

Éditions-Diffusion Charles Léopold Mayer
38, rue Saint Sabin
75011 Paris
tel/fax : 01 48 06 48 86
diffusion@eclm.fr
www.eclm.fr

Les versions électroniques et imprimées des documents sont librement diffusables,
à condition de ne pas altérer le contenu et la mise en forme.
Il n'y a pas de droit d'usage commercial sans autorisation expresse des ECLM.

pratiques d'éducation non-violente

Sous la direction de
Bernadette Bayada
et Guy Boubault

Pratiques d'éducation non-violente

Nouveaux apprentissages
pour mettre la violence hors-jeu

Dans le cadre de la Décennie
pour une culture de la paix
et de la non-violence (2001-2010)

*L'association **Éditions-Diffusion Charles Léopold Mayer** a pour objectif d'aider à l'échange et à la diffusion des idées et des expériences de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (FPH) et de ses partenaires. On trouvera en fin d'ouvrage un descriptif sommaire de cette Fondation, ainsi que les conditions d'acquisition des ouvrages et dossiers édités et coproduits.*

Bernadette Bayada et Guy Boubault travaillent au sein de l'association Non-Violence Actualité dont l'objectif est de promouvoir, par l'édition et la diffusion de ressources pédagogiques, les propositions de la non-violence en matière de prévention des violences et d'éducation à la gestion des conflits.

Bernadette Bayada est enseignante spécialisée. Guy Boubault est journaliste à la revue Non-Violence Actualité.

© Éditions-Diffusion Charles Léopold Mayer, 2004

Dépôt légal, 4^e trimestre 2004

Dossier FPH n° DD 141 * ISBN : 2-84377-093-9

Graphisme et mise en page : Madeleine Racimor

Maquette de couverture : Vincent Collin

Sommaire

Préface	7
Éditorial	11
Première partie : Des programmes pour apprendre à mieux vivre ensemble à l'école	13
1. Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle	15
2. La prévention des conduites à risque	19
3. Changer l'école, c'est possible!	25
4. Le développement de la médiation scolaire	31
5. Mettre en place la médiation scolaire dans un établissement	37
6. Vivre ensemble pour mieux travailler ensemble	43
7. Faire l'école ouverte	49
8. Des outils au service d'un projet collectif	55
9. Le respect pour combattre l'incivilité	59
10. Devenir son propre médiateur	63
11. Former à la gestion des conflits	67
12. Clés pour la communication	73
13. Destination: vers le pacifique... ..	77
Deuxième partie : Des initiatives d'éducation à la non-violence en milieux extrascolaires	81
1. Le jeu coopératif pour construire un groupe	83
2. L'apprentissage coopératif, une approche interactive de l'organisation	87
3. Échanger les savoirs pour promouvoir les personnes	91
4. Une « colo coop » en Angleterre	95
5. Jouer, c'est vivre ensemble!	99
6. Dispute ou coopération?	103
7. Négocier, ça s'apprend tôt!	109
8. La paix se construit au dojo	111
9. L'aïkido, une voie qui exclut toute compétition	117
10. Football: comment surmonter la violence?	119
11. Développer une culture de la rencontre	125
12. La coopération en éducation physique et sportive	127
13. Une comédie musicale à Belleville	131
14. Du théâtre pour débattre de la violence	135
Troisième partie : Aspects pédagogiques	139
1. Éduquer à la responsabilité à l'école	141
2. L'alphabétisation émotionnelle	145
3. Célestin Freinet, un pédagogue de la coopération	149

4. Les relations famille-école	155
5. Éducation, sanction, discipline	159
6. De la nécessité de développer une écoute active	163
7. Former les enseignants à s'affirmer dans le respect	169
8. La non-violence expliquée aux jeunes	173
9. Bannir la violence en éducation	177
10. Construire une autorité éducative	181
11. Face à la violence, le respect	185
12. L'impact des images violentes	191
Quatrième partie : Une éducation à la non-violence	
pour mieux vivre ensemble	199
1. Analyse de pratiques	201
2. Changer de regard sur les enfants	205
3. Pour un accompagnement des enseignants	211
4. Vivre entre deux cultures	217
5. Violence des 10-13 ans: passer de la peur au dialogue	223
6. Rapports de violence et pratiques du conflit	231
Annexe 1: L'Éducation nationale incite à la résolution non-violente des conflits	239
Annexe 2 : Promouvoir l'éducation à la non-violence Extraits du rapport de Kofi Annan à l'ONU	243
Annexe 3 : Coordination française pour la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010)	247
Annexe 4 : Contacts utiles	249
Annexe 5 : Des outils pour apprendre à vivre ensemble	253

Préface

Richard Pétris

La non-violence est en marche !

Il y a quelques années déjà – et en forçant à peine le trait ! – je risquais comme explication, auprès d'un ami d'une organisation non-violente qui disait sa déception devant l'insuffisance du soutien officiel à ce type d'action, que la non-violence entre dans les mœurs petit à petit.

En effet, je ne peux m'empêcher de m'arrêter à des faits majeurs qui ont ponctué notre histoire contemporaine depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale : des événements aussi importants que la décolonisation et la construction européenne constituent de véritables révolutions politiques qui ont changé la face du monde. Des faits qui ont montré, en tous les cas, et bien que nous ne soyons pas à l'abri de terribles retours en arrière, que des mentalités et des comportements pouvaient évoluer. Certains observateurs n'y ont-ils pas vu l'indication de la fin de « l'ordre militaire » ? En refusant tout à la fois le simplisme et le cynisme, on remarque les horreurs de notre temps pour s'en scandaliser. Les organisations humanitaires qui défendent les droits de la personne ne sont pas isolées dans leur combat : elles sont l'expression même de l'opinion publique et elles finissent par être rejointes par des institutions, ce qui rend possible les changements structurels nécessaires. Un magistrat et secrétaire général de l'Institut des hautes études de la justice, particulièrement actif, en tant que citoyen, dans des « comités » Kosovo et Tchétchénie, affirmait récemment, à propos de la mise en place progressive de la Cour pénale internationale,

que « le Tribunal pénal pour l'ex-Yougoslavie a enclenché une dynamique vertueuse ». N'est-ce pas le signe évident d'un progrès moral ?

Au niveau « macro » comme au niveau « micro » beaucoup reste à faire !

On a pu considérer que les millions de personnes qui se sont mobilisées au début de 2003 pour manifester contre la décision de mener une guerre en Irak témoignaient de la naissance d'une nouvelle conscience universelle. Mais si ce refus de la guerre n'a pas empêché grand-chose, s'il est loin, en tout cas, d'avoir donné les clés de la paix, c'est parce qu'une immense transformation en profondeur reste à opérer, qui concerne à la fois les individus et les structures de pouvoir ; cette éducation que d'aucuns osent qualifier de « seule révolution qui vaille ».

L'Assemblée générale des Nations unies avait proclamé l'an 2000 « Année internationale de la culture de la paix » et le Manifeste 2000 créé dans ce cadre incitait, notamment, au rejet de la violence. En cette « Décennie pour une culture de la paix et de la non-violence » qui leur fait suite, il est particulièrement opportun que Bernadette Bayada et Guy Boubault proposent cette valorisation d'expériences et d'apprentissages que Non-Violence Actualité a repérés depuis plusieurs années dans le double champ de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle. Dans le premier, il s'agit bien d'apprendre à vivre ensemble dès l'école, voire de commencer « dès la naissance » ce travail de construction de l'identité, dans le rappel des règles, mais en développant en même temps les valeurs de patience et de ténacité qui permettront la prise de recul nécessaire – et les exemples abondent, non seulement en France, dans des écoles, des collèges et des lycées, mais aussi en Europe et au Canada, de la déclinaison de cette éducation à la civilité que pourrait résumer la formule : « Tu peux ne pas aimer mais tu dois respecter. » Avec le second nous est montré en quoi les différents lieux de vie et milieux concernés constituent les terrains privilégiés de cet effort de construction non-violente de la personne, et de construction de la paix en réalité : de la famille au théâtre et à l'art du débat, en passant par le jeu, les vacances, le sport, la musique, etc.

Les deux autres chapitres de l'ouvrage proposent une analyse transversale de ces expériences et pratiques pour mieux en dégager les aspects pédagogiques ainsi qu'une série d'entretiens qui soulignent encore le caractère particulièrement humain, « incarné », de cette orientation donnée à l'éducation. Il faut vraiment s'intéresser à chacune de ces initiatives, entendre chacun de ces témoignages, qu'il soit de terrain ou plus théorique, pour mesurer la portée du changement qui est ici encouragé en matière d'éducation. S'il est question de « révolution », n'est-ce pas parce qu'il s'agit de remettre en cause, de manière fondamentale, à la fois nos comportements et les structures de la société ? Il est dit et montré ici que penser une éducation non-violente c'est prôner une éducation aux droits

de la personne, vouloir des relations hommes/femmes plus égalitaires, promouvoir la résolution non-violente des conflits et le dialogue des cultures; que c'est « faire le choix d'inscrire l'éducation non-violente dans les réalités et les interrogations du monde contemporain ».

Nul doute que l'éducation acquerra ainsi sa « pleine dimension sociale et politique ». Non seulement celle qui fait de l'école ce lieu de formation, véritable enjeu de société, particulièrement ballotté dans notre actualité par le débat autour des valeurs du dialogue et de la connaissance. Non seulement celle qui, à travers la pratique d'un sport, par exemple, donnera à un jeune d'un quartier difficile d'une quelconque grande cité du Nord ou du Sud une autre chance de grandir que la loi d'une bande. Mais celle sans laquelle on ne peut imaginer qu'un « autre monde est possible ».

Éditorial

Guy Boubault

Promouvoir les pratiques d'éducation non-violente

Parmi les objectifs prioritaires de la « Décennie 2001-2010 de promotion d'une culture de la paix et de la non-violence au profit des enfants du monde » figurent la prévention de la violence et l'apprentissage à la gestion des conflits. Au-delà des bonnes intentions, ces recommandations risquent de rester lettre morte si rien n'est entrepris pour aider les familles et les structures d'animation et d'éducation à faire évoluer leurs comportements et leurs modes d'intervention auprès des enfants et des jeunes. L'environnement international montre combien la culture de la violence est tenace.

Les actes de violence touchent un nombre croissant d'établissements scolaires. Plus que par des faits graves, la violence est d'abord perçue comme un climat tendu et agressif qui entraîne un sentiment de mal-être et d'insécurité. Les enseignants ne sont souvent pas préparés à gérer ce type de situation. Pourtant, le fonctionnement de l'établissement et celui de la classe sont eux-mêmes facteurs de violence, notamment par rapport aux jeunes en difficultés scolaires et sociales.

L'école est aujourd'hui confrontée à la nécessité d'intégrer dans un même ensemble des publics hétérogènes qui ne partagent pas les mêmes codes sociaux, aspirations, valeurs, langages... La prévention de la violence passe par la nécessité de donner à tous ces élèves du sens à leur présence à l'école et de faire de la lutte contre l'échec scolaire une priorité. Outre sa fonction d'enseignement, l'institution a un devoir d'éducation auprès de tous les enfants pour leur apprendre à vivre ensemble et les

préparer ainsi à leur vie d'adultes responsables. C'est vers cet objectif que doit se tourner la communauté scolaire toute entière. Cela nécessite le développement de nouvelles capacités, notamment relationnelles, et donc une modification de la formation des personnels ainsi que l'élaboration de nouveaux outils pédagogiques.

De nombreuses expériences montrent qu'il est possible de changer le climat d'un établissement. Et l'abaissement du niveau de violence s'accompagne souvent d'une augmentation de la réussite scolaire. Ces projets s'appuient tous sur la même approche d'une école de service public qui accepte les élèves tels qu'ils sont et qui répond à leurs besoins. Développer chez les jeunes leurs compétences et leurs aptitudes, c'est leur permettre une insertion sociale et professionnelle, autant qu'un développement personnel et citoyen réussi. Tel est le défi que l'école doit relever en cette Décennie pour une culture de la paix et de la non-violence au profit des enfants du monde.

Il convient de mettre en place des programmes, de développer des outils, de proposer des formations qui facilitent l'accès à ces compétences sociales et psychologiques indispensables au bon fonctionnement tant des relations interpersonnelles que de la société en général. Expression des émotions, affirmation de soi, communication non-violente, gestion constructive des conflits... autant de thèmes que nous abordons régulièrement dans la revue *Non-Violence Actualité* et qui constituent la base de ces savoir-faire et savoir être de « première nécessité ».

Par son caractère institutionnel, l'école doit participer pleinement à cette tâche pour donner à chaque jeune les meilleures chances d'accéder à une vie épanouie et à une citoyenneté active. En ce domaine, le travail reste à faire car force est de constater que l'Éducation nationale se soucie encore trop peu de « l'intelligence du cœur », l'apprentissage des compétences relationnelles. La situation n'est en général pas meilleure dans les autres pays.

Pourtant, les expériences d'éducation à la gestion des relations et à la résolution des conflits se multiplient, relevant le plus souvent d'initiatives individuelles d'enseignantes et d'enseignants très motivés. Elles sont menées à l'échelle d'une classe, d'un établissement, voire d'un quartier, par les enseignants eux-mêmes ou par des intervenants, sous formes d'activités extrascolaires ou intégrées aux enseignements classiques, parfois nouvelle matière dans l'emploi du temps, souvent nouvelle manière de concevoir l'enseignement. Car comment enseigner le respect de soi et de l'autre, la responsabilité, la coopération, la médiation, la démocratie, sans en faire soi-même la démonstration ? Tel est le défi que l'école et l'ensemble de la société doivent relever : apprendre à mieux vivre ensemble.

Première partie

Des programmes pour apprendre à mieux vivre ensemble à l'école

Les initiatives de prévention éducative pour lutter contre les comportements violents à l'école ne manquent pas. De plus en plus d'activités pédagogiques sont mises en place dans les classes, pour apprendre aux élèves les comportements respectueux, les principes de la communication ou encore la gestion des relations et des conflits. De véritables programmes d'éducation à la citoyenneté sont ainsi conçus et expérimentés, présentant le plus souvent d'heureux résultats tant sur l'ambiance générale de la classe que sur le niveau d'acquisition des connaissances. Et pourtant, l'Éducation nationale montre peu d'empressement à en faire la promotion.

Ces démarches, multiples et variées, s'appuient toutes sur une même conception de l'école service public : accepter les élèves tels qu'ils sont, répondre à leurs besoins, promouvoir leurs compétences et leurs aptitudes afin de leur permettre une insertion sociale, professionnelle ainsi qu'un développement personnel et citoyen. L'école peut et doit être l'un des lieux majeurs d'acquisition des compétences sociales et psychologiques nécessaires à la vie de l'individu et de la société. Outre sa fonction d'enseignement, l'institution a un devoir d'éducation auprès de tous les enfants pour leur apprendre à vivre ensemble et les préparer ainsi à leur vie d'adultes responsables. C'est vers cet objectif que doit se tourner la communauté scolaire tout entière.

1.

Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle

Académie de Lille (Nord)

Si les conflits font partie de la vie en société, la manière d'y faire face et d'en sortir dépend de nombreux facteurs dont beaucoup interviennent dès la petite enfance au cours du processus de socialisation. À côté de caractères transmis génétiquement, bon nombre sont acquis au cours des interactions qui se produisent entre l'enfant et sa mère, plus généralement avec l'environnement de celui-ci. Les pratiques éducatives au sein de la famille et dans les différents lieux de vie de l'enfant jouent un rôle essentiel dans la manière de préparer l'enfant à appréhender les situations conflictuelles, par les compétences sociales que ces milieux permettent de développer chez l'enfant et par le rôle modélisant de tout adulte...

C'est dans cet esprit que nous nous sommes intéressés à l'école dont la mission éducative, complément de l'apport de la famille, doit être sans cesse rappelée. Le programme « Mieux vivre ensemble », dès l'école maternelle, vise le développement de compétences sociales indispensables à la gestion des conflits, mais également à une bonne socialisation générale.

Principes et modalités

Développé depuis 1994 en partenariat avec des enseignantes de classes primaires puis de maternelle, essentiellement dans des secteurs réputés difficiles, le programme aborde les compétences sociales dans un cadre pédagogique concret et adapté à l'âge des élèves. L'accent est mis sur la

construction de l'image de soi (qualités, compétences de chacun), la connaissance, l'expression et la maîtrise des émotions, le développement de solidarités, la gestion de situations de leur contexte de vie : du décryptage des publicités à l'élève souffre-douleur, de la bagarre aux abus sexuels, du vol à l'offre de drogue ou au racisme.

Programme transversal, Mieux vivre ensemble s'appuie sur les piliers des objectifs pédagogiques officiels : développement de l'expression orale et de l'expression écrite, expression artistique, citoyenneté... et recours aux méthodes actives, participatives, qui rendent l'élève acteur de ses apprentissages.

En pratique, un temps fort de 10 à 45 minutes par semaine selon l'âge et la disponibilité psychologique des élèves ; une reprise systématique des éléments abordés durant ce temps fort à toute occasion au cours de la semaine : événements de la vie de la classe et de l'école ou situations importées de la famille ou du quartier.

Le thème est introduit par un texte qui fait l'objet :

- d'un travail de clarification et d'acquisition du vocabulaire, puis d'une expression spontanée des élèves sur le contenu du texte : idées, sentiments, valeurs... (cette expression se fait dans le respect de règles précises de prise de parole) ;

- d'activités qui permettent de « creuser » le thème et qui font appel à la réflexion par petits groupes, à l'expression orale, artistique (dessin, musique, expression corporelle, théâtre), à la recherche documentaire, à l'expression écrite, la poésie, les jeux de rôles...

Ainsi, les situations concrètes abordées en classe vont se dégager des réponses trop rationnelles ou injonctives habituelles, pour mettre l'accent sur l'aspect émotionnel et relationnel et proposer des solutions qui prennent en compte les compétences de chacun. Par exemple, en cas de bagarre dans la cour de récréation, les protagonistes sont invités à verbaliser leurs émotions au moment du conflit, à les actualiser en prenant en compte le ressenti de l'autre, auteur, victime ou témoin, puis à trouver une solution négociée, symboliquement conclue par une poignée de main. Lors de conflits plus importants ou récurrents, des élèves, parfois l'enseignant, apporteront leur médiation.

Résultats

Les évaluations qualitatives montrent la satisfaction des élèves :

- « enfin on parle de la vraie vie », dit l'un d'eux, soulignant la coupure qui existe entre les enseignants et le contexte de vie de certains quartiers dont les éléments ne sont vécus que négativement par ceux qui n'y habitent pas ;

- amélioration du vocabulaire des élèves dans des champs peu investis par la scolarité habituellement, notamment le champ des émotions ;
- les élèves réclament le cadre du programme pour traiter certains problèmes relationnels au sein de la classe ;
- baisse du niveau des tensions entre élèves dans la classe et parfois au-delà de l'école ; les conflits, bien sûr, existent (et heureusement), mais se règlent plus facilement et rapidement ;
- disparition du *bullying* (brimades, harcèlement) ;
- entraide, investissement dans des projets coopératifs.

Plus d'une centaine d'enseignants ont eu l'occasion de tester ce programme qui nécessite leur adhésion aux valeurs et principes éducatifs humanistes sous-jacents.

Ils doivent être prêts à travailler en concertation avec les familles encouragées à donner un prolongement aux notions abordées en classe ; à travailler en concertation avec les services sociaux lorsque des problèmes familiaux sont spontanément mentionnés par les élèves au cours des activités. Ils seront ouverts à une éventuelle remise en cause lors des temps d'expression des élèves (renvoi de leur propre violence, par exemple). Une formation préalable est donc très souhaitable.

Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle ne cherche pas à enseigner des comportements stéréotypés aux élèves. Ce programme constitue un cadre pédagogique pour aborder, dans un lieu sacralisé tel que la classe, des notions utilisables à chaque instant de la vie, et qui participent également à la réussite des apprentissages, tant la qualité du vécu scolaire et la gestion harmonieuse, respectueuse des relations interindividuelles, sont des facteurs essentiels de motivation.

Jacques Fortin, pédiatre.

Jacques Fortin est professeur en sciences de l'éducation à l'université de Lille-II où il enseigne les liens entre éducation et santé. Il est l'auteur de *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle* (Hachette, 2001) et, en collaboration avec Georges Fotinos, d'*Une école sans violences ?* (Hachette, 2000).

2.

La prévention des conduites à risque

Entretien avec Jacques Fortin

– NVA : *Pouvez-vous nous dresser en quelques mots l'historique des programmes « Gaspar » et « Mieux vivre ensemble » ?*

– Jacques Fortin : C'est en 1985 que le recteur d'académie m'a proposé de venir à Lille comme conseiller et m'a demandé de mettre en œuvre les circulaires de 1983 et 1985 sur « la prévention des toxicomanies et autres conduites déviantes ». L'institution proposait alors un schéma pyramidal, comme habituellement dans l'Éducation nationale, avec un certain nombre d'inspecteurs et de responsables chargés de former des enseignants, des conseillers d'éducation, des chefs d'établissement, des infirmières, etc., afin de les rendre capables de faire face aux situations dans chaque établissement. De par ma formation, j'ai abordé ce dossier comme un problème de santé publique, en commençant par une observation de terrain dans les établissements du Nord-Pas-de-Calais, pour voir comment se posait le problème de la drogue et des autres conduites « déviantes ». Il s'agissait d'abord de définir la « déviance » : à quelle norme ? qui dit la norme ? où est-elle écrite ?... Par rapport à l'alcool ou au tabac, la règle n'est pas la même dans tous les lycées. En matière de drogue, et si l'on s'en tient aux déclarations des chefs d'établissement, le problème semble ne se poser nulle part. Ce n'est pourtant pas l'avis de la police et de la justice.

– *Dans ces conditions, comment avez-vous pu mener votre travail ?*

– Je suis parti de ce constat-là : du côté des responsables « tout va bien », il ne se passe rien, alors que police et justice ont la preuve de problèmes. Une enquête auprès des élèves montre la réalité des faits. On a demandé à des enfants de sixième : « Si tu voulais fumer un joint, est-ce que tu saurais à qui t'adresser ? » Nous n'avons jamais trouvé un établissement où un élève ne pouvait pas répondre à cette question. Soit il sait effectivement à qui s'adresser, soit il connaît quelqu'un qui sait à qui s'adresser. Il y a manifestement une circulation de l'information. Le domaine des « déviations » s'inscrit dans un système de non-dit. Comment, dans ces conditions, mettre en place une prévention d'un problème qui n'existe pas ? Cette situation est favorisée par un système vertical. L'enseignant hésitera à dire qu'il a dans sa classe des problèmes de drogue ou de chahut car il risque d'être mal noté. Pour le chef d'établissement, mettre en place une politique de prévention c'est déjà reconnaître l'existence du problème, ce qui n'est bon ni par rapport à la hiérarchie ni vis-à-vis des parents. Le système pyramidal fait que les personnes qui doivent recevoir l'information sont en même temps celles qui ont le pouvoir de notation.

– *Tout cela encourage donc la loi du silence...*

– La circulaire de 1983 demande à la hiérarchie d'organiser la décentralisation de la prévention, mais ce n'est pas réaliste puisque, par définition, la base ne peut pas dire qu'il y a quoi que ce soit à faire remonter. Les systèmes verticaux ne peuvent engendrer que ce type de blocage. J'ai donc proposé une démarche horizontale. Mon statut de médecin a facilité les choses : relations de confiance, secret médical... C'est ce qui m'a permis de constater qu'il y avait des gens en très grande difficulté, des enseignants en recherche de solution, des chefs d'établissement très conscients des problèmes. Ma démarche a été très pragmatique. J'ai pu m'appuyer sur un ensemble d'enseignants qui s'étaient impliqués dans les questions de drogue d'abord, puis de déviations ensuite, en dehors du monde scolaire : dans les milieux associatifs, dans les quartiers, etc. Avec ces personnes, nous avons rodé une méthodologie d'intervention et fondé en 1989 le Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risque (Gaspar). C'est une structure spécifique à l'académie de Lille, qui répond aux demandes d'aide exprimées par des collègues et des lycées confrontés à des problèmes de violence, de consommation et trafic de drogue.

– *Vous proposez des réponses standards ?*

– Nous avons standardisé une méthode mais pas les réponses qui sont construites sur mesure par les gens des établissements demandeurs. Ce sont eux les concepteurs des réponses, ils doivent élaborer petit à petit leur propre stratégie. Nous n'apportons pas de solutions toutes faites.

– *Pouvez-vous préciser votre méthode ?*

– La méthode est basée sur le respect. L'adulte s'impose de respecter l'enfant pour pouvoir, dans un second temps, exiger d'être respecté, et non l'inverse. C'est à l'adulte d'accueillir l'enfant. Si le chef d'établissement dit au retardataire, le matin à l'entrée : « Dépêche-toi, tes camarades t'attendent », cela n'a pas le même effet que : « File, tu as deux heures de colle ! » Il faut montrer aux enfants qu'ils sont attendus, qu'ils ont leur place dans l'établissement, que personne n'est rejeté.

Le règlement intérieur doit être discuté et élaboré avec les élèves car il définit les règles et les interdits pour toute la communauté. Dans certains établissements, on prend le temps nécessaire à chaque rentrée pour présenter le règlement intérieur aux nouveaux élèves ; après débat, chacun est invité à le signer comme un engagement. Les familles aussi sont accueillies de la même façon. C'est d'abord un état d'esprit.

Je peux vous citer l'exemple de ce professeur de mathématiques qui était en grande difficulté dans sa classe. Après discussion avec le chef d'établissement, il est apparu que ce professeur était un passionné de photo et un artiste. On lui confia donc le soin de mettre sur pied un atelier photo, avec prises de vue et développement. Des élèves participèrent à cette activité avec la consigne de réaliser les portraits qui mettent le mieux en valeur leurs camarades. À travers l'appareil photo, il s'agissait d'apprendre à regarder l'autre de manière positive. Cela donna lieu à des expositions où les enfants étaient ainsi mis en valeur dans le lycée et qui furent l'occasion de faire venir les familles. Au bout d'un an se posait le problème d'avoir suffisamment d'enseignants le samedi matin pour accueillir les familles qui venaient discuter de l'orientation de leurs enfants. Cet exemple montre comment on peut créer une atmosphère de respect où chacun a sa place, la famille aussi.

– *Mais n'est-ce pas lié à la personnalité du chef d'établissement ? Et comment passer de l'engagement personnel à l'institutionnel ?*

– Je cite des exemples qui se sont déroulés dans des établissements avec lesquels nous sommes allés très loin dans la réflexion et la mise en place de structures. L'effet « chef d'établissement » est indiscutable. Mais nous

sommes intervenus dans 180 établissements et partout où un minimum de conditions sont réunies, on obtient des résultats. Ce minimum, c'est quoi ?

Premièrement, c'est réunir un noyau de 10 à 12 personnes, enseignants, conseillers d'éducation, infirmières, assistantes sociales... un noyau dur de gens qui, d'une part, sont conscients des problèmes et, d'autre part, sont prêts à se remettre en question pour que les choses avancent.

Deuxièmement, il faut un chef d'établissement qui soit au minimum facilitateur, au mieux stimulant, imaginatif. On peut aussi trouver des leaders parmi les enseignants, les conseillers d'éducation, etc. Je ne connais pas d'établissement dans lequel il n'y ait aucun enseignant qui corresponde à ce profil. Dans tout établissement, même en zone difficile, on trouve toujours deux ou trois enseignants qui n'ont pas de problème avec leur classe, qui développe une attitude relationnelle qui témoigne que l'on considère l'autre, qu'on l'entend. Moyennant quoi l'autre, se sentant reconnu comme personne, a envie de poursuivre la relation et non de la gêner.

– *Qu'est-ce qui vous a amené à travailler ensuite avec les écoles ?*

– C'est le constat que des élèves qui pouvaient être charmants à l'intérieur d'un établissement scolaire devenaient capables d'agressions à l'extérieur. Avec Gaspar, nous leur proposons des lieux de vie dans lesquels les règles étaient comprises et donc respectées. Les mêmes personnes, plongées dans un autre milieu où les codes et les règles n'apparaissent pas clairement, où il n'y a pas de cohérence, s'y adaptent et en adoptent les règles et les modes agressifs relationnels. On ne modifie pas la personnalité de jeunes de 18 ans, on peut seulement créer des climats qui réduisent l'agressivité ; dans un cadre protégé, on peut donner des opportunités pour gérer les conflits d'une façon non-violente. À l'extérieur, ces jeunes se trouvent dans l'incapacité de reproduire ce qu'ils font à l'intérieur de l'établissement parce qu'ils imaginent que, s'ils le font, ils n'obtiendront pas de la part de l'autre le même respect de leur identité que celui qu'ils obtiennent à l'intérieur.

Nous avons réalisé des enquêtes en lycées professionnels qui montrent que 90 % disent avoir recouru à la violence qu'ils considèrent comme le moyen le plus efficace pour obtenir quelque chose sans aucune conséquence dommageable pour 70 % d'entre eux. Ils ont donc une vision extrêmement positive de la violence. Ils vivent dans un univers, famille, quartier, où la violence, la force physique est valorisée. Pour faire le pari d'une autre approche relationnelle, il m'est apparu qu'il fallait intervenir plus tôt, dès l'enfance. J'ai commencé à travailler avec des enseignants du primaire à l'élaboration d'un programme. C'est à ce moment-là, au début des années quatre-vingt-dix, que j'ai rencontré à Montréal, lors d'un

congrès sur la non-violence et la coexistence pacifique, des Québécois qui en étaient au même niveau de réflexion que moi. Nous avons pu ainsi échanger nos expériences.

– *Cela a donc débouché sur le programme « Mieux vivre ensemble ».*

– Le programme « Mieux vivre ensemble » s’adresse aux élèves des écoles élémentaires, à partir de la grande section de maternelle. Il ne s’agit pas, comme avec Gaspar de prévention de la violence, mais d’un programme éducatif pour l’acquisition et le développement précoce de compétences et d’habiletés sociales qui facilitent la vie en groupe, en société. À côté de la famille, l’école est un lieu d’apprentissage de la vie sociale.

L’enseignant doit être attentif aux émotions et aux comportements qui naissent des rapports entre les enfants, entre les enfants et les adultes, aux expériences de joie et de souffrance suscitées par les attitudes et les conduites des uns et des autres. On va donc apprendre à mettre des mots sur les sentiments, à analyser une situation conflictuelle, à écouter, à s’exprimer, à prendre confiance en soi et en ses capacités à gérer des difficultés. Pour cela, on peut utiliser toute la palette des disciplines de l’école. Ces habiletés à faire attention à l’autre, à rassurer, à aider, à négocier, à être médiateur, permettent à l’enfant de développer sa capacité d’intégration dans le groupe et le tissu social. Le but du programme est que l’élève intègre non des comportements mais des modes de raisonnement et des stratégies qu’il pourra ensuite appliquer à diverses situations.

– *Croyez-vous le changement possible ?*

– La situation est paradoxale. Le système me paraît figé et, à la fois, il y a énormément d’enseignants qui sont demandeurs de changement, qui sont en souffrance et qui voudraient une autre école. Il y en a qui s’organisent pour faire autrement, comme le mouvement Freinet, la pédagogie institutionnelle, etc., mais cela demande un investissement considérable. C’est du militantisme qui n’est pas reconnu officiellement. On considère encore trop, y compris dans les IUFM, que la pédagogie c’est du temps perdu et que la transmission des savoirs doit s’effectuer selon le modèle élitiste de l’avant 1970. La diversité des publics est niée dans la réalité et dans l’ajustement qu’elle provoque. Contrairement aux pays anglo-saxons, une grande partie de l’école française ne donne pas à l’école une responsabilité importante dans la construction de l’identité et de la personnalité.

– *La lutte contre la violence devrait à votre avis commencer dès la naissance...*

– Effectivement, la violence vient du type de socialisation de l'enfant. C'est dans les deux premières années de l'enfant que s'organise la gestion de la relation à l'autre. Il faut donc travailler au niveau de la famille, au niveau des professionnels de la petite enfance, dans les crèches, les haltes-garderies. Et là on retrouve les problèmes liés à l'évolution de la société, des parents qui n'ont pas la disponibilité souhaitée, la stabilité émotionnelle souhaitée, tout ce qui fait que cela ne se passe pas toujours bien entre l'enfant et ses parents.

Ensuite, il faut voir comment se gèrent les relations entre pairs dans les structures de la petite enfance. On peut repérer les enfants agressifs et apporter des réponses, souvent médicalisées. Mais on ne s'occupe jamais des enfants victimes, ceux qui n'ont jamais accès aux jouets ou à l'affection du personnel, et qu'on laisse gentiment déprimer dans leur coin jusqu'à des âges forts avancés. Retard scolaire, échec scolaire, difficulté de langage, pipi au lit... on va commencer à s'occuper de ces enfants victimes à partir de leurs dysfonctionnements, en les culpabilisant. Un certain nombre d'entre eux ultérieurement vont se suicider ou chercher refuge dans la consommation de produits.

On voit donc que le problème des ratés de la socialisation précoce n'est pas que facteur de violence, c'est un problème plus vaste de santé publique. Par ailleurs, à côté de l'agresseur et de la victime, il y a le témoin. Il ne faut pas l'oublier. Comment vais-je réagir si j'assiste à une bagarre ou quand je vois qu'un autre est malheureux ? Je ne fais rien parce que ce n'est pas mon problème ou je réagis parce que, citoyen, c'est aussi mon problème ? On est là dans des valeurs qui ne sont pas partagées par tout le monde mais dont on peut au moins discuter. Dans le programme « Mieux vivre ensemble », on essaie de faire en sorte que personne ne soit indifférent à l'autre, on apprend à aller vers l'autre, à agir ensemble pour un mieux-être collectif. Il s'agit là d'une idéologie humaniste que j'assume pleinement.

Propos recueillis par Bernadette Bayada et Guy Boubault.

Contact :
Gaspar
Rectorat de Lille,
21 rue Saint-Jacques,
59000 Lille

3.

Changer l'école, c'est possible !

*Collège Paul-Vaillant-Couturier,
Champigny-sur-Marne*

Les expériences réussies de prévention éducative pour lutter contre les comportements violents à l'école ne manquent pas. L'Éducation nationale n'en fait pourtant guère la promotion. Ces démarches, multiples et variées, s'appuient toutes sur une même conception de l'école service public : accepter les élèves tels qu'ils sont, répondre à leurs besoins, promouvoir leurs compétences et leurs aptitudes afin de leur permettre une insertion sociale, professionnelle ainsi qu'un développement personnel et citoyen. L'exemple du collège Paul-Vaillant-Couturier de Champigny est un concentré d'innovations pédagogiques et éducatives qui montre que changer l'école est possible, pour peu qu'on le veuille réellement.

Le collège Paul-Vaillant-Couturier de Champigny-sur-Marne est classé zone d'éducation prioritaire (ZEP). Il compte 900 élèves encadrés par 110 adultes dont 70 enseignants. Il ne s'agit pas ici de proposer de modèle, mais de décrire des situations dans lesquelles le concept qui sous-tend ces expériences, la restauration de l'estime de soi, a pu s'incarner. Selon le contexte de chaque établissement, il se déclinera différemment.

Très peu d'élèves sont réellement violents, cependant les collèges sont des lieux de grande conflictualité, comme tout groupe humain, mais beaucoup moins policés puisque près de 80 % du groupe sont constitués de jeunes en construction d'identité, que celle-ci se fait dans le heurt avec l'autre, et que la relation d'apprentissage, raison d'être du groupe, est obligatoire, contraignante et dissymétrique par nature.

Cette conflictualité n'est donc pas systématiquement pathologique, ni scandaleuse, mais le risque est permanent qu'elle se transforme en « violence » et se bloque sur ce mode de rapports. Certains élèves ont beaucoup de mal à ne pas dérapier. Il s'agit de ceux qui souffrent de carences dans l'estime de soi, à qui l'école renvoie une image négative d'eux-mêmes et/ou qui ont une représentation dévalorisée de leur famille et/ou de leur valeur personnelle en son sein.

Aussi, donner le sentiment que l'on peut avoir sa place à l'école, qui que l'on soit, et que l'on y porte sur vous un regard positif fait-il partie des démarches qui permettent que la conflictualité ne se transforme pas en violence, en dépit des contraintes et des renoncements qu'implique l'école. Mais cela signifie un changement de pratiques, d'état d'esprit et de mode de relations avec les élèves. Une partie des adultes du collège s'est engagée dans cette direction.

Restaurer la loi

Chercher à restaurer « l'estime de soi » n'est possible que si l'on sait qui l'on est, qui est l'autre, et que l'on a identifié ses limites. Aussi a-t-il fallu faire un travail préalable de restauration de la loi. Pour ce faire, une « charte des droits et des devoirs de l'enfant et de l'adulte » a été élaborée au collège. L'objectif est de socialiser, d'afficher les valeurs républicaines de citoyenneté, de réaffirmer la loi symbolique en réinscrivant l'interdit et la frustration. Nul n'est donc plus censé ignorer la loi et elle est affichée dans toutes les salles. Mais, de même qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent, il ne suffit pas d'afficher et d'expliquer la loi pour qu'ils la respectent. Si donner droit aux explications est déjà un signe de reconnaissance, l'inscrire dans des pratiques qui, en suivant les voies du besoin narcissique, en assurent réellement la satisfaction, nous a semblé plus fécond.

La médiation entre élèves

Les structures participatives traditionnelles étant peu populaires chez nos élèves, car ressenties comme artificielles, le collège s'est tourné vers la médiation entre élèves. Il s'agit de leur donner des techniques d'écoute et des outils de communication de façon qu'ils puissent aider des « parties » à trouver une solution à leur conflit. La médiation entre élèves fait pénétrer les enfants dans le monde du dialogue et de l'écoute ; elle concrétise le discours sur la citoyenneté et, surtout, valorise des capacités et des rôles sociaux qui ne sont pas liés au travail scolaire. Ces derniers permettent le

renforcement de l'estime de soi et peuvent donc, à terme, favoriser des déblocages à l'égard d'activités scolaires.

Lutter contre l'échec scolaire

Certes, l'acquisition d'habiletés sociales requalifie, mais la réussite scolaire reste le rêve de tous les élèves ! La violence est aussi cette déception et cette honte de ne pas être capable, de ne pas être à sa place. Mais où aller ? L'école est obligatoire ! Alors que l'enseignement primaire n'a pas encore réussi à faire acquérir à certains enfants les connaissances nécessaires à l'adaptation au collège, il a cependant su préserver tant bien que mal leur sentiment d'avoir une place à l'école et au sein de la classe. Au collège, l'exigence scolaire n'est plus pondérée dans ce sens. Investir le terrain de l'indiscipline puis de la violence contribue à rendre vivable une position désespérée sur le plan scolaire. C'est ainsi que de nombreux élèves en difficulté à l'entrée en sixième deviennent rapidement des élèves difficiles.

