA (Center for Development and Population Activities).

5.1 Les acteurs

Nos acteurs sont nos membres individuels ou institutionnels intervenant dans des réseaux (alphabétisation, recherche, éducation communautaire, femmes, arts-communication, universités, démocratie - paix et droits humains, santé-environnement) et dans les sections régionales. Nous intervenons en milieu rural, urbain, semi-rural ou semi-urbain. Nos formations, nos publications utilisent aussi bien le français que les langues nationales.

Notre public, notre audience, nos cibles sont pour l'essentiel des nationaux, mais nos actions touchent des étrangers vivant au Sénégal, des réfugiés par exemple. Il nous arrive, dans le cadre de l'animation, d'entrer en contact avec d'autres associations d'Africains, d'Européens ou d'Orientaux installés au Sénégal.

Nos partenaires sont la communauté des ONG, l'État ou les États dans le cadre de la coopération internationale.

5.2 Promotion et défense de la paix et des droits de l'homme

Les activités de recherche, d'animation et de production en faveur des droits humains, de la démocratie et de la paix trouvent leurs champs d'application dans l'association elle-même, dans les relations entre les membres, dans les relations avec les partenaires de la société civile et politique au plan national et international et ce, dans un contexte de mondialisation, de libéralisme forcené et de transition démocratique en Afrique. Parmi nos préoccupa-

tions, la défense des intérêts des formateurs et des apprenants occupe une place significative.

Nous prenons position chaque fois que des acteurs sociaux sont menacés dans l'exercice de leurs droits. C'est ainsi que nous avons animé au Sénégal, en 1996, le Groupe de défense pour la liberté d'informer (GLDI) à l'époque où le journal Sud communication avait été traîné devant les tribunaux. Cette action fit suite au débat qui a été mené lors de la création du réseau Démocratie, Paix et Développement. Les membres discutèrent quant à savoir s'il fallait privilégier les actions de défense ou les actions de formation. Le compromis qui fut trouvé fut de privilégier l'action de formation tout en participant aux actions de défense.

5.3 Obstacles

La survie de l'ANAFa, 10 ans après sa création, prouve qu'elle a su s'adapter à différents contextes alors que les associations qui l'ont soutenue au niveau africain (AALAE)* ou international (CIED)** ont soit disparu soit en proie à des difficultés énormes. Le «miracle», si miracle, il y a, tient principalement de la solidarité entre les réseaux et à la complémentarité entre professionnalisme, militantisme et bénévolat.

Le potentiel humain existe, mais les difficultés d'ordre financier, institutionnel et infrastructurel persistent. L'ANAFa a produit beaucoup de choses, mais arrive difficilement à les multiplier et à les diffuser.

VI. Perspectives d'avenir

Le développement de nos activités en matière de droits humains, démocratie et paix est lié à l'avenir de l'ANAFa. Notre planification stratégique a permis de formaliser notre vision: faire de l'ANAFa, d'ici l'an 2001, une ONG de

référence mobilisatrice, opérationnelle dans le domaine de l'alphabétisation et la formation des adultes par ses performances, sa présence auprès des populations et sa sensibilité aux courants de changement dans le développement humain.

Notre mission, reprécisée, aura pour objet de contribuer au développement humain durable en solidarité avec les populations au Sénégal par le renforcement de leurs capacités à prendre en charge leur propre épanouissement à travers l'alphabétisation, la formation des adultes et la lutte contre toute forme d'exclusion.

Dans l'accomplissement de cette mission, la promotion et la défense des droits humains, le renforcement de la démocratie et la culture de la paix occupent une place importante. Nous avons pensé que ce volet pourra être pris en charge correctement par le réseau à travers un Centre ouest-africain pour l'éducation à la paix et aux droits humains. Ce Centre pourrait intensifier la production et la diffusion de matériels didactiques en matière de droits humains, démocratie et de paix, participer à la formation de formateurs dans ces domaines et renforcer le soutien aux victimes de violations de droits humains. Pour la réalisation de ces projets, l'ANAFa compte sur le partenariat avec les associations, instituts, et organismes sociaux de défense et de promotion des droits humains, de la culture démocratique et de la paix.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier la directrice du CIFEDHOP, Monique Prindezis, ses collaborateurs et collaboratrices pour l'invitation et pour la confiance qu'ils m'ont témoignée en me proposant d'introduire le sujet de l'alphabétisation des adultes au Sénégal lors de la XVII^e session internationale de formation, tenue à Genève, en juillet 1999. Je remercie les organisateurs de cette Session pour m'avoir donné l'oc-

casation d'apprécier la consistance des réseaux qui luttent pour la démocratie, la paix, le développement et la solidarité. Merci également à Mangoné Niang, Directeur du Centre d'études linguistiques et historiques par tradition orale (CELHTO)***, avec qui je travaille depuis plus de 10 ans, pour avoir proposé ma venue à Genève. Je tiens également à souligner ma rencontre, lors de cette Session, avec Malusi David Ogoli qui vient d'UMTAPO Centre****, un institut actif en Afrique du Sud en matière de paix et de droits humains que j'ai eu l'occasion de visiter il y a quelques années. Enfin, je vous remercie de m'avoir donné l'occasion de retrouver une position d'apprenant, non seulement lors des séances de formation, mais aussi pour la préparation de ma propre intervention. En effet, ce que j'expose dans cet article est, entre autres, le fruit des échanges que j'ai eus avec notre animateur, Jean Hénaire. Je suis heureux de savoir que lui et moi avons des amis communs au Sénégal.

* Association africaine pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes (NDLR)

** Conseil international de l'éducation des adultes (<http://www.web.net/icae/>) (NDLR)

*** Internet:

<http://www.altervision.net/depeche/09janv.htm>
(NDLR)

**** Internet:

<http://www.amandla.org/za/host/org/umtapo.html>
(NDLR)

Babacar Diop Buuba est Président de l'ANAFa et professeur associé à l'Université Cheikh Anta Diop, à Dakar, Sénégal.