Le lien entre échec scolaire et violence peut, à ce stade, être identifié clairement. C'est pourquoi un programme « lourd » d'aide individualisée a été mis en place grâce aux aides-éducateurs, avant et après les cours, pendant le temps du repas, dans les trous de l'emploi du temps. Mais l'on s'est heurté aux limites imposées par l'organisation du système éducatif (problèmes de salles, d'emploi du temps, absence de formation à la pédagogie de la remédiation individualisée). Nous avons alors investi le dispositif de « l'école ouverte » pendant les vacances et accueilli les élèves de sixième et cinquième, et en août exclusivement les enfants de CM2 inscrits pour la rentrée suivante. Modeste et limité, ce dispositif a permis aux enseignants d'étudier la nature des blocages cognitifs et les mécanismes d'acquisition du savoir. Reconnaître la valeur de certains enfants dans des activités « hors scolaires » a contribué à construire une autre image. Ceux-ci ont été rassurés sur les capacités de l'école et de ses maîtres à aider, accueillir, donner réellement accès au savoir, reconnaître le positif de chacun. Mais réserver ces approches au hors-temps scolaire ne pouvait qu'accentuer l'écart avec ce qui se passait dans le temps scolaire. Il fallait donc les introduire officiellement. Les trois dispositifs déjà initiés impliquaient un engagement individuel d'enseignants, sans modifier structurellement le fonctionnement classique de l'établissement, même s'ils en changeaient déjà l'ambiance. Les mentalités ayant suffisamment progressé, il a été possible d'affirmer désormais que le collège « ès qualités » est un lieu d'accueil, où chacun a sa place et où tout est fait pour aider et valoriser l'élève.

Ce qui a été inscrit dans le projet d'établissement :

- Axe n° 1 : un lieu d'aide, de réussite (accent porté sur l'individualisation).
- Axe n° 2 : un lieu calme et serein (accent porté sur la participation, la valorisation et la confiance).

Le dispositif « SASS »

Le conseil d'administration a voté le « bannissement » des exclusions et des « mises à l'écart » qui nous semblent avoir suffisamment prouvé leur inefficacité, et un dispositif intitulé « structure d'aide pour s'en sortir » (SASS) a été mis en place. Il s'agit d'un lieu de retrait et de relance.

On utilise la suspension des cours au lieu du renvoi à la maison. Dans ce cadre sont accueillis les élèves sanctionnés ou, préventivement, ceux qui risquent de l'être si des facteurs de risque ont été identifiés. Ce dispositif comporte un volet « remédiation scolaire individuelle » et un volet « citoyenneté et socialisation » afin d'y organiser le retour en classe. C'est aussi un lieu de « relais ». Les partenaires du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté viennent rencontrer les enfants. Un travail de repérage est entrepris, des mesures et des stratégies sont élaborées. Certains problèmes ne peuvent être réglés au plan de l'établissement ; la notion de partenariat est alors un volet important du projet.

La collaboration avec les familles

C'est enfin un lieu de « collaboration avec les familles » : les parents sont systématiquement reçus dans un esprit de coopération au bénéfice de l'élève. Au cours des entretiens, nous nous sommes rendu compte qu'en se penchant sur les difficultés des élèves, l'on arrive très souvent à celles des parents et que la plupart des solutions passent par eux. Mais ce dialogue permanent qui prend aussi la forme de groupe de parole parents-enseignants devient lourd pour les équipes, tant par le temps consacré que par la nature des problèmes évoqués.

En effet, ce travail a révélé de grandes attentes, plus particulièrement une meilleure lisibilité de l'école et du projet d'établissement, des demandes de conseils sur la gestion des situations conflictuelles avec les enfants et d'informations sur la psychologie des adolescents. Mais sont apparues aussi de grandes détresses qui dépassaient nos compétences professionnelles, principalement des difficultés ou des carences de transmission d'aspects fondateurs ou de repères clairs, par des parents en souffrance, parfois dans l'impossibilité de renvoyer une image identificative positive à leurs enfants. Nous avons donc décidé d'organiser des

moments de réflexion entre parents-enseignants et professionnels. À cet effet, deux séminaires se sont tenus en février et en juillet 1999. L'objectif était de réaliser un véritable partenariat familles-école, fondé sur l'instauration d'un dialogue permanent et des actions communes, construit pour l'enfant et sa réussite scolaire, bases indispensables pour toute politique visant à lutter avec pertinence contre la violence à l'école.

Pour ce faire, une double démarche initiée par chacun des partenaires s'est imposée. D'une part, le collège a élaboré une véritable politique de coéducation permanente avec les parents (déroulement de la scolarité, activités éducatives et pédagogiques, volet parents dans l'opération « école ouverte », vie scolaire, relation avec l'environnement, etc.). D'autre part, les parents d'élèves eux-mêmes ont créé au sein du collège une association de soutien aux parents dans leur rôle éducatif. Cette démarche associative s'inscrit dans le réseau d'appui aux parents élaboré et mis en place par la Délégation interministérielle à la famille. Cette association, ouverte à tous les parents de la zone d'éducation prioritaire, adhère à la charte du réseau d'appui parental. Elle bénéficie d'un bureau aménagé et équipé pour être un centre de ressources « parentalité » pour les familles du quartier mais aussi pour les personnels de l'établissement, plus particulièrement les enseignants.

C'est l'articulation, à égale dignité de compétence, de ces deux dynamiques qui, implicitement et explicitement, se révèle réductrice des tensions institutionnelles, sociales et éducatives dans l'établissement. Le corpus commun des valeurs éducatives, l'élaboration des repères et des cadres dans lesquels elles s'exercent, la reconnaissance et l'utilisation des compétences socio-éducatives des parents, l'élaboration par les enseignants d'outils pédagogiques développant les comportements affectifs et les habiletés sociales des élèves, passages désormais « obligés » de cette politique, y trouvent pleinement leurs sources.

Des résultats « fragiles »

Depuis que ces dispositifs existent, la tension et les incidents ont fortement diminué au collège. Cependant, sans véritable politique nationale de prévention, et cela dès la maternelle, ils resteront « fragiles » et relèveront davantage d'une gestion à court terme de la violence, étant trop dépendants des engagements personnels et des aléas contextuels.

L'effondrement des grands systèmes intégrateurs dans lesquels la « personne » ne cesse de grandir et d'occuper une place centrale conduit à penser que, désormais, le temps du principe d'autorité et celui de la soumission à des repères clairement identifiés et consensuels sont révolus. C'est pourquoi la notion d'« émergence » du sujet, de plus en plus présente

dans tous les domaines de la vie sociale et privée, ne peut pas rester étrangère à l'école, sauf à se couper de ses usagers dont l'exigence croît dans ce domaine. L'amélioration des conditions de travail des acteurs de l'éducation risque donc de rester stérile si elle ne s'accompagne pas d'un changement de nature de l'action éducative, qui accepte la « prise en compte globale du sujet apprenant » et s'engage dans un lourd programme de formation à cette démarche.

Consolider le lien social

Ces dispositifs ont été réalisés à moyens constants mais ont demandé une disponibilité humaine et une énergie émotionnelle radicalement distinctes des moyens psychiques et relationnels classiquement en œuvre dans le cadre scolaire. Ils ont supposé un soutien des instances administratives. Les satisfactions engrangées par les acteurs engagés dans ces voies tendent à prouver que le métier d'enseignant est possible !

Seule cette démarche permettra à l'école de la République de maintenir ses exigences et de consolider le lien social.

Donatelle Pointereau, principale du collège
de Champigny-sur-Marne jusqu'en juillet 2000.

Cet article a été reproduit avec l'aimable autorisation des Éditions Hachette. Il avait, en effet, été publié dans le livre de Georges Fotinos et Jacques Fortin, *Une école sans violences* (Hachette, 2000).

4.

Le développement de la médiation scolaire

École primaire de Sarcelles

Les élèves de CM2 de l'école primaire privée du Saint-Rosaire-de Sarcelles (95) ont suivi en 1999 une formation à la médiation scolaire. Vingt-quatre d'entre eux ont été désignés pour recevoir une formation plus poussée et intervenir comme médiateurs lors des récréations...

« Y'a plus de conflits dans la cour », se plaint un élève médiateur. « Il y a au moins une bagarre par jour », réplique un autre. Nous sommes dans une salle du sous-sol de l'école, après la cantine. Les deux formatrices, Brigitte Liatard et Babeth Diaz (enseignantes dans les parties collège et lycée du même établissement), encadrent une réunion d'évaluation avec les vingt-quatre élèves médiateurs. Comment faire en cas de refus de la médiation par un des élèves en conflit ? Comment gérer les relations avec les surveillants et délimiter le rôle de chacun ? Comment faire comprendre la confidentialité (les médiateurs garantissent le secret de ce qui leur est dit, sauf en cas de « grand grand problème » où ils avertissent un adulte) ?

Les trois classes de CM2, soit quatre-vingt-dix élèves, ont reçu, depuis le début de l'année, une formation de base à la médiation répartie sur quinze séances dans le cadre de l'éducation civique. Au programme : découverte de soi, comprendre les différences, les émotions, apprendre l'écoute, comment se faire une opinion, etc. « C'était vraiment trois quarts d'heure où les enfants se sentaient libres de parler de leurs problèmes », témoigne un instituteur, les enfants ont conclu que les « cours » de médiation leur ont permis de prendre du recul par rapport aux conflits. »

Une institutrice souhaite renouveler l'expérience : « Ma classe, cette année, est très agréable, attentive, mature, et je souhaite voir si c'est le résultat de la médiation. » Les trois instituteurs de CM2 constatent que la formation à la médiation a ouvert des portes aux enfants et a changé le comportement de certains d'entre eux « qui cherchent maintenant à se parler ». « J'ai l'impression qu'il y a moins de bagarres que les autres années au mois de juin », note une enseignante, impression partagée par Pierrick Chatellier, le directeur de l'école primaire.

À la fin de la formation, beaucoup d'enfants étaient volontaires pour être médiateurs, mais il a fallu en désigner quatre par classe qui ont suivi une formation supplémentaire de trois heures après la cantine, puis à nouveau quatre pour former une équipe supplémentaire. La désignation a été différente dans chaque classe : par élection dans l'une ; dans une autre les candidats ont dû expliquer leur motivation ; dans une troisième ceux qui ne mangent pas à la cantine n'ont pu être médiateurs car ils sont absents pendant la récréation de midi, la plus longue...

Les médiateurs doivent être attentifs et disponibles

Une première équipe de douze a reçu la formation supplémentaire et a commencé à intervenir fin mars 1999. Une autre équipe a pris le relais quelques semaines plus tard. Chaque jour et à chaque récréation, le groupe constitué de deux médiateurs en service change. Un « cahier de médiation » sert de lien, les interventions y sont notées et il est strictement réservé aux médiateurs. Ceux-ci doivent être attentifs et disponibles pendant les récréations, même s'ils peuvent jouer. Ils n'ont pas le droit de punir ni de décider à la place des autres : ils doivent aider à rétablir les relations et à trouver des solutions. Ils répondent aux sollicitations mais interviennent d'eux-mêmes également quand ils voient une bagarre ou un « petit qui pleure ».

Une médiatrice raconte ainsi une intervention : « Deux petites filles étaient en train de se disputer parce que l'une ne voulait plus parler à l'autre. Je leur ai demandé de m'expliquer le problème, je leur ai posé plein de questions et c'était juste pour un truc bête, parce que leurs parents s'étaient fâchés et ne voulaient plus que leurs enfants se voient. Maintenant, les deux petites filles se parlent à nouveau. Dans ce cas-là, on est allé le signaler à la surveillante et au directeur parce que c'était compliqué. On ne pouvait pas se mêler des affaires personnelles. »

La présence des médiateurs est un recours pour les enfants, surtout pour les plus jeunes. C'est aussi un exemple parce que des enfants consacrent leurs récréations à aider les autres. Cependant peu de CM2 semblent solliciter leurs collègues, par peur que leur problème soit connu dans leur

classe, peut-être aussi parce qu'ils se considèrent comme égaux des médiateurs et donc pouvant se passer d'eux ? Une fillette de CE1 dit que les médiateurs « nous aident à arrêter de nous disputer ; ils nous disent de nous expliquer » ; une autre : « les médiateurs n'ont pas le droit de punir, ni de gronder hyper fort, ni de le dire au directeur ».

Ce mardi après-midi, lorsque je cherche les médiateurs, ils jouent au foot et l'un d'entre eux ne porte pas le brassard vert, noir et blanc qui les identifie. Les médiateurs sont des enfants qui ont aussi envie de se défouler pendant la récré mais la pratique du foot est-elle bien compatible avec leur service ? « Leur présence est bien plus efficace pendant la longue récré de midi, souligne une institutrice, car nous ne sommes pas dans la cour. »

« Les CM2 font tout le temps leur loi »

Les médiateurs devraient répondre à toutes les sollicitations mais ce n'est pas toujours le cas : « Quand on leur demande, ils veulent pas parce qu'ils jouent », témoigne un « petit ». Un autre affirme : « Les CM2 font tout le temps leur loi », notamment en ce qui concerne le terrain de football. Une règle de partage semble avoir été établie en conseil d'école, mais elle n'est pas respectée. La loi du plus fort règne et les plus petits ne semblent pas avoir recours aux médiateurs qui, en l'occurrence, risquent d'être juge et partie...

Autre recours en ce cas : avertir les surveillants ou les enseignants pour que la règle soit appliquée, mais on risque de passer pour un rapporteur ! Le respect d'autrui et de la règle commune est un long apprentissage, même pour des élèves médiateurs ! D'autant que la cour est parfois semée de pièges : certains élèves s'amuse à provoquer les médiateurs « pour qu'on les tape et qu'on ne soit plus médiateur », d'autres simulent des conflits pour voir comment ils interviennent, d'autres, enfin, intéressés, viennent s'informer.

Un autre « petit » remarque que, parfois, un médiateur prend partie pour son copain car, sinon, celui-ci risque de ne pas être content. Un garçon souligne même : « On dirait que les médiateurs, c'est les moins sages des CM2 ! » Les médiateurs doivent-ils être des exemples même quand ils ne sont pas « en service » ? Sans doute car cela augmenterait leur crédit auprès des autres enfants et serait en cohérence avec le projet, mais on ne change pas du tout au tout des enfants un peu turbulents même avec une formation à la médiation. Une institutrice estime que certains médiateurs ont trouvé là une occasion d'être reconnus comme responsables, alors qu'effectivement ce ne sont peut-être pas les plus sages... Mais l'enjeu de la médiation est peut-être encore plus important auprès de ces enfants-là qui doivent canaliser leur agressivité ?

Un médiateur remarque : « Avant je tapais tout le temps, maintenant je tape moins. » D'autres témoignent que désormais ils se laissent moins emporter par leur colère, aussi bien à l'école qu'en famille. Certaines médiatrices interviennent même dans des conflits entre adultes : « Moi, raconte l'une d'entre elles, je n'ai pas réussi à régler un conflit parce que c'était entre des adultes : lors d'une fête, ils ont failli en venir aux mains et je me suis mise entre eux en leur disant qu'ils se comportaient comme des bébés. Ils n'ont pas lâché l'affaire pour autant, mais sans en venir aux mains. »

Le directeur de l'école primaire, Pierrick Chatellier, estime que « l'expérience reste plus positive pour les enfants qui ont été formés comme médiateurs que pour les autres. Cependant la médiation permet aux enfants de savoir qu'en cas de problème ils peuvent être aidés, et par d'autres personnes que par des adultes surveillants ». Un problème pratique n'a pas été résolu : les médiateurs devraient avoir une salle ouverte où faire leurs médiations, ce qui n'est pas le cas. Ils opèrent donc dans la cour, ce qui ne garantit pas une totale discrétion.

Le directeur dresse un bilan encourageant de cette première année car « la médiation est un travail sur soi, comme on peut le faire au théâtre (nous avons également un atelier théâtre). Les enfants prennent conscience qu'ils sont importants, qu'on peut les écouter, qu'ils peuvent avoir des responsabilités. Quelle responsabilité confie-t-on aux enfants d'habitude ? C'est un travail social et éducatif. Nous dépassons le rôle d'enseignement de l'école, mais aujourd'hui, si on se contente d'avoir un rôle d'enseignement, l'école sera hors-jeu. Il faut trouver les pratiques pédagogiques pour motiver les enfants. Ce qui a peut-être manqué, c'est l'explication : présenter le projet à toute l'équipe enseignante, aux surveillants, afin que tout le monde soit partie prenante ».

Être bienveillant envers chaque enfant

L'expérience initiée dans cette école primaire (mais la médiation scolaire existe au collège voisin qui fait partie du même établissement depuis 1995), est un laboratoire passionnant. Une telle pratique de médiation peut-elle se généraliser, voire être intégrée par l'Éducation nationale ? « Si les enseignants ne sont pas impliqués, je ne vois pas comment ça peut marcher, et il faut des gens compétents pour la formation », estime Pierrick Chatellier. Brigitte Liatard confirme : « La médiation implique que l'on soit profondément bienveillant envers chaque enfant et que l'on accepte de réfléchir sur sa propre façon de fonctionner. »

Effectivement, l'état d'esprit est essentiel, ainsi que l'encadrement par les adultes. Babeth Diaz, formatrice avec Brigitte Liatard, pense que

des formations à la médiation devraient être dispensées à tous les enseignants du primaire. Cela paraît souhaitable car la médiation se révèle être une éducation à la « civilité », selon l'expression d'une institutrice de CM2, « au respect de soi-même, de l'autre, de l'environnement » tout à fait pertinente aujourd'hui.

Christian Le Meut

Brigitte Liatard et Babeth Diaz sont fondatrices de l'association Génération Médiateurs (27 bd Saint-Michel, 75005 Paris). Elles ont publié *Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves* (Nathan) ainsi que plusieurs cassettes vidéo sur la médiation au collège (diffusion NVA).

5.

Mettre en place la médiation scolaire dans un établissement

Génération Médiateurs

Après plusieurs années d'intervention dans des dizaines d'établissements publics et privés, en région parisienne et en province, l'animation de nombreux stages externes, la formation de centaines de jeunes médiateurs et le suivi de ce travail, l'association Génération Médiateurs en arrive à dégager certaines constantes dans la façon de mettre en place un projet d'éducation à la gestion des conflits et à la médiation par les pairs.

« Le médiateur n'est pas un magicien, ne lui demandez pas l'impossible : la véritable solution est entre vos mains », peut-on lire en conclusion de la charte du jeune médiateur rédigée en 1995 par des élèves de quatrième à Sarcelles. Après plus d'une année d'expériences, de réussites et de difficultés, les collégiens médiateurs avaient souhaité préciser, auprès de leurs camarades, leur rôle dans la cour ou dans la classe : il s'agit, par leur présence et leur attitude d'écoute, de renouer le dialogue et d'aider leurs camarades médiés à redevenir acteurs. Ils font confiance à leur bonne volonté et à leur créativité pour trouver la solution qui permettra à chacun de sortir du conflit en ayant « sauvé la face » et trouvé une solution satisfaisante pour tous.

Bien que dans 70 % des cas l'issue en soit positive, la médiation ne relève pas de la magie ; de la même façon, la lutte contre les incivilités et la formation à la gestion des conflits que propose Génération Médiateurs

est exigeante. En effet, la spécificité de notre association consiste à former des éducateurs : enseignants, CPE, surveillants, assistantes sociales, médecins scolaires, infirmières, emplois jeunes, parents d'élèves... Au cours de trois journées de stage ceux-ci passent par les étapes qu'ils feront ensuite franchir aux jeunes de tous âges : collèges, lycées, écoles... Car nous sommes persuadés que la socialisation ne s'improvise pas et nécessite d'apprendre à gérer sainement les conflits en rendant les jeunes acteurs et responsables. Si les textes officiels sont indispensables, ils ne suffisent pas : notre expérience confirme que ce changement ne peut avoir lieu qu'avec une transformation des relations entre enseignants et enseignés, et un investissement personnel de l'éducateur dans la durée.

Les qualités requises pour mettre en place un projet d'éducation à la gestion des conflits et à la médiation par les pairs dans un établissement scolaire sont les mêmes que celles qui sont nécessaires pour mener à bien une médiation :

- la patience, indispensable au médiateur qui voit dans le temps un allié ; elle ne l'est pas moins pour celui qui souhaite lancer un projet dans son établissement – c'est parfois une attente de plusieurs années qui est nécessaire pour écouter, convaincre et choisir le moment favorable ;
- la ténacité, mais aussi le lâcher prise : tenir coûte que coûte, braver les difficultés et les obstacles tout en sachant que ce projet ne doit pas être le sien, mais celui d'une équipe ;
- une certaine stratégie pour trouver l'entrée, rechercher des appuis, les moyens matériels et financiers ;
- Et bien sûr, la chance : une situation qui paraissait bloquée se débloque parfois soudainement, un opposant irréductible est muté ou... se rallie au projet.

Si ces conditions se retrouvent chez tous ceux qui sont à l'origine d'une demande, nous constatons également que certaines conditions sont plus favorables que d'autres à la réussite du projet. Notre objectif n'est pas tant d'accumuler les stages que d'en assurer le suivi, de comparer les expériences des établissements et de les faire connaître, de voir ce qui a permis la réussite du projet, sa mise en veilleuse ou son échec, et surtout de mettre en lien les établissements d'une même région et les personnes isolées pour constituer un réseau d'entraide et de soutien.

D'où viennent les demandes ?

Une première approche concerne l'origine des demandes de stage. C'est le chef d'établissement qui peut prendre l'initiative et ce sera une bonne ou une mauvaise chose selon sa personnalité et la façon dont il est

considéré. Un projet venu « d'en haut » peut capoter car les enseignants pressentent ou craignent qu'il ne se glorifie de sa réussite. Nous avons déjà été témoins de cette triste situation et je connais un principal particulièrement au fait des relations humaines qui, bien qu'ayant lancé le projet, s'est immédiatement mis en retrait pour laisser l'équipe pédagogique se l'approprier.

Un enseignant est souvent à l'origine d'une demande: s'il est bien intégré et sait convaincre le chef d'établissement, les chances de succès sont réelles. Mais, de plus en plus souvent, le contact avec Génération Médiateurs est pris par une infirmière, un médecin scolaire ou une assistante sociale. Le prix que nous a attribué le Club européen de la santé et les témoignages de plusieurs médecins scolaires attestent des liens directs qui existent entre les objectifs de Génération Médiateurs et ceux d'Éducation pour la santé¹.

Le rôle des assistantes sociales s'oriente de plus en plus vers la prévention et elles sont maintenant nombreuses à prendre l'initiative d'une formation. Ce personnel de santé est généralement considéré comme compétent et très proche des difficultés des jeunes, et leurs propositions sont souvent bien perçues. Nous avons également connu des cas où la proposition de former des enfants médiateurs provenait de parents d'élèves militants et (ou) qui souhaitaient voir leurs enfants en bénéficier. À eux d'être prudents car la place des parents d'élèves n'est pas encore bien définie et les relations avec les enseignants sont loin d'être toujours faciles: là encore, il arrive que l'opposition se focalise sur le projet.

Les conditions de la réussite

Mais de la façon dont ces initiateurs ont été informés et connaissent le travail de Génération Médiateurs, va aussi dépendre la réussite du projet. Les articles de journaux peuvent être de bons vecteurs. Bien souvent, il faut le reconnaître, montrer qu'« on est passé à la télé »² apparaît comme un critère de sérieux. Car la question est double: il s'agit d'abord d'être certains que la demande d'un établissement scolaire correspond bien à ce que nous pouvons proposer (et si ce n'est pas le cas, orienter vers un autre organisme de formation) et ensuite rassurer sur notre compétence. En effet, rien n'est pire pour un formateur que de constater, en début de stage, que les participants s'attendaient à tout autre chose que ce qui est proposé! Nos documents et un long entretien préalable au téléphone ou

1. Article sur médiation et santé dans le numéro du 2^e trimestre 2001 de *Génération Médiateurs Info*.

2. France 2: JT en janvier 1999. France 5: « Rogers et la médiation scolaire », septembre 2000.

face à face avec l'auteur de la commande ont heureusement fait disparaître cette situation.

Pourtant, même si l'initiateur du projet est apprécié et bien informé, la partie est loin d'être gagnée. Il faut maintenant venir à bout des obstacles matériels et parallèlement convaincre l'équipe si l'on souhaite organiser une formation sur site, ce qui est à la fois plus simple et plus cohérent. Les obstacles sont d'abord d'ordre financier et, si les établissements privés peuvent obtenir une prise en charge de l'Arpec, les établissements publics devront faire preuve d'imagination : regroupement d'éducateurs de plusieurs collèges, montage grâce à des fonds du rectorat, de l'inspection académique ou du Comité d'aide à la santé et à la citoyenneté, prise en charge par les IUFM, le conseil municipal ou général... Patience, patience ! La question des dates à trouver pour ces trois journées n'est pas à négliger : éviter les fins de trimestre que nous avons vécues, devant des enseignants exténués ! Et que faire des élèves dont les professeurs sont absents ? Là aussi, selon les cas, la réponse sera différente.

Enfin se pose la question cruciale : qui va venir ? Il nous paraît indispensable, étant donné la nécessité d'un engagement personnel, que les stagiaires soient volontaires et sachent ce qui les attend. Souvent enthousiastes après le visionnage d'une des cassettes ou la venue d'un formateur de Génération Médiateurs pour deux heures de présentation, ils sont souvent inquiets pour la suite : cette « remise en question » annoncée sera-t-elle bienveillante ?

Ne risque-t-on pas de s'éloigner des programmes ? Seront-ils capables, en trois journées seulement de former des élèves médiateurs ? Quels moyens seront mis à leur disposition ? Sur quelle séquence horaire auront lieu les rencontres avec les jeunes ? L'investissement ne sera-t-il pas trop lourd ? Le fait que les formateurs soient des gens de terrain, souvent des enseignants qui vivent au quotidien les problèmes matériels, est très rassurant, tout comme la proximité géographique des lieux où « ça marche ».

Patience et prudence...

Il importe de répondre à cette inquiétude le plus rapidement possible, lors de la présentation, si elle a lieu, ou à l'occasion du tour de table de la première matinée. La « remise en question » évoquée reste personnelle et n'est que suggérée par certains exercices. Les objectifs des instructions officielles ressemblent de plus en plus aux nôtres : « Initier les élèves à la gestion non-violente des conflits » (*Bulletin officiel*, juillet 1987) ; « enseigner à apaiser un différend, à réparer une faute, à se réconcilier » (*Initiatives citoyennes*, 1997-1998) ; « éduquer au respect, conduire chaque élève vers la maîtrise de soi et le respect de l'opinion d'autrui, développer l'estime de

soi, apporter un repère sur les valeurs, organiser des jeux de rôle » (BO n° 23, juin 1999).

La crainte d'être incompetent apparaît fréquemment et une clarification du rôle de notre association et de ces journées est prioritaire. Nous venons proposer une formation à la gestion des conflits et à la médiation avec un matériel ludique, varié, adapté aux différentes tranches d'âges. Mais ce sera à l'équipe pédagogique de s'approprier le matériel en se donnant des objectifs en fonction du nombre d'adultes impliqués, du public, de l'ambiance, de l'implantation géographique...

En aucun cas, le fait de se limiter à la gestion des conflits ne doit être considéré comme un échec : il est prudent de procéder par étapes et la mise en place de la médiation scolaire, opération trop délicate pour être brusquée, peut s'étaler sur plusieurs années. Par ailleurs, certains établissements estiment que la formation à la gestion des conflits, avec ses séances de connaissance de soi, d'observation de la violence au quotidien et de sa propre façon de réagir, avec les exercices de communication... sont si riches que l'ambiance de la classe change et que, chacun travaillant sur lui-même, la médiation n'est pas nécessaire. La question des horaires trouve réponse dans les dernières réformes : l'heure de vie de classe, accueil et accompagnement en sixième, les parcours diversifiés en cinquième, les travaux croisés en quatrième, la formation des élèves délégués sont des moments privilégiés qui permettent une reconnaissance officielle de la formation des jeunes et limitent le bénévolat.

Une demande prudente consiste pour certains établissements à envoyer un « éclaireur » en stage externe avec pour mission périlleuse de faire un rapport au retour. Richesse de ces stages où se côtoient des personnes de toutes régions, de tous statuts, de tous niveaux.

Les trois quarts des jeunes accueillent le projet avec enthousiasme

Enfin, s'il y a un groupe étranger à toutes ces préoccupations, c'est bien celui des élèves. « On a l'impression qu'ils n'attendaient que cela... on a été surpris de voir que les trois quarts des jeunes s'inscrivaient à l'atelier... Ils ont un tel besoin d'être écoutés et de parler de ce qui leur tient à cœur... » Moment crucial où beaucoup d'éducateurs évitent avec raison, dans un premier temps, d'utiliser le terme prématuré de « médiation » et choisissent d'intituler les ateliers, qu'ils soient obligatoires ou facultatifs, « violence, gestion des conflits » ou « formation personnelle ».

C'est au fil des séances qu'ensemble les jeunes vont réfléchir et décider s'ils veulent aider les autres comme ils l'ont été eux-mêmes. Ils seront, en moyenne, les deux tiers à faire ce choix puis à témoigner de

l'enrichissement personnel tiré de cette expérience. À tel point qu'une nouvelle perspective commence à s'ouvrir, celle de jeunes qui, quittant un collège où la médiation marchait bien, s'étonnent qu'il n'en soit pas de même dans leur nouveau lycée, réclament une formation pour leurs camarades et pour les adultes et, en attendant, mettent leurs compétences et leur enthousiasme à la disposition de leurs camarades.

Brigitte Liatard, Génération Médiateurs.

6. Vivre ensemble pour mieux travailler ensemble

*À l'école primaire des Cerfs-Volants,
Val-de-Reuil, Eure*

Le quartier de La Grosse Borne, à Val-de-Reuil (Eure), rassemble 28 % des demandeurs d'emploi de la ville, 34 % des bénéficiaires du RMI, 31 % des foyers suivis par le comité communal d'action sociale... Dans l'école primaire des Cerfs-Volants, 35 % des enfants sont d'origine étrangère et 25 % parlent leur langue d'origine en famille.

L'équipe pédagogique a engagé, depuis 1996, une action pour prévenir la violence physique. Un projet d'école a vu le jour : « Vivre ensemble pour mieux travailler ensemble ». La prise en compte de tous les conflits a permis d'installer un climat plus serein, basé sur l'écoute et le respect de l'autre. Cette régulation quotidienne de l'agressivité permet de poursuivre l'objectif essentiel de l'établissement : l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

Entretien avec Fabien Pujervie, instituteur en CE2 à l'école des Cerfs-Volants et maître formateur à l'IUFM (Institut de formation des maîtres).

– *NVA : Comment se passe la mise en place d'une éducation à la gestion des conflits ?*

– Fabien Pujervie : Dans l'école, dans la classe, les élèves ne perçoivent pas spontanément ce qu'est un conflit. Ils vivent des confrontations. S'ils sont gagnants, à peine terminée la confrontation, ils sont déjà partis sur un autre centre d'intérêt. S'ils sont perdants, leur ressentiment attendra

d'autres occasions pour s'exprimer, soit en se « faisant mal », soit en blessant les autres à leur tour. C'est, dit-on, l'expérience de la vie ! La vie serait donc une suite de confrontations où les vainqueurs ne percevraient jamais la violence et les vaincus finiraient par se poser des questions pour savoir « comment faire autrement ». En d'autres termes, que les perdants réfléchissent – ils n'ont d'ailleurs pas le choix – et que les autres agissent !

Le passage à l'acte est souvent immédiat, parfois même sans aucun signe verbal ou physique annonciateur. Comme si ce type de réponse était le seul pour l'enfant. L'espace est presque inexistant entre le sentiment d'agression et la réaction brutale. Comment donner de l'épaisseur à cet espace ? Comment prendre conscience de ce qui se joue ? Comment peu à peu mettre des mots ? C'est à cette question que nous essayons de répondre.

– *Quelle est la démarche ?*

– Un jour je me suis retrouvé perdu dans la ville de Moscou au milieu d'une foule dont je ne connaissais pas la langue, entouré d'incompréhensibles inscriptions en cyrillique, et me faisant apostropher par un individu très mécontent. J'ai eu beau mobiliser tous mes sens, je n'ai rien compris. Dans son expérience sensible des conflits, l'enfant se retrouve parfois comme celui qui ne comprend rien à ce qui se passe. Il n'a pas assez de repères, de références, d'expériences analysées. Comment peut-il alors comprendre l'événement ? Avec quelles stratégies peut-il construire des réponses raisonnées ? C'est à partir de quelques mots qu'on rentre peu à peu dans un langage élaboré. En classe, la démarche vise à apprendre à identifier ses sentiments. Pourquoi est-ce que je ressens ce malaise ? Cette violence, qu'est-ce que cela me fait ? Est-ce injuste ? Qu'est-ce que je veux obtenir ? Dans le même temps, un travail de clarification et de définition des manières de communiquer et de vivre ensemble est entrepris. C'est à partir de ces références communes que l'on cherchera à inventer, découvrir et vérifier des moyens de résolution des conflits.

– *C'est donc une découverte collective...*

– Il faut que nous ayons ensemble, enfants et adultes, du vocabulaire pour pouvoir « parler le conflit ». Par exemple, lorsque je leur pose une devinette (les leçons sont pleines de devinettes !), j'encourage les élèves à faire des hypothèses, à jouer sur les associations d'idées, à vérifier en allant jusqu'à l'absurdité d'un raisonnement. La solution est parfois possible à trouver si l'on relie les choses entre elles. Autre exemple de support que j'utilise : l'astronomie. On regarde les étoiles, on les relie et, si ça fait « une casserole », c'est la Grande Ourse... Ce n'est pas pour autant que la

casserole existe dans le ciel, mais on découvre là encore que si on fait des liens avec ce que l'on connaît, on peut se repérer.

En matière de résolution de conflits, on va s'appuyer sur ces mêmes démarches: est-ce que j'entends ce que me dit l'autre? est-ce que je comprends les raisons qu'il me donne? est-ce que je me suis bien fait comprendre de lui? etc. C'est par la construction de liens entre les faits et la manière dont ils ont été vécus par l'un et l'autre que l'on va pouvoir avancer vers la compréhension du problème. Pour cela l'utilisation des mots justes est une aide avérée. Ensuite émerge la conscience que le problème est commun aux deux parties. Une élaboration de solution peut alors être entreprise à moins que seule la trêve ne puisse être obtenue (la réconciliation demande du temps et ne peut être imposée). Parfois l'un ou l'autre ose une solution étonnante qui satisfait.

– Ainsi, il suffirait de chercher, dans les situations vécues ou les leçons abordées, les occasions de prendre conscience que telle ou telle compétence peut servir en cas de conflit?

– Je voulais montrer que bien des situations de la vie de la classe peuvent être des moyens d'enrichir ses compétences dans le domaine de la résolution des conflits. Dans la classe, j'ai recours également à des bandes dessinées sur des scénarios conflictuels qui mettent en scène des animaux dans des décors les plus neutres possible. On connaît le dessin des ânes qui tirent chacun de leur côté pour manger et qui n'arrivent à rien. Jusqu'au moment où ils trouvent ensemble une solution qui satisfait les besoins de chacun. Quand il y a une bagarre pour un stylo ou un livre dans la classe, est-ce que l'histoire des deux ânes ne peut pas nous aider à trouver une solution? On est toujours dans la construction de références, d'expériences.

Dans une autre bande dessinée que j'utilise, il y a un chien qui court après un chat et le chien est tellement impulsif et distrait qu'il se prend une planche sur le museau, laissant au chat tout le temps pour se sauver. Après avoir analysé la situation et les enjeux de l'événement, chacun est invité à donner un exemple vécu. On a tous vérifié que l'impulsivité n'aide pas toujours à résoudre les problèmes.

On vérifie que nous sommes plusieurs à avoir vécu une telle difficulté (le maître peut témoigner également d'une situation de classe qui le met en cause). Parfois on veut arriver à quelque chose à tout prix et, au final, on se retrouve en difficulté. En général, les enfants ne manquent pas d'exemples à citer: « je voulais attraper quelque chose, c'est tombé et ça s'est cassé »; « ma petite sœur avait pris mon cahier, j'ai tiré et il s'est déchiré », etc. On n'a pas réfléchi avant d'agir, on s'est montré impulsif. On a tous vérifié que l'impulsivité n'aide pas toujours à résoudre les

problèmes. On peut faire « stop ! je réfléchis ! ». Ces notions deviennent progressivement des références communes à la classe, une culture commune qui va pouvoir être réutilisable dans d'autres situations. Ce n'est plus l'enseignant qui va dire : « Tu t'es trompé dans l'exercice de math parce que tu as été trop vite », mais l'élève qui va être capable de comprendre l'inefficacité de son absence de méthode.

– *Ce changement est-il perceptible chez les élèves ?*

– Au fil des mois, les enfants s'approprient un langage lié au conflit et des repères qui leur permettent d'en parler. En milieu d'année scolaire, il n'est pas rare d'entendre dans la cour de récréation : « Arrête, t'es impulsif ! » Je citerai aussi l'exemple de cette maman qui, un soir, arrive à la sortie de la classe avec son petit de trois ans, lui donne une gifle pour je ne sais quelle raison, et son grand fils de huit ans qui lui dit : « Maman, t'as été impulsive. » Et la maman répond « ne dis pas des mots que tu ne connais pas ! ». L'enfant, au contraire, avait parfaitement compris la situation. Il n'était pas dans l'insécurité, il avait mis des mots sur ce qui se passait.

– *Quand on sait décrire le conflit, comment aborde-t-on sa gestion ?*

– La première phase permet de se situer dans le conflit, d'avoir des repères et des mots pour en parler. À ce niveau, il ne s'agit pas d'une négociation sur le mode « tu m'as fait ça, moi je te fais ça ». Quand un interdit a été transgressé, il n'y a rien à négocier. On travaille sur la loi, la règle, l'interdit, la négociation. C'est un temps d'appropriation, un temps pour enrichir une culture de référence autre que celle qui domine et qui privilégie la violence. On va travailler des mots tels que coopération, complémentarité, distance, médiation, recherche d'une troisième voie, trêve, contrat... Tout cela fait l'objet d'un travail systématique, à partir d'outils pratiques, de bande dessinées, ainsi que des situations qui se présentent dans la classe ou dans la cour de récréation. C'est un travail qui est en permanence confronté à la réalité.

– *Quand ce travail est-il fait dans la classe ? Selon quels horaires ?*

– L'essentiel du travail sur les références se fait pendant les cours d'éducation civique. Mais on aborde également ces notions durant les matières qui touchent aux moyens d'expression et qui font aussi partie du programme. Maîtrise de sa peur, confiance en soi, accueil de l'autre sont des capacités importantes que nous explorons en théâtre, musique et sport. Par exemple, la notion de coopération est approfondie en sport à partir

d'un jeu où la coopération est nécessaire à la réussite. Il y a un moment où l'on s'arrête pour se demander qui a gagné ? Pourquoi il a gagné ? Comment on s'est organisé ? Comment on peut mieux faire ? Chaque activité peut ainsi être l'occasion d'un travail sur les comportements, sur la manière d'être. C'est pour cela que nous avons appelé ce programme « Démarche pour vivre et travailler ensemble ». Il s'agit bien sûr de respecter la fonction assignée à tout enseignant du point de vue de l'acquisition des connaissances, mais aussi d'acquérir les capacités pour vivre ensemble.

– *Ce choix de développer le « vivre ensemble » dans la classe modifie-t-il la façon de « travailler ensemble » ?*

– Ma démarche s'inscrit dans une pédagogie du partage, le partage des intentions éducatives. Ce projet repose sur l'appropriation de nouvelles références comme nous l'avons vu, mais aussi sur l'expérimentation. Chaque semaine, par exemple, nous avons une réunion de classe où remontent tous les problèmes qui n'ont pas été traités sur le moment.

C'est un temps pour entendre les conflits. L'élève, l'enfant, comprend qu'il a le droit de dire son problème et qu'il sera écouté. Ensuite, on participe tous à la recherche de solutions puisqu'on a les éléments en commun. Si l'enseignant était le seul à pouvoir résoudre les problèmes, il ne pourrait faire face au déferlement de la parole. Dans ces réunions, on se familiarise avec les différentes formes de gestion des conflits : c'est une mise en pratique des notions que nous avons pu voir plus théoriquement. La solution peut émerger d'une longue écoute et je ne suis pas toujours le détenteur de la bonne réponse. En revanche, lorsqu'il s'agit de choses non négociables, de transgressions, ce n'est plus du ressort de la classe.

– *Dans la vidéo, Quand l'élève est aussi un enfant, qui présente votre travail³, il est question du « défi mathématique », de quoi s'agit-il exactement ?*

– Je lance un défi à la classe sous forme de problèmes de math à résoudre : une trentaine en une heure. Les élèves s'organisent comme ils veulent et peuvent utiliser toutes les ressources disponibles dans la classe : les copains, les livres, l'ordinateur, les calculatrices. Ils doivent donner une seule solution par problème. Cela oblige à mettre en œuvre ce qui a été vu dans le temps d'appropriation : les stratégies de coopération, de communication, d'échange, de partage, d'argumentation. Le premier exercice collectif est la répartition des problèmes. Je les laisse s'organiser et, en général, lors du premier défi de l'année, les meilleurs sont désignés. Ils

3. *Quand l'élève est aussi un enfant*, documentaire de Patrick Chesnet et Allan Wisniewski, Marjane Productions (diffusion NVA).

commencent par faire les problèmes les plus faciles. Au bout d'un moment, le système se bloque puisqu'il reste le plus difficile à faire, ce que personne ne sait faire. On s'arrête, on examine la situation, ce qui n'a pas marché dans l'organisation. C'est l'occasion de confronter ses capacités individuelles au projet collectif: comment le groupe mobilise ses compétences et les organise pour réussir collectivement le défi. Il y a donc un double bilan qui est fait: du point de vue des mathématiques en termes de correction des problèmes, et du point de vue de la stratégie d'organisation du travail.

– *Comment abordez-vous la question des conflits dans la cour de récréation?*

– Dans mon école, les enseignants sont présents dans la cour de récré. Il y a trois personnes en permanence, ce qui permet de répondre à toutes les demandes des enfants. Dans ces conditions, l'enfant qui frappe est d'abord sanctionné parce qu'il a encore moins d'excuses que d'autres d'avoir donné un coup alors qu'il y avait un dispositif de justice sur la cour.

– *Est-ce que cela entraîne un changement d'ambiance dans l'école?*

– Les enfants sont heureux de venir à l'école. Le soir, ils ont du mal à partir. Beaucoup restent aux ateliers de sport, danse, peinture, etc. jusqu'à 17h30, bien que les parents soient à la maison. Il en est de même le mercredi après-midi et les jours de vacances où, avec l'aide de la mairie, l'école reste ouverte. Cette culture partagée du respect et de la parole semble appréciée des élèves... et des onze enseignants qui y « redoublent » tous les ans.

Propos recueillis par Guy Boubault.

Contact:
Inspection de l'Éducation nationale
BP 617
27106 Val-de-Reuil Cedex

7. Faire l'école ouverte

*Lycée professionnel,
Roubaix*

Jean-Pierre Lafage est proviseur au lycée professionnel Lavoisier de Roubaix depuis 1992. Il y mène une action pour réduire la violence et promouvoir la multiculturalité. Le lycée Lavoisier compte 600 élèves, principalement des filles (sections habillement, hôtellerie, carrières sanitaires et sociales...). 80 % des élèves sont boursiers et 60 % des familles sont sans emploi. Le quartier compte 8 000 habitants, dont 50 % de jeunes de moins de 25 ans...

– NVA : *Quelle était la situation de votre lycée à votre arrivée ?*

– Jean-Pierre Lafage : J'ai trouvé un lycée extrêmement « sanctuarisé », complètement coupé de son environnement. Il y avait de la violence autour de l'établissement, des rodéos sur la place, un chien pour garder le lycée... D'entrée de jeu, nous avons décidé de nous ouvrir aux associations du quartier et nous sommes allés jusqu'à créer un conseil d'habitants dont le siège est toujours au lycée. On a fait du porte-à-porte, avec d'autres personnes, en essayant de savoir ce qui posait problème à la population : du logement à un déficit culturel extrêmement important puisque la population de notre quartier est constituée de Français roubaisiens issus du monde arabe qui ne connaissent pas leur culture d'origine.

La première chose que l'on a découverte, c'est qu'il y avait une très forte demande de connaître l'histoire du monde arabe, celle des Arabes en France et de leur arrivée à Roubaix. C'est pourquoi nous avons décidé de créer le Centre culturel du monde arabe. Cela a pris trois ans tant nous avons rencontré d'opposition sur Roubaix. Pour résumer, nous avons commencé par rétablir l'échange entre le lycée et son environnement, sachant que l'environnement conditionne le fonctionnement même du lycée car il n'est pas concevable qu'un service public vive quelque part sans échanger. Dans le même ordre d'idées, nous avons décidé d'abandonner tous les marchés économiques qui étaient prétendument moins chers et nous avons acheté nos fruits, nos légumes, notre viande, etc., dans le quartier.

Puis, étant donné que le gouvernement nous avait accordé la possibilité de créer des emplois, nous avons créé trente emplois CES (contrats emploi-solidarité) qui nous apportent un confort extraordinaire. Sans ces emplois CES, ce serait l'enfer, c'est clair. Ils nous apportent une aide importante pour tout ce qui concerne la surveillance, l'entretien et l'administration. Ce sont des gens d'ici qui peuvent faire en sorte que la violence n'éclate pas en dehors du lycée parce que, si elle est dehors, elle pénètre à l'intérieur. C'est une méprise de dire qu'on va construire des murs, sanctuariser, mettre des caméras, etc. Je n'ai jamais vu des caméras et des murs de quatre mètres empêcher une effraction. En revanche, quand nos élèves sortent des lycées, est-ce que les caméras et les murs vont les protéger ?

– *Comment faire pour prévenir la violence ?*

– Nous pensons qu'il faut faire en sorte qu'il existe au lycée une convivialité, un peu comme dans un village. Du reste, l'entrée du lycée donne sur une belle place. Pour nous, c'est la place du village. Quand des étrangers arrivent, on les accueille comme des étrangers, c'est-à-dire avec hospitalité. Et l'hospitalité commence par le dialogue. Au moment de la récréation, les élèves ont le droit de sortir du lycée. Ils vont sur la place, en compagnie d'adultes (les CES) qui s'assurent qu'il n'y a pas de violence. On est en train de faire la démonstration que, dans un quartier dit « en difficulté », il y a énormément de ressources et de compétences. Le qualificatif « en difficulté » est d'ailleurs une mauvaise étiquette. Il ne faut pas que le tissu urbain soit constitué uniquement de logements. Il doit aussi comprendre des entreprises qui emploient des gens du quartier.

Moi, par exemple, je suis tenu d'habiter le lycée, et je ne m'en plains pas car je développe un tissu de relations dans le quartier. On partage énormément de choses ensemble. Tous les élèves qui sont ici ne viennent pas du quartier, mais, dans un collège sectorisé, le fait que le chef d'établissement et la collectivité (l'intendant, etc.) s'investissent dans la vie du

quartier est extrêmement positif. En discutant avec des jeunes du quartier, les adultes peuvent élaborer des stratégies et des choix pédagogiques et autres qui seront certainement plus adaptés que s'ils arrivaient en voiture du centre de Lille sans rien comprendre à ce qui se vit. En ce qui me concerne, cette notion de proximité est absolument déterminante. On recrute les CES uniquement sur le quartier, à quelques exceptions près.

– *Quels sont les écueils que vous avez rencontrés ?*

– Pour faire l'école ouverte, j'ai dû avoir l'autorisation du conseil d'administration du lycée. J'ai commencé par un partenariat très fort avec les associations de quartier. Mais pour embaucher des CES, ça a été l'enfer. Bien qu'étant moi-même syndiqué et proche de la CGT, j'ai eu ce syndicat contre moi. La CGT parlait d'« emplois précaires », mais sans les CES, ce serait une catastrophe ici. Il faut créer des emplois si l'on veut que l'école reste ouverte 365 jours sur 365. Du fait de cette ouverture, de tout ce travail avec le quartier, je peux vous dire qu'il n'y a pas de violence. À tout moment il y a quelqu'un, un CES, qui peut encadrer une activité. Le soir à partir de 17 heures ainsi que le week-end des jeunes viennent jouer au foot dans la cour.

Nous organisons aussi des cours de langue arabe et de calligraphie. Au total, plus de 200 personnes viennent au lycée le samedi et le dimanche. C'est assez extraordinaire. L'éducation ne peut pas ignorer la culture familiale car c'est cette dernière qui structure l'enfant : les premiers repères sont posés dans la famille. Nous savons qu'il n'y a pas que l'école. Il serait négatif de dire à des gens issus d'une culture familiale étrangère qu'il faut qu'ils oublient cette culture parce qu'on va leur en donner une autre. Nous mettons tout en œuvre pour renforcer leur double culture. On devient citoyen en passant par la socialisation qui, elle-même, passe par la famille. Chaque père, chaque mère a ses valeurs, qu'il transmet à ses enfants. Pour moi, la multiculturalité est une richesse. La laïcité à la Jules Ferry (colonialiste) n'est plus d'actualité.

La pire des choses à laquelle j'ai été confronté, c'est quand un prof a giflé un élève. Le prof a fait des excuses mais il a fallu que je montre à l'élève que le prof pouvait lui aussi dérapier, sans pour autant que ce dernier perde son crédit. On a montré à quel moment le dérapage a eu lieu. Dans tous les cas, il faut rétablir la relation pédagogique. Autre exemple : un professeur s'occupait de ses affaires personnelles pendant un cours à l'atelier. Les élèves sont venus me trouver et on a mis les choses au point. Au début, les profs ne comprenaient pas que je ne les soutienne pas systématiquement. En fait, je veux les aider en rétablissant la relation pédagogique.

Il y a deux cas d'exclusion à l'école : quand un élève a manqué de respect envers un professeur ou quand le professeur est empêché d'enseigner. Il faut que la faute soit caractérisée. Le retour dans l'établissement se fait avec les parents. On se met d'accord avec la famille. Il n'y a pas d'élèves dont on n'arrive pas à modifier le comportement, mis à part de rares cas. Il arrive qu'on en mette un en apprentissage. Dans ce cas, on lui trouve un contrat. Les élèves ne peuvent pas réussir si le prof ne parvient pas à faire son cours. On essaie d'anticiper : quand ça ne va pas, on fait le point. Toutes les filles ont pu partir en stage d'équitation avec l'accord des parents, bien que 85 % soient d'origine maghrébine. Il y a un fort degré de confiance envers l'école maintenant. Quand on exclut un élève, les parents voient bien qu'on ne cherche pas à nuire à leur enfant.

– *À l'intérieur du lycée, votre approche a-t-elle été bien acceptée ?*

– Au début, ça a fait grincer des dents. Mon prédécesseur avait la même perception que les gens qui votent pour le Front national ! Nous avons mis en place beaucoup de choses. Tout d'abord il y a l'« heure de vie de classe » : par groupes de quinze élèves maximum, une heure tous les quinze jours au cours de laquelle on peut tout aborder. L'heure de vie est animée par des professeurs volontaires et payés, car elle est inscrite dans l'emploi du temps des élèves. Les professeurs en question ont été formés par un sociologue, Saïd Bouamama, qui a travaillé avec nous pendant plusieurs années pour essayer de comprendre le comportement des élèves quand ils parlent de discrimination.

Ensuite, un psychologue vient à l'école. Il reçoit les élèves deux heures par semaine à leur demande. Pour le payer, je prends sur le budget de remplacement des professeurs ! On n'a pas encore compris à l'Éducation nationale qu'il fallait un psychologue dans les écoles qui fasse vraiment de l'écoute spécialisée...

Enfin il y a la « semaine à thème », tous les ans, pour laquelle on fait venir des gens de l'extérieur. Les thèmes suivants ont déjà été abordés : le Maghreb (1992), la maternité (1993), l'adolescence (1994), la violence (1995) après l'affaire Kelkal, l'exclusion (1996) après qu'une des élèves a failli se faire expulser au Cameroun. L'important pour moi c'est de savoir quelles sont les attentes des élèves. Nous travaillons beaucoup le relationnel. L'élève ne peut réussir qu'avec un relationnel de qualité entre le professeur et lui.

Quand je vois les élèves, je leur dis « bonjour » sans attendre qu'ils me le disent. Au début, ils sont surpris, mais j'ai toujours appris à mes enfants à dire bonjour en premier. S'il n'y a pas d'agressivité de notre part, il n'y en aura pas de la part des élèves, même s'il leur faut un peu de temps avant qu'ils montrent un autre visage d'eux-mêmes. De la même façon, si

je vois un élève qui fait l'imbécile en dehors du lycée, je vais le trouver et je lui dis que je ne suis pas d'accord. Je joue un rôle éducatif à son égard et je me permets de parler de ce qu'il fait en dehors du lycée.

– *Les professeurs se réunissent-ils souvent ?*

– On ne fait pas trop de réunions, sauf pour la mise en place de la semaine à thème. Il faut que les choses soient mûres, qu'il y ait une envie. Sur les 56 professeurs que compte le lycée, 16 à 18 sont volontaires pour l'heure de vie en classe. Ici, les professeurs ne demandent pas à partir. Il n'y a pas de graffiti dans l'école. Les élèves s'approprient complètement l'espace du lycée. Nous avons mis des tableaux sur les murs pour les élèves. Depuis deux ans, il n'y a pas eu une seule disparition de tableau. Cette année, on a planté des fleurs. Au début, les pousses ont été arrachées mais dans deux ou trois ans, je suis sûr que j'aurai des plantes. C'est de la ténacité qu'il faut. En même temps, il faut proposer des choses qui ont de la valeur, par exemple que le lycée soit beau.

– *Y a-t-il des cours d'instruction civique au lycée ?*

– Non. Il y a les programmes d'histoire ; il ne faut pas institutionnaliser des cours d'instruction civique. Il faut parler des valeurs mais en faisant autre chose que de l'enseignement. Il ne faut pas faire de la morale mais dire tout simplement qu'il y a des règles. Ma démarche, c'est de comprendre ce qui se passe puis de faire en sorte que chacun voit son attitude par rapport aux faits : voir l'autre, pourquoi il a fait ça. Il faut de l'humilité, au départ, par rapport à l'autre. Quand on discute avec un élève, on essaie de lui faire comprendre ce qui s'est passé. À lui ensuite de décider comment il va faire après. Tout ici est cohérent. On est très peu formaliste. La parole de l'individu, ici, a de la valeur. La parole nous engage. On ne passe pas de contrat écrit. Il y a un règlement intérieur. Il y a des sanctions. Il y a des choses qui sont écrites et ça nous suffit.

Nous avons un journal : c'est la parole en liberté. Seules les méchancetés et les attaques personnelles y sont interdites. Mais on peut dire tout ce qu'on veut, pousser des coups de gueule, écrire des poèmes, dire qu'on n'est pas d'accord avec ce qui se passe au lycée. Les profs animateurs vérifient le contenu et je relis le tout. Le journal sort tous les deux mois, avec un numéro spécial sur le thème de la semaine.

Il faut connaître l'autre dans ce qu'il est, y compris ses convictions religieuses. Dès l'instant qu'il n'y a pas de prosélytisme, on a le droit d'avoir une religion et de la manifester. Une fille qui porte le voile, c'est conforme à la Déclaration des droits de l'Homme. Si elle refuse d'assister à certains cours, là, elle est en faute. J'ai eu treize chefs d'établissement contre moi

lorsque j'ai affiché cette opinion. Comment les élèves peuvent-ils croire en nous quand nous-mêmes nous faisons de la discrimination ? J'ai fait mettre dans la convention de stages avec les entreprises qu'il ne peut y avoir de discrimination dans la sélection des stagiaires. Tout élève ici a droit à son stage. Il y a des profs qui sont racistes mais je n'accepterai jamais de la discrimination et des propos racistes.

Propos recueillis par Lydie Pelinski, Karine Mortreux
et Francis Whyte, membres du MAN-Lille (septembre 1998).

8.

Des outils au service d'un projet collectif

*École de la paix,
Grenoble*

Depuis 1997, l'École de la paix de Grenoble propose aux établissements scolaires, aux équipements socioculturels, aux associations... des outils pédagogiques interactifs pour « apprendre à vivre ensemble »...

Pas facile d'approcher ce sujet quand le lot quotidien des informations met l'accent sur les désordres du monde et quand les soucis de tous les jours prennent le dessus. C'est pour cela que nous proposons des supports ludiques qui abordent des situations trop souvent banales comme la difficulté de bien cerner les faits et notre facilité à les interpréter, comme le mécanisme de la rumeur ou la notion de préjugé ou de stéréotype.

Ces portes d'entrée sont utiles à la compréhension des relations et des conflits. Elles peuvent aider jeunes, enseignants, éducateurs... à affronter la réalité. Mais cela ne se fera pas tout seul. L'exposition-jeu « Le sentier de la guerre ou comment l'éviter », la malle pédagogique « J'y vais, j'y vais pas », les expos photos par pays et leur support éducatif ne sont que des outils. C'est parce que nous veillons à ce qu'ils s'inscrivent dans un projet collectif porté par une classe, un établissement ou bien un quartier que les utilisateurs pourront se les approprier et que cela prendra du sens pour eux-mêmes.

Grâce à cette approche, ils ont largement fait leurs preuves et ont suscité de la part des utilisateurs une demande de formation en amont pour préparer le public à leur utilisation ou en aval pour poursuivre et permettre à la graine semée de germer et porter ses fruits. Nous avons donc mis en place des modules de formation qui s'adressent aux équipes professionnelles, aux associations, aux éducateurs, aux parents, aux enseignants, aux enfants et adolescents.

Avant de construire tout plan de formation, nous prenons le temps d'analyser la demande, de rencontrer les personnes et de mettre en parallèle notre savoir-faire. Chaque module ainsi mis en place – « sur mesure » – part de l'expérience (mise en situation) pour en arriver à la théorie. Pour notre module sur l'écoute, nous invitons, par exemple, les stagiaires à s'asseoir sur deux rangées de chaises face à face. Les personnes d'une des rangées devront se déplacer d'une chaise toutes les minutes. Chaque minute, l'animateur donne un thème et invite les personnes face à face à échanger sur ce thème.

À la fin de cette expérience, les personnes s'expriment sur ce qui leur a semblé être un préalable à l'écoute. À chaque animation, les stagiaires apportent spontanément les éléments que nous mettons en forme et qui favorisent l'approche théorique de l'écoute active et son intégration.

Cette pédagogie active permet à chaque stagiaire de passer du rôle de spectateur à celui d'acteur de sa formation. Marie Balmay nous dit que « l'Homme est spectateur de ses symptômes et acteur de ses symboles ». C'est l'axe pédagogique que nous développons lors de nos ateliers autour de la fonction socialisante de l'imaginaire. Nous entendons souvent déplorer que notre société soit en panne d'imaginaire. Elle a cherché à produire des adultes efficaces et rationnels, ce qui est respectable, mais nous avons omis la place primordiale de l'imaginaire comme préalable à la pensée. Notre pensée puise sa richesse dans nos cinq sens. C'est ainsi que nous passons de la pensée opératoire (dévitalisée, dénuée de sensorialité et d'émotions) à la pensée imaginaire qui nous relie à notre dimension symbolique, celle qui donne du sens. Dans notre imaginaire résident toutes nos forces affectives qui nous propulsent vers le monde ou nous inhibent. Les images sont les instruments de notre mémoire qui, elle-même, enrichit et vitalise le concept.

La dynamique de l'imaginaire va nous permettre d'être créatif, de nous relier à nous-mêmes, aux autres. Il nous faut tenter de rendre à « l'imaginaire apprenant » une véritable place aux côtés des autres apprentissages. Dans la préface du livre de Pierre Kammerer, *Adolescents dans la violence*, Caroline Eliacheff écrit : « Penser la violence, non pas tant pour l'éradiquer, pour rendre les violents conformes, pour en protéger les autres mais

au nom de la dette de vie que des générations se transmettent : celle d'avoir à humaniser la vie qui ne se réduit pas à la vie biologique. » Ainsi, à travers plusieurs modules, notre but est d'inviter chacun à aller de la violence (où l'autre n'existe pas) au conflit (où l'autre existe) pour apprendre à vivre ensemble.

Brigitte Serrano-Vulliod et Xavier Guigue

Contact :

École de la paix

7 rue Très-Cloîtres

38000 Grenoble

Mél : ecole@ecoledelapaix.org

9.

Le respect pour combattre l'incivilité

Département de l'Essonne

L'association Pause a été créée en 1994. Ses activités s'exercent dans plusieurs domaines : accueil et écoute, consultations familiales et aide à la parentalité, groupes de parole à thème, prévention en milieu scolaire. Le protocole « Respect » décrit ci-dessous a été expérimenté dans deux écoles élémentaires d'Évry et utilisé ensuite dans des écoles de Corbeil et d'Évry en accord avec l'inspection départementale de l'Éducation nationale. Le programme nécessite une mise en place sur cinq à huit semaines.

Dans le cadre de notre activité de prévention de la violence en milieu scolaire, nous avons créé un outil de travail et de réflexion sur la notion de respect comme valeur citoyenne. Il s'agit de combattre les incivilités dans tout environnement social, en y associant l'école, la famille et l'élève dans une dynamique de coéducation.

Le respect est une valeur, une règle de vie, qui peut devenir un levier puissant pour combattre des comportements répréhensibles que l'on rencontre en milieu scolaire : langage inapproprié, conduites agressives, détérioration de biens, etc.

Un outil de travail sur le respect

Le programme s'adresse aux élèves de CM2. En effet, ce niveau représente pour les enfants un moment de changement important qui peut exiger d'eux une mobilisation de leurs capacités d'adaptation et une solide perception des repères leur permettant de traverser cette période.

L'objectif est de permettre aux enfants d'exprimer, grâce à un matériel projectif, leurs représentations des différences, des difficultés et des richesses qu'elles entraînent, des lois et des règles qui les garantissent. De donner des repères précis sur les droits de chacun qui impliquent des devoirs.

Le protocole tend à consolider les deux principaux systèmes de référence pour l'enfant : le système familial et le système scolaire. L'école et les parents sont renforcés dans leurs rôles éducatifs complémentaires. Nous n'intervenons pas auprès des élèves, le travail en classe se déroule avec l'enseignant habituel.

Le protocole comporte quatre phases

• Phase 1 : « Tu peux ne pas aimer, mais tu dois respecter. » Cette phase se passe en classe, à partir d'un document remis à chaque élève. Une discussion collective se met en place avec l'aide de l'enseignant, dont le but est de mettre en évidence les similitudes mais aussi les différences de points de vue des élèves.

Pendant cette phase sont évoqués le respect de l'être, du corps, du bien matériel, les règles de vie collective nécessaires pour que le plaisir des uns n'empiète pas sur le bien-être des autres.

La phase 1 est constituée de quatre séquences :

– Première séquence : l'enseignant propose aux élèves une discussion à partir du dessin de judo et des questions suivantes : Que peut-on remarquer de la situation (personnages, contexte) ? Pourquoi les adversaires se saluent-ils ? Que cela montre-t-il ? Quelle en est l'importance ? Que peuvent-ils penser l'un de l'autre ? Quels sont leurs sentiments ?

Pendant cette séquence, les enfants sont amenés à réfléchir sur des situations de confrontation mais qui n'excluent pas le respect dû à l'autre. Doit ressortir de cette réflexion l'idée « tu peux ne pas aimer, mais tu dois respecter », la considération des règles et des obligations qui rendent le respect possible.

– Deuxième séquence : l'enseignant donne à chaque élève une feuille dessinée où apparaissent trois situations mettant en scène le non-respect : du corps, de l'être, du bien matériel, dans trois lieux différents : l'école, la

cité, la rue. L'enfant doit imaginer des scénarios. Que peut-on ressentir dans une situation pareille ? À qui peut-on demander de l'aide ? Comment peut-on aider l'autre ?

Cette séquence vise à aborder, par ce matériel projectif, la question suivante : quand on me manque de respect, qu'est-ce que je pense faire, qui peut m'aider ? On soutiendra des scénarios qui évitent l'isolement.

– Troisième séquence : l'enseignant donne à chaque enfant un imagier et quatre pions : planche à roulettes, ballon, grosse radio portable, bombe à taguer. L'enfant, dans un premier temps, doit réfléchir seul et décider où il peut se servir de ces objets, et où il ne peut absolument pas s'en servir. Ensuite, en petit groupe, il confronte sa réflexion avec celle de ses camarades. Enfin, les élèves discutent ensemble et avec l'enseignant.

Pendant cette séquence, il s'agit de réfléchir autour des comportements appropriés liés au contexte. Examiner les possibilités, en recherchant les inconvénients, les désagréments et les dangers, les solutions éventuelles.

– Quatrième séquence : l'enseignant donne à chaque élève une feuille où figurent deux phrases incomplètes sur le respect et demande aux enfants de les compléter. Chacun travaille individuellement puis, par un échange, la classe peut éventuellement choisir la phrase qui correspond le mieux au respect.

Créer des slogans autour du respect en retenant l'essentiel qui doit être transmis et éventuellement mémorisé.

- Phase 2 : « Il était une fois le respect. » Cette phase se déroule à la maison, en famille. L'élève interroge le ou les parents sur les règles de vie transmises par la génération précédente : « Trois règles de vie que tes parents t'ont appris à respecter absolument et que tu veux me transmettre à ton tour. » Nous sommes très attachés aux transmissions familiales sur plusieurs générations, ce qui permet de situer les conduites dans une histoire, une continuité ou, au contraire, dans une rupture qui s'explique par l'évolution des systèmes.

- Phase 3 : « Pas de droits sans devoirs. » Cette phase se déroule à l'école. On donne aux enfants un livret sur les droits et les devoirs. Ce matériel est inspiré d'un jeu de l'Unicef sur la Convention internationale des droits de l'enfant et adapté pour nous servir de support. Pour chaque droit, les enfants doivent trouver le devoir qui en découle. En petits groupes, ils confrontent leurs réponses puis en parlent avec leur enseignant.

- Phase 4 : cette phase se déroule à la maison. C'est un « jeu-test » pour les parents, c'est-à-dire un questionnaire à choix fermé qui incite le parent et son enfant à discuter de la réponse.

Aucun retour systématique n'est demandé sur ce qui se passe à la maison. La participation des parents est volontaire. À la fin du protocole, les parents sont invités à participer à une réunion à laquelle sont présents le directeur de l'école, l'enseignant de la classe et la personne de l'association Pause qui a mis en place le protocole.

Le protocole « Respect » constitue une première étape, une « entrée » pour commencer à mettre en place un contexte de prévention qui tient compte des besoins et des sensibilités de chaque établissement scolaire. Nous travaillons en collaboration étroite avec chaque équipe pédagogique, nous apportons des suggestions selon les situations que nous adaptons ensemble.

Katerina Ioannidou, formatrice à l'association Pause.

10. Devenir son propre médiateur

Un programme développé en Belgique

Le programme « Devenir son propre médiateur » vise à l'amélioration du développement psychosocial de l'enfant et à l'amélioration du climat de classe et de l'école, dont les liens avec la violence sont maintes fois démontrés. Il s'agit donc de prévention, d'où l'intérêt d'introduire ce genre de programme dans le curriculum scolaire de tout jeune.

Notre programme « prosocial » insiste sur la nécessité d'aider les jeunes à prendre conscience de leurs sentiments et de leurs besoins, à développer la conscience de la portée de leurs paroles et de leurs actes et la confiance en leurs capacités d'utiliser leurs ressources. Il promeut les attitudes de respect, d'écoute, d'acceptation et de tolérance envers les autres comme envers soi-même, ainsi qu'un plus grand sens et une plus grande prise de responsabilité.

Le programme de sensibilisation est suivi d'un approfondissement comprenant les onze concepts avec chacune des idées clés additionnelles :

1. Moi : mes points forts et mes points faibles.
2. Les autres et moi : je peux recevoir et je peux donner, ce que je dis et ce que je fais touche l'autre.
3. L'expression des sentiments : apprendre à les identifier et à les nommer.
4. La communication non verbale : apprendre à faire « stop », avoir la force tranquille plutôt que la force brutale.
5. La communication verbale : c'est dire et écouter, c'est faire une demande claire et donner une réponse claire.
6. Évitions les malentendus en apprenant à vérifier.

7. Le conflit peut être une crise et une opportunité : une expérience incontournable et constructive de notre vie.
8. J'explore mes sentiments et mes besoins pour faire une demande claire.
9. Les étapes de la médiation : attaquer le problème et pas la personne.
10. Je suis responsable de ce que je dis et de ce que je fais.
11. De la loi du plus fort à la coopération : l'union fait la force.

De la maternelle au collège

Parallèlement au développement actuel de la médiation et à l'utilisation de plus en plus fréquente d'un « tiers facilitateur », nous avons nommé ce programme « Devenir son propre médiateur » pour signifier que nous désirons apprendre à la personne à pouvoir agir elle-même de façon adéquate dans les situations relationnelles (qu'elles soient conflictuelles ou non) en la formant aux techniques de communication et de médiation.

Si ce programme ressemble à d'autres, son originalité tient au fait d'être installé pour plusieurs années (au minimum trois ans) et de faire participer activement les enseignants titulaires des classes : ils sont présents aux animations la première année, coanimateurs la deuxième année et autonomes dans un troisième temps. Par ailleurs, ce programme a bénéficié au moment de sa mise en place (de 1998 à 2000) d'un accompagnement hebdomadaire et d'une évaluation scientifique par une équipe universitaire⁴. Il est également relié à des réseaux⁵ actifs dans le domaine : le réseau Gesposit (sur la gestion positive des conflits) et le réseau Nova Res (lutte contre la violence à l'école). « Devenir son propre médiateur » peut s'appliquer de la maternelle (à partir de 4 ans) jusqu'au collège (14 ans).

La recherche-action

De 1998 à 2000, ce programme a fait donc l'objet d'une recherche-action et a reçu le prix Association Pierre Straus et Fondation de France 1999 : « École et violence : prévention précoce ». Selon l'évaluation par

4. Christine Caffiaux et Annick Petiau sous la direction de Jeannine Blomart, pour la Faculté de sciences psychologiques et de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles, en étroite collaboration avec l'équipe de professionnels de terrain, initiateurs du projet : Jeanne Gerber, Angeline Mertens, Peggy Snoeck, sous la direction de Joëlle Timmermans, pour l'association Le Souffle. Contact pour la France : Pierre Moryousef, tél. : 05 61 57 44 39, mél : pierre-moryousef@relations-humaines.com.

5. Le réseau Gesposit portant sur la médiation sociale (scolaire et familiale) est coordonné par l'université Aberta à Lisbonne (Lidia Grave-Resendes et Maria Sao Jose Caldeira). Le réseau Nova Res est coordonné par la commune de Turin (Marco Bajardi et Franco Prina) et l'Observatoire européen de la violence scolaire à Bordeaux (Éric Debarbieux et Catherine Blaya).

les enseignants (à partir d'un questionnaire sur les habiletés sociales des enfants), l'amélioration attendue n'est pas constatée après une seule année d'animation. En revanche, l'évaluation est positive en ce qui concerne les élèves qui ont pu bénéficier de deux années consécutives, chez qui on notait une progression des comportements prosociaux (coopération, affirmation de soi et contrôle de soi) et une diminution des comportements inadaptés (intériorisés ou agis). On peut noter des différences liées au sexe et à l'âge des enfants. Enfin on peut constater un lien entre l'acquisition des compétences sociales et la qualité des performances scolaires. L'explication de la relation est complexe : les enseignants ont-ils tendance à évaluer plus positivement les bons élèves ou les comportements adaptés ont-ils une influence sur le rendement scolaire ?

En tout cas, un des bénéfices directs pour les enseignants est de porter un autre regard sur leurs élèves, ce qui les amène à mieux les écouter et à les rendre plus acteurs de leurs problèmes. L'attention particulière que les animatrices portent aux enseignants (réunions à l'heure du déjeuner et journées de formation) a pour résultat une prise de conscience de leurs propres comportements et des problèmes de communication entre eux ainsi qu'entre eux et les élèves, ce qui suscite chez certains l'envie de les modifier, voire de se former à la communication et à la médiation.

Si tous jugent ce programme utile, ils regrettent toutefois d'être autant soumis aux contraintes de temps du programme scolaire ainsi que l'absence d'effet immédiat, tout en étant conscients de la nécessaire inscription d'un tel programme dans la durée. En ce qui concerne le questionnaire sur la « victimisation » des élèves et le climat scolaire (inspiré des enquêtes d'Éric Debarbieux), les résultats obtenus vont globalement dans le même sens que ceux obtenus dans les établissements élémentaires français. Les élèves apprécient en grande majorité leur école et jugent les relations satisfaisantes, que ce soient avec les pairs ou avec les adultes.

Le passage à l'école élémentaire est donc un moment propice pour former les élèves et prévenir la violence, même si nos observations nous amènent à penser que la prévention précoce n'est pas la préoccupation première de nos pouvoirs publics ou scolaires. Au contraire, certains enseignants témoignent de la nécessité de commencer ce programme dès l'école maternelle.

Communiquer et gérer ses conflits, ça s'apprend

Ce programme s'inspire de différents programmes axés sur la communication et l'éducation à la non-violence et à la paix dont ceux de Jeanne Gerber et de Peggy Snoeck expérimentés en Belgique⁶. Les activités sont d'une grande diversité : contes, théâtre, cercles de paroles, analyse du vécu, discussions, moments de détente, « exposés » théoriques, jeux coopératifs, fiches pédagogiques, etc. Elles sont graduées dans le temps. Ce programme répond au besoin de chacun d'apprendre à communiquer et à gérer sa relation à autrui et représente en soi un réel processus éducatif. Comme il a été pensé, il peut être envisagé comme un prélude à l'installation de la médiation entre pairs.

Rêve, utopie ou réalité ?

Ce programme éducatif⁷ vise le développement personnel et prosocial des enfants à assurer au même titre que le développement cognitif, tout au long du cursus scolaire. Cela suppose au préalable que l'enseignant soit formé et partage les valeurs de référence que sont l'autonomie, le respect de soi et des autres. Cela suppose qu'il accepte de partager une partie de son pouvoir avec les enfants qui apprennent graduellement à l'exercer. Ce programme invite à un réaménagement des relations entre élèves mais aussi des relations enseignants-élèves comme des enseignants entre eux. Idéalement intégré dans le projet pédagogique de l'école, il pourrait toucher le personnel d'encadrement, les parents, etc., et favoriser la mise en réseau de tous les relais compétents susceptibles de prolonger l'action du programme et d'accompagner certains enfants.

De ce projet découlent certains résultats et interrogations comme : qui doit assumer ce type de programme, quand et comment l'installer durablement ? Pour nous, l'école a un rôle fondamental à jouer sur le plan de la socialisation de l'enfant et sa mission est bien double : enseigner et éduquer. Ce « savoir-faire » intimement lié à un « savoir être » est un travail de longue haleine. Rêve, utopie ou réalité, il n'est vraisemblablement jamais terminé quel que soit l'individu.

Joëlle Timmermans, formatrice à l'association Le Souffle.

6. J. Gerber, *Pour une éducation à la non-violence – activités pour éduquer les 8/12 ans à la paix et à la transformation des conflits*, Éd. Chronique sociale – EVO, Lyon-Bruxelles, 2000. P. Snoek-Noordhoff, *Une morale du bonheur*, Éd. du Cedil, Bruxelles, 1993.

7. J. Timmermans, H. d'Otreppe, vidéo, *Devenir son propre médiateur*, Éd. Le Souffle, Bruxelles, 1999. J. Blomart, J. Timmermans, C. Caffiaux et A. Petiau, Recherche-action, *Devenir son propre médiateur*, programme de socialisation à l'école comme défi à la violence. Recherche financée par le ministère de la Communauté française de Belgique, Université libre de Bruxelles, 2000.

11.

Former à la gestion des conflits

*Université de Paix,
Namur, Belgique*

À l'Université de Paix, centre de réflexion et de formation en gestion positive des conflits, il y a quelques années déjà que la question des conflits et de la violence à l'école oriente la recherche et les travaux de certains formateurs. Alors, si d'entrée de jeu il fallait répondre à la question « doit-on enseigner la gestion des conflits à l'école ? », sans hésitation la réponse serait « oui ». Encore faut-il justifier cette position en abordant les questions organisationnelles et institutionnelles que peut soulever ce mode d'éducation...

Tout le monde s'accordera à reconnaître qu'à l'école on apprend. On apprend même plein de choses. *A priori*, ces choses que l'on apprend sont des matières, des savoirs. Et cela reste important que l'école continue d'assurer la transmission et l'acquisition de connaissances telles que la lecture, l'écriture, le calcul, les sciences, les mathématiques, les langues étrangères...

Nous ne voulons cependant pas renforcer une certaine dichotomie que d'aucuns défendent en présentant deux types d'enseignants : d'un côté, ceux qui sont préoccupés par « l'enseignabilité », partisans du tout au savoir et, de l'autre côté, ceux qui sont tracassés par « l'éducabilité », à l'écoute des problèmes de leurs apprenants. Notre pratique, à la fois d'enseignants, de formateurs d'enseignants et d'observateurs de la vie scolaire, nous montre qu'en même temps qu'à l'école on apprend des savoirs, on apprend aussi, par force, par évidence, à vivre ensemble. Mais cet

apprentissage-là se fait le plus souvent « sur le tas », comme on peut. Et quand ça va, pas de problème. Mais quand ça ne va plus, parfois ça peut faire mal. Parce qu'apprendre à vivre ensemble, c'est apprendre à vivre les conflits, les phénomènes de groupe avec leurs normes souvent implicites, ces choses qui se passent et dont on n'ose pas toujours parler, peut-être parce qu'on ne sait pas trop comment faire.

Il est possible, pour ne pas dire nécessaire, de transmettre aux jeunes certaines compétences leur permettant de développer leurs capacités d'être en relation, en communication, de gérer de façon positive les différends qu'ils rencontrent. Certes l'acquisition de ces compétences n'est pas simple. Mais a-t-on jamais refusé de veiller à l'acquisition de compétences en mathématiques sous prétexte que ce n'est pas simple ? Les six concepts que nous travaillons favorisent l'apprentissage des compétences communicationnelles et relationnelles évoquées plus haut⁸. Ce « programme » gagne à être accompagné d'autres réflexions et/ou d'actions telles qu'un travail sur la loi, la règle, sur le pouvoir et l'affirmation de soi.

Concept 1 : moi et les autres – Il s'agit ici d'apprendre à parler de soi, d'apprendre à découvrir les autres. Quelles sont nos ressemblances et nos différences ? Peut-on parler de nos qualités, de nos défauts, de nos envies, de nos peurs ? Apprendre à se connaître avant même d'apprendre à vivre ensemble.

Concept 2 : la confiance et la coopération – Ici, on apprendra, petit à petit, l'acquisition de la confiance en soi et de la confiance en l'autre, la confiance comme ingrédient indispensable à la coopération dont il s'agira de mesurer les avantages.

Concept 3 : moi et le conflit – C'est ici que l'on va parler du conflit, des représentations que chacun en a. Parler aussi de ce que chacun fait avec le conflit, comparer nos ressemblances et nos différences. Découvrir ensuite que, en situation de conflit, il existe différentes attitudes possibles et que toutes ont un coût.

Concept 4 : à l'écoute du verbal et du non-verbal – Le travail est axé davantage sur la communication : apprendre à décoder les mots et les « non-mots », apprendre à distinguer les faits des pensées, des interprétations qu'ils suscitent.

8. Signalons que tous ces concepts sont repris dans l'ouvrage, *Graines de médiateurs, médiateurs en herbe*, Éditions Mémor et y sont accompagnés d'une description détaillée de toutes les activités pratiques qui peuvent être menées dans les groupes. L'Université de Paix a également édité deux vidéos, *Graines de médiateurs* (présentation des ateliers de formation) et *Médiateurs en herbe* (description des étapes de la médiation), diffusion NVA.

Concept 5 : à l'écoute de ce qui se vit – Toujours dans le registre de la communication, il s'agit ici de travailler à l'écoute active, empathique.

Proposer aux jeunes l'acquisition d'un vocabulaire leur permettant de nommer plus précisément ce qui se passe en eux, les sentiments et les besoins qui les animent ; d'être à l'écoute de ce qui se passe chez l'autre, de ses sentiments et de ses besoins.

Concept 6 : sortir du conflit – Il s'agit d'aller explorer tout ce qui permet de sortir « grandi », « indemne » du conflit. On examinera comment les demandes qui sont formulées à l'autre sont, ou non, des aides à une issue positive du conflit ; de même, on examinera comment les différentes actions que nous mettons en place nous aident, ou non, à sortir satisfait des situations difficiles où nous nous trouvons.

Nous avons, à maintes reprises, eu l'occasion de travailler ces concepts au sein de différentes classes, en particulier du primaire, et d'en mesurer, de façon empirique, les effets positifs : les enfants ont quelque chose à nous dire du conflit, de la manière dont ils le vivent et dont ils s'en sortent ; ces mêmes enfants mesurent l'intérêt qu'il y a à pouvoir en parler, à pouvoir apprendre différentes techniques pour le gérer au mieux. Cela étant, considérons à présent les réalités organisationnelles et institutionnelles dont il convient de tenir compte pour une mise en place optimale de ce type de compétences.

En ce qui nous concerne, nous ne souhaitons pas que la gestion des conflits fasse l'objet d'un apprentissage spécifique, d'une nouvelle matière. Plutôt que d'en faire une nouvelle matière, qui s'ajoute aux autres, différenciée des autres à la fois par le maître qui en serait l'apprenant et à la fois par un intitulé de matière en tant que tel, il nous semble préférable qu'un(e) instituteur (trice), qu'un(e) enseignant(e) accorde, lors de certains de ses cours, une place au travail des différents concepts évoqués tout en étant capable, si besoin est, justifier la pertinence de son choix en référence à de nombreuses compétences recommandées par les directives institutionnelles. Au risque de faire simple, il suffirait de dire qu'apprendre à parler du conflit, c'est apprendre à s'exprimer, à défendre son point de vue, à écouter celui des autres... De même, mener ensemble un travail de réflexion sur la loi, étudier ensemble le règlement de l'école et l'adapter aux besoins du groupe par un travail de négociations et de décisions collectives, c'est apprendre une certaine forme de citoyenneté participative.

Sur le plan de l'organisation, il semble plus facile, pour des raisons essentiellement pratiques, de proposer ce type d'apprentissage dans l'enseignement fondamental (primaire). En effet, dans ce niveau d'enseignement, l'enseignant dispose d'une année entière, des mêmes élèves,

pour aborder ces différents apprentissages qu'il pourra dispenser, à son gré, aux moments les plus opportuns. Dans le secondaire, il semble impératif de trouver un enseignant qui pourra disposer d'un nombre d'heures suffisant dans une même classe (quatre heures semblent un minimum) et de matières pouvant se prêter davantage à ce type de travail (français, sciences sociales, éducation civique et sociale...)

D'un point de vue à la fois organisationnel et institutionnel, étant donné les contraintes budgétaires dans lesquelles se trouvent bon nombre d'établissements scolaires, nous travaillons davantage à la formation d'enseignants qui pourront à leur tour dispenser ce qu'ils ont découvert à leurs élèves. Le travail de dix-huit enseignants qui travailleront avec dix-huit élèves est mathématiquement et économiquement plus « efficient » qu'une intervention directe dans un groupe classe de vingt-cinq élèves ! Notre expérience de la réalité institutionnelle belge nous porte à croire que, dans les sphères des écoles normales (celles-là où se forment les futurs instituteurs(trices) et régents), on se préoccupe de la question car de plus en plus souvent nous sommes appelés pour quelques journées de formation auprès de ce public.

L'implantation de ces changements nécessitera parfois des modifications organisationnelles telles que des changements d'horaires, d'attributions, de répartition des groupes d'élèves...

De plus, il nous semble préférable que plusieurs enseignants d'un même établissement décident de se lancer dans l'aventure et ce, avec le nécessaire soutien de la direction et aussi de certains parents, pourquoi pas ? En effet, dans le domaine de l'apprentissage à la gestion des conflits, comme dans tous les autres, plus les acteurs impliqués sont nombreux, plus les effets de l'apprentissage sont bénéfiques. Cette implication des différents acteurs se fait, pour l'instant, de manière volontaire, aucune directive officielle ne la présentant comme obligatoire. Il nous semble préférable que cela reste ainsi : imposer ce type d'apprentissage à un enseignant qui ne s'en sentirait pas capable risquerait d'être plus dangereux que bénéfique. Néanmoins, nous mesurons ici une des limites de cette volonté de changement : comme pour bon nombre d'autres changements nécessaires ou imposés au monde scolaire, cela repose presque entièrement sur la volonté, le désir, l'implication, la motivation des acteurs concernés.

Le nombre de demandes de formation sur le thème de l'apprentissage à la gestion des conflits à l'école adressées à l'Université de Paix ne cesse de croître : phénomène de mode ou manifestation d'un besoin d'acquisition de compétences nouvelles, utiles et nécessaires au système éducatif ? Nous ne pouvons que témoigner de notre pratique et de ce que nous avons observé : des enseignants sceptiques parfois, volontaires et satisfaits souvent, des élèves qui, après un temps qui peut parfois sembler long, osent

parler, qui apprennent à écouter, à dire et à résoudre leurs différends en ayant recours aux mots plutôt qu'à la violence, nous conforte dans l'idée que, oui, résolument, apprendre à gérer les conflits à l'école, cela a du sens.

Sonja Léonard, formatrice à l'Université de Paix.

Contact :

Mél : universite.de.paix@skynet.be

Internet : www.universitedepaix.org.

12. Clés pour la communication

Programme développé en Suisse romande

Qu'elles soient d'ordre affectif, professionnel ou social, bon nombre de difficultés relationnelles sont imputées à un déficit en matière de communication. Si ce constat s'avère exact, alors il s'agit aussi de rechercher le manque du côté de l'école : pourquoi n'apprend-on pas aux jeunes à communiquer de façon efficace et satisfaisante ? Dans ce sens, le programme « Clés pour la communication » accumule depuis plus de six ans des expériences positives auprès d'élèves et d'enseignants de Suisse romande.

Le projet Clés pour la communication a vu le jour suite à mon expérience d'enseignant de sciences naturelles. Je côtoyais alors de nombreux adolescents et jeunes adultes dans des écoles professionnelles et secondaires supérieures. Beaucoup m'apparaisaient démunis face aux difficultés relationnelles qu'ils rencontraient dans leur quotidien. Résoudre positivement un conflit ou gérer leurs émotions de façon respectueuse représentaient une tâche quasiment insurmontable pour la majorité d'entre eux. C'est cette prise de conscience qui m'a progressivement amené à une reconversion professionnelle : d'une simple recherche de solutions aux difficultés de la vie, l'étude de la communication humaine est devenue une véritable passion qui m'a entraîné jusqu'au Québec, pays réputé pour son avancement dans les disciplines psychosociales.

Des jeunes démunis face aux difficultés relationnelles

Le programme Clés pour la communication propose un apprentissage systématique des compétences interpersonnelles telles que la communication (par exemple, décoder les signaux non verbaux), l'affirmation de soi (par exemple, oser dire « non »), la gestion des émotions (par exemple, exprimer sa colère sans hostilité) et la résolution des conflits. Son contenu s'inspire des difficultés courantes que nous rencontrons tous dans nos interactions avec autrui. Son but est d'aider les participants à élaborer des solutions satisfaisantes face à ces difficultés. Il s'agit donc d'apprendre, de réapprendre ou de désapprendre des comportements, des modes de relations et des habitudes, afin de mener une vie relationnelle plus épanouie ancrée dans le respect mutuel.

Apprendre le respect mutuel

Le programme est structuré en neuf séances d'environ trois périodes de cours (3 x 45 minutes) chacune. À partir d'exemples concrets et de situations vécues, chaque rencontre traite d'une difficulté particulière. Après discussion et analyse, des solutions sont élaborées grâce aux apports de la psychologie (en particulier humaniste et systémique) et des sciences de la communication. Suivant les principes de l'apprentissage expérientiel, elles sont ensuite mises en pratique individuellement lors d'exercices et de jeux de rôles en petits groupes. Les participants sont invités à adopter une attitude active, ainsi qu'à rester critiques afin de se forger une opinion à travers leurs propres expériences.

Un apprentissage expérientiel

L'ensemble du programme est structuré en trois parties. La première aborde différents outils destinés à améliorer la communication interpersonnelle et à faire face aux malentendus. Y sont traités des thèmes comme l'écoute active, la description objective des faits, la formulation de critiques constructives et l'explicitation du langage non verbal. La deuxième partie s'attache à travailler les attitudes de la personne en interaction. Elle explore des questions relatives à l'affirmation de soi (responsabilité, respect, autonomie) et à la gestion des émotions (reconnaissance, différenciation et expression des émotions). Enfin, la dernière partie se penche sur des phénomènes qui nécessitent la synthèse de différentes compétences telles que la manipulation, les conflits et la négociation.

Une amélioration notoire des interactions

Une première expérience avec ce programme a été menée en Suisse romande, dans le canton de Fribourg, durant l'année scolaire 1997-1998. Elle s'est déroulée sous la forme de cours facultatifs donnés dans une école professionnelle d'informatique (Soft, *Studies of Future Tools*) et dans une école secondaire supérieure (collège Sainte-Croix) grâce au soutien financier de l'antenne nationale du Réseau suisse des écoles en santé (Rees). Au total, une soixantaine d'élèves se sont inscrits, ce qui a permis de constituer sept groupes, deux d'informaticiens et cinq de collégiens. Les résultats obtenus ont été très encourageants, au point que l'on a reconduit l'expérience l'année suivante dans les deux établissements. D'une part, les élèves ont manifesté beaucoup d'intérêt et d'assiduité à la démarche, d'autre part, une étude a démontré l'efficacité objective du programme. Dans le premier cas, la direction de l'école Soft a constaté une amélioration notoire des interactions dans l'établissement (il est vrai que ce dernier est de taille réduite, avec une cinquantaine d'élèves). Elle a donc décidé d'inscrire cet enseignement dans le programme des cours obligatoires. Cette matière fait aujourd'hui partie intégrante du plan d'études. Dans le deuxième cas, principalement par manque de moyens financiers, Clés pour la communication est resté une offre facultative destinée aux élèves prêts à travailler en dehors des temps de classe.

Pour les enseignants également

La portée générale de ce programme ainsi que les résultats encourageants obtenus avec les élèves ont incité à le proposer également aux enseignants. Un premier groupe a été constitué au collège Sainte-Croix et deux autres ont été mis sur pied avec des étudiants universitaires achevant leur formation initiale d'enseignants. Là aussi, le programme a rencontré un franc succès, permettant même d'identifier des lacunes au niveau de la formation de ces professionnels. Indépendamment des contenus traités, l'espace de partage ainsi créé a permis d'établir des rapports privilégiés entre ces collègues et de dédramatiser les problèmes rencontrés face à l'indiscipline de certains élèves. Vu ses apports, le programme est en passe d'être inscrit dans le cursus obligatoire de la formation universitaire des maîtres secondaires dans le canton de Fribourg.

Plusieurs points peuvent être dégagés de ces diverses expériences. Premièrement, l'enseignement des compétences interpersonnelles n'apparaît pas encore comme une priorité pour les autorités politiques et scolaires. Les initiatives individuelles restent donc le moyen privilégié pour imposer une démarche dont la pertinence n'est plus à démontrer. Ensuite,

la maîtrise de ces compétences semble lacunaire non seulement chez beaucoup d'élèves, mais aussi chez certains enseignants, ce qui témoigne en faveur d'un réel besoin d'entraînement à tous les niveaux : travailler uniquement avec les élèves est insuffisant pour apporter des changements durables dans les établissements scolaires. Enfin, les résultats obtenus avec Clés pour la communication démontrent l'efficacité d'un tel apprentissage, outre l'accueil généralement favorable qui lui est réservé.

Yves-Alexandre Thalmann,
docteur en sciences naturelles et licencié ès lettres.

Après avoir étudié et enseigné la physique, Yves-Alexandre Thalmann exerce actuellement en Suisse romande comme formateur en communication interpersonnelle et enseigne également la psychologie.

Contact :

Mél : yves-alexandre.thalmann@unifr.ch

13.

Destination : vers le pacifique...

Programme développé au Québec

Vers le pacifique... un jeu de mots qui évoque des images de vacances au bord de la mer. Pour le Centre international de résolutions de conflits et de médiation (CIRCM) de Montréal (Québec), ce jeu de mots évoque d'abord d'une réponse concrète au phénomène grandissant de la violence chez les jeunes. Plus qu'un programme de formation, Vers le pacifique se présente comme une innovation pédagogique dans l'enseignement de la résolution de conflits et de la médiation.

Observant que les jeunes se trouvaient démunis face à la résolution de conflits, et qu'eux-mêmes n'intervenaient souvent que lorsque les conflits dégénéraient en violence, un groupe d'intervenants de Montréal-Nord, au Québec, se mettent d'accord sur les principaux éléments d'une solution durable au phénomène de la violence :

- les jeunes doivent participer activement à la recherche de solutions aux conflits;
- pour la cohérence de la démarche, l'ensemble du milieu scolaire et les parents doivent être formés à la résolution de conflits;
- l'implantation et l'impact d'un tel programme de formation doivent être évalués par une recherche.

Un peu d'histoire

C'est ainsi que Vers le pacifique a vu le jour et son succès est tel qu'il entraîne la création en 1999 du CIRCM, organisme sans but lucratif, qui en assure le soutien et la croissance. Aujourd'hui, Vers le pacifique est implanté dans plus de 400 écoles au Canada, mais aussi au Pérou, en Bolivie, plus récemment en France, et plus de 115 000 jeunes ont été formés à la résolution de conflits. Reconnu par l'Unesco, le programme reçoit le soutien d'organismes publics et privés. Récemment, le gouvernement fédéral canadien a octroyé une subvention de 1,3 million \$CND (6,5 millions de francs) au CIRCM pour financer la plus grande recherche canadienne dans ce domaine.

Des compétences sociales

La prévention de la violence par la formation à la résolution de conflits et la médiation repose sur le constat suivant : le développement des compétences sociales (savoir être et savoir-faire en société) des jeunes favorise l'adaptation et l'utilisation de comportements appropriés. Souvent les jeunes ne perçoivent pas correctement les actions des autres. Ils ont tendance à extraire de leurs interactions sociales un nombre limité d'informations, prêtant généralement une attention particulière aux indices d'agressivité des autres. Ainsi, leur comportement sera dicté non par les contingences spécifiques d'un conflit, mais par leur évaluation incomplète et leur anticipation des réactions d'autrui.

Résolution et médiation

Le principal but du programme Vers le pacifique est de prévenir la violence par la promotion de conduites pacifiques. Étendue sur deux années, la formation du programme se scinde en deux volets successifs : la résolution de conflits et la médiation par les pairs.

Les objectifs du premier volet « résolution de conflits » se résument ainsi :

- aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et à augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres ;
- encourager les jeunes à acquérir des qualités d'écoute, de jugement critique et d'expression verbale ;
- favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles ;
- développer chez les jeunes une meilleure compréhension, ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits.

La formation se fait au moyen d'ateliers portant sur le conflit, les sentiments, la colère, l'empathie, l'estime de soi, la communication, l'écoute et enfin le règlement de conflits. Les ateliers sont présentés au rythme d'un ou deux par semaine, mais le défi est d'aller au-delà de ces ateliers en encourageant les jeunes à utiliser au quotidien les notions apprises.

Pour ce qui est des objectifs du second volet « médiation par les pairs », ils visent à :

- amener les jeunes à utiliser la médiation comme alternative efficace aux approches infructueuses de résolution de conflits ;
- reconnaître et développer les compétences des jeunes quant à leur pouvoir de résoudre des conflits ;
- encourager les jeunes à s'impliquer dans la résolution de conflits ;
- responsabiliser les jeunes dans la gestion de leurs propres conflits.

Une fois la médiation et les qualités d'un médiateur comprises, le programme procède au choix des jeunes qui suivront la formation de médiateur. Ce processus de sélection implique les professeurs mais aussi les élèves puisqu'il est important que les médiateurs soient reconnus par leurs pairs. Il ne s'agit pas d'un concours de popularité et d'ailleurs l'expérience démontre que les enfants les plus populaires ne sont pas ceux qui se présentent pour être médiateurs. Après la formation, les médiateurs assurent en alternance une présence lors des récréations et des repas selon les besoins de l'école.

Du Québec à... Montreuil

Vers le pacifique traverse l'Atlantique. En mars 2001, l'ensemble du personnel scolaire du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) de Montreuil – soit trois écoles maternelles, une école primaire et un collège – a reçu la formation Vers le pacifique. Les premières réactions sont très encourageantes et les ateliers du programme sont décrits comme des moments de classe où s'installent des échanges et un partage très riches entre adultes et jeunes, comme entre les jeunes eux-mêmes. Après quelques mois seulement, les intervenants ont souligné une plus grande facilité de communication grâce à un langage commun ainsi qu'au développement de l'expression verbale et de la structuration de la pensée chez les jeunes et les tout-petits.

Par ailleurs, la recherche jouant un rôle essentiel dans l'évaluation de l'implantation et des résultats du programme, Gilles Brougère, du Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles de l'université Paris-XIII, ainsi que Nacira Guenif du Centre d'analyses et d'interventions sociales (Cadis) ont accepté de s'associer au programme. Ils

participeront aussi à l'adaptation du programme au milieu préscolaire, un projet évoluant simultanément en France et au Québec.

Un projet de société

Pour Claude Moreau, directeur général du CIRCM, Vers le pacifique propose un projet de société où les individus sauront gérer les conflits qui surviennent inévitablement dans toute vie humaine. Une société où l'on apprend à résoudre les conflits comme on apprend à lire, écrire et compter. Comme tout projet de société, il n'est possible seulement qu'avec l'appui d'individus et d'organismes. Dans le cas de Montreuil par exemple, l'implantation du programme Vers le pacifique ne se serait pas réalisée sans l'inspectrice d'académie de premier niveau et le député maire, ainsi que les ministères des Relations internationales français et québécois, et l'Office franco-québécois de la jeunesse.

Claude Phaneuf, directeur des communications.

Contact :

Programme « Vers le pacifique »,
Claude Moreau, directeur général du CIRCM
Mél: CMoreau@cirCM.com

Deuxième partie

Des initiatives d'éducation à la non-violence en milieux extrascolaires

L'école n'est pas le seul lieu de l'éducation. Il y a, bien sûr, la famille et l'environnement familial, mais aussi tous les lieux de loisirs et d'activités sportives et culturelles, les organismes d'animation, d'éducation populaire, les maisons de jeunes, les centres sociaux...

Ce chapitre propose un parcours de tous ces autres lieux où l'on apprend à vivre ensemble: la famille, le centre de loisirs, la colo, le club d'aïkido, l'EPS, l'équipe de foot, la troupe de théâtre, le camp d'été...

1.

Le jeu coopératif pour construire un groupe

En formation d'adultes

Le jeu est un moyen extraordinaire pour se frayer un chemin dans la vie et rencontrer les autres. C'est vrai pour le petit enfant, c'est vrai aussi pour les adultes en formation. Avec le jeu coopératif, le simple plaisir de jouer est mis en avant dans la poursuite d'un objectif commun qui sera atteint grâce à l'entraide dans les interactions. Les jeux de coopération se révèlent des outils extraordinaires pour aider un groupe à se construire.

La plupart des enseignants ont un désir profond de voir leurs élèves travailler en équipe dans l'enthousiasme et dans l'ordre. Et pourtant, au lieu de rassembler, de solidariser, tout semble avoir été conçu pour faire émerger les réussites et les échecs individuels. Comment parvenir à développer un esprit d'équipe dans la classe si les élèves ne sentent pas que leurs enseignants eux-mêmes forment une vraie équipe éducative entre eux ?

Se rencontrer autrement entre enseignants (ou plutôt entre personnes enseignant...), sentir et partager ce qui se passe dans le groupe en formation, transférer à la classe l'expérience vécue, réorganiser son travail en conséquence, voilà les objectifs de ces formations à la coopération par le jeu.

Le fil conducteur d'une formation

Plaisir et découverte vont de pair. Je propose aux participants un chemin en six étapes avec pour chacun d'eux des activités ludiques corporelles ou verbales. Une règle d'or: la liberté de participer, chacun à son rythme. Vivre une ambiance de non-jugement et de respect des personnes va permettre à chacun de s'ouvrir à de nouvelles possibilités.

Dans une première étape, les jeux coopératifs les plus simples où tous font la même chose en même temps, avec un contact physique progressif, sont particulièrement indiqués. Placés dans une situation où ils sont amenés à être actifs tous ensemble dans la joie, les participants contribuent à créer une ambiance chaleureuse. Se sentir bien, accueilli et en sécurité, c'est la base essentielle sur laquelle tout travail va pouvoir se construire. Lors de cette première étape, nous évitons d'accorder une place aux compétences dites « scolaires », aux échanges verbaux, à l'identité de chacun. Le « bien-être-ensemble » est primordial. Se rencontrer dans l'action est essentiel.

Ensuite nous écouterons les besoins importants (étape 2) et proposerons une série d'activités pour développer le regard positif sur soi et sur les autres (étape 3).

Plus tard, des jeux coopératifs plus élaborés donneront à chaque personne l'occasion de prendre sa propre place dans le groupe tout en respectant celle des autres (étape 4). Ici les différences vont apparaître. Chacun va, selon sa personnalité et ses compétences, prendre une place unique dans l'ensemble. Dans le jeu de « l'alphabet vivant » chaque participant forme avec son corps une partie de lettre d'un mot. Dans « Tableaux vivants », chacun se met à son tour en scène sans recourir à la parole: il s'agit d'observer, de décoder, de construire du sens et d'oser prendre sa place en respectant les autres.

De nombreux jeux d'écoute verbale et non verbale seront alors proposés dans la formation (étape 5).

Viendront finalement les jeux coopératifs de confiance (étape 6), certains en aveugle, d'autres plus axés sur un lâcher prise corporel dans la rencontre d'un autre ou du groupe tout entier. S'ils ne se connaissent pas, les enseignants qui participent aux formations peuvent sentir l'esprit de solidarité se construire rapidement, ce qui va les stimuler et leur donner des idées d'activités concrètes à mettre en œuvre avec leurs nouveaux groupes d'élèves, non seulement pour les activités d'accueil ou les classes vertes mais aussi pour leur cours de français ou l'organisation de leurs exercices de groupe en classe.

Quel plaisir pour moi, formateur, d'apprendre que les enfants attendent avec joie le retour de leur enseignant avec de nouveaux jeux et exercices la semaine suivante !

Dans les formations en école, les enseignants et tout le personnel éducatif apprennent entre collègues à se rencontrer autrement, ils se découvrent des qualités, la communication entre eux est plus claire et plus franche. Ils osent plus partager leurs réussites et leurs échecs. Les prises de pouvoir agressives sont plus rares. Les jeux coopératifs ont contribué à développer une ambiance de convivialité où chacun va être reconnu au-delà du rôle ou de la fonction qu'il occupe dans l'institution.

Je voudrais encore insister sur un point qui me tient à cœur à propos des jeux de coopération dans l'espace : ils vont développer chez les enfants (et les adultes) de nouvelles compétences pour se rencontrer par le toucher. Dans les cours de récréation, nombreux sont les enfants qui, interpellés par l'institut, disent qu'ils jouent à se battre... Et souvent, c'est vrai, ils recherchent le corps à corps. Leur besoin fondamental de contact va se concrétiser d'une manière ou d'une autre et parfois s'exprimer (ou dégénérer) en violence (les modèles donnés par les adultes sont nombreux!).

À l'école maternelle et primaire, nous pouvons donner aux enfants des occasions d'apprendre à se toucher en douceur et avec respect. Ils ont peu d'activités structurées de ce type. C'est là que les jeux coopératifs ont leur place et contribuent à prévenir la violence tout en répondant au besoin fondamental de contact.

Et les effets à long terme sur le comportement des enfants ? On me pose souvent cette question. Les instituteurs me disent qu'au début c'est parfois difficile : il faut un certain temps pour que les enfants acceptent de jouer sans compétition mais petit à petit nous assistons à une mobilisation des énergies avec beaucoup de créativité pour trouver des solutions ou relever des défis et progressivement l'atmosphère change dans les classes : il y a moins de rejets et plus d'entraide, les conflits sont moins fréquents : la preuve de ceci m'est apportée par les collègues qui viennent enthousiasmés suivre la formation l'année suivante ou les enseignants qui demandent plus tard une formation pour leur école.

Apprendre à vivre ensemble est vraiment aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter, et les jeux de coopération sont des outils riches et pertinents pour y parvenir.

Adelin Rousseau, psychopédagogue.

Adelin Rousseau assure, en Belgique et en France, des formations à la demande de groupes et d'écoles : « La coopération par le jeu », « Regard positif et gestion de conflits », « Négociateur, ça s'apprend tôt ».

Contact :

Mél : adelin.rousseau@swing.be

Site internet : <http://users.swing.be/adelin.rousseau/conviviabis.htm>

2.

L'apprentissage coopératif, une approche interactive de l'organisation

Activités de loisirs pour les jeunes

Que ce soit dans le domaine du travail ou dans celui des loisirs, toute activité de groupe est confrontée aux différents degrés d'investissement des membres de l'équipe. Certains, par laisser-aller ou timidité, ne vont apporter aucune contribution à la tâche, alors que d'autres vont tout prendre en charge, gênant ou empêchant l'expression de chacun...

Dans un groupe coopératif, les activités proposées sont conçues de façon telle que la participation de chaque personne soit nécessaire pour atteindre l'objectif visé. La pratique coopérative est fondée sur l'interdépendance positive, en définissant les rôles et les responsabilités de chacun. Elle demande aux participants la maîtrise de compétences sociales nécessaires à la vie de groupe : écoute active, communication non-violente, respect, solidarité et capacité de gestion des conflits. Elle nécessite également de prendre le temps de l'évaluation, en termes d'efficacité, de respect des objectifs et de correctifs éventuels à apporter.

L'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation. Dans le groupe, nécessairement restreint, les individus de capacités et de talents différents ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre le même but. La coopération développe dans le groupe des rapports de confiance, de solidarité et de convivialité. C'est un facteur de socialisation. La coopération, c'est tout autant l'objectif que le moyen d'y parvenir.

Du jeu coopératif aux pratiques coopératives

Animatrice et formatrice en jeux coopératifs depuis plusieurs années, j'insiste souvent à la fois sur le potentiel énorme de cet outil et sur ses limites lorsqu'il n'y a pas accord entre pratiques et outils. Mes interventions cherchent donc à dépasser l'outil en lui-même pour montrer jusqu'où peut aller le niveau de travail avec le groupe.

Au départ, une kermesse coopérative

Grâce au dynamisme d'une association gérant plusieurs centres de loisirs sur l'Aveyron, nous avons pu mettre au point une kermesse ayant pour thème la « coopération ». Chaque groupe d'enfants passait de stand en stand et réalisait sur chaque lieu une épreuve, dont ils sortaient tous gagnants ou perdants.

Le jeu du verger, par exemple, qui existe en jeu de table, se trouvait réalisé grandeur nature avec de gros fruits pendus aux arbres et de vrais paniers en osier pour les cueillir. Chaque équipe gagnait donc au fur et à mesure des indices qui permettaient, en les mettant tous ensemble, de trouver la cachette d'un trésor.

« On est les meilleurs ! »

Ce fut la première occasion pour moi de voir que l'outil ne fait pas la pratique, pas plus que l'habit ne fait le moine ! Un animateur réalisait l'itinéraire avec son groupe tout en les haranguant tel un entraîneur d'équipe de foot : « On va y arriver parce qu'on est les... » et les enfants en chœur criaient : « Meilleurs ! »

Visiblement, l'utilisation de jeux coopératifs ne remettait pas en cause l'esprit compétitif. J'ai réalisé plus tard que le jeu coopératif avait un potentiel énorme à condition d'être prêt à la coopération. C'est pour cette raison qu'ensuite j'ai mis au point des animations à partir de jeux coopératifs qui me permettent de poser la question des pratiques dans le groupe. C'est le cas du jeu des corsaires, par exemple.

Le jeu des corsaires

Bâtie sur le modèle d'un jeu coopératif de table du même nom, l'animation reproduit le plateau de jeu, représentant un circuit en mer, en grande taille dans une salle. Les participants vont remplacer les pions et se mouvoir sur le plan de jeu : naufragés, seuls sur un radeau, ils essaient de regagner une île amie, en évitant deux corsaires (deux chaises munies d'un drapeau corsaire). C'est un jeu de stratégie qui se joue avec deux dés : le

joueur doit attribuer un dé à un corsaire et un dé à un des radeaux. Il faut réfléchir et choisir une stratégie à chaque coup.

Très rapidement le groupe reproduit des schémas assez traditionnels dans les relations, sur un air de coopération :

- Un joueur, parfois deux, plus vifs, vont dire aux autres comment ils doivent jouer, organiser tous les déplacements, réfléchir à la place du groupe.

- Quelques joueurs vont attendre qu'on leur dise sans se révolter aucunement : « On est là pour gagner et eux ont l'air de s'y connaître, alors... »

- Quelques joueurs vont se révolter ouvertement : « Mais tais-toi, laisse-moi réfléchir », ou en jouant systématiquement autre chose que ce qui leur est vivement conseillé.

- Quelques joueurs vont choisir des alternatives originales pour montrer leur indépendance : exemple, refaire un tour après leur arrivée ou prendre des risques inutiles, etc.

Du jeu coopératif aux pratiques de coopération

Dans le jeu, il y a probablement coopération si on réfléchit par opposition à la compétition, mais cette coopération n'est pas automatiquement saine. Le premier temps va être de faire prendre conscience du schéma de relations dans le groupe. Chaque joueur essaie de voir comment il s'est comporté dans le jeu, dans quel rôle. Je propose plusieurs comportements type : le roi, le vassal, l'opposant au roi et le fou du roi (cela reprend les quatre comportements décrits pour le jeu du corsaire). Discussion : pourquoi ces comportements ? Comment faire autrement ? Quelles règles établir pour que chaque personne soit actrice dans la coopération ?

Voici, par exemple, des règles qui ont été proposées dans un groupe :

- Quand une personne joue, les autres se taisent ; elle réfléchit et dit ce qu'elle pense faire.

- Les autres lui proposent d'autres façons de faire en expliquant pourquoi.

- La personne qui joue fait le choix final, qui n'est pas discuté pour l'instant, mais pourra l'être en fin de jeu.

- Si une personne ne sait pas quoi jouer, elle peut demander à quelqu'un de jouer à sa place par deux fois au cours du jeu (deux jokers).

La coopération dans le groupe...

Pour structurer un groupe dans un esprit coopératif, il faudra chercher les compétences de chaque personne (sans exception !) et confier les responsabilités en fonction de ces compétences. Chaque personne doit avoir une responsabilité pour être actrice et coopérer. Elle peut alors reconnaître les réussites du groupe comme étant aussi les siennes. Résoudre les conflits peut aussi se faire dans un esprit coopératif, de la même façon que le groupe a établi des règles pour coopérer efficacement dans le jeu, on pourra aussi choisir des règles pour que, lors d'un conflit, il y ait coopération afin de trouver une solution où tout le monde soit véritablement gagnant.

Pour développer la coopération dans tout son potentiel, il faut remettre aussi en cause un certain nombre d'habitudes : valoriser une personne par rapport à une autre (« Regarde ton frère, il la range, lui, sa chambre »)... difficile d'être solidaire et rival à la fois. Il est nécessaire aussi d'éviter les décisions à la majorité car comment coopérer si ce qui a été choisi n'est pas notre décision. Ce sont quelques pistes pour passer du jeu aux pratiques coopératives.

Attention mirage !

Les jeux coopératifs sont extraordinaires car ils permettent de découvrir la relation « gagnant-gagnant » et de l'expérimenter pour voir le résultat positif sur les relations dans le groupe. Mais attention au mirage, dans la famille, dans les groupes, on se satisfait souvent d'un semblant de coopération, comme pour le jeu du corsaire ! Quand les difficultés arrivent, on réalise que ce n'est pas du solide. Ce n'est pas le jeu coopératif qui va créer la coopération. Il y contribue, c'est un outil : il renforce des pratiques déjà existantes.

Brigitte Cassette, animatrice et formatrice à Altern'Educ,
association qui propose des animations et des stages pour les 6-15 ans.

3. Échanger les savoirs pour promouvoir les personnes

Expérience dans un camp de jeunes en Normandie

Chaque personne humaine se développe dans l'apprentissage, par les savoirs qu'elle acquiert et par ceux qu'elle transmet. L'idée des échanges réciproques de savoirs est de créer des réseaux où chacun enseigne des savoirs et en apprend d'autres. Cette méthode, expérimentée dans un chantier de jeunes l'été dernier en Normandie, est développée en France par le Mouvement de réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

Depuis trois ans déjà, le Mouvement rural de la jeunesse chrétienne (MRJC), mouvement d'éducation populaire et d'action catholique, invite des jeunes de 15 à 30 ans, originaires de tous les coins du département de l'Eure, à rénover la « Maison de la couture », maison diocésaine qui a vocation à devenir lieu d'accueil, de rencontre et d'animation pour les jeunes de Bernay et de ses environs. Aménager des sanitaires, isoler un bâtiment, peindre ou tapisser des salles de réunion, assembler des jeux de plein air pour les enfants, réaliser des tranchées pour l'écoulement de l'eau, faire du ciment... tous les travaux du bâtiment se sont succédé.

Le chantier a été l'occasion pour certains jeunes de « valoriser » leurs compétences techniques et de « réhabiliter » le travail manuel, peu mis en valeur par l'Éducation nationale et si souvent déconsidéré. Cet aspect faisait partie du pari pédagogique de notre équipe d'animation dans un camp où des jeunes collégiens (parfois en « échec scolaire »), lycéens, étudiants,

salariés, agriculteurs ou chômeurs prenaient du temps pour vivre ensemble. Ainsi, c'est Charles, titulaire d'un BEP électronique, qui a réparé le néon des sanitaires et c'est Laurent, apprenti en entretien des parcs et jardins, qui a mené l'équipe chargée d'élaguer les arbres. Bien sûr, le projet pédagogique du camp ne se limitait pas à cela; les activités du chantier ne se déroulaient d'ailleurs que le matin. L'après-midi était l'occasion de découvrir la région dans laquelle nous étions installés: visite du Parc de Brotonne, randonnée dans la vallée de la Risle, accueil d'une conteuse originaire du coin... On n'appartient pas pour rien à un mouvement qui défend le monde rural...

L'équipe d'animation a voulu prolonger la dynamique d'apprentissage impulsée par le chantier en proposant aux participants un « Réseau d'échange de savoirs ». Au début du camp, chacun a été invité à noter sur des papiers de couleur, d'une part, ce qu'il savait faire et se sentait capable d'enseigner aux autres et, d'autre part, ce qu'il aimerait apprendre des autres. Ces suggestions, ces souhaits étaient ensuite accrochés sur deux panneaux: « Ce que j'aimerais apprendre aux autres » et « Ce que j'aimerais apprendre des autres ».

Prendre conscience de ses connaissances

Exprimer ses aptitudes, ses compétences, ses dons ne s'est pas fait sans mal. Il a fallu encourager chacun à se convaincre qu'il savait faire plein de choses dont les autres pourraient sans doute profiter. Pour cela, notre équipe a organisé une petite séance de réflexion durant laquelle chacun pouvait dire, en l'inscrivant sur des cubes de carton, ce qu'il aimait faire (loisirs, études, passions...) et ce que finalement il savait faire... Au cours du camp, les tableaux allaient se recouvrir des petits papiers: djembé (instrument africain), Internet, confitures, traitement de texte, maths, recette du tiramisu (un dessert), mécanique automobile, guitare... Nous avons pu nous rendre compte que ceux qui, au début, se désespéraient de ne « savoir rien faire » se sont découverts des compétences dont ils n'avaient pas toujours conscience: « Tu veux apprendre à tricoter? Mais, au fait, moi je sais! », et de s'empresser d'accrocher un petit papier sur le panneau « ce que j'aimerais apprendre aux autres ».

Les séances d'échanges se déroulaient l'après-midi. Lulu, Jean-Jacques et Charline – des marionnettes dynamiques – sonnaient le rappel sur les marches de la maison, face au parc, pour présenter les ateliers du jour: « – Alors, Lulu comment ça se passe aujourd'hui? – Eh bien, Nicolas fait un atelier guitare, Didier un atelier danse rock, et Jonathan apprend à ceux qui le souhaitent à faire des sablés. – Alors, c'est parti! » Et nous

nous répartissions alors dans les groupes constitués pour des séances de deux fois une heure.

Je ponce donc je suis !

En venant au camp, la plupart des jeunes ignoraient jusqu'au principe du réseau d'échange de savoirs, beaucoup s'étaient inscrits au camp chantier du MRJC, voilà tout. Certains, peu habitués à ce type d'exercices basés sur l'échange et la réciprocité, ont eu du mal à comprendre où nous voulions en venir. Pourtant, au fil des jours, les jeunes ont « accroché ». Le cas de Rémi fut assez frappant. Ce jeune peu enclin à s'activer au travail du chantier, continuellement sur le point de se rouler une cigarette pour « faire une pause », a proposé un atelier menuiserie, compétence qu'il avait acquise en centre d'éducation. Or, une fois l'atelier commencé, il fut bien difficile de stopper Rémi et ses « élèves » pour le goûter : ils étaient en plein travail de ponçage car ils voulaient absolument avancer leurs éta-gères. Ça ne se fait pas en cinq minutes après tout !

Le réseau d'échange de savoirs était particulièrement adapté à ce groupe hétéroclite. Des ruraux côtoyaient des urbains, des jeunes de l'enseignement général ceux de l'enseignement technique, des étudiants échangeaient avec des jeunes travailleurs, les origines sociales étaient variées... D'autant plus que des membres ou des sympathisants du MRJC (souvent des 20-25 ans occupés, le reste du temps, par un job d'été) nous rejoignaient pour quelques jours de vacances et venaient enrichir ponctuellement le groupe de leur présence et de leurs « savoirs ». Cet éclectisme a permis d'alimenter le réseau pendant les quinze jours que durait le camp sans trop de problème. Même s'il est vrai qu'il nous a parfois semblé difficile de tenir le rythme dans le sens où un tel échange dans un circuit clos de vingt personnes au maximum est parfois difficile et frustrant aussi de ne pouvoir organiser tel atelier par manque de matériel...

Ce système a véritablement permis à chaque individu d'avancer, de faire un pas de plus dans le « vivre ensemble ». Le principe d'échange permet en effet une double dynamique assez intéressante. D'un côté, il laisse s'exprimer les envies. D'un autre côté, il force à s'évaluer, à aller de l'avant pour proposer des activités, des compétences... Être du côté de « l'enseignant » est tout à la fois valorisant (on réalise que l'on sait faire des choses qui ne sont pas forcément faciles) et stimulant (on veut aller plus loin). On doit faire preuve de patience aussi, on comprend mieux le « dur et passionnant métier de prof ou d'éducateur ».

Le réseau d'échange s'est révélé un enjeu pédagogique crucial pour certains jeunes, pas toujours très à l'aise dans leur peau du fait d'une situation familiale difficile, d'échecs scolaires, d'une adolescence dure à traverser...

Il a contribué à donner à chacun une identité, une place dans un groupe bigarré. Dans le réseau d'échange, ce qui compte c'est la compétence et non le statut : ici, on n'a pas besoin d'un diplôme pour apprendre aux autres à jouer de la guitare.

En mettant au point cet échange de savoirs, notre équipe ne savait pas toujours précisément où elle allait (tant sur le plan de l'organisation que sur « l'intérêt » de la méthode pédagogique). Nous connaissions ce système, nous le trouvions intéressant, nous avions envie d'essayer. En observant les réactions et le comportement des participants (adolescents comme jeunes adultes), nous avons réalisé combien ce principe allait à l'encontre des pratiques traditionnelles : « j'ai autant à donner qu'à recevoir », « je suis autant celui qui sait (le « prof ») que celui qui apprend (l'« élève ») », voilà ce que le réseau permet à chacun de réaliser.

Pour certains, cette idée était *a priori* quasiment irrecevable parce que complètement inédite. La confiance accordée à chacun (il n'y avait pas de façon systématique un animateur pour vérifier que le « jeune », livré à lui-même en situation d'enseignant, ne faisait pas trop de bêtises...) a favorisé l'autonomie, la confiance en soi, la prise de responsabilités et a amélioré le « vivre ensemble », encourageant chacun à s'affirmer parmi les autres et non au détriment des autres. Un pari pédagogique en grande partie gagné, finalement, lors de notre chantier de jeunes.

Laure Lamblin et Thomas Bertin

Contact :

Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs

BP 56, 91002 Évry

Tél. : 01 60 79 10 11

4.

Une « colo coop » en Angleterre

Centres de vacances

Les colonies de vacances peuvent être coopératives et inspirées de pédagogies non-violentes. Layla Khayati en témoigne : elle a été responsable d'un camp de vacances en Angleterre, et l'un des objectifs était de « faire découvrir à l'enfant d'autres attitudes face aux conflits et d'autres types de relations avec les autres ».

Quand le car franchit la grille de l'immense domaine de Rookesbury (Angleterre), les enfants se dressent pour mieux apercevoir le manoir qui se cache derrière des arbres centenaires et dans lequel ils vont vivre ces prochains vingt et un jours. Pour l'instant ils ne sont que douze, mais ils seront bientôt rejoints (d'ici à une semaine) par un autre groupe d'une vingtaine d'enfants du même âge (7 à 11 ans).

Très vite les questions fusent : « On aura le droit de faire des cabanes dans les arbres ? On pourra faire du foot sur l'herbe ? » Et déjà des regards perplexes accueillent les réponses des animateurs, qui suscitent de nouvelles interrogations : « Alors ce sera à nous de décider ? On pourra faire ce qu'on veut... mais ça va être le bordel ! » Ce en quoi nous, les animateurs, nous empressons de répondre qu'il y a une nuance entre faire ce que l'on veut et faire n'importe quoi.

Donner la possibilité aux enfants d'être les auteurs/acteurs de leur séjour nécessitait la mise en place d'un environnement où l'enfant se sente suffisamment en confiance pour prendre des initiatives et partager celles des autres, qu'il puisse s'épanouir et exprimer ses sentiments à travers une activité créatrice (productrice ou gratuite). Il fallait créer les

conditions pour que la parole de chacun soit entendue et respectée (entre les personnes et en groupe) et pour que le groupe se construise ensemble, s'entraide, coopère.

Le premier jour, après quelques jeux coopératifs, les enfants munis d'un crayon et de papiers cartonnés entament une visite des lieux. Leur mission : repérer un maximum d'éléments (dangers, endroits à protéger...) qu'ils jugeraient, eux, nécessaires de réglementer. Le but du jeu étant d'élaborer ensemble un règlement à partir de leurs suggestions. Tous les enfants relèveront sur leurs cartons des formules telles que : « pas le droit de monter aux arbres », « interdit de plonger dans le petit bain »...

Ensemble nous reformulerons ces petites phrases révélatrices de ce que les enfants entendaient par « règlement », à savoir une liste d'interdits. La reformulation consistera dans un premier temps à affirmer un droit, puis à en poser les limites, enfin à expliquer le pourquoi de ces limites. Ainsi le « pas le droit de monter aux arbres » deviendra : « nous avons le droit de monter aux arbres mais seulement en présence du jardinier car il connaît bien les arbres pouvant nous supporter. » Le règlement s'enrichira au cours de notre séjour de règles fixant les relations entre les enfants. Exemple : « Les garçons ont le droit d'aller dans les chambres des filles et *vice versa*, mais ils doivent frapper avant d'entrer car on peut être surpris à faire quelque chose que l'on ne veut pas que les autres voient. »

À la construction commune des règles de vie succédera la construction de « l'arbre des compétences », arbre en papier où chaque branche représente un enfant, et chaque feuille ce qu'il désire apprendre, pourrait apprendre aux autres ou sait faire. Cet arbre, outre le fait de servir de support à la préparation des journées à venir (les enfants lors des « conseils d'enfants » quotidiens exprimaient leur volonté d'animer ou de participer à telle activité) visait à donner aux enfants un regard positif sur eux-mêmes. De plus cela créait un rapport d'autorité basé sur les compétences de chacun et non sur le statut.

Le dernier temps de cette première journée fut consacré à la tenue de notre premier conseil d'enfants dont l'animateur était un enfant volontaire. Ce que les enfants prendront l'habitude d'appeler « la réunion » se déroulera en trois temps : un bilan de la journée ; l'évocation des conflits quotidiens et leurs résolutions quand cela était possible ; la préparation de la journée suivante. Dès les premiers jours, les enfants se sentaient pour la plupart « libres », mais absolument pas responsables. Ils avaient du mal à se tenir garants de l'application du règlement dans lequel ils s'étaient pourtant impliqués. Ceci s'exprimait par une déresponsabilisation, soit en faisant une abstraction du règlement, soit en y obéissant aveuglément, soit en transgressant les règles et en ne reconnaissant pas leur légitimité.

Libres, mais pas responsables

Certains enfants ne tenaient plus leurs engagements. Ainsi des activités prévues la veille tombaient à l'eau car les responsables avaient oublié de les préparer. Ces problèmes évoqués par les enfants en conseil furent l'occasion d'ouvrir le débat sur ce type de séjour en rapport avec d'autres plus classiques. Cela nous a permis également d'identifier le ressenti de chacun sur ce genre de fonctionnement au bout de six jours. Certains enfants ressentaient le besoin d'établir une liste de sanctions, le règlement tel quel, sans sanctions prévues, leur paraissait incomplet...

À l'issue de ce débat, les animateurs ont proposé aux enfants soit de continuer de fonctionner ainsi avec, en ce qui concerne les sanctions, la mise en place d'une jurisprudence, soit de reprendre le fonctionnement d'un camp de vacances ordinaire auquel ils étaient certainement plus habitués et où ils se sentiraient peut être plus à l'aise. Afin de ne pas gêner les enfants dans leur prise de décision, les animateurs les ont laissé délibérer seuls. Sébastien (10 ans), désigné par ses camarades comme « rapporteur », annonça le verdict : « On préfère continuer en colo-coop. » La première sanction/réparation fut mise en place dès le jour suivant. En montant sur un arbre, des enfants avaient cassé une branche, ils durent réunir une somme d'argent destinée à offrir des graines au jardinier.

L'arrivée du deuxième groupe d'enfants accompagné de deux animatrices approchait, et les interrogations et réflexions des enfants faisaient ressortir un certain malaise face à la venue « des autres » ressenti comme une agression : « On n'aura plus de place pour nos serviettes dans les douches... On ne pourra plus faire de jeux coopératifs parce qu'ils ne connaissent pas... ». Très vite nous décidâmes, d'une part, de diminuer les jeux coopératifs afin de réduire la cohésion de notre groupe et, d'autre part, de mettre en place des jeux qui « rataient » du fait de notre petit nombre. Un bilan sous forme de jeu de piste fut également mené en réunion.

De nouveaux conflits émergèrent avec l'arrivée des 23 nouveaux « copains » et nouvelles « copines », conflits ayant très souvent pour origine des problèmes de communication. Après une tentative, nous avons compris que les réunions à plus de 30 ne pouvaient pas se dérouler correctement. Les enfants se réunirent alors en sous-groupes (de 8 à 10) et désignèrent un rapporteur chargé de faire part des dires de chacun au groupe en entier réuni afin également de gérer les conflits évoqués en petit groupe. Alors, seuls les enfants impliqués dans ces conflits disposaient d'un temps de parole.

Même quand ils étaient « mis sur la sellette », il était important pour les enfants de pouvoir répondre aux accusations portées à leur rencontre. Ceci permettait souvent d'enrayer le « phénomène de Pygmalion » dans lequel

l'individu se conforme à l'image que les autres ont de lui. Un enfant se disait « content » d'avoir pu annoncer au groupe qu'il n'était pas un voleur même s'il avait « mangé un bonbon du tiroir de son voisin ».

Des enfants plus créatifs

Au terme de ces trois semaines de séjour, les enfants étaient plus créatifs dans leurs propositions d'activités : au hand et au foot traditionnels du début de la colo, ils nous proposaient des balades en forêt afin de « ramasser des trucs pour faire des cabanes pour les oiseaux ». Ils faisaient preuve également de plus d'imagination dans leurs propositions de solutions aux conflits. Cyndi-Anaïs ne pouvait dormir qu'avec une petite lumière qui gênait les camarades partageant sa chambre. Caroline, qui avait d'abord pensé « avec les autres » à « la renvoyer de la chambre », proposa d'emprunter la peluche lumineuse d'Alexandra « si elle veut bien pour que Cyndi dorme avec une lumière ». Les enfants (souvent les plus âgés) faisaient preuve de plus de rigueur quant à la préparation de leurs activités.

Ils semblaient avoir bien assimilé l'enjeu des réunions, quelques-unes furent improvisées à leur initiative. De plus, l'animateur des réunions n'avait plus à rappeler lors du bilan de la journée ce qui s'était passé car les enfants faisaient maintenant l'effort de se rappeler de ce qu'ils avaient fait. Bientôt les enfants revendiquèrent le droit à une journée de congé « pareille que les animateurs ». Ainsi, les enfants qui le souhaitaient pouvaient, à condition de prévenir le groupe, passer leur journée dans leur chambre « à ne rien faire de fatigant, même pas manger »⁹.

Ce projet ambitieux impliquait une remise en cause fondamentale des comportements aussi bien chez les enfants que chez les animateurs qui n'avaient pas été formés aux pédagogies non-violentes (ce qui posa quelques problèmes de positionnement au départ). Néanmoins, les regrets exprimés par les enfants au bilan général : « J'aurais aimé animer plus de trucs » et l'engouement, les derniers jours, pour animer les réunions (tel que nous dûment distribuer chaque partie de la réunion à un animateur différent) semblent témoigner de l'intérêt que les enfants ont pu porter à ce séjour. Loin d'être parfait, celui-ci, comme l'a dit Marie (10 ans), « n'était pas une colo toute faite ».

Layla Khayati, animatrice.

9. Ce qui n'est, bien entendu, jamais arrivé. Cependant, nous avons conscience qu'un enfant est capable de réguler lui-même ses besoins biologiques.

5.

Jouer, c'est vivre ensemble !

Les jeux coopératifs en famille

Et si les jeux coopératifs aidaient à créer et découvrir une meilleure communication au sein des familles et des groupes ? Les jeux coopératifs apprennent à vivre ensemble positivement. Claudine Follmi est spécialisée en communication et intervenante dans la formation continue. Depuis dix ans, elle fait des recherches sur la coopération dans les relations humaines. C'est dans ce contexte qu'elle s'est intéressée aux jeux coopératifs comme moyens de développer chez les enfants l'apprentissage de la solidarité et de la communication.

J'ai commencé mes recherches à l'université de Lyon où j'ai passé mon diplôme d'études approfondies sur le thème de la fratrie et plus particulièrement sur la résolution des disputes entre frères et sœurs. J'ai choisi d'étudier la dynamique fraternelle car je cherchais à percer le mystère de la solidarité et je suis partie de l'hypothèse que le système fraternel s'auto-organisait pour équilibrer ses interactions. Le thème des disputes est complexe car il fait intervenir plusieurs variables : composition de la fratrie, causes des disputes, présence ou absence des parents.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai analysé vingt échanges entre frères et sœurs dans le but de dégager une typologie des dynamiques fraternelles dans une situation spécifique : chaque fratrie, composée de deux ou trois enfants, était réunie devant un matériel de jeu composé de pièces d'une maison en bois à assembler. La consigne était de construire ensemble la maison. Les dynamiques observées ont été majoritairement mobiles : les

enfants interagissent en coopérant. J'ai poursuivi mes recherches en changeant de matériel de jeu : j'ai découvert les jeux coopératifs en me promenant dans une exposition écologique locale. Ces jeux ont aussitôt attiré mon attention car ils avaient un point commun avec le jeu de la maison à construire : jouer ensemble, parvenir ensemble au but.

Objectif solidarité !

Pendant cinq ans, accompagnée d'étudiants de second cycle en psychologie, j'ai rencontré des fratries dans le milieu scolaire et j'ai enregistré leurs échanges pendant le jeu. J'ai choisi cinq jeux : le « jeu du dragon », « recyclons les déchets », le « corsaire », le « joueur de pipeau » et « Tabaijana », jeux figurant alors sur le catalogue de Non-Violence Actualité¹⁰. Les jeux coopératifs sont des jeux dans lesquels tout le monde gagne ou tout le monde perd, personne n'est éliminé. Par exemple, Tabaijana est le jeu de « l'île en feu », une île habitée, paisible jusqu'au jour où un volcan se réveille, forçant les habitants à s'enfuir sur un bateau en emportant de la nourriture pour survivre. Les joueurs doivent s'entraider pour empiler, sur le bateau, les caisses nécessaires au voyage.

La solidarité est la qualité essentielle développée dans les jeux coopératifs : chaque joueur participe au jeu et le but est d'utiliser son tour de jeu dans un sens favorable à l'ensemble des joueurs. Les joueurs sont à tour de rôle amenés à communiquer, à échanger leurs propositions, à se concerter pour assurer la bonne marche du jeu. Cette attitude est constructive car elle se base sur une dynamique de confiance. En partant de l'idée « gagnant-gagnant », chacun joue pour l'intérêt de tous contrairement à l'idée « gagnant-perdant » qui génère une dynamique d'exclusion. Les jeux coopératifs sont de véritables outils de communication : ils marient le plaisir de jouer et le plaisir d'échanger, ils offrent un espace de résolution constructive des conflits pouvant naître des désaccords, ils ouvrent à l'art de la concertation.

Ce matériel de jeu m'accompagne dans diverses activités d'enseignement : depuis deux ans, je suis chargée de cours en communication en Suisse. Le contenu de mon cours porte essentiellement sur le thème de la coopération. Pour expliquer les qualités d'un échange coopératif, je propose aux auditeurs – des adultes – une séance de jeu coopératif. La proposition est toujours accueillie avec beaucoup d'enthousiasme et la majorité des étudiants découvre l'existence des jeux coopératifs.

10. Ces jeux de marque Herder et Ravensburger ne figurent plus au catalogue de NVA car ils ne sont plus fabriqués. Il y a toujours une trentaine de titres disponibles.

J'ai également été sollicitée pour animer un atelier dans un forum organisé par une école Steiner¹¹. Les réactions ont été très positives et plusieurs parents ont retrouvé le goût de jouer en famille. En effet, beaucoup de parents avaient renoncé à jouer avec leurs enfants, ne voulant pas être en compétition avec leurs propres enfants. « Je ne joue plus avec mes enfants car, avec ces jeux de compétition, la soirée finit mal, on se fâche. » « Il y a déjà assez de compétition à l'extérieur, je n'ai pas envie de me retrouver en compétition avec mes enfants autour d'un jeu, alors on ne joue plus depuis longtemps », m'ont dit certains parents. Les jeux coopératifs peuvent aider à surmonter ces obstacles.

L'avenir est aux jeux coopératifs !

En ce qui concerne mon expérience d'animation des jeux coopératifs, j'ai pu observer, aussi bien avec des enfants sans lien de parenté qu'avec des frères et sœurs, que les enfants changeaient facilement d'attitude au cours du jeu, passant naturellement d'une attitude individualiste à une attitude de solidarité. L'intérêt de ces jeux est de favoriser l'émergence des germes de coopération et d'en permettre l'expression, de développer la vision d'ensemble. En effet, certains jeux coopératifs nécessitent une attention soutenue de l'ensemble du jeu pour assurer sa bonne marche et développent en même temps le sens de la responsabilité: une erreur, un poisson mangé par l'ours, tout le monde soupire, s'exclame ! Une réussite, un poisson amené dans le feu pour être partagé par tous les esquimaux, tout le monde se réjouit ! La complicité est présente, pour le meilleur comme pour le pire. Les jeux coopératifs nous apprennent à vivre ensemble chaque moment du jeu, à partager nos émotions.

J'ai choisi les jeux coopératifs pour leur richesse potentielle d'échange: en effet, ils offrent la possibilité de sortir du silence ou des limites verbales imposées par les jeux compétitifs générant des comportements verbaux répétitifs du style: « à toi », « à moi », « perdu », « gagné », « revanche »... Je pense qu'à long terme les jeux coopératifs peuvent être de véritables outils pédagogiques car ils offrent un espace d'expression de nos facultés altruistes.

Du côté des enfants, les réactions sont aussi positives. D'une manière générale, quand un enfant découvre un jeu coopératif, lors de la première partie, il joue en maintenant pendant tout le jeu une attitude de compétition, il veut gagner et ne pense qu'à son pion ! Dès la seconde partie, il

11. Écoles associatives pratiquant une pédagogie d'après les enseignements de Rudolf Steiner.

change d'attitude et prend en compte l'ensemble des joueurs, propose des stratégies pour avancer un pion, pour éviter la sorcière...

Je suis toujours étonnée de voir avec quelle rapidité les enfants peuvent entrer dans une dynamique de coopération et proposer des stratégies qui parfois échappent aux adultes! Des chercheurs en sciences de l'éducation ont proposé au ministère de l'Éducation nationale une réforme de l'enseignement primaire: les élèves restent pendant sept à huit ans ensemble, aucun ne redouble et ceux qui ont de bons résultats aident ceux qui en ont de moins bons. Après les jeux coopératifs, les classes coopératives: ce système pédagogique est déjà pratiqué dans les écoles Steiner depuis des décennies. Quant aux jeux coopératifs, ils ont l'avenir devant eux!

Claudine Follmi, docteur en psychologie.

6.

Dispute ou coopération ?

Les relations frères-sœurs

Les relations vécues entre frères et/ou sœurs durant l'enfance façonnent profondément nos personnalités d'adultes. Les disputes, parfois difficilement supportables par les parents, sont pourtant indispensables. Tout dépend de leur fréquence, leur nature et comment elles sont gérées en famille...

La question des relations entre frères et sœurs nous renvoie toutes et tous à du quotidien, présent ou passé. Les jeux interminables des deux filles, le grand frère qui console le petit tombé dans l'escalier, le retour de l'école où chacun veut raconter sa journée, le moment des devoirs où l'un épie l'autre, le repas du dimanche midi où les grimaces du dernier alimentent les fous rires des plus grands avec d'autant plus de plaisir que les parents aspirent à un peu de calme... mais aussi les disputes, les bagarres, les conflits réguliers qui jalonnent leur journée et la nôtre et nous épuisent aussi sûrement qu'un marathon.

« Ces premières expériences avec nos frères et sœurs conditionnent aujourd'hui notre façon d'agir, de penser ou de nous considérer nous-mêmes », estiment Adèle Faber et Elaine Mazlish, auteures de *Jalousies et rivalités entre frères et sœurs*¹². Ce qui explique que tant d'adultes souffrent

12. *Jalousies et rivalités entre frères et sœurs, comment venir à bout des conflits entre vos enfants*, Éd. Stock, p. 27.

encore, trente ou quarante années après, de ce qui s'est passé dans leur enfance.

Beaucoup de disputes entre frères et sœurs se font autour d'un objet. À la question de Florent, 2 ans et demi, « Olivier, tu peux me prêter tes balles ? » difficile de résister ! Même si les balles en question sont des balles de jonglage, fragiles, pour lesquelles Olivier craint un peu le sort réservé par le petit : « Oui, mais alors tu fais attention ! » « Oui ! Oui ! » Les mêmes balles, attrapées en cachette par Florent la veille dans la chambre d'Olivier, avaient provoqué ses cris et son envie de frapper ce « voleur qui rentre toujours chez moi ! ». L'expérience me montre chaque jour qu'un objet non pas « volé » mais emprunté avec demande explicite, communication, voire négociation, ne provoque pas les foudres, entraîne une réponse favorable et souvent des remerciements officiels. Un enfant peut avoir des comportements agressifs vis-à-vis de sa sœur ou de son frère quand il a l'impression de vivre des choses injustes. Il ressent de la jalousie : « Tu lui achètes toujours des vêtements. Tu passes beaucoup de temps avec elle et pas avec moi ! »

« Être aimé de façon unique »

Isabelle, maman de deux filles, nous confiera : « Pauline est moins jalouse de sa petite sœur depuis que celle-ci a grandi et que je peux la gronder aussi. » La jalousie, c'est le sentiment qui nous pousse à vouloir être l'autre, à posséder ce qu'il a ou ce que l'on croit ne pas posséder soi-même : un objet, l'affection des parents, une qualité, des bonnes notes à l'école. Rien ne semble pire qu'une réponse du type « je vous donne autant », « je vous aime autant ». L'enfant a besoin d'être reconnu dans son unicité « être aimé de façon unique, pour soi-même, autant que l'on a besoin d'être aimé »¹³.

Croire qu'acheter « tout pareil » à ses enfants est une manière d'éviter les jalousies et les conflits me semble une erreur. D'abord les enfants, même proches, n'ont pas des besoins identiques. Ensuite, offrir différent, c'est multiplier les possibilités de jeux. Enfin, n'est-ce pas surtout risquer la non-communication ? Que chaque enfant ait « tout », c'est sans doute encourager l'individualisme, ne plus être obligé de se parler, de partager, de discuter. Une télévision dans chaque pièce ou chaque chambre de la maison entraîne, certes, la disparition des disputes familiales autour du choix des programmes, mais aussi celle des débats familiaux.

La jalousie est toujours le fruit d'une souffrance. Mettre une étiquette sur l'enfant ne va pas aider à la chute des tensions. Des mots mis sur le ressenti et les besoins aideront plus sûrement à un dépassement de la

13. *Op. cit.*, p. 89.

situation. Les affirmations définitives du type « oh ! il a toujours été jaloux de son frère » l'enferment dans cet état ; la pérennité de cette situation installe des violences contenues, intérieures, qui ont toutes les chances de se véhiculer jusqu'à l'âge adulte. Un moment de jalousie ne peut-il provoquer un sursaut d'énergie, une réaction positive, chez un enfant enclin à un comportement passif, distant et qu'un événement particulier va aider à sortir de lui-même, à oser se faire reconnaître et respecter ?

La dispute entre frères et/ou sœurs, en soi, n'est ni positive ni négative. Tout dépend de sa fréquence, de son intensité et de l'issue que nous allons être capables de lui donner. Et plus l'issue sera juste, laissant une place à chacun/chacune et restituant le dialogue entre les deux parties, plus l'espace-temps avec la dispute suivante sera grand. C'est essentiellement la reconnaissance de chacun qui se joue dans les disputes : le besoin de jouer avec l'autre, de le rencontrer, le besoin de relation avec l'un des parents, le besoin d'exercer un pouvoir, une ascendance, d'avoir prise sur le temps, le lieu et les personnes... Ces besoins ne s'expriment que rarement en termes explicites mais plutôt en peurs. Peur du manque, peur de l'écrasement.

Il n'est qu'à regarder ces deux grands (11 et 8 ans) qui se moquent de leur sœur (4 ans) venue se réfugier, le pouce à la bouche, sur les genoux de sa mère : « Ouh ! t'es un bébé ! Tu sucés encore ton pouce ! » La « petite » est tendue, prête à laisser éclater sa colère, elle qui se revendique grande. Et la mère de comprendre, au hasard d'un échange ultérieur avec les grands que « c'est bien d'être petit, on se fait plus câliner par les parents ». Le véritable enjeu de la moquerie était ce câlin sur les genoux. À défaut d'oser le réclamer pour eux-mêmes, ils essayaient de le ridiculiser chez l'autre !

La place de l'aîné

Pour trouver sa place et se sentir utile, un enfant – comme un adulte, du reste – doit pouvoir prendre des initiatives, avoir des responsabilités, partager du pouvoir. Le pouvoir est quelque chose de fascinant qui peut très vite nous emmener sur des routes perverses et violentes. Dans une fratrie, il peut y avoir un enfant – souvent l'aîné ? – qui, détournant la responsabilité de grand que lui donnent ses parents, va exercer de manière consciente et délibérée un pouvoir abusif sur les plus jeunes. Utilisant sa taille, les menaces, sa force, il/elle va instaurer une relation de craintes et de dépendance avec les frères et sœurs. Les disputes naîtront alors des essais de rébellion, de non-soumission des petits. Les parents devront alors vraiment prendre le temps de l'écoute des plus jeunes pour déceler ces violences et leur donner raison de se défendre et d'affirmer leurs droits.

Certains enfants se disputent beaucoup ! Appel permanent aux parents ? Enfants qui n'ont pas été mis en relation ? La relation, ça se crée. La relation, ça s'entretient. Nous ne pouvons pas obliger un enfant à prêter, nous ne pouvons pas exiger. Nous pouvons lui apprendre, lui faire découvrir les intérêts du partage et de la communication. Dans les familles recomposées, la question de l'identité – individuelle et collective – se pose avec encore plus d'acuité. L'absence de disputes entre enfants d'une même fratrie serait pour moi un signe alarmant, une absence, une distance trop grande, un refus de communication. Face à l'absence de communication qui règne dans beaucoup de familles, la culture judéo-chrétienne porte une lourde responsabilité, dans sa volonté de donner une image de la famille unie, « en paix », sans conflits ni désaccords. Se disputer, c'est aussi un signe d'attachement.

La fratrie ? Ce sont aussi ces moments de jeux, de complicité, de créativité, de dynamisme. Si le nombre des enfants peut être ressenti comme un frein – il faut tout partager, l'espace, le temps, les parents –, il est également une source inépuisable de plaisir. « C'est bien d'être quatre, y'a plus d'enfants ; on peut mieux jouer ensemble. » Guillaume ajoutera plus tard : « Si on se dispute avec un, on en a encore deux pour jouer ». La fratrie est une unité qui permet de faire des projets. La complicité farouche qui lie les frères et sœurs se manifeste dans les bêtises faites en commun, les fous rires, les secrets échangés à voix basse, la défense des plus petits rabroués par les parents. Elle est souvent manifeste à l'extérieur de la famille.

Le besoin d'intimité

Plus la fratrie est nombreuse, plus il est nécessaire que chacun-e ait un espace et des objets personnels. La vie familiale, oui, mais à condition d'être reconnu dans ce besoin d'intimité. Ce qui ne veut pas dire un espace nécessairement grand, ni une chambre pour soi tout seul, mais un territoire inviolable. Un endroit pour l'accès duquel le passage obligé est l'enfant lui-même.

Pour ne pas nous laisser épuiser par les disputes de nos enfants, ne devons-nous pas, outre cette notion de justice et la réalité de notre amour parental, maintenir le dialogue et l'ouverture ? Le dialogue, c'est-à-dire cette possibilité à la fois de dire, de se dire et d'entendre. Cette porte ouverte à l'écoute, au non-jugement, cet accueil du ressenti et le fait de mettre des mots sur des émotions, des sentiments. L'ouverture aux autres, la rencontre avec d'autres familles, la possibilité de confronter, de s'enrichir permet de ne pas s'enfermer dans ce terrible « je ne supporte plus leurs disputes ! ».

En tant que parents, nous pouvons être convaincus de notre capacité à changer les choses, à intensifier ou atténuer la compétition, à amener au grand jour les côtés positifs de chaque enfant. Nous avons toutes les chances alors de découvrir que « les flammes de la jalousie entre frères et sœurs peuvent être réduites à d'inoffensives petites étincelles¹⁴ ».

Bernadette Bayada, mère de famille et institutrice.

14. *Op. cit.*, p. 12.

7.

Négocier, ça s'apprend tôt !

Aider à résoudre les disputes

Les disputes entre enfants minent parfois l'atmosphère familiale. Sont-elles utiles ? Inévitables ? Quel est leur sens ? Quand les adultes doivent-ils intervenir ? L'Université de Paix de Namur a édité un ouvrage qui apporte des réponses à ces questions et propose une méthode d'apprentissage de la négociation.

Négocier, ça s'apprend tôt, tel est le titre français du livre d'Elizabeth Crary traduit de l'américain¹⁵. Ces disputes, estime-t-elle, « qu'elles soient verbales ou physiques, elles sont graves quand elles font du tort à quelqu'un ou lorsqu'elles font obstacle au bon déroulement de la vie quotidienne familiale. Les disputes sont parfois utiles quand elles aident les enfants à satisfaire leurs besoins et lorsqu'elles les aident à grandir ». L'auteur distingue trois motivations aux chamailleries : obtenir de l'attention de la part des parents ; trouver des compagnons de jeu ; renforcer son pouvoir.

Face à un conflit, Elizabeth Crary présente une méthode en cinq étapes : calmer le jeu, identifier le problème, « rechercher plein d'idées », évaluer les solutions et enfin planifier. Elle propose aussi plusieurs attitudes : choisir d'ignorer la dispute, de restructurer l'environnement (pour

15. *Négocier, ça s'apprend tôt, pratiques de résolution de problèmes avec les enfants de 3 à 12 ans*, traduit et adapté par Adelin Rousseau, illustrations de Pierre Kroll, Université de Paix, 4 bd du Nord, B-5000 Namur (diffusion NVA).

le partage de l'espace entre les enfants...), d'être directif, de proposer des alternatives ou d'encourager la négociation. Elle motive chacune de ces attitudes selon les circonstances mais creuse la voie de la négociation entre parents et enfants et entre enfants.

Le livre donne des exemples de négociations qui, s'ils sont parfois fastidieux, illustrent cette méthode consistant à encourager l'enfant dans un effort d'ouverture, d'imagination et de créativité pour trouver d'autres solutions que la méthode violente. Si l'on veut pouvoir négocier il faut pouvoir prendre des décisions et les appliquer. Cette méthode est donc aussi un apprentissage de l'autonomie. Ce livre donne beaucoup d'exemples et de conseils, propose des exercices et des jeux qui peuvent aider à la formation des adultes et des enfants. Une de ses limites est qu'il n'aborde pas du tout la question de la sanction quand un interdit familial a été transgressé.

Une autre question porte sur la motivation des enfants à adopter la méthode de négociation : que faire en cas de refus, de blocage ? Encourager l'enfant par des récompenses (avec les risques que cela comporte de conditionnement) ou par des encouragements et des phrases positives ?

Dans son introduction, le traducteur, Adelin Rousseau, nous invite à « construire ensemble nos propres outils d'adultes et d'enfants responsables ». Certes, mais il ne faudrait pas, pour autant, faire croire que tout est négociable (notamment sur la question du respect d'autrui, de la loi...). Les adultes ont une part de responsabilité que les enfants ne peuvent partager. Ils ont à établir un cadre éducatif qui, s'il doit être souple, évolutif, axé sur la communication et la prise en compte des besoins de tous les membres de la communauté (familles...), n'en reste pas moins sous la responsabilité des adultes.

Il est des espaces de relation, ceux du don, de la gratuité, où négocier serait incongru. Il faut donc bien définir les domaines où la négociation est appropriée... Et puis les enfants n'auront pas toujours envie de négocier, Elizabeth Crary en convient.

Les disputes et leurs résolutions sont négatives quand elles engendrent des situations d'injustice. L'écoute et l'attention des parents peuvent éviter ces erreurs même si, dans la vie quotidienne, cela n'est pas toujours facile. L'apprentissage de la négociation et de la coopération dans la famille (et à l'école) est un enjeu essentiel pour une éducation à la paix et à la résolution non-violente des conflits qui soit ancrée dans la pratique. De ce point de vue, ce livre apporte une méthode pertinente pour les parents et les enfants.

Christian Le Meut

8.

La paix se construit au dojo

Action de prévention dans un quartier

Carrefour des arts martiaux est une association située dans un quartier populaire de Montargis, dans le Loiret. Ceinture noire d'aïkido, Vincent Roussel y donne des cours destinés aux enfants et aux adultes. Cette association a pour objectif de prévenir la délinquance et la toxicomanie.

Le quartier des Cités de Montargis est situé au carrefour de quatre communes, Montargis, Châlette, Villemandeur et Pannes. C'est un quartier populaire en expansion avec une forte densité de jeunes où s'est accumulée beaucoup de détresse sociale, avec son cortège habituel de maux et de misères, alcoolisme, drogue, chômage, assistanat social, échec scolaire, familles éclatées... Mais les solidarités y sont aussi bien réelles. Les personnes issues de l'immigration, Africains noirs, Maghrébins, Turcs, Portugais, représentent environ 60 % de la population et les religions chrétiennes et musulmanes cohabitent. Ainsi, depuis 1993, des rencontres entre chrétiens et musulmans ont lieu...

En 1989, des moniteurs d'aïkido et de karaté, en quête de salles pour exercer et transmettre leur savoir-faire, ont eu l'idée de créer un dojo dans ce quartier. Une grande salle vide et inutilisée se trouvait au-dessus de l'entrée de l'église, de construction moderne. Pour lancer un tel projet, l'initiative est prise de réunir une cinquantaine de personnes représentant la municipalité de Montargis, la communauté chrétienne du lieu, les travailleurs sociaux, les deux écoles primaires du quartier, les associations, les clubs d'aïkido et de karaté...

Carrefour des arts martiaux

Six mois après, une association se crée, portant le nom de « Carrefour des arts martiaux » et se fixant pour objet « la prévention de la délinquance et de la toxicomanie par la pratique des arts martiaux dans le quartier des Cités ». Dans ce but, l'association se proposait de gérer un « dojo Guy-Marie Riobé », du nom d'un ancien évêque d'Orléans¹⁶. Le diocèse s'engage à mettre gracieusement la salle à la disposition de l'association et la municipalité à verser une subvention pour les premiers travaux. Dès le mois de septembre 1990, des cours d'initiation au karaté et à l'aïkido sont donnés aux enfants des deux écoles primaires du quartier. Le quartier vient d'être reconnu zone d'éducation prioritaire et la municipalité lance des activités éducatives dans le temps périscolaire auxquelles Carrefour des arts martiaux est intégré.

Très rapidement les enfants du quartier se sont appropriés le dojo. Dix ans après, les animateurs des initiations au karaté sont des jeunes ayant reçu leur propre initiation dans cette période pionnière. Ils ont obtenu leur ceinture noire et les brevets nécessaires à l'enseignement. Au départ, les moniteurs avaient l'habitude d'enseigner à des adultes et le contact avec les enfants de ce quartier a été pour eux quelque chose de neuf et de déroutant. Il leur a fallu s'adapter au fil des années pour maintenir fermement la « discipline du tatami » qui doit être la règle dans l'apprentissage des arts martiaux. Ils ont dû apprendre à gérer les conflits qui ne manquent pas de se produire entre les enfants. Ils sont devenus progressivement plus exigeants quant au respect de l'étiquette spécifique à ces disciplines, ce qui est d'ailleurs du goût des enfants, les « anciens » expliquant les règles aux débutants.

Les animateurs ont dû également écarter les enfants qui venaient davantage pour s'amuser, afin de permettre à ceux qui voulaient apprendre de le faire sans être gênés. Depuis 1998, un contrat est établi pour les enfants qui désirent participer à une activité éducative périscolaire. Le maire adjoint aux Affaires scolaires, l'enfant et un de ses parents sont signataires du contrat. L'enfant s'engage à être assidu, à respecter les horaires et lieux d'accueil, ainsi qu'à ne pas gêner ses camarades et la vie en groupe, et ses parents s'engagent à soutenir les actions proposées. Le résultat a été très bénéfique car les enfants se sentent engagés et pris en compte.

16. Guy-Marie Riobé (1911-1978), évêque d'Orléans qui prit parti en faveur de la solidarité internationale et de la non-violence.

« Mokuso » est le nom d'une posture de méditation que les pratiquants d'aïkido prennent au début et à la fin d'un cours d'aïkido. Les enseignants proposent souvent aux enfants d'essayer de la tenir pendant une minute dans un silence complet; on les rend vigilants à se sentir bien dans leur corps comme dans leur tête, à être pleinement présents « ici et maintenant ». La première fois, il est difficile de ne pas rire quand, à côté de soi, un autre enfant fait « l'idiot ». Cependant, en présentant cela comme un défi à relever, celui de résister même à cette sollicitation au rire, nous obtenons très vite des résultats remarquables et même celui qui voulait distraire les autres finit par se laisser prendre par le jeu.

Faire intervenir les adultes

Des conflits nombreux surgissent entre les enfants. Ils ont parfois une origine raciste plus ou moins consciente. Une parole prononcée sans nécessairement penser à mal, simplement parce que, dans le milieu familial, c'est ce qui se dit... L'autre se sent insulté et s'enclenche alors l'escalade d'injures. S'il y a bagarre à la sortie du dojo et règlement de comptes, alors nul doute que les *a priori* vont se graver dans l'esprit de chacun et l'esprit d'intolérance aura gagné du terrain. Ce sont des conflits mineurs à l'origine; cependant les animateurs de l'association veulent les prendre au sérieux dès ce stade car l'harmonie entre les communautés de ce quartier se joue dans ces moments-là.

Parfois le conflit est plus important. Un groupe d'enfants noirs à qui on demandait de quitter la salle parce qu'il perturbait volontairement le cours s'est mis à injurier vertement la personne qui les faisait sortir. C'était une maman qui s'est sentie d'autant plus humiliée par les injures proférées que sa fille, présente sur le tatami, en était témoin. En sortant, les enfants, par vengeance, ont craché sur le pare-brise de sa voiture. Pour parer à cette situation, les dirigeants de l'association ont rencontré les responsables de l'Union des ressortissants d'Afrique noire, leur demandant de venir à la séance suivante dire une parole aux enfants présents.

L'association africaine fut heureuse de la démarche. Le comportement de certains enfants de cette communauté, à l'école ou dans la rue, était devenu une préoccupation pour elle. Elle avait décidé de réagir fermement en rencontrant les directeurs d'école pour évoquer toutes ces questions et toutes les familles africaines pour les alerter et leur demander de resserrer leurs exigences vis-à-vis des enfants.

Trois adultes se sont donc présentés au dojo. Ils avaient revêtu leurs boubous des grandes cérémonies, ce qui donnait une solennité à leur démarche. L'un d'entre eux est monté sur le tatami et s'est adressé aux

enfants dans un discours très calme, les incitant à la tolérance, au respect les uns envers les autres, au respect pour les adultes comme les adultes du dojo s'engagent à les respecter eux-mêmes. Cette intervention a marqué positivement l'esprit des enfants et il ne fait aucun doute que les enfants responsables des incivilités de la séance précédente, non présents à cet instant, auront entendu parler de l'intervention des parents.

Donner la parole aux enfants

Chaque année, une assemblée générale des enfants a lieu au mois de juin. C'est un temps récréatif, mais aussi un temps citoyen. Lors de la première assemblée générale de ce type, les enfants ont établi un règlement intérieur des enfants. Grâce à l'école, la notion de droit et de devoir leur était familière. Ils se sont mis très facilement à énoncer leurs droits et leurs devoirs. Leurs paroles étant enregistrées, il a suffi de classer leurs paroles en plusieurs rubriques, sans rien ajouter, ni retrancher, pour établir un règlement intérieur très satisfaisant. Chaque fois qu'une difficulté apparaît dans le dojo, et à chaque rentrée scolaire, les enfants sont invités à lire ce texte que leurs prédécesseurs ont mis au point. L'écoute des enfants à ces moments-là est d'une attention étonnante.

Les assemblées générales sont l'occasion d'un exercice appelé « paroles libres ». Les enfants sont prévenus que nul ne sera jugé ou sanctionné pour les paroles prononcées, qu'on évitera seulement de donner des noms de personnes. L'animateur dit un mot, significatif de problèmes que les enfants peuvent rencontrer et ceux-ci s'expriment alors librement. On enregistre les paroles des enfants pour le compte rendu. Des exemples de mots pilotes : « fumer », « chourer » ou « voler », « taxer » ou « racketter », « haschich », « conflit »... Une autre année, les enfants ont été invités à parler de leur quartier : est-ce qu'ils s'y plaisent ? Que faire pour l'améliorer ? C'est ainsi que les problèmes de sécurité routière ont été évoqués et que les enfants ont écrit au maire.

Après douze années d'existence, l'activité qui s'est développée autour du dojo fait partie intégrante de la vie du quartier. L'association a voulu cette ouverture et participe aux animations qui ont lieu dans le quartier, voire en organise... Est-ce que l'association a prévenu efficacement la délinquance et la toxicomanie ? Ce type d'évaluation est toujours difficile à établir. Elle fait partie d'un réseau qui œuvre pour le mieux vivre ensemble dans ce quartier et dans la ville (associations immigrées, centre social, clubs sportifs, services sociaux et municipaux, réseau d'échange de savoirs...).

Ce type d'action contribue à éviter l'isolement et la ghettoïsation d'un quartier injustement déprécié et mal connu. Il ne s'agit pas de nier les problèmes, nombreux et qui subsistent, mais de mieux les prévenir ou de les affronter quand ils se produisent grâce à l'existence de réseaux variés et repérés et parce que, tout simplement, les gens se connaissent...

Vincent Roussel, enseignant d'aïkido,
président de l'association Non-Violence Actualité.

9.

L'aïkido, une voie qui exclut toute compétition

Sport et non-violence

On peut reconnaître bien des vertus au sport de compétition, et nous sommes certainement nombreux à avoir éprouvé beaucoup de plaisir à nous être affrontés à d'autres compétiteurs au cours de joutes sportives. Il y a une sorte de jeu à ces combats et nous trouvons des occasions de dépassement de nous-mêmes dans la compétition.

Si la compétition a quelque chose d'exaltant, elle a aussi un aspect frustrant car elle est liée à l'attente des autres et, d'une certaine manière, elle dépossède le sportif de son acte. Je donne mon énergie en échange d'autre chose : honneur, argent ou sentiment d'être hors du commun. Le goût du jeu se perd dans cette exigence de victoire pour permettre à des supporters de vivre leur besoin de vaincre à travers nous. Par la compétition, nous voulons nous prouver, à nous-mêmes et au monde, que nous sommes supérieurs à nos adversaires.

Michel Piédoue, écrivain, peintre et graphiste, qui pratique et enseigne l'aïkido depuis plus de trente ans, affirme que l'aïkido n'a rien d'un sport de compétition et il avertit : « La perfection ne peut se construire au détriment d'un adversaire. Ce qui nous renverrait aussitôt dans l'impasse de la compétition où challengers et public définissent seuls notre valeur. La compétition ferme les portes du monde. Elle isole le combattant. De ses combats, celui-ci ne garde rien. Sitôt acquise, la gloire s'envole. Il lui faut un nouvel adversaire, un nouveau public, d'autres témoins, d'autres juges. Il ne peut se passer d'eux et finit par ressembler à ces artistes essoufflés qui

refusent malgré tout de quitter une scène qui, en définitive, ne leur aura rien laissé¹⁷. »

Les arts martiaux sont issus des arts de la guerre au temps des samourais. Les sociétés ont évolué et les techniques de la guerre aussi. On ne pratique plus les arts martiaux dans un but guerrier. Ils sont parfois devenus des sports avec compétition et même une reconnaissance olympique (judo). Ils sont aussi des techniques d'autodéfense. On se rapproche alors de la finalité guerrière des origines, à cette différence que, dans nos sociétés, la mise à mort n'étant pas légitimée, on se contentera d'une mise à mal. Dans tous les cas, il y a, sous-jacente à cette manière de pratiquer, la volonté de vaincre un adversaire en restant dans les limites codifiées d'un sport de combat, ou un agresseur, au besoin en le malmenant copieusement pour lui faire passer l'envie de recommencer.

L'aïkido, pour rester fidèle à l'esprit de son fondateur, maître Morihei Ueshiba, ne saurait devenir un sport de compétition. Il y a bien des tentations et même des tentatives pour le rendre tel, mais dans ce cas nous ne sommes plus dans l'aïkido d'origine. L'aïkido ne fonctionne que sur une énergie d'agression, dans une situation où l'autre attaque. Si l'adversaire cesse d'attaquer, l'aïkido ne peut plus rien contre lui. Ce n'est pas un sport de combat : c'est un « Budo ». « Do » désigne la voie et « Bu », communément, désigne tout ce qui a trait à la classe militaire dans la culture traditionnelle japonaise. Mais, pour Ueshiba, le mot « Bu » désigne la force agissante de l'Univers. Il est à la fois force de création, de développement et d'anéantissement. Ainsi le Budo prend une signification radicalement différente pour lui : « Budo ne signifie pas vaincre l'adversaire par la force. Ce n'est pas non plus une arme de destruction. Le véritable Budo consiste d'abord à accepter l'esprit de l'Univers, à sauvegarder la paix en ce monde, à protéger et à favoriser l'épanouissement de tous les êtres. »

Vouloir faire de l'aïkido un sport de combat pour la compétition, c'est nécessairement en codifier la pratique et c'est mettre fin à cette recherche infinie d'harmonisation avec l'énergie vitale qui est la force de création de l'Univers.

Vincent Roussel, enseignant d'aïkido.

17. *Aïkido et violence, l'énergie libérée*, M. Piédoue, Chiron, 1996.

10.

Football : comment surmonter la violence ?

*Entretien avec Jamel Sandjak
(Olympique de Noisy-le-Sec, banlieue 93)*

La pratique du sport permet-elle de canaliser la violence, notamment celle des jeunes ? Jamel Sandjak, directeur général d'un club de football, l'Olympique de Noisy-le-Sec, estime que, face à la jeunesse issue des quartiers populaires, la Fédération française de football (FFF) pratique une politique d'autoritarisme et de non-écoute qui ne fait qu'accroître la violence...

L'Olympique de Noisy-le-Sec Banlieue 93 est un club de football amateur évoluant en nationale, qui développe une approche citoyenne de son rôle. Fort de 500 licenciés, majoritairement d'origine immigrée, de résultats sportifs remarquables, d'actions sociales nombreuses (lutte contre la toxicomanie, opération « télécité », soutien aux jeunes ne pouvant payer les licences...), il revendique de devenir le club titulaire du Grand Stade de France de Saint-Denis. Dans un ouvrage intitulé *Dribbler la fatalité, foot et démocratie* (L'Esprit frappeur), le directeur général de ce club, Jamel Sandjak, met en cause la politique de la Fédération française de football.

– NVA : *En quoi la politique de la Fédération française de football contribue-t-elle à la violence ?*

– Jamel Sandjak : Je crois qu'elle a, effectivement, un effet accélérateur à partir du moment où elle exclut de fait toute une partie de la population. La Fédération n'est pas directement impliquée dans la violence, c'est

beaucoup plus sournois que cela. À l'époque de la Coupe du monde, tous les journaux ont titré sur la France multiculturelle qui gagne, etc. Je n'ai pas eu connaissance d'une quelconque reprise de ce thème-là par la Fédération. Ses responsables gèrent le foot comme il y a trente ans. Ils ne sont pas du tout représentatifs de la population qui pratique ce sport aujourd'hui. D'où toute une série de fonctionnements obsolètes. Les jeunes qui pratiquent le foot aujourd'hui sont très différents de ceux d'il y a trente ans, et n'oublions pas que ceux qui causent des problèmes sont aussi souvent ceux qui apportent de bons résultats au club. Il y a un décalage énorme entre ce qu'imagine la Fédération et la réalité du terrain. Les commissions de discipline sont tenues par des petits chefs qui ont des barèmes de sanction et qui ne cherchent pas du tout à comprendre le contexte. Tout n'est que sanction et il n'y a rien dans le domaine de l'accompagnement, de la régulation... L'élitisme à marche forcée ne fait, lui aussi, qu'envenimer les choses.

– *Est-ce une institution qui fonctionne en vase clos ?*

– Oui. De plus, elle se fait dépouiller du football de haut niveau, et de l'argent qui va avec, par les multinationales qui tiennent les grands clubs européens. Elle exerce un pouvoir sur les clubs français en imposant des dîmes et des taxes exorbitantes, mais que les clubs doivent payer s'ils veulent participer aux compétitions. Notre club est actuellement en procès avec elle, sur un certain nombre de points, notamment la validité des diplômes qu'elle décerne et impose mais qui ne sont même pas homologués par le ministère des Sports ! Cela concerne quand même des éducateurs qui s'occupent de millions d'enfants...

Actuellement, la FFF a un agrément Jeunesse et Sports sans avoir de statuts conformes à la loi ! Il n'y a pas de convention collective reconnue par le ministère du Travail pour les personnes travaillant dans le football, mais une pseudo-convention élaborée par la Fédération elle-même et sans validité puisque non signée par les partenaires sociaux... On peut croire que c'est loin de la violence, mais on ne peut pas comprendre les phénomènes de violence liés au football si l'on ne connaît pas le mode de fonctionnement de la FFF. Le regard que posent certains hauts responsables du football sur les jeunes d'origine maghrébine ou africaine relève du régime de Vichy ou du temps des colonies. Du coup, je ne m'étonne pas d'un certain nombre de décisions d'exclusion, mais je les combats.

– *Comment faire évoluer la situation ?*

– En passant devant les tribunaux, en essayant de sensibiliser les syndicats afin qu'ils pénètrent dans le mouvement sportif – ce qui a

commencé – en alertant les médias et l'opinion. Mais je m'étonne du peu de réactions, notamment de la part des partis politiques, alors que le secteur sportif est important, tant du point de vue économique et social, que symbolique. J'essaie de faire avancer ces dossiers dans le parti où je milite car il s'agit d'un problème de démocratie. Pourquoi, par exemple, le président de la FFF ne serait-il pas élu au suffrage universel par l'ensemble des licenciés majeurs, voire en associant les jeunes de plus de 15 ans ? Les dirigeants apparaîtraient un peu plus légitimes dans leurs décisions s'ils ne s'élevaient pas entre eux. Aujourd'hui, le système est verrouillé.

Les commissions de discipline sont constituées de membres d'une moyenne d'âge de 60-65 ans. Comment peuvent-ils comprendre les jeunes de 12-13 ans de La Courneuve ? Même avec de la bonne volonté ce serait difficile mais, de toute façon, ils ne conçoivent pas leur rôle ainsi. À la Ligue de football comme à la FFF, les personnes qui tiennent les postes stratégiques sont quasiment toutes d'anciens arbitres. Or, l'arbitre est là pour sanctionner, pas pour encourager, écouter, ni être tolérant. Ce n'est pas son rôle, je le comprends bien, mais ensuite ils fonctionnent de la même façon dans les organisations et dans les commissions ! Et l'on tend vers le mode de fonctionnement actuel : répressif, autoritaire, sans écoute... Des mômes sont punis de plusieurs mois d'interdiction de football alors que, pour eux, le terrain de foot reste un des seuls lieux de socialisation. Nous préférierions des peines constructives comme des travaux d'intérêt général à faire dans le club. C'est vrai qu'il faut les sanctionner quand ils font des conneries, mais nous considérons qu'il y a aussi un travail d'écoute et de dialogue à avoir avec eux... Par ailleurs, quand un jeune subit vingt fois des injures racistes et craque, c'est lui qui est puni, pas ceux qui l'ont insulté !

Pour nous, l'exclusion doit vraiment être la dernière des sanctions. Or, beaucoup de clubs fonctionnent de manière traditionnelle, sur le mode de la FFF, en excluant. Beaucoup de jeunes ont été exclus lors de l'intersaison, l'année dernière. Ils n'ont pas été repris, certains clubs ont même disparu, comme à Montfermeil... On peut tout fermer et ne plus jouer qu'à dix clubs dans le district de Seine-Saint-Denis ! Or, la Fédération n'a pas pour rôle d'exclure ! Mais les jeunes des quartiers ne correspondent pas forcément à l'image du sportif tel que Pierre de Coubertin l'a définie, et si l'on n'est pas dans ce moule-là, on risque d'être mis à l'écart... Cela provoque de la rancœur, chez les jeunes qui, souvent, crient au racisme. Nous en avons perdu ainsi. Que font-ils ensuite ? Ils restent dans leur cité, viennent perturber les matchs...

Je crois vraiment à une juste représentation des gens, à tous les niveaux et dans tous les secteurs de la vie : politique, syndical, sportif, etc. Comment est constitué le conseil d'administration de la Fédération française de football ? Combien y a-t-il d'arbitres de haut niveau d'origine

maghrébine ou africaine en France ? Pour prévenir les violences, nous préconisons aussi quelques idées simples, comme faire jouer les matchs le dimanche matin et non l'après-midi car, ainsi, la plupart des éléments perturbateurs ayant fait la fête la veille ne viendraient pas.

– *Le football apparaît comme un facteur de socialisation en France...*

– Oui mais, pour être juste, je précise qu'il y a au sein de la FFF une majorité de gens qui ont compris la situation mais que c'est un système pyramidal à l'intérieur duquel seules quelques personnes ont le pouvoir. À mon avis, le football français va connaître des heures très compliquées, tout comme le football mondial. En France, certains dirigeants demandent la défiscalisation des clubs, sous prétexte qu'ils ne peuvent pas s'aligner avec les grands clubs européens, plus riches. Et puis, voilà le club de Gueugnon, professionnel mais de division 2, qui bat Paris-Saint-Germain en coupe de la Ligue ! Et Calais, club amateur, qui élimine trois clubs professionnels de première division avant d'arriver en finale de la Coupe de France... Comme s'il s'agissait d'une question d'argent ! Face à la politique de la FFF, le ministère des Sports ne peut pas grand-chose car une faillite de cette fédération serait catastrophique, mais il suit de très près nos actions... La FFF, telle qu'elle fonctionne, est doublement coupable car elle ne fait pas ce qu'elle devrait faire, tout en sachant que sa politique n'est pas la bonne... Je constate qu'il y a moins de violence là où les jeunes se sentent écoutés, responsabilisés, mais la FFF n'appuie pas ce type de démarche.

– *Vous évoquez la présence de médiateurs dans les clubs. Quel serait leur rôle ?*

– Cela fait partie des choses qui se mettent en place actuellement. Le médiateur serait à la fois un éducateur et quelqu'un qui connaît bien les mécanismes de violence dans les quartiers. Souvent, les matchs sont interrompus à cause d'histoires entre personnes qui règlent leurs comptes sans que cela ait un rapport avec le foot. Les médiateurs pourraient repérer à l'avance les matchs à risque, en étant à l'écoute des supporters, des habitants du quartier, et chacun pourrait préparer tel match avec le médiateur de l'équipe adverse, voir s'il faut prévenir la police, anticiper... Il faut également faire intervenir des psychologues, des psychosociologues dans les clubs. En Italie, tous les entraîneurs et joueurs de première division sont accompagnés par des psychologues, ce qui me paraît logique pour la gestion du stress, de l'argent. Se mettre à gagner 60 000 euros par mois d'un jour à l'autre, jouer devant 200 spectateurs un jour, puis 40 000 le lendemain, cela nécessite un accompagnement. La FFF ne veut pas faire entrer

ce type de démarche d'accompagnement et d'écoute dans ses pratiques. Cela ne fait qu'accélérer, même involontairement, les processus de violence et de discrimination.

– *La formation des personnes encadrant les jeunes peut-elle être améliorée ?*

– En France, la formation des éducateurs sportifs est bonne, notamment dans le domaine pédagogique. Mais entraîne-t-on de la même manière à Neuilly-sur-Seine et à Noisy-le-Sec ? Je ne crois pas. Il n'y a pas de formation à la gestion des conflits, ni aux différences culturelles. Or, il est important d'apporter aux animateurs sportifs des éléments de compréhension sur les différentes vagues d'immigration, par exemple ; sur les différentes religions aussi, car le catholicisme des Italiens ou des Polonais a été un facteur d'intégration (la messe du dimanche...), et la situation est différente aujourd'hui pour l'islam qui est souvent perçu comme un intégrisme, ce qui est un obstacle à la reconnaissance de populations différentes qui constituent pourtant la France d'aujourd'hui.

L'éducateur n'est pas là uniquement pour faire courir les enfants. D'ailleurs, parfois, il ne parvient même pas à les faire courir parce qu'il n'arrive pas à les « tenir ». L'éducateur doit avoir des connaissances liées à ce qu'il va faire avec les enfants, et il est plus facile d'expliquer certaines choses à des enfants quand on connaît un peu mieux leurs origines, leurs cultures, leur histoire, leur contexte familial...

Propos recueillis par Christian Le Meut.

11.

Développer une culture de la rencontre

Éducation physique et sportive

La création de lien social passe par le développement d'une culture de la rencontre, de la coopération, de la non-violence. Par extrapolation de la définition d'Edward Hall¹⁸, la « proxémie » étudie l'usage que l'Homme fait de son espace. Dans l'organisation codée des distances et des territoires, l'espace intime, proche, la bulle personnelle de chacun joue un rôle important dans la relation à autrui.

La relation « proxémique » se caractérise par une demande de reconnaissance en établissant avec autrui une communication dans un rapport fusionnel au sens de :

- grégaire : pour sentir la cohésion du groupe ;
- chaleureux : pour partager des émotions ;
- intime : pour pénétrer dans la « bulle personnelle » de l'autre.

Qui n'a pas observé des enfants « se chamailler » dans un corps à corps dépourvu de brutalité ?

Le déchiffrement du monde est d'abord sensoriel et cette sensorialité s'inscrit dans un rapport social¹⁹. Valoriser une culture proxémique c'est mettre l'accent sur une communication par le « moi-peau ». Cette expression empruntée à Didier Anzieu²⁰ s'expérimente dans des activités

18. Edward T. Hall, *La Dimension cachée*, Seuil.

19. David Lebreton, *Anthropologie du corps et modernité*, PUF.

20. Didier Anzieu, *Le Moi-Peau*, Dunod.

corporelles desquelles se dégage une atmosphère de fête où on joue à « se fondre » avec autrui. La communication humaine prend sa source dans ce type de syncrétisme par modulation du tonus corporel.

Ce plaisir de l'être ensemble, qui passe par le toucher, nous confirme les uns les autres dans nos existences. Oserons-nous parler d'« haptopédagogie » en référence à l'haptonomie, cette science des interactions affectives humaines dont parle Franz Veldman²¹ ? Mais préservons-nous des effets pervers. Il ne s'agit pas de jouer à « touche-touche ». Catherine Dolto-Tolich²² n'oublie pas de rappeler que le toucher c'est comme la parole, cela peut faire le pire comme le meilleur. Les situations devront respecter l'intégrité physique et morale des personnes. Certains jeux traditionnels offrent diverses possibilités : toucher l'autre pour le transporter, le guider, le reconnaître, le modeler ; toucher pour se réfugier. Dans les activités artistiques, les corps s'expriment en symbiose : se toucher pour s'équilibrer (acrosport – pyramides humaines), pour danser.

Nous mettons l'accent sur la proxémie de coopération. Les sports de combat en corps à corps mettent en jeu une proxémie d'opposition dont l'essence est une « culture de la gagne » qui fonctionne en partie sur l'agressivité et l'exclusion. Mais il est également évident que les activités proxémiques de convivialité peuvent aussi déclencher des réactions agressives. Il n'est pas facile d'accepter l'autre dans sa bulle intime où se mêlent parfois les odeurs, la transpiration. L'atmosphère de fête peut aussi être gâchée par « une sensation de viol », agression que représente l'entrée de l'autre dans son espace proche. La distance de séparation des corps, la vision directe de l'autre (les yeux dans les yeux), la durée de la relation, la partie corporelle touchée, l'effectif des participants (on accepte peut-être plus aisément d'être touché par plusieurs personnes que par une seule), la symbolique du contact associée à des postures, seront des paramètres qu'il faudra doser pour sauvegarder l'envie du partage.

Jean-Claude Demey, professeur d'EPS à l'IUFM de Metz.

21. Frantz Veldman, *Haptonomie, Science de l'affectivité*, PUF.

22. Catherine Dolto-Tolich, *Congrès Agiem, Clermont-Ferrand, 1996, Dossier n° 100.*

12. La coopération en éducation physique et sportive

Les jeux paradoxaux

Peu proposés à l'école, les jeux « paradoxaux » sont intéressants à plus d'un titre : ils participent à la construction de la personnalité, demandent à l'élève de gérer des contradictions dans sa relation aux autres joueurs, exigent une maîtrise de ses émotions et un traitement multiple d'informations complexes. En effet, dans un jeu paradoxal, chaque joueur peut décider à tout moment d'être un partenaire ou un adversaire des autres.

La construction de la loi par l'enfant est une entreprise longue et périlleuse. Certains jeux moteurs collectifs, par leur essence, leur logique interne me semblent particulièrement indiqués pour réfléchir, comprendre, analyser les règles du jeu. Ils permettent d'ouvrir un espace de discussion. Ces jeux paradoxaux, outre la ritualisation de la violence qu'ils mettent en scène, placent les enfants dans des situations de consensus²³.

Certains jeux paradoxaux²⁴ déstabilisent les enfants et les amènent insensiblement à privilégier, avec l'aide du maître, des comportements de coopération par le biais de la délivrance. C'est le cas de la « balle assise » :

23. Ces situations sont l'occasion de mobiliser différents principes de justification, cf. Boltanski et Thevenot, *Les Économies de la grandeur*, PUF, 1988 et *De la justification*, NRF Essais, Gallimard, 1997.

24. Tels qu'ils ont été définis par P. Parlebas.

« Qui s’empare de la balle est chasseur pendant le laps de temps qu’il a la balle. Les autres sont lapins. Ceux qui sont touchés de pleine volée sont provisoirement pris et s’assoient sur place en attendant d’être libérés par toucher de balle²⁵. » Le paradoxe affectif de la « balle assise » que l’on pourrait traduire par « je t’aime, moi non plus » conduit les enfants à dépasser un certain manichéisme relationnel (je suis avec ou je suis contre, attitudes propres aux situations sportives) pour s’ouvrir à une complexité et une mouvance des relations. Cette mouvance parfois difficile à assumer est « compensée » par des stratégies coopératives de délivrance.

Le paradoxe cognitif du jeu « poules, renards, vipères²⁶ » peut se traduire par « plus je gagne, plus j’ai des risques de perdre » : « Trois équipes de 6 à 10 joueurs. Chacune possède un camp-refuge-prison (cercles visibles et installés à 50 ou 100 mètres de distance l’un de l’autre suivant le nombre de joueurs et le caractère donné au jeu). Les renards mangent les poules, les poules picorent les vipères, les vipères piquent les renards. C’est-à-dire que chaque équipe a droit de prise par simple toucher sur une seule équipe mais est vulnérable vis-à-vis de la troisième²⁷. » Ce jeu est l’occasion pour les enfants de vivre en actions une triangulation des relations dont la persistance est la condition du plaisir du jeu.

Ces jeux paradoxaux, complexes, subtils sur le plan relationnel ne conviennent qu’à des enfants de fin du cycle 3 (CM1 et CM2). D’autres jeux traditionnels appartiennent à cette catégorie de jeux paradoxaux : les quatre coins, les écureuils en cage sans signal, mère veux-tu ?..., et des jeux inventés²⁸.

Les jeux traditionnels à gage, par exemple le « meneur », posent comme interdit de base : pas de gage dangereux, pas de gage humiliant. Ce jeu, une variante du jeu « un, deux, trois, soleil », place les enfants par petites files. Le premier de chaque file évolue comme il l’entend, imité par ceux qui le suivent. Quand il se retourne, les autres enfants doivent être immobiles. Ceux qui n’ont pas respecté cette immobilité ont un gage. Le deuxième de la file devient le meneur après la réalisation du gage. Le postulat de départ est imposé par le maître. Si le caractère de dangerosité est rapidement clarifié en fonction de l’environnement, le caractère d’humiliation fait l’objet de nombreuses discussions que l’on peut, sans prétention, qualifier de philosophiques (un peu avant le jeu, mais surtout après le jeu !), même au cours préparatoire. Ce peut être aussi le moment d’aborder la notion de sanction.

25. J.-C. Marchal, *Jeux traditionnels et jeux sportifs*, Vigot, 1992.

26. Jeu encore appelé la « chaîne écologique ».

27. *Op. cit.*, p. 193.

28. Par exemple, le jeu de la « jungle », cf. revue *EPS 1*, n° 95, p. 34-35.

Quant aux jeux à créer, à partir d'un matériel, à partir d'un thème : poursuite, prise de foulards, gain de territoires ou d'un espace particulier, ils ont pour objectif la production à plusieurs d'un jeu qui sera expérimenté par d'autres enfants. Le jeu doit susciter du plaisir. Il faut donc définir des règles « utiles » (paradoxe du jeu !). « Le jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité », écrit Colas Duflo dans *Jouer et philosopher*. La création de jeux confronte les enfants à cette nécessaire légalité. Ce faisant, la discussion des principes essentiels du jeu contribue à faciliter le passage de l'hétéronomie à l'autonomie²⁹.

Ces différentes pratiques ont un point commun qui est de sortir du duel sportif pour élargir et diversifier les relations entre les enfants. Ces derniers entrent dans des espaces parfois conflictuels qu'ils dépassent et déplacent par la discussion.

Anne-Marie Venner, professeur d'EPS à l'IUFM de Metz.

29. Selon les hypothèses concernant les étapes d'appropriation de la règle (cf. Meard et Bertone, revue *EPS*, n° 259) : de l'anomie (rejet de la règle) à l'hétéronomie (la règle perçue comme une contrainte extérieure et vide de sens), en passant par l'autorégulation (compréhension de la règle), pour aboutir à l'autonomie (modification des règles, création d'autres règles en fonction du but recherché).

13.

Une comédie musicale à Belleville

Atelier théâtre

Une classe de CM2 du quartier de Belleville, à Paris, travaille depuis 1998 sur une comédie musicale qu'elle a présentée à plusieurs reprises. Un projet pédagogique particulièrement intéressant.

« J'ai rêvé d'un monde tout en paix
Plus de bagarres, d'injures, des "s'il te plaît"
Et, en cas de désaccord
C'est pas la loi du plus fort
Les langues parlent avant les poings
On joue tous sur le même terrain³⁰ »

Le vendredi 25 février 2000, la comédie musicale *Gouttes de paix* se joue dans le XX^e arrondissement de Paris. Elles et ils sont une trentaine d'enfants (du CE1 au CM2) de l'école de la rue de Tourtille qui chantent et dansent pendant plus d'une heure avec pour trame la paix, comment la faire, comment réunir les couleurs de l'arc-en-ciel ? Chansons et tableaux se succèdent où les enfants décrivent leur vie quotidienne, leurs peurs, leurs espoirs... Parents, école, voisinage sont parfois un peu épinglés, mais les enfants se regardent et se critiquent eux-mêmes, comme dans une savoureuse version du *Loup et l'Agneau* réécrite dans leur langage (*Les Loubs et l'Agneau*). Au début, un agneau se fait « carotter » son beau

30. Extrait du spectacle (paroles de Fabien Bouvier avec les enfants de Belleville).

blouson mais, dans un tableau suivant, les « loubes » sont entraînés dans un jeu coopératif par Léa, une petite fille futée³¹. Le spectacle respire une vraie fraîcheur, une vraie joie et une vraie dignité... mais revenons au commencement.

Il était une fois une institutrice, Véronique Bavière, qui aime bien entraîner ses classes (qu'elle suit du CE2 au CM2), dans des projets collectifs car « se lancer dans une aventure commune, où les enfants sont aussi responsables que les adultes, c'est un moteur formidable, indépendamment du thème traité ». Musicienne, elle emmène depuis quinze ans ses élèves dans des aventures musicales ou autres (comme les classes de nature...). Depuis 1996, Fabien Bouvier, auteur-compositeur et animateur, apporte sa « patte » et les projets ont pris une tournure plus importante.

En janvier 1998, Véronique et Fabien proposent aux enfants, alors en CE2, de travailler sur le thème de la paix et de la violence. « Ce n'est pas le thème de la paix qui les concerne, c'est la violence. Au début, j'ai été un peu effrayée de constater leurs peurs quand ils rentrent chez eux, quand ils jouent dans les jardins publics, etc. La violence qu'ils développent est, en fait, une forme de défense. La question était : comment faire face à la violence ? Ils ont énormément besoin de parler, ce que certains ne font pas à la maison. Cette violence qu'ils ont en eux, il suffit de la canaliser pour en faire quelque chose. Autant ils peuvent être des rois de la bagarre, autant ils peuvent être des champions de la paix. Cela se joue à pas grand-chose. Ils ne sont pas mauvais au fond, n'ont pas envie de faire du mal, mais si l'exemple est mauvais, ils font n'importe quoi. Un travail comme celui-ci a un impact sur ce qu'ils deviendront, j'en ai l'expérience avec des anciens élèves. Ils ont le sentiment d'être valorisés et, même si les choses tournent mal ensuite pour eux, ils se souviennent de cette expérience positive. »

Dans une première étape, les enfants de trois classes réfléchissent sur la violence, notamment avec l'aide du *Petit Livre pour dire non à la violence*³², dont ils recopient et discutent les textes. Pour Fabien Bouvier, « l'idée n'était pas de faire une leçon sur la paix, mais que les enfants vivent et expérimentent des choses à partir de ce que sont la paix et la violence dans leur quartier, leur famille. La paix, pour un enfant, ce peut être d'avoir reçu un vélo à son anniversaire. Je proposais des pistes de travail aux instituteurs pour que les enfants s'expriment ensuite soit par écrit, soit par oral, soit les deux. Pour une chanson sur l'école, par exemple, je leur ai demandé pourquoi ils aimaient l'école ou pas, quels étaient les

31. Un atelier périscolaire de jeux coopératifs existe à l'école de Tourville depuis la rentrée 1998.

32. Le *Petit Livre pour dire non à la violence*, D. de Saint-Marc, S. Bloch, Bayard Poche/Astrapi (diffusion NVA).

moments de violence, à quoi ressemblerait l'école de leurs rêves, etc. Au départ, les enfants ont critiqué beaucoup l'école, puis, à la fin, ils se sont demandés ce qu'ils feraient s'ils n'y allaient plus. L'école reste importante pour eux, pour travailler et avoir un métier ensuite... »

En septembre 1998, les enfants ont commencé le travail vocal, théâtral et chorégraphique, notamment dans le cadre d'un atelier périscolaire de théâtre permettant d'associer des enfants d'autres classes. Le travail d'écriture continuait simultanément et a été terminé à l'été 1999. Des musiciens ont alors enregistré la bande son qui a permis aux enfants de répéter et d'enregistrer un CD³³ reprenant l'intégralité de la comédie musicale. La première représentation a eu lieu en 1999 dans une salle parisienne, La Maroquinerie : un succès ! D'autres représentations ont suivi...

« Tous les enfants de notre école ont vu notre spectacle, pourtant il y en a qui se bagarrent encore tous les jours. Ils n'ont rien compris », déplore une élève. Il est vrai que la violence est fréquente durant les récréations, mais Véronique Bavière a constaté que, « quand il y a des bagarres, certains élèves, notamment ceux qui participent à *Gouttes de paix*, interviennent pour séparer », ce qui est déjà un progrès par rapport aux écoles où les élèves encouragent les bagarres... « Entre les enfants de la classe, poursuit-elle, il y a systématiquement une résolution positive du conflit avec encore, parfois, l'intervention d'un adulte. Mais quand un enfant de la classe a un problème avec un enfant qui n'est pas dans la même démarche, certains arrivent à se contenir, à parler, d'autres pas encore, mais ils sont tous capables d'avoir une analyse par rapport à ce qui s'est passé. En cas de violence, ils en arrivent toujours à la conclusion qu'il n'était pas nécessaire d'en arriver là, mais qu'ils ne sont pas parvenus à faire autrement. »

Plusieurs garçons de la classe affirment moins se battre : « Depuis que je suis rentré en CE2, beaucoup de choses ont changé dans ma vie scolaire. Avant, je me battais dans la cour quand j'avais un problème, maintenant, je ne m'en prends plus aux autres. Si j'ai un problème, je vais voir les profs », mais un second semble résigné : « La violence, ça ne s'éteindra jamais. » Le racket est également évoqué : « Souvent, il y a des grands qui rackettent le goûter ou de l'argent. Les petits ont peur, alors ils donnent. Si on laisse faire tout le temps, sans rien dire à personne, ça ne pourra jamais finir », constate un élève. Faire la paix n'a rien d'une évidence : « Quand tu dis, "arrête de te battre", après, c'est toi qui te fais frapper », déplore un garçon.

Hors de l'école, certains comportements ont changé, en famille notamment, mais l'influence du quartier reste là, comme en témoigne le texte d'une chanson écrite à partir des paroles d'un enfant qui refusait de sortir

33. Diffusion NVA.

de son image de « gros dur » parce qu'on risquait de le traiter de « bouffon » dans le quartier, et qui continuait à avoir des comportements violents :

« Mais si j'veux trouver une place
Faut pas faire de cadeaux
Faut juste sauver la face
Et le reste c'est des mots
Si j'avais pas l'air d'un loup
On me prendrait pour un chien
Le respect moi je m'en fous
Je prends, je demande rien³⁴. »

Fabien Bouvier a constaté que certains enfants changent complètement de comportement lors des « classes de nature » qu'il a accompagnées. Loin de leur quartier, et avec un rythme de vie structuré, ils retrouvent un équilibre. Au retour, les anciens comportements reviennent... La création du spectacle a également changé les enfants, leur regard sur eux-mêmes et celui de leurs proches. Enseignants et animateurs ont insisté pour que tous les parents viennent voir leurs enfants sur scène, capables de porter un vrai spectacle alors que certains éprouvent des difficultés scolaires. Des élèves ont vu leurs résultats s'améliorer. Une fille souligne que leur spectacle, c'est aussi pour montrer qu'il n'y a pas que dans les quartiers riches que l'on peut faire des choses bien... Et d'ajouter: « Faire que le monde aille mieux et qu'il y ait moins de violence en se faisant plaisir, c'est bien. »

Ce projet a pu voir le jour grâce au soutien de plusieurs sponsors (Fondation de France, Fondation France Télécom...) et de la plupart des enseignants de l'école primaire de la rue de Tourtille. Outre ce projet et les ateliers périscolaires, l'école souhaite mettre en place une formation d'élèves médiateurs.

Christian Le Meut

34. Extrait du spectacle.

14.

Du théâtre pour débattre de la violence

Théâtre-forum

Fin d'après-midi dans un lycée de la région parisienne. Les lycéens quittent l'établissement tandis qu'une vingtaine d'adultes, enseignants, proviseur, infirmières, se réunissent dans la « salle de conférences » pour assister à une pièce de théâtre mettant en scène la violence en milieu scolaire...

« Assister » n'est pas le mot exact. La troupe « Entrées de jeu » pratique un « débat théâtral »³⁵ auquel le public est invité à participer. La pièce est basée sur des faits réels. M. C., 18 ans, se dispute violemment avec sa petite amie à l'entrée du cours de M^{me} B. Celle-ci lui demande, sur un ton à la fois autoritaire et craintif, de s'asseoir ou alors de sortir dans le couloir. M. C. retourne alors sa violence contre le professeur et la pousse. M^{me} B. tombe à terre, le bureau est renversé, d'autres élèves ceinturent M. C... D'une durée de quinze minutes, la pièce est jouée une première fois. Il s'agit de cinq scènes : l'agression ; la visite de trois professeurs à M^{me} B. (qui, choquée mais pas blessée physiquement, a eu un arrêt de travail) ; l'entretien entre le père de l'élève et le proviseur, puis entre un élève délégué et le proviseur ; enfin la rencontre de M^{me} B. et du proviseur...

La pièce est ensuite rejouée et chaque scène est alors discutée par le public. L'animateur de la pièce et directeur de la troupe, Bernard

35. Cette méthode est inspirée du « Théâtre de l'opprimé » créé par Augusto Boal.

Grosjean, prévient : « Il n'y a pas de recette miracle, sinon je vous la donnerai, mais chacun a une part de savoir. L'intérêt, c'est d'échanger. » Il propose aux personnes qui ont des idées de venir les jouer, les deux actrices et les deux acteurs s'adaptant. Certains spectateurs acceptent, d'autres pas. « La méthode permet une approche non normative de la problématique ; elle permet également, en confrontant les points de vue dans une ambiance ludique, de dédramatiser certaines situations et d'acquérir des points de repère pratiques sur ces questions », explique la troupe dans un document de présentation.

De fait, le débat s'instaure entre chaque scène. Les personnes présentes, sauf une, soulignent n'avoir jamais vécu une scène aussi violente et beaucoup reconnaissent ne pas savoir comment elles réagiraient : la peur, la fuite, l'interposition, la honte... Une enseignante propose d'intervenir autrement que M^{me} B., et rejoue la scène. Face à la colère des deux jeunes qui se disputent, son intervention plus calme désamorce la situation, illustrant ainsi une observation d'un spécialiste de la médiation, Jacques Salzer : « Il y a des relations d'attaque à attaque qui font que les personnes deviennent sourdes à ce que dit l'autre parce qu'elles entendent l'attaque et non pas le contenu³⁶. »

Effectivement, la manière d'intervenir est importante. Plus généralement, une enseignante s'interroge : « Devons-nous intervenir dans les conflits entre élèves ? » Une de ses collègues répond qu'elle « ne peut qu'intervenir », quitte à prendre un risque. La différence entre conflit et violence n'apparaît jamais dans les débats. Les adultes doivent intervenir quand il y a violence (physique, morale, psychologique...), mais pas forcément dans les conflits qui ne dégénèrent pas en violence.

Une autre enseignante propose également de rejouer la scène de l'agression. Elle a vécu, dans un établissement spécialisé, une agression par une élève qui a soulevé une table pour la projeter vers elle. Elle dit à l'élève agressive un surprenant : « Tu fais ce que tu veux contre moi, mais ne fais rien aux autres élèves »... En ayant maintenu un dialogue avec l'élève violente, elle témoigne avoir pu éviter que cette violence se retourne contre elle ou contre les autres élèves... « par contre, elle est allée casser la gueule à la directrice », murmure-t-elle en regagnant sa place... Par deux fois la scène de l'agression de M^{me} B. est rejouée mais, à aucun moment, n'apparaît l'idée qu'elle ne devrait pas rester seule face à la situation, notamment en envoyant chercher un surveillant ou un conseiller principal d'éducation. La classe serait-elle un monde clos ?

La scène suivante présente trois professeurs qui viennent rendre visite à M^{me} B. après l'agression, probablement chez elle. Tous trois sont un peu caricaturaux. M^{me} B. a décidé de porter plainte, ses collègues l'approuvent

36. NVA, n° 245, mai 2000.

et lui donnent conseils et avis. Mais aucun ne l'écoute ou ne sollicite son témoignage. Les spectateurs n'interviennent pas dans cette scène... En revanche, la suivante suscite débats et interventions: elle montre un proviseur attentif à la visite du père de M.C. Le papa condamne l'acte de son fils, puis le minimise en parlant de « petit incident ». Il dit avoir contacté la Fédération des parents d'élèves qui s'étonne du dépôt éventuel d'une plainte...

Inquiet pour l'avenir de son fils, il propose de verser une réparation au professeur. Cette scène paraît crédible aux personnes présentes (qui sont aussi des parents). Elle est rejouée par une enseignante qui, interrogeant le père, en apprend un peu plus sur l'élève. M.C. a été puni de trois coups de ceinture lorsque son père a appris qu'il avait agressé une enseignante! Il est « sage » à la maison, mais il est « violent » à l'extérieur. Le proviseur-spectateur rappelle alors au père l'interdiction des punitions corporelles et l'invite à relire la Convention internationale des droits de l'enfant... Le père paraît alors interpellé: qu'en aurait-il été dans la réalité? Nous touchons là aux limites de l'exercice.

Après le père, c'est au tour des élèves de la classe de se solidariser avec leur camarade. Ils ont voté et signé une pétition demandant que la plainte contre M.C. ne soit pas déposée. Là encore, le proviseur laisse dire. Cette scène paraît peu crédible à certains spectateurs. En cas de problème, « les élèves ne disent rien, c'est la loi du silence », affirment plusieurs personnes, ou alors ils « transforment les faits », dit une autre. Une spectatrice affirme qu'il faut savoir arrêter les discours des élèves... La scène est rejouée et l'élève se retrouve face à un proviseur plus actif dans l'échange, qui n'hésite pas à réaffirmer les règles mais qui permet une forme de dialogue conflictuel...

Dans la scène finale, le proviseur reçoit M^{me} B. Il l'accueille par un discours sur l'intérêt de l'établissement, l'invite à agir au mieux mais l'incite, en sous-entendus, à retirer sa plainte. « Avec un proviseur comme ça, je demande ma mutation tout de suite », murmure quelqu'un dans l'assistance. Cette scène-là est rejouée par une personne plus à l'écoute, proposant à l'enseignante, si elle ne dépose pas plainte, qu'un conseil de discipline statue sur le sort de l'élève. M^{me} B. accepte. Le vrai proviseur présent dans la salle souligne, d'ailleurs, que les deux procédures ne sont pas compatibles. En cas de dépôt de plainte, c'est la Justice qui agit et le conseil de discipline ne peut être réuni selon le principe que l'on ne peut être puni deux fois pour le même acte.

« Des choses peuvent s'arranger avec la parole », estime une enseignante. Avec la parole, certes, mais pas n'importe laquelle: une parole calme et précédée d'une véritable écoute. Or, à aucun moment, durant l'heure et demie que dure la séance, il n'est question d'écouter M^{me} B. ou M. C., voire de les réunir en présence de tiers. Certes, des dialogues

s'instaurent, conflictuels mais où chacun veut d'abord faire valoir son point de vue. Le groupe réfléchit aux réactions les plus adaptées sur le moment, aux « punitions », aux rappels des lois, mais pas aux changements que l'institution pourrait mettre en place pour prévenir la violence, notamment en termes de lieux d'écoute et de médiation. Par une véritable écoute, et une sanction adaptée, M. C. ne pourrait-il pas demander pardon, réparer, travailler sur sa propre violence en prenant conscience de la souffrance de M^{me} B. ? M^{me} B. pourrait, si l'occasion lui en était donnée, réfléchir à sa propre peur, aux autres manières de réagir, mieux prendre en compte la situation de M. C.

Fin de débat. L'assistance se disperse. En discutant, le proviseur me signale qu'une enseignante a été agressée physiquement par un élève sur le parking de l'établissement, en début d'année, qu'elle est rentrée directement chez elle après et qu'elle n'a parlé que bien plus tard. Comment gérer de tels actes dans ces circonstances ? Et pourquoi ce proviseur n'en a-t-il pas parlé pendant la séance ?... Ce type de « débat théâtral » a pour but d'établir un dialogue entre adultes travaillant dans les établissements scolaires. « Nous intervenons comme un outil pour provoquer un déblocage de la parole, indique Bernard Grosjean, car le silence génère beaucoup de violence. Mais que fait-on de cette parole ensuite ? » Parfois, l'intervention de la troupe intègre d'autres actions, d'autres fois, elle n'est que ponctuelle. Vécu en début d'année, ce type d'intervention peut contribuer à souder une équipe et aider les personnes à prendre conscience que plusieurs comportements sont possibles face à la violence.

Une limite, cependant, est que la communauté éducative se retrouve entre elle, avec sa dynamique propre mais aussi ses limites : aucun intervenant extérieur n'est là pour apporter des pistes d'action ou de réflexion. De plus, si elle reste ponctuelle et non relayée par d'autres initiatives, cette intervention risque de laisser les gens face à leurs difficultés... Car, au bout du compte, ce jour-là, personne n'a vraiment écouté la grande fatigue de M^{me} B...

Christian Le Meut

Contact :
Entrées de jeu
35 villa d'Alésia
75014 Paris
Tél. : 01 45 41 03 43

Troisième partie

Aspects pédagogiques

Penser une éducation non-violente, c'est tout à la fois avoir un projet éducatif, en dégager une pédagogie – c'est-à-dire un ensemble de moyens cohérents avec les objectifs de ce projet – et prendre conscience des remises en cause fondamentales à effectuer dans les structures de la société et dans nos comportements d'aujourd'hui. Prôner une éducation aux droits de l'Homme, vouloir des relations hommes/femmes plus égalitaires, promouvoir l'approche non-violente des conflits et affirmer la nécessité d'une éducation interculturelle, c'est faire le choix d'inscrire l'éducation non-violente dans les réalités et les interrogations du monde contemporain. C'est donner à l'éducation sa pleine dimension sociale et politique.

1.

Éduquer à la responsabilité à l'école

L'Association pour l'éducation à la responsabilité à l'école (Aéré) est un réseau d'enseignants et de parents qui échangent expériences et informations sur l'éducation. Deux de ses animateurs, Philippe Lobstein, inspecteur de l'Éducation nationale à la retraite, et Michel Portal, instituteur, s'expriment sur la question des violences à l'école.

– *Quelle est votre réflexion sur les violences scolaires ?*

– Michel Portal : Nous nous intéressons principalement aux incivilités. Quand cela se passe mal dans une classe, il faut que le professeur mette la question sur le tapis en demandant aux élèves : « On vit mal les uns avec les autres, qu'est-ce que vous proposez ? » Le professeur reconnaît alors une certaine impuissance et appelle à la coopération de tous pour essayer de créer un nouveau climat. Je me souviens d'un professeur qu'un élève avait insulté. Au lieu de sanctionner tout de suite l'élève, le professeur s'est tourné vers les autres élèves en leur demandant : « Qu'est-ce que vous pensez de cette attitude-là ? Êtes-vous d'accord ? » Il a installé un débat, ce qui est fondamental pour la détermination de la loi. Il est important de voir que l'on peut agir sur son cadre de vie car on devient alors constructeur de la loi. À partir du moment où l'on a discuté sur certains points, on comprend que l'on est dans un monde qui n'a pas commencé d'aujourd'hui et que certaines règles sont déjà établies.

– *Avez-vous une réflexion autour de la question des sanctions ?*

– M. Portal : Mettre l'élève hors de l'établissement quand il y a un problème de discipline important n'est pas la solution. Il faudrait peut-être créer un service des sanctions dans chaque établissement. Ainsi, l'élève serait sorti du cours en cas de perturbation grave et mis dans un lieu spécial où on lui ferait faire quelque chose qui lui permettrait de retrouver un comportement respectueux de la loi. Beaucoup de professeurs, actuellement, sont demandeurs d'un coup de main dans ce sens parce qu'ils sont débordés par les incivilités.

Dans certains établissements, les incidents sont notés par écrit et pris en main par l'équipe des enseignants. Les sanctions tombent parfois trois mois après, mais cela ne fait rien car les professeurs ont pu établir une sanction assez imaginative. En six mois, un an, on peut ainsi transformer le climat d'un établissement. Les sanctions ne devraient pas être que négatives. Et s'il y a des punitions, il devrait y avoir aussi des récompenses. Il faut arriver à une sanction individualisée. Une sanction ne peut être systématiquement définie ainsi : « Tu as fait telle chose, c'est tel tarif. » Bien qu'il y ait besoin de clarifier les choses par un règlement général, on dispose d'une certaine marge d'appréciation ici et maintenant, car c'est un élève particulier qui a fait une chose particulière. Peut-être que la sanction consistera à réparer le tort que l'on a fait...

Il y a quelques années encore, les sanctions étaient un tabou. Chacun devait se débrouiller dans sa classe. Mais la « machine à virer les élèves » s'est remise en marche. On est passé d'un manque à un excès. On rentre de plus en plus dans le judiciaire, alors même que le droit scolaire n'est pas équitable. Il favorise beaucoup les enseignants et l'administration au détriment des élèves.

– *Quelles critiques adressez-vous à l'institution scolaire ?*

– M. Portal : La société voudrait que les jeunes deviennent responsables mais elle ne veut pas leur donner de pouvoir. Or, on ne peut apprendre la responsabilité que si l'on nous donne un vrai pouvoir. S'il y a une discussion dans la classe, les élèves doivent vraiment avoir droit au chapitre. Il ne s'agit pas de leur donner tout le pouvoir, mais les professeurs ont peur, effectivement, que, si l'on commence à leur donner un bout de la nappe, les élèves en tirent la totalité. Il y a d'ailleurs des slogans pervers de ce point de vue comme : « mettre l'élève au centre » de l'école, mais je ne suis pas d'accord parce qu'il faut mettre tout le monde au centre : les parents, les professeurs, les élèves, les administrateurs, le personnel non enseignant... Quand il y a un problème, on devrait inviter toutes les personnes concernées à le résoudre. La modernité ce serait de

trouver un équilibre où l'individu a sa part, où la collectivité a sa part et où les groupes ont leur part. Et ce qui peut unir la personne, le petit groupe et le grand groupe, ce pourrait être l'égalité devant la loi.

– Ph. Lobstein: Je me souviens du témoignage de ce principal de collège qui a institué des carnets à points concernant les sanctions. C'est-à-dire que chaque élève a droit à un certain nombre de points et, s'il a fait une bêtise sur le plan de la conduite ou sur le plan scolaire, on lui enlève des points. Quand un élève n'a plus de points, il doit passer au conseil de discipline, mais on discute avec lui pour savoir quels sont les tenants et les aboutissants de sa conduite. Ce principal a dit: « Mais je me heurte à certains de mes professeurs parce que cela leur enlève leur pouvoir. » Pourtant je pense que c'est une bonne chose parce que c'est un moyen de faire prendre conscience aux élèves de ce qui est juste et de ce qui ne l'est pas.

– M. Portal: Il y a besoin d'une redéfinition du service de l'enseignant parce que les besoins en cours professoraux sont en voie de réduction, alors que le besoin de dialogue avec les élèves et entre les professeurs augmente. C'est particulièrement net en collège où les horaires sont fractionnés, ce qui est aussi une des causes des difficultés. Les élèves ont une soif d'expression, parce que non seulement ils ont des cours professoraux à l'école mais en plus ils ingurgitent de la télé. Sur le plan de la réciprocité et du dialogue, l'école peut mettre la télé loin derrière. Beaucoup d'adultes ont peur de conduire un débat avec les élèves. Mais, à mon avis, même un professeur « ordinaire » est capable de conduire un débat au moins aussi bien que tout ce que l'on voit à la télé.

– *Comment définissez-vous une éducation à la responsabilité ?*

– Ph. Lobstein: Nous avons déterminé douze clés pour une éducation à la responsabilité dans un livre que nous avons publié il y a quelques années, et la première, c'est la réflexion silencieuse. Puis il y a le partage de la parole et du temps, les règles de vie, le rapport aux règles, le conseil des élèves, la médiation, le témoignage, les intervenants extérieurs, le travail en équipe, le parrainage (les élèves se choisissent des parrains parmi les élèves qui ont un meilleur niveau qu'eux dans telle ou telle matière, pour une certaine durée; cette coopération fonctionne très bien). De courts instants de réflexion silencieuse peuvent aussi être efficaces au point de vue scolaire, d'une part, mais aussi parce que les échanges qui suivent sont des moments très démocratiques. Il s'agit de faire appel à l'initiative de tous, et librement. Chacun peut avoir une idée, un éclairage sur tel problème, et le dire. Il faut toujours que l'être humain déborde des

fonctions d'enseignants, d'élèves, de parents. Il y a toujours un terrain commun, plus profond.

Pour nous, l'éducation à la responsabilité consiste à utiliser au mieux les marges de liberté que nous avons, à chaque instant, et quels que soient les déterminismes sociaux dans lesquels chacun est plongé. Chacun a un pouvoir, donc une responsabilité, adulte comme enfant.

Propos recueillis par Christian Le Meut.

Contact :

Aéré

5 place Saint-Sauveur

56400 Auray

Cette association organise des rencontres annuelles, édite un bulletin et diffuse certains ouvrages comme *Éduquer à la responsabilité* (diffusion NVA).

2.

L'alphabétisation émotionnelle

En considérant les comportements violents comme un problème de santé publique, la violence apparaît comme le symptôme d'un système relationnel défaillant. Les recherches scientifiques menées par Daniel Favre, responsable du Laboratoire de modélisation de la relation pédagogique de Montpellier, s'inscrivent dans la même perspective. Dès lors, la prévention de la violence passe par une éducation à la communication et à la maîtrise des émotions, facteurs d'amélioration de la vie relationnelle et de la gestion non-violente des conflits.

Selon une recherche menée de 1994 à 1997 en France et au Canada auprès d'adolescents de 13 à 15 ans désignés comme « violents » par leurs enseignants, nous avons pu montrer que la majorité d'entre eux présente un état anxieux et dépressif. En situation de frustration, ces élèves traitent l'information de manière « dogmatique » : absence de mots pour désigner des émotions ou des sentiments, refus des événements qui les affectent négativement, recours au registre de l'implicite et à la généralisation abusive, absence de recul par rapport aux propos qu'ils énoncent. Ces adolescents sont peu préparés à rencontrer la déstabilisation cognitive présente dans tout apprentissage, ainsi que les individus qui ne leur ressemblent pas. On comprend mieux maintenant pourquoi ils sont en situation d'échec à l'école, ce qui ne peut que renforcer le symptôme anxieux et dépressif, et pourquoi la rencontre avec l'altérité les amène à privilégier l'action violente.

Les comportements violents pourraient constituer une forme de toxicomanie endogène, comme cela a déjà été mis en évidence pour la boulimie, le stress, le sport intensif... Dans tous ces cas, les personnes développeraient une dépendance vis-à-vis de leurs propres endorphines et seraient contraintes de poursuivre ces différentes conduites pour ne pas être confrontées aux très désagréables symptômes de sevrage. La recherche a montré qu'il est possible d'intervenir pour diminuer la violence, même si c'est difficile car les comportements violents, une fois installés, font partie des plus difficiles à modifier. Le but de notre intervention n'est pas de substituer à la réponse violente des jeunes des comportements de soumission, mais de les rendre aptes à utiliser le langage pour exprimer leurs besoins et à négocier pour les satisfaire, ce qui donne une meilleure prise sur la réalité et donc un certain pouvoir sur le monde.

Le langage verbalisé et extériorisé sert avant tout à la communication interpersonnelle. Dans sa genèse intervient la mobilisation du « langage intérieur » qui permet d'associer des images mentales ou des représentations ainsi que des sensations avec des mots. Des auteurs appartenant au courant de la psychologie russe, comme Vigotski, ont mis l'accent sur le rôle du langage intérieur dans sa fonction de préparation à la communication sociale mais également dans sa fonction régulatrice des comportements.

Par la suite, des chercheurs ont montré que le « détour » par le langage permettait non seulement de structurer la pensée mais également de prendre conscience de comportements effectués de manière plus ou moins automatique et ainsi d'exercer sur eux un meilleur « contrôle ». D'où l'importance de pouvoir mettre des mots précis sur des représentations ou sur des ressentis pour avoir davantage de pouvoir sur ses actes. Cela ne signifie pas, bien sûr, un pouvoir total mais une possibilité de réguler un peu mieux nos rapports avec notre affectivité.

Trois séries d'intervention entre octobre 1995 et mai 2000 ont permis de construire ou d'adapter des indicateurs plus ou moins spécifiques corrélés à la manifestation de comportements violents chez les élèves.

La première intervention concerne des adolescents considérés comme les plus violents des cinq classes de quatrième d'un collège. Outre la mesure de l'agressivité, des problèmes sociaux et de l'anxiété, l'indicateur principal a été l'évaluation du mode de traitement de l'information. L'intervention « remédiate », qui a suivi l'étude descriptive, a constitué ainsi une entreprise d'alphabétisation émotionnelle. Elle a pris la forme d'un « atelier de communication » hebdomadaire d'une durée d'une heure, proposé sur l'année aux élèves primitivement désignés comme violents par leurs enseignants.

À partir de cas réels et fabriqués, les élèves ont été amenés à repérer, identifier et nommer leurs émotions pour ensuite se distancier de la

situation de frustration par la recherche de contre-exemples, la relativisation (substitution du conditionnel au présent de l'indicatif), la recherche de solutions adaptées au contexte et la substitution de la « réflexion » à la « projection » (termes pris dans le sens optique et psychologique). Cet atelier a visé le développement des attitudes cognitives du traitement non dogmatique et le développement de motivations nouvelles suffisamment attractives pour suppléer à celles que procure la violence et ainsi permettre la réussite de son « sevrage ». Trois séances ont par exemple été nécessaires pour permettre à un élève à qui un professeur avait dit : « Eh bê ! tu ressembles de plus en plus à ton écriture ! » pour arriver à admettre qu'il avait été touché et c'est peu à peu par des mises en situation avec la vidéo qu'il est arrivé à exprimer à un autre élève, jouant le rôle du professeur, qu'il s'était senti humilié d'être assimilé à son écriture et qu'il trouvait injuste que l'enseignant profite de sa situation d'autorité pour lui dire de telles choses.

D'une durée de deux ans, les deux autres interventions formatives ont concerné, d'une part, tous les enseignants d'une école primaire française située en quartier sensible et, d'autre part, 12 % des enseignants d'un collège suisse comprenant des élèves de 45 nationalités différentes (kurde, turque, serbe, kosovar...). Dans ces deux établissements, l'évaluation de la formation des enseignants a été faite auprès des élèves en évaluant l'empathie (capacité à ressentir ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent ou pense soi-même) selon le test de Mehrabian. Un autre test mesure la coupure par rapport aux émotions (mécanisme pour mettre à distance des émotions ou des affects dont on redoute, inconsciemment le plus souvent, la perte de contrôle et/ou la souffrance qu'elle occasionne) et la contagion émotionnelle (capacité biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui) en lien avec le mode de traitement dogmatique. La mesure de l'empathie constitue, en effet, un indicateur inversement corrélé à la violence qui permet, à l'insu de la personne testée, d'estimer le risque de manifestations du non-contrôle de son agressivité.

Le développement des attitudes cognitives à l'origine d'un traitement non dogmatique des informations peut permettre :

- de prendre conscience que chacun joue un rôle et a une part de responsabilité dans les événements désagréables de sa vie ;
- de reconnaître, d'identifier et d'accepter les émotions et les sentiments ressentis en situation de frustration, en particulier dans les situations d'apprentissage ;
- de développer et d'enrichir le « langage intérieur » dans sa fonction régulatrice des comportements ;
- et ainsi de substituer un « circuit long » utilisant les lobes frontaux du cerveau, impliquant la médiation du langage entre la perception et la

réaction violente, et permettant de développer des comportements alternatifs à la violence qui ne soient pas une forme de soumission.

Une telle intervention permet à l'élève d'exister en classe comme un sujet avec toutes ses dimensions (cognitives et affectives) et, sans être passif, violent ou manipulateur, de renseigner précisément l'enseignant sur les conséquences de ses actes. Les compétences développées par le jeune lui permettent ainsi de mieux supporter les situations de frustrations que comportent les relations interindividuelles et les apprentissages. Souvent elles aident à restaurer son estime de soi. Comme il a appris à exprimer ses besoins et à négocier leur satisfaction sans affaiblir autrui, l'élève-sujet a donc développé des savoir-faire démocratiques. Il reste à savoir si ce type d'attitude alternative à la violence sera accepté par les enseignants.

Daniel Favre, laboratoire de modélisation
de la relation pédagogique, université de Montpellier-II.

Daniel Favre est l'auteur de «La prévention de la violence à l'école évaluée à travers trois programmes d'intervention auprès d'élèves français et suisses de 9 à 15 ans: construction d'indicateurs spécifiques et limites des interventions», communication publiée dans les actes de l'International Conference on Violence in School and Public Policies.

3. Célestin Freinet, un pédagogue de la coopération

L'apprentissage de la démocratie, du respect de l'autre et de soi-même est essentiel pour que l'école soit un lieu d'éducation à la paix. Célestin Freinet (1896-1966) a créé un courant pédagogique qui va dans ce sens et permet le développement de la créativité des enfants.

Entré à l'École normale de Nice en octobre 1912, Freinet en sort prématurément en 1914 pour exercer à Saint-Cézaire au-dessus de Grasse, la guerre ayant envoyé au front les maîtres d'école. En avril 1915, il est mobilisé. Le 23 octobre 1917, il est blessé au poumon sur le Chemin des Dames. Il a 21 ans. Handicapé respiratoire, il est nommé à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes). Influencé par la pensée communiste, il s'engage syndicalement dans la Fédération unitaire de l'enseignement. La revue *L'École émancipée* publie ses premiers écrits pédagogiques. Le titre de l'un d'eux est significatif : « Comment rattacher l'école à la vie », souci qui l'amènera à harmoniser pratique de classe et engagement syndical, à enrichir sa culture pédagogique par des lectures et des voyages. Il découvre le courant de l'« Éducation nouvelle », pensée par Claparède de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, et l'« École active » d'A. Ferrière. Il rencontre les « maîtres-camarades » de Hambourg, d'inspiration libertaire. Il organise une coopérative de produits agricoles locaux.

En 1926, il épouse Élise, institutrice, militante féministe, artiste en gravure sur bois. Ils auront une fille, Madeleine. Ils adhèrent au parti communiste. En 1926, les Freinet vont à Saint-Paul-de-Vence. C'est la publication de *Plus de manuels scolaires*, rupture avec l'école traditionnelle

centrée sur le manuel qui moule l'enfant à la pensée des autres et tue lentement sa propre pensée. Freinet envisage un type de documentation rendant possible l'individualisation des activités par la création d'un fichier scolaire coopératif ainsi que des brochures documentaires, les « bibliothèques de travail » (les BT).

Ses activités syndicales, ses écrits dans *L'École émancipée*, ses interventions au Congrès international de l'éducation nouvelle à Nice, ses pratiques pédagogiques locales et ses exigences matérielles lui valent la cabale des notables de Saint-Paul, une campagne d'affiches relayée par Charles Maurras dans *Action française*. Finalement, il accepte un congé maladie, puis prend sa retraite anticipée en 1935. La même année les Freinet ouvrent leur propre école avec internat dans une bastide provençale, près de Vence. Y seront accueillis des cas sociaux et des enfants réfugiés espagnols, amorce d'une pédagogie multiculturelle. En mars 1940, Freinet est arrêté parce que communiste, puis placé en résidence surveillée. En 1944, il rejoint le maquis à Briançon. L'école de Vence rouvre ses portes en 1945. Élise y expérimente les techniques de l'art enfantin. Le couple applique ses convictions naturistes à l'alimentation et à la santé, étudie les maladies scolaires : dyslexie, dysorthographe, bégaiement.

Élise et Célestin

Pour Michel Barré, qui les a connus de près comme instituteur à l'école de Vence, Élise et Célestin étaient très différents. Élise animait surtout les ateliers artistiques et stimulait individuellement chaque membre du groupe. Freinet provoquait un échange collectif pour la mise au point d'un texte libre, n'apportant son point de vue qu'à la fin. La part du maître est plus importante chez Élise. Élise, responsable des problèmes d'alimentation et de santé, impose son choix de l'alimentation végétarienne et rejette catégoriquement les vaccinations.

Célestin adopte le végétarisme et la douche froide matinale parce qu'ainsi il est en meilleure santé. Animateur de mouvement, orateur, il aime la foule. Élise se montre pointilleuse sur « la ligne », tandis que Freinet est attentif à ceux qui ne partagent pas tous ses choix. Il soumet ses articles à Élise qui les critique sans complaisance. Cette tension de tendances différentes a été créatrice de la dynamique féconde du couple Freinet.

La pédagogie Freinet

Freinet n'a pas inventé toutes les techniques pédagogiques qu'il a mises au service de son projet de société. Il a utilisé des pratiques déjà expérimentées, comme le travail individualisé à partir de fiches (Mashburne aux États-Unis en 1920), l'imprimerie à l'école (Oberlin vers 1800) ou la coopérative scolaire (B. Profit et l'Office central de la coopération à l'école fondé en 1923).

Dès 1924, Freinet centre sa classe sur la connexion entre l'écriture (texte libre, compte rendu de visites et imprimerie, correspondance avec d'autres classes) et la lecture de ces textes imprimés. La pensée de l'enfant, devenu texte oral ou manuscrit, dit ou lu à la classe, choisi par les autres enfants puis imprimé par eux donne la valeur à l'expression orale ou écrite, ainsi qu'à la lecture. Cette page rejoint les précédentes dans le « Livre de vie » de la classe où chacun laisse ainsi sa trace, puis est envoyée aux correspondants dans le cadre d'un échange des productions, sous la forme du « Journal scolaire ». Ainsi sont jetées les bases de l'apprentissage naturel de l'écriture-lecture, de l'expression libre, de sa diffusion par le travail coopératif.

L'organisation coopérative n'est pas la levée de toute contrainte, ni la non-directivité. C'est amener le groupe à créer un mode de fonctionnement de la collectivité-classe qui permette les apprentissages, l'acquisition des savoir-faire et savoir être en proposant des outils, des techniques, et non pas imposer contenu et mode d'assimilation. L'enfant établit son plan de travail, participe à la correction, évalue ses résultats, réajuste son plan. Le maître aide à organiser, à trouver la documentation, contrôle. L'enfant s'approprie le savoir, est l'auteur-acteur de son éducation. Les enfants doivent être capables de se diriger, de chercher eux-mêmes les modes d'organisation susceptibles de servir le groupe. Ils expérimentent la gestion des divers postes (animation, finances, matériel). Tous les enfants occupent alternativement des places de dirigeants et de subordonnés. L'auto-organisation facilite chez l'enfant la prise d'initiatives, développe l'esprit critique, donne le sens de la responsabilité vis-à-vis de la collectivité.

Laisser entrer la vie dans l'école, la vie du village et de la ville, les échos du monde, les joies, les peines, les conflits. La parole libre, le texte libre, le dessin libre sont des techniques qui permettent cette irruption de la vie et qui suscitent le véritable intérêt des enfants. Cette multitude d'expressions orales, écrites, manuelles, artistiques, corporelles, donne lieu à des échanges internes dans la classe, à des questions, des confrontations, des prolongements qui, mis en forme, imprimés, seront adressés à des correspondants qui y feront écho et relanceront l'intérêt, apportant peut-être un point de vue inattendu.

Une méthode d'éducation populaire

Célestin Freinet écrit en 1937: «Nous disons: c'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes... La vie de l'enfant, ses besoins, ses possibilités sont à la base de notre méthode d'éducation populaire... Les techniques éducatives ne sont rien par elles-mêmes sans l'esprit de la méthode qu'elles doivent servir... Nous avons tenu à faire cette distinction capitale entre la méthode d'éducation et les techniques de travail, afin qu'on ne continue pas à confondre l'œuvre d'élévation et de libération avec les outils qui permettront de l'édifier... La méthode pédagogique ne saurait sans danger être définie et figée. Elle est une direction, une ligne d'action, un chemin dans lequel nous pensons devoir nous engager... L'apprentissage de la langue par l'expression libre, l'imprimerie à l'école, les échanges, [...] l'organisation de l'effort et du travail important plus que l'acquisition prématurée de notions dont l'utilité éventuelle n'est pas incontestable... »

La pédagogie Freinet, en reconnaissant à chaque enfant le droit à l'expression, à la création, prenant en compte le vécu familial et social, les savoirs acquis dans le milieu d'origine, reconnaît et accepte l'identité de la classe sociale de chacun, son langage et ses références culturelles. Alors que le rôle idéologique traditionnel de l'école est de valoriser la culture et le langage des milieux privilégiés et dominants. Ceux qui ne possèdent pas cette culture deviennent « défavorisés », « handicapés », en échec scolaire.

Célestin et Élise Freinet n'ont certes pas pensé leur pédagogie sous un angle de la non-violence, mais, par l'apprentissage à la démocratie et au respect d'autrui qu'elle implique, la « pédagogie Freinet » va dans le même sens que la volonté de réduire la violence et de résoudre les conflits autrement que par la gifle ou la guerre.

Guy Goujon, instituteur retraité.

Bibliographie

- L'École moderne française, Freinet: description de la vie quotidienne de la classe de Freinet avant la guerre. Document de base permettant de voir en action sa pensée pédagogique.
- L'éducation du travail, Freinet: sa philosophie appliquée à l'éducation, écriture familière et imagée.
- Essai de psychologie sensible, Freinet: l'enfant n'est ni sauvage, ni entonnoir, ni roi. L'enfant est de la même nature que l'adulte.
(Dans les œuvres pédagogiques de Freinet, réédition du Seuil, 1994.)

Deux livres ont inspiré cet article :

- *Le Mouvement Freinet*, Luc Bruliard et Gérard Schlemminger, L'Harmattan, 1996. Des origines aux années quatre-vingt. Les tensions entre les conceptions pédagogiques de Freinet, le monde politique, les syndicats, les autres chercheurs. Le cheminement du Mouvement au travers des conflits internes et externes.
- *Célestin Freinet, un éducateur de notre temps*, Michel Barré, PEMF, 1996. Aspects biographiques par un instituteur, collaborateur de Freinet et secrétaire général de l'ICEM pendant quinze ans. Très documenté et facile à lire.

Adresses :

Institut coopératif de l'école moderne (ICEM)
18 rue Sarrazin, 44000 Nantes
Tél. : 02 40 89 47 50

Publications de l'école moderne française (PEMF)
06370 Mouans-Sartoux

4. Les relations famille-école

Fiche de formation à destination des enseignants

Module de formation destiné aux personnels scolaires et aux parents dans le cadre de la formation :

- professionnelle pour les personnels, en particulier dans le cadre de stages sur la prévention de la violence et la gestion de l'agressivité ;
- de parents relais ou accompagnateurs d'autres parents, dans le cadre du dispositif Réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement (Reaap), dispositif interministériel qui vise à valoriser les compétences des parents et à construire des réseaux entre les personnels des structures d'accueil des enfants et leurs familles.

1. Objectif : construire un partenariat avec les familles, basé sur la complémentarité et l'échange.

Il s'agit :

- d'amener chaque partie à reconnaître les compétences de l'autre partie ;
- de canaliser ou de transformer les réactions émotionnelles excessives qui font suite à une situation difficile (parent venu se plaindre des résultats de son enfant lors d'une évaluation, enseignant culpabilisant les familles dont les enfants sont en difficulté ou difficiles dans le cadre scolaire) ;
- de moduler les rapports de pouvoir. « Dans ma classe, je suis seul maître à bord, exprime un enseignant de collègue, et les parents n'ont rien à dire » ;

– de travailler sur les jugements de valeur qui, pris au pied de la lettre, déstabilisent parents et enseignants, et bloquent les relations; enfin, de faire le deuil des exigences de toute-puissance à l'égard de l'autre partie. Les parents désirant des enseignants parfaits pour leurs enfants, une école sans défauts et sans échec. Les enseignants désirant des parents qui s'occupent, comme eux le souhaiteraient, de leurs enfants.

2. Les manières: développer les occasions où parents et enseignants pourront faire connaissance, discuter ensemble sur des sujets divers (participer à des conférences-débats dans le cadre des établissements, des fêtes ou des formations communes).

Il serait souhaitable de prendre le temps de définir et de construire les places et les rôles de chacun, en s'appuyant sur les textes officiels, l'histoire des relations tout au long du XX^e siècle entre la famille et l'école, et les nécessités éducatives actuelles... Les positions étant à réajuster le plus souvent possible et variant d'un lieu scolaire à l'autre.

Il s'agit ensemble de chercher et de trouver les bonnes distances réciproques entre :

- les parents et les enseignants;
- les parents et l'administration;
- les parents et l'institution scolaire;
- les adultes (parents, enseignants et les enfants/adolescents ou élèves).

Cette bonne distance se situant entre l'indifférence, d'une part, et l'intolérance, d'autre part.

L'indifférence permet de tout accepter, tout supporter, y compris l'insupportable, de ne rien dire, de laisser faire, de n'avoir ni limites ni exigences. L'intolérance consiste à ne rien accepter du tout, à exiger que les autres se conforment à ses propres attentes, à faire d'immenses reproches aux autres. L'intolérance est signe de rigidité mentale et affective.

3. Les différents aspects de la formation.

Il peut être intéressant, avant toute autre démarche, de repérer les représentations que les enseignants se font des parents :

- représentations qui se sont constituées au fur et à mesure de l'expérience, récente et ancienne, de chacun;
- représentations idéalisées des parents, sous forme d'attentes plus ou moins conscientes; représentations qui apparaissent dans les reproches que les enseignants formulent à l'égard de certains parents et que certains parents formulent à l'égard des enseignants de leur enfant/adolescent.

Ce travail peut permettre ensuite de repérer les représentations sociales qui perturbent le jeu relationnel entre l'enseignant et les parents, en

produisant des attitudes et conduites inadéquates dans l'univers scolaire, et notamment :

- les attitudes consommatrices des enseignants et des parents, les uns ayant des exigences de qualité, de résultat, à l'égard des autres, et inversement ;
- les attitudes évaluatives, les uns portant sur les autres des jugements moraux et se condamnant parfois réciproquement ;
- les attitudes individualistes, les uns s'accrochant à leur métier, les autres à leurs enfants. Les uns et les autres affirmant qu'ils sont seuls maîtres à bord, là où ils sont ;
- les attitudes hédonistes, les uns voulant faire leur métier sans peine et sans remise en question, les autres voulant que leurs enfants apprennent sans effort et sans motivation.

Il est alors souhaitable de travailler sur les écarts entre les attentes des enseignants à l'égard des parents et la réalité sur le terrain de l'école.

Plus l'écart est grand, plus les relations entre les enseignants et les parents seront conflictuelles. À ce stade, les réactions émotionnelles ne manquent pas de part et d'autre. Chacun cherche à identifier les responsabilités de l'autre et à le placer en position de coupable.

Cette situation produit des parents désabusés et des enseignants déçus, se disqualifiant mutuellement.

Il s'agit de réajuster les différentes positions, avec l'aide d'un tiers médiateur éventuellement, en sortant de l'illusion. Il s'agit pour les parents d'accepter leur enfant tel qu'il est, de faire le deuil des projets qu'ils ont élaborés pour lui et d'accepter les enseignants de leurs enfants avec leurs qualités et leurs défauts. Il s'agit pour les enseignants de s'adapter aux élèves tels qu'ils sont, d'accepter de ne pas arriver à les amener là où ils le souhaiteraient, sans en être mal à l'aise ou coupables.

Mais aussi en travaillant sur les missions de l'école, les rôles et les places de chacun dans la communauté scolaire. Il s'agit d'abandonner les idéaux, les stéréotypes et les clichés que chacun s'est construit au fur et à mesure des réformes de l'enseignement et qui ont été largement véhiculés par les médias : la réussite pour tous aux examens ; une école pour tous, la réussite pour chacun ; sans diplôme pas de travail...

Il s'agit aussi d'informer et de former les parents sur l'école car peu de parents comprennent les différents sigles, méthodes, circuits, procédures, utilisés par l'Éducation nationale.

Les formations de parents relais, l'accompagnement scolaire, l'aide aux devoirs dans lesquels parents et enseignants peuvent être impliqués ensemble, les cours dispensés le samedi matin aux enfants en présence de leurs parents peuvent permettre aux uns et aux autres de faire connaissance et aux parents de comprendre les attentes de l'école à l'égard de leurs enfants.

Convier parents et enseignants à des débats animés par une personne extérieure à l'établissement peut leur permettre aussi de confronter leurs points de vue sur les évolutions culturelles actuelles : évolution des rôles parentaux, de la mission éducative des enseignants, de la place de l'école dans la société de consommation...

Enfin, des situations particulières et difficiles peuvent être abordées sous l'angle de la compréhension, d'une part, et de la transmission de savoir-faire, d'autre part :

- les parents qui donnent des conseils pédagogiques aux enseignants de leurs enfants ;
- les parents qui soutiennent les transgressions de leurs enfants ;
- les parents qui, dans l'espace scolaire, viennent publiquement faire d'immenses reproches à l'enseignant de leur enfant.

Édith Tartar-Goddet,
psychologue clinicienne, psychosociologue.

Contact :

Association « Temps de rencontre, temps de parole »
3 rue Cranot
95150 Taverny

5. Éducation, sanction, discipline

Entretien avec Eirick Prairat

Eirick Prairat a enseigné plusieurs années à l'IUFM de Lorraine où il a dirigé le Groupe d'étude sur les conditions et processus d'apprentissage et de socialisation (Gecpas). Il est aujourd'hui professeur de sciences de l'éducation à l'université de Nancy-II et vient de publier *Questions de discipline à l'école* chez Erès.

– *Ce début de XXI^e siècle marque-t-il le retour de la discipline à l'école ?*

– Eirick Prairat: Les discours éducatifs actuels se caractérisent par une forme d'oscillation, de mouvement pendulaire. D'un côté, on parle avec beaucoup d'inquiétude de la délinquance des mineurs et des violences scolaires et, d'un autre côté, on évoque avec la même inquiétude l'enfance méprisée, non respectée. D'une part, on brandit le spectre des incivilités contagieuses, de l'autre, on dénonce avec vigueur l'école comme zone de non-droit. Le maître mot est celui de citoyenneté comme si l'éducation à la citoyenneté pouvait résoudre tous les problèmes, y compris ceux de la socialisation primaire.

Les débats sur la discipline ne sont pas exempts de contradictions et d'ambiguïtés. Là aussi, les discours sont inscrits dans une structure de balancement. D'un côté, on assiste à une demande accrue de discipline, demande qui émane des parents et des enseignants. Une des toutes premières enquêtes sur la prise de fonction des enseignants, celle menée en 1994 par Stéphane Antigny, alors chargé de recherche à la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), montre clairement que la discipline est un problème majeur pour les enseignants. Les enquêtes

successives sur ce thème n'ont fait que confirmer cette inquiétude. Demande donc accrue de discipline, d'un côté, et qui d'ailleurs va bien au-delà des jeunes enseignants et, d'un autre côté, on a le sentiment, à entendre un certain nombre de discours, qu'il y a quelque chose d'inactuel, d'incongru à parler de discipline, comme si ce terme n'appartenait pas à la modernité pédagogique.

Disons-le clairement : il n'y a pas d'école sans discipline. La vraie question est de savoir ce que l'on entend par discipline. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle de discipline scolaire ? Il faut définir la discipline dans son actualité et dans sa visée et dire d'abord qu'elle est l'ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établis en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus largement dans un établissement d'enseignement. La discipline a une dimension instrumentale, elle autorise, elle permet. Et que vise-t-elle au-delà de ce présent fonctionnel ? Elle tend à faire entrer chaque élève dans une culture de la responsabilité, c'est-à-dire à lui faire sentir puis comprendre que ses actes enferment des conséquences dont il se doit de répondre.

– *Comment faire pour que cette discipline responsabilisante s'incarne dans les écoles ?*

– Il faut déjà comprendre que l'organisation de la discipline dans une classe s'appuie sur la prise en charge de quatre pôles : la réglementation des comportements, la gestion des activités, la régulation de la communication et l'organisation du rapport individu/groupe. Bien sûr, ces quatre pôles sont en relation, ils font système. Il est tout à fait illusoire de croire que chacun de ces pôles peut fonctionner dans l'oubli des trois autres. Chaque classe est une configuration singulière qui emprunte, bien souvent, ses inspirations et ses dispositifs à des courants et à des pratiques pédagogiques très différents. Renouveler la réflexion sur la discipline scolaire, c'est ajouter à la logique des pôles une logique des besoins. C'est lester la dimension fonctionnelle par la prise en compte des exigences fondamentales de l'élève. On peut dire de ces exigences qu'elles constituent une instance régulatrice, une sorte de contrepoint individuel à la dimension collective de la discipline.

– *Et quelles sont ces exigences fondamentales de l'élève, ces besoins individuels qui font contrepoint à la dimension collective ?*

– Il y en a quatre. Tout d'abord, le besoin de sécurité : l'élève a besoin de se sentir protégé, d'être à l'abri des menaces et des moqueries. On a le droit d'être ce que l'on est sans qu'il nous en soit fait le reproche. Être dans un lieu apaisé, être soutenu et aidé quand le besoin s'en fait sentir.

Le besoin d'appartenance : se sentir membre, avoir le sentiment d'appartenir à un collectif. Ce sentiment n'existe que s'il existe un ensemble de normes et de valeurs explicitées et partagées.

Le besoin de reconnaissance : reconnaître l'élève comme une personne, reconnaissance qui permet l'estime de soi et la confiance. Chaque élève doit savoir qu'il compte, c'est-à-dire qu'il est reconnu comme un sujet singulier digne d'estime et de respect.

Enfin, le besoin de pouvoir : l'élève doit avoir la possibilité de dire ce qu'il pense, de s'exprimer, de communiquer. Pouvoir est ici synonyme de liberté de parole et d'action. Les élèves doivent être impliqués dans certaines décisions qui les concernent. Pouvoir décider, avoir des responsabilités et faire des choix raisonnés sont des situations sociales qui s'expérimentent à l'école.

C'est à partir de cette analyse qui lie la nécessaire dimension instrumentale de la discipline à l'horizon de responsabilité que poursuit toute action éducative que je fais une série de propositions concrètes.

– *Par exemple ?*

– Élaborer un contrat de vie clair, instaurer un temps d'institutionnalisation, promouvoir des lieux multiples, désigner des délégués de classe, réhabiliter le parrainage, proposer des contrats, introduire de la ritualité, contractualiser certaines activités... Il n'y a pas de remèdes miracles, ni de techniques magiques, mais des dispositifs que les enseignants et les équipes peuvent s'appropriier et aménager selon leur expérience et les ressources du lieu où ils exercent.

Mais, comme la discipline n'est pas seulement affaire de techniques et d'organisation mais aussi de place et de posture, j'engage également une réflexion sur le sens du travail éducatif. La discipline relève aussi de la qualité de la relation que l'on établit avec les élèves, de ce que l'on donne à voir dans notre manière de se rapporter à autrui. Respect, estime, autorité... j'évoque notamment l'idée d'hospitalité éducative, « l'espace fait à autrui ». L'idée d'hospitalité éducative est peut-être une manière d'échapper au dilemme stérile : école fermée/école ouverte. Laissons les questions de portes de côté et entrons dans une problématique des places et des rôles, problématique plus féconde, sans aucun doute.

– *La façon de poser la question de la sanction a-t-elle évolué ces dernières années ?*

– La sanction a longtemps été un sujet tabou, une pratique honteuse. Disons-le, nous ne savons pas sanctionner. Usage de sanctions illégales, application mécanique de sanctions préétablies, jamais le recours à la

sanction n'a généré autant d'incompréhension et de désordre dans les écoles. « C'est pas juste ! », voilà le message qui nous est répété à l'envi par les élèves. C'est ce sentiment d'injustice et d'arbitraire qu'il faut dissiper en redonnant à la sanction sa place et son sens dans le processus de socialisation. Les textes réglementaires sur le régime des sanctions pour les collèges et lycées ont été rénovés en juillet 2000. Il s'est agi de « juridiciser » la sanction sans la « juridictionnelle », c'est-à-dire introduire quelques principes du droit pénal (principe de légalité des sanctions, de proportionnalité, d'individualisation...) sans entrer dans les méandres de la procédure juridictionnelle, telle est l'orientation positive défendue par ces nouveaux textes. Il est aujourd'hui urgent de proposer une nouvelle législation pour le premier degré et d'accompagner celle-ci d'un véritable travail de formation des personnels.

Cela étant, une question mérite d'emblée d'être clarifiée. Que vise-t-on lorsque l'on sanctionne ? En d'autres termes, quelles sont les finalités d'une sanction éducative ? La réponse à cette question doit être un credo partagé par les enseignants, et les parents doivent savoir qu'une sanction prononcée dans un établissement éducatif poursuit une triple fin : politique, éthique et psychologique.

Une fin politique : une sanction n'est pas une stratégie de réactivation du pouvoir de l'adulte, de l'éducateur ou du maître. Elle est là pour rappeler la « centralité » de la loi, d'où l'importance de sa qualité. Que vaut le rappel à la loi si c'est une règle inique ? Par ailleurs, restaurer la loi, c'est dans le même moment préserver l'intégrité du groupe. Le « vivre avec » (autrui) est articulé au « vivre devant » (la loi). La finalité politique de la sanction consiste à réhabiliter la loi et sa valeur d'instance.

Une fin éthique : une sanction éducative vise à faire advenir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes. Il s'agit de le sanctionner de telle manière qu'on anticipe en lui la venue d'un sujet responsable. C'est en pariant sur la liberté de l'enfant qu'on peut l'actualiser. En matière éducative, il faut bien souvent parier sur l'existence de ce que l'on a précisément à faire advenir. Une sanction qui se prétend éducative a donc une fonction de responsabilisation.

Une fin psychologique : une sanction est enfin un coup d'arrêt, elle est là pour signifier une limite, pour arrêter un fantasme de toute-puissance, une dérive violente ou une attitude régressive. Elle est là pour faire césure, réorienter un comportement à la dérive et, finalement, ouvrir de nouveaux commencements.

Réconcilier sanction et éducation est aujourd'hui un défi majeur pour les éducateurs.

Propos recueillis par Guy Boubault.

6. De la nécessité de développer une écoute active

Entretien avec André de Peretti

Psychosociologue, docteur ès lettres et sciences humaines, André de Peretti a publié de nombreux ouvrages sur la formation et l'éducation. Il est un des spécialistes français de l'écoute, dans la lignée du psychologue américain Carl Rogers (1902-1987).

– *Comment définissez-vous l'écoute et quel est l'apport spécifique de Carl Rogers dans ce domaine ?*

– André de Peretti : L'apport de Carl Rogers, par rapport à Freud notamment, a été d'affirmer qu'il faut prendre au sérieux d'emblée tout ce que dit la personne. La première chose qu'elle va nous dire est évidemment une approximation. Ce n'est pas immédiat, on ne peut pas dire tout, tout de suite, complètement, totalement, rigoureusement. Le problème est donc de savoir comment accueillir cette parole pour qu'elle s'affine, ce que cela veut dire pour la personne qui écoute, pour celle qui parle.

Pour l'écouter, un lien se crée entre l'équilibre sur soi-même, d'une part, et, d'autre part, l'empathie, c'est-à-dire comprendre la personne qui parle en dehors du cadre intérieur de référence de celui qui écoute, sans prendre sa place, sans s'identifier à l'autre. Je ne peux écouter quelqu'un que si, en même temps, je lui témoigne que je l'écoute et que, par conséquent, j'entre en dialogue avec lui, même si mon dialogue est un dialogue réservé. Il faut que l'écouter s'exprime d'une manière qui ne repousse pas

ce que dit l'autre, qui ne l'oblige pas à dériver vers d'autres choses que ce qu'elle est en train d'élaborer progressivement. Il faut qu'il l'accueille, lui parle, sans la diriger.

Cela veut dire qu'il doit pouvoir disposer d'une variété de modalités d'expression de son attitude d'attention et de sa manière d'entrer en communication profonde avec la personne qu'il écoute (un geste, un mot, des reformulations...) et savoir comment soutenir la conversation pour que l'écoute continue. S'il se tait, on va se retrouver dans une situation silencieuse, et la personne peut ne pas le supporter à moins qu'elle soit volontaire pour s'exprimer par rapport à ce silence.

– *Vous parlez d'un mode d'écoute que l'on retrouve en psychothérapie. Mais est-ce que cela s'applique à la vie quotidienne ?*

– Je pense que, là aussi, il peut y avoir un aspect proche d'une attitude thérapeutique. La vie quotidienne nous donne parfois des prétextes pour entendre sans écouter. C'est vrai des enfants entendus par leurs parents, mais mal écoutés par eux. C'est vrai aussi du professeur avec ses élèves. En fait, il y a beaucoup de choses entendues, mais non écoutées. Beaucoup de parents passent à côté de certains troubles de leurs enfants parce qu'ils n'écoutent pas ou ils ne comprennent pas.

Un de mes fils, qui était en pleine période d'adolescence, vers 14-15 ans, est revenu un jour du lycée de mauvaise humeur. Au dîner, il est intervenu avec nervosité en disant : « Moi j'en ai assez ! Je n'ai pas assez à manger. Je veux un bifteck le matin et le soir ! ». Je l'ai « envoyé sur les roses » mais, ensuite, je me suis repris. Je suis allé le trouver, et nous avons discuté. Derrière les bifteck s, il y avait le fait qu'il avait été assez insolent avec un professeur au lycée, que l'on allait recevoir un papier, etc. Finalement il s'est excusé auprès du professeur mais, avec ma femme, nous nous sommes dit qu'il fallait que l'on veille un peu plus à la nourriture...

Même si, sur le moment, notre écoute a été brusquée par nos réactions d'adultes agacés, nous nous sommes repris et nous avons pu rétablir cette écoute. Nous n'avions pas vu le second degré des choses, qui est très fréquent chez l'adolescent qui, parce qu'il est anxieux et en difficulté avec lui même, est provocateur. Il dit quelque chose pour cacher autre chose et, pourtant, attirer notre attention sur cette autre chose. Malheureusement on bascule souvent dans la provocation. Il faut bien faire attention à l'écoute entre conjoints, entre parents et enfants, mais également entre professeurs et élèves.

– Dans le cas que vous citez, la capacité d'écoute veut dire aussi une capacité à prendre du recul par rapport à soi-même.

– Tout à fait. Autrefois les gens avaient plus de temps. Il n'y avait ni cinéma ni radio ni télévision, etc. La communication n'était pas super pressée et donc les gens pouvaient s'écouter. À l'heure actuelle, l'accélération des changements de toute nature jointe au fantastique déploiement des moyens technologiques fait qu'effectivement les gens sont de plus en plus pressés. Plus la pression de la vie, plus les stress de toute nature nous atteignent, plus nous avons besoin de trouver des moments d'écoute. Ce n'est pas pour rien que, dans le métro, on ouvre des lieux de parole et d'écoute, parce que, précisément, dans le métro, personne ne se parle ou rarement.

– Autrefois, les préjugés sociaux et moraux n'étaient-ils pas plus lourds ? L'écoute était-elle supérieure à aujourd'hui ?

– On ne peut pas dire, effectivement, que l'écoute en profondeur était plus grande. Mais au moins il n'y avait pas l'alibi du stress. Il ne s'agit pas de dire que le passé était meilleur que le présent. Simplement, les conditions d'écoute ne sont pas les mêmes. En milieu rural, même s'ils n'étaient pas extraordinaires, les contacts étaient quand même possibles. Aujourd'hui, une préoccupation est en train de germer pour créer des lieux, des temps et même des professions de l'écoute, parce qu'il y a un changement d'échelle dans le temps et les occupations, et que ce changement suppose aussi un changement des lieux, des moyens de l'écoute, etc.

L'Internet, à cet égard, est très intéressant aussi, même si ce n'est pas une écoute auditive mais une écoute visuelle. Les gens peuvent d'un bout à l'autre de la planète s'envoyer des messages... Ce phénomène n'aura de sens que si les gens sont exercés, de plus en plus, surtout s'ils ont des professions relationnelles, comme celles de fonctionnaire, d'enseignant, de psychologue, de médecin, d'infirmière, etc.

À l'heure actuelle, on se préoccupe, par rapport au problème de la violence dans des établissements scolaires, d'exercer et de former un certain nombre de jeunes à des activités de médiation. Ces jeunes proposent une médiation à des élèves en train de se battre. Plus notre civilisation va développer cette capacité de relation entre les personnes, plus les gens auront besoin aussi qu'on les écoute. La croissance du mot médiation, dans des formes multiples, montre bien qu'il faut enrayer l'accélération de notre civilisation et rétablir des phases de stabilité et d'incarnation parce que, à la limite, nous sommes entraînés vers la virtualisation générale. On va acheter sur Internet, on va payer par carte, etc. Les gens ne vont plus se rencontrer physiquement...

– *Est-ce que, selon vous, l'écoute est suffisante pour prévenir les conflits et la violence ?*

– S'il n'y a pas d'écoute, on est sûr que les conflits vont dégénérer vers des phénomènes répétitifs et vers des cassures. L'écoute est une nécessité. L'accueil et l'écoute sont liés. Il ne s'agit pas que la personne dise des choses qui me plaisent pour que je continue à l'écouter. Mais ce n'est pas toujours facile.

– *Est-ce qu'il ne faudrait pas que l'école inclue dans ses pratiques, un apprentissage à la relation ?*

– Sûrement ! Ce qui est terrible, c'est que nous sommes en train de changer de civilisation, mais les gens ne le perçoivent pas encore. Et, dans cette situation, on oppose, dans l'enseignement, les relations au savoir. Ce qui compte, habituellement, ce sont les savoirs, avec une tendance, très française, à l'absolutisme. Nous avons tendance à fixer les choses. Le relationnel n'est pas pris en considération. Il n'y a pas de formation des nouveaux professeurs d'université à la relation avec leurs étudiants. J'avais commencé à mettre en œuvre une formation au nouveau rôle des enseignants du supérieur, avec le ministère de l'Éducation. Elle a fonctionné deux ans, mais maintenant elle n'existe plus. Le mauvais exemple du monde universitaire se répercute sur le monde du second degré, en particulier par le sas qu'est l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), passage où l'étudiant côtoie le professeur du supérieur et où il va se trouver ensuite placé avec des élèves.

Mais il y a eu des progrès. Avant 1968, les élèves-professeurs étaient formés « sur le terrain » lors de stages durant lesquels trois d'entre eux étaient dans une classe avec un professeur qui donnait l'exemple. Et leur stage consistait à écouter le professeur puis à essayer de l'imiter. J'ai proposé, en 1968, que l'élève-professeur soit, au contraire, seul (et en responsabilité) avec une vraie classe, quitte à ce que, effectivement, il ait un tuteur avec lequel il puisse parler. Cela a donc un peu bougé, mais pas suffisamment.

Par exemple, il y a peu de formation à l'évaluation. Or, l'évaluation est une manière de ponctuer la relation de chaque enseignant à chaque élève, comme à sa classe. J'ai publié une encyclopédie dans laquelle il y a, notamment, un chapitre entier sur la correction des copies. Pourquoi ? Comment ? Avec des exemples sur différentes manières de corriger et un tableau de bord, ainsi que des instruments donnés aux élèves pour leur permettre aussi de s'autoréguler, de vérifier ce qu'ils font, comment ils progressent, etc. Par l'évaluation, une écoute réciproque permet à l'élève de dire pourquoi il a une difficulté.

– *Que reprochez-vous au système actuel d'évaluation des élèves par les enseignants ?*

– Actuellement, quand un élève, une semaine, a 15 à un devoir dans une discipline et que la semaine suivante il a un 5, il aura donc dix de moyenne. Qu'est-ce que cela peut signifier ? L'écoute, c'est de dire : « Tu as eu un 15, donc tu peux réussir et pourquoi ça a marché ? » Et : « Tu as eu un 5, donc tu as eu des difficultés, quelles sont ces difficultés et comment peu-tu progresser pour en sortir ? » On transforme la situation d'écoute, qui est le fond même d'une attitude d'évaluation, en phénomène de moyenne. On réduit au plus petit commun dénominateur et on aboutit au fait que l'on fabrique une situation de sélection précoce.

Quand un jeune a eu plusieurs fois des mauvaises notes, on l'attaque au niveau moral : « C'est une mauvaise note et tu es un mauvais élève. » On fait là un court-circuit extrêmement dangereux au niveau affectif, moral, existentiel. En même temps, l'élève, voyant que ça ne marche pas et qu'il n'est pas encouragé, risque d'abandonner puisque ses efforts ne sont pas récompensés : « Je faisais vingt fautes, je n'en fais plus que quinze et l'on ne m'encourage pas. » Dans tout notre système éducatif l'écoute est insuffisante.

– *Au niveau de l'Éducation nationale, se mettre plus à l'écoute des élèves signifie que l'on prenne en compte ce qui est dit et que l'institution partage ses pouvoirs dans le sens d'une plus grande démocratie...*

– C'est ce qui est inscrit dans la loi du 10 juillet 1989, qui prévoit que l'institution doit être à l'écoute des élèves et des étudiants. Les IUFM en restent encore à des mœurs de type académique, malgré les initiatives positives de beaucoup d'enseignants, de certains syndicats. Se mettre à l'écoute signifie instaurer une relation d'égalité dans la différence. Le travail de l'enseignant doit se concevoir en termes d'autorité, au sens étymologique de ce mot qui signifie « augmenter ». Ils ont à augmenter le potentiel d'acquisition, de travail, d'espoir d'éveil de leurs élèves. Or, ils ont trop souvent tendance à aller vers une relation de pouvoir, alors qu'ils ont à créer une écoute réciproque. Mais ils ne pratiquent pas toujours celle-ci, et ils ne font pas pratiquer cette présence, cette convivialité, cette tolérance, qui forme les jeunes à vivre la laïcité et la démocratie.

Propos recueillis par Christian Le Meut.

André de Peretti a publié notamment, *Présence de Carl Rogers*, Érès, 1997.

7.

Former les enseignants à s'affirmer dans le respect

Depuis de nombreuses années, l'Institut de formation du mouvement pour une alternative non-violente (Ifman) intervient en IUFM. Étendre cette opportunité à un plus grand nombre d'enseignants serait une façon concrète de contribuer à la prévention des violences scolaires.

Par la formation, nous ne prétendons pas supprimer toutes les violences. Mais augmenter chez les personnels éducatifs les compétences relationnelles, et mettre en place des fonctionnements plus cohérents, c'est se donner les moyens d'accueillir et de contenir l'agressivité des jeunes sans ajouter trop de violence institutionnelle à celle qui arrive du milieu de vie. Nous cherchons à prendre en compte la capacité des jeunes à réagir devant l'injuste et à les aider à utiliser cette énergie par des paroles qui apaisent leurs émotions, mais aussi par des actions qui s'attaquent aux causes réelles de leur mal-être.

L'efficacité du professeur, dans sa mission éducative comme dans sa mission d'enseignement, passe par sa capacité à réguler de façon positive les inévitables conflits qui surgissent au sein de la classe. Dès la formation initiale, des modules spécifiques devraient permettre à tous les étudiants professeurs, ou au moins à tous les volontaires déjà en stage pratique, de trouver quelques repères pour faire face plus sereinement aux crises conflictuelles, mais aussi pour ajuster des réponses éducatives contribuant à la pratique effective d'une citoyenneté responsable.

Les formations que l'Ifman propose sont l'occasion de distinguer les concepts d'agressivité, de violence et de conflit. Elles permettent de situer

les « moments d'affrontement » comme des épisodes révélateurs du conflit et de son processus de régulation. Elles visent à identifier sur quels éléments chacun s'appuie pour sortir de ces moments de crise et repérer, à partir d'exemples de la vie de classe, tout ce qui peut « faire distance », aider à prendre du recul. Il s'agit également de prendre conscience du rôle des émotions et de les apprivoiser pour être capable de mettre en œuvre des solutions immédiates qui agissent aussi sur le long terme. Il s'agit de réfléchir à la fonction de la loi, des règles et des contrats, et à la fonction de garants de ce cadre : savoir ce qui est négociable ou non, sur quels éléments fonder ce qu'on énonce comme non négociable, inventer des sanctions qui soient des réponses plus justes aux transgressions.

Exercer lucidement son métier

En clarifiant les différents aspects de toute relation interpersonnelle, l'enseignant saura davantage s'affirmer dans le respect de chacun, sans se renier. Il a intérêt, pour exercer lucidement son métier, à tenir compte de l'image que l'élève a de l'enseignant, à être au clair sur sa mission, à prendre conscience de ses ressources propres, à enraciner son travail dans des convictions enrichies par des points de vue différents.

Par violences scolaires, nous entendons à la fois les manifestations au sein de l'école de violences qui trouvent leur origine dans les difficultés familiales et socio-économiques des élèves, les comportements liés à la phase adolescente de la personne qui se cherche et se construit dans l'affrontement souvent maladroit à l'autorité, et les violences dues aux dysfonctionnements de l'école elle-même, aux inadéquations dans les réponses apportées. Il serait souhaitable que les institutions scolaires tendent à réduire ces inadéquations, pour être en mesure de contribuer à l'éducation citoyenne : amener le jeune à assumer sa responsabilité « pénale », c'est-à-dire à rendre des comptes par rapport aux règles transgressées, bien sûr, et à assumer sa responsabilité « civile » par la réparation des dommages qu'il commet.

Mais, au-delà de la sanction et de la réparation des dommages, ce que nous visons dans une perspective non-violente, c'est la restauration de la relation entre l'auteur de la transgression et la (ou les) « victime(s) », c'est la réinsertion positive dans le groupe où il vit. Il est essentiel que le jeune apprenne à exercer sa responsabilité sur sa propre vie. Pour cela, il doit trouver des oreilles attentives et compétentes qui l'aident à identifier les besoins non satisfaits motivant ces transgressions, des accompagnateurs qui l'invitent à s'engager dans une recherche de solution à ses problèmes autrement que par la violence, des adultes qui l'incitent à prendre dans le groupe, puis dans la société, une part active.

Tout au long de sa carrière, l'enseignant devrait avoir accès à des stages sur la régulation des conflits qui soient l'occasion d'approfondir la formation de base, mais aussi d'exprimer les tensions et les malaises ressentis dans l'exercice de ses fonctions, d'en repérer les causes, de se donner ou redonner quelques repères pour les vivre avec plus d'aisance. Ces formations lient complètement la réflexion théorique à l'étude des situations qui posent problème aux stagiaires. L'expérimentation pratique, l'écoute et l'échange au sein d'un groupe de pairs invitent les participants à s'impliquer dans la recherche de solutions qui s'appuient sur du sens. Chacun peut ensuite décider d'ajuster sa pratique en fonction de son terrain professionnel particulier et de ses ressources personnelles.

Élisabeth Maheu, Ifman Normandie.

8.

La non-violence expliquée aux jeunes

« Faire en sorte que les enfants reçoivent, dès leur jeune âge, une éducation au sujet des valeurs, des attitudes, des comportements et des modes de vie qui doivent leur permettre de régler tout différend de manière pacifique et dans un esprit de respect de la dignité humaine, de tolérance et de non-discrimination »... Parmi toutes les recommandations faites par l'ONU pour promouvoir la culture de la paix et de la non-violence³⁷, celle-ci nous concerne particulièrement. Jacques Semelin, auteur de *La Non-violence expliquée à mes filles*³⁸, apporte quelques précisions en termes de changements à mettre en œuvre et de nouvelles compétences à acquérir.

La non-violence c'est bien beau, mais l'actualité est plutôt à la violence ! Problèmes dans les écoles, racket, agressions sexuelles, violences des jeunes, racisme... Devant ces menaces quotidiennes, ne vaut-il pas mieux apprendre à se battre pour ne pas se laisser écraser et défendre sa place dans la société ?

C'est à cet apparent « bon sens » que la non-violence doit d'abord répondre pour développer ensuite sa force de propositions.

Qu'est-ce que la non-violence ? Une manière d'être et d'agir pour régler les conflits, respectueuse de l'autre. On entend dire que la non-violence est abstraite et utopique. Voici sept manières de la mettre en pratique dans la vie quotidienne, sept manières d'agir ou de réagir face à la violence.

37. Résolution 53/243 sur une culture de la paix adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies, le 13 septembre 1999.

38. Éditions du Seuil, 2000 (diffusion NVA).

1. Refuser d'être victime

Ne plus vouloir être victime, c'est le début d'une démarche non-violente. Qu'on ne dise pas que c'est se conduire comme un mouton : c'est tout le contraire ! Refuser d'être victime, c'est rompre une relation où tu es perdant. Tu dis : « Pas ça, plus ça. » « Ma vie m'appartient. » « Mon corps m'appartient. » Tu exiges qu'on te respecte. Tu veux devenir l'acteur de ta propre histoire.

2. Oser dire

Lutter contre la violence, c'est faire jaillir la parole : ta parole. Oser dire ta souffrance. Oser dire ta peur. Que tu n'es pas d'accord avec ce qu'on te fait. Il faut avoir le courage de briser la loi du silence. Par exemple, quand un jeune se fait racketter, il est important qu'il réussisse à en parler pour que cela s'arrête.

Bien sûr, des jeunes n'ont pas toujours les mots pour dire. Ils s'expriment avec des coups. Ils se sentent nuls, alors ils cassent pour dire encore qu'ils existent. Sans excuser leurs actes, il faut « entendre » leur violence pour les aider à évoluer, à s'exprimer autrement, en leur proposant des activités, une responsabilité. Alors, ils trouveront peut-être une autre manière de s'affirmer.

3. Susciter le respect

« Plus puissant que la violence, le respect »... Mais c'est bien difficile ! On a tous envie d'être respectés, mais le vrai défi c'est de respecter celui avec qui on n'est pas d'accord, qui nous casse les pieds. Dans le sport, il s'agit bien de lutter tout en respectant l'adversaire.

On entend dire souvent qu'il faut rendre coup pour coup, qu'il faut apprendre à écraser l'autre pour se faire une place dans la société. Au cinéma, à la télévision, bien des films nous disent que le plus fort, c'est le plus violent, le plus « macho ». Mais, dans la vie bien réelle, ceux qui respectent les autres ne sont pas pour autant des perdants. On dit d'eux qu'ils ont une parole, on sait qu'on peut leur faire confiance. Comme ils respectent les autres, ils se font respecter. Le respect, cela commence par apprendre à écouter l'autre. Alors, on sait mieux se faire entendre de lui. Et en coopérant ensemble, on peut aussi gagner !

4. Faire appel à un tiers

La violence, cela revient très souvent à deux camps qui se battent. Sortir de la violence, c'est faire intervenir un tiers qui permette de faire évoluer le conflit. C'est par exemple une personne qui va peut-être réussir à obtenir que les adversaires acceptent de se parler.

Mais le tiers, c'est aussi la loi. Quand un enfant dit : « Tu n'as pas le droit de me faire ça », il introduit la loi entre lui et son agresseur pour lui dire : « Stop ! » Il est aussi important que des adultes posent clairement des limites à des jeunes aux conduites violentes. Leur donner ainsi des repères et des interdits, c'est les aider à se construire.

5. Devenir médiateur

Celui vers qui on va pour régler un conflit, ce peut être chacun de nous : le médiateur. Face au conflit, nous avons quatre attitudes possibles :

- faire comme si le conflit n'existait pas ;
- se soumettre ou prendre la fuite ;
- faire preuve d'agressivité et de violence en considérant que c'est la faute de l'autre ;
- rechercher un compromis, ce qui fait partie d'une démarche non-violente.

Le rôle du médiateur est précisément de faciliter la recherche d'une telle solution. Quand des personnes sont en conflit, elles ne voient pas forcément la possibilité d'un compromis. Le médiateur n'a pas à prendre partie pour l'un ou pour l'autre, mais plutôt à les aider à trouver une solution par eux-mêmes. On devrait enseigner cette manière de gérer les conflits dès l'école.

6. Élaborer des règles en commun

La violence résulte souvent d'un problème collectif, d'une injustice. À l'école, au travail, quand la violence apparaît, c'est souvent le signe que quelque chose ne va pas dans le fonctionnement du groupe. Alors mieux vaut en parler ensemble et rediscuter les règles de vie. Dans les collèges difficiles, on sait que lorsque les jeunes sont vraiment associés à la définition des règles, cela va plutôt mieux après. Normal : leur parole a été prise en compte et ils se sentent reconnus.

7. Construire un projet

Oser dire, redéfinir les règles, c'est important. Mais cela ne dit pas le sens de ce qu'on fait, de ce qu'on vit. Le sens, c'est le projet. Par exemple, quelles solutions proposer pour mieux vivre dans son quartier, pour faire baisser la violence ? Certains pensent qu'il n'y a rien à faire, sauf à mettre les jeunes en prison ou à quitter la cité. Pourtant, des méthodes existent qui consistent à permettre aux jeunes d'exprimer leur rage, aux policiers leur ras-le-bol, aux gardiens de HLM leurs frustrations, etc.

Mais cette nécessaire expression des émotions et des besoins n'est pas suffisante. Réussiront-ils par la suite à transformer leurs rapports quotidiens et se poser la question : comment vivre ensemble ? Sur quelles bases réorganiser les relations pour que la cité soit plus humaine ? En somme, quel projet collectif mettre en œuvre malgré les différences ou plutôt grâce à ces différences ? C'est cela le projet de la non-violence.

Prises isolément, ces sept manières de répondre à la violence ne sont pas suffisantes. Mais ensemble elles constituent un tout cohérent : celui d'une pédagogie de l'action. Pour être mise en œuvre, cette pédagogie a besoin d'être portée par des personnes déterminées à promouvoir la résolution non-violente des conflits. À l'échelle individuelle, ce peut être chacun de nous. À l'échelle collective, ce peut être aussi bien des associations que les pouvoirs publics. Il y a mille et une manières de développer cette pédagogie de la non-violence active.

Jacques Semelin, professeur à l'Institut d'études politiques de Paris et chercheur au CNRS.

Jacques Semelin est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la résistance civile et l'action non-violente.

9.

Bannir la violence en éducation

On l'oublie toujours, mais les premiers initiateurs des enfants à la violence sont en général presque partout dans le monde leurs parents et, dans beaucoup de pays, leurs enseignants. 80 à 90 % des enfants du monde subissent des coups et des punitions corporelles, parfois du berceau jusqu'à l'adolescence, ou même plus tard...

Ces pourcentages sont fournis par des enquêtes et sondages réalisés ces dernières années, notamment au Cameroun, au Togo, au Maroc et en France. Même si en France le niveau moyen de la violence éducative a sensiblement baissé, ce sont encore 85 % des parents qui recourent à la gifle et à la fessée.

Si la maltraitance reconnue comme telle est dénoncée partout parce qu'elle est la partie non tolérée de l'iceberg de la violence infligée aux enfants, la violence éducative ordinaire, elle, qui est sa partie immergée, bien plus massive, n'est presque jamais reconnue comme une cause importante de la violence des adolescents et des adultes. C'est que la violence infligée aux enfants a la caractéristique de s'autojustifier elle-même à leurs yeux. Un enfant frappé s'identifie à ses parents, prend à son compte les jugements qu'ils portent sur lui et ne peut que très difficilement, plus tard, remettre en question ce qu'il a subi. Conséquence : non seulement il le répète sur ses propres enfants, mais il est incapable de considérer cette violence autrement que comme un bien ou comme une espèce de rite d'initiation dont on se protège en en parlant avec humour et dérision.

Il est évident qu'un tel traitement contribue à développer les capacités de violence des enfants, et cela de plusieurs manières que les connaissances actuelles sur le fonctionnement du cerveau nous permettent de mieux cerner.

La violence subie pendant les années où le cerveau des enfants est en pleine formation interfère en effet avec leurs comportements innés.

Le comportement d'imitation qui apparaît chez l'enfant dès les premières heures de sa vie est évidemment un des premiers concernés. Frapper un enfant, c'est d'abord lui apprendre à frapper. On sait aujourd'hui, depuis les études effectuées en 1992 à l'université de Parme par le professeur Giacomo Rizzolatti, que les neurones activés par l'observation d'une action sont les mêmes que ceux qui s'activent lors de la réalisation de la même action. C'est-à-dire que les gestes des parents à l'égard de l'enfant activent dans ses neurones les circuits nécessaires à la reproduction de ces mêmes gestes. Ils préparent dans son cerveau les chemins de la violence. Et il faut noter que la violence éducative est une violence de haut en bas, du fort sur le faible. Autrement dit, elle n'apprend même pas à l'enfant à se défendre, elle lui apprend à aggraver les plus faibles.

Les comportements d'attachement identifiés et analysés par le psychanalyste anglais Bowlby dans les années 1950 sont aussi affectés par la violence parentale. Il peut s'agir là d'une véritable perversion qui lie dans son psychisme l'amour à la violence. De nombreux visiteurs de sites sado-masochistes sur Internet témoignent qu'ils doivent aux fessées de leur enfance leur difficulté à accéder à l'orgasme sans être frappés. La violence conjugale aussi a bien souvent pour source la violence parentale. Et il y a fort à parier qu'une bonne part des violences exercées par les garçons sur les filles prend sa source dans la violence éducative.

L'observation des autres primates et des mammifères a révélé chez eux des comportements de soumission qui sont en fait un prolongement des comportements d'attachement. Leur besoin de lien social est si fort que les jeunes singes se soumettent au mâle dominant malgré les frustrations qu'ils en subissent. En contraignant l'enfant à l'obéissance, la violence éducative peut porter les enfants à la provocation, mais, le plus souvent, elle renforce cette tendance innée à la soumission. Les expériences de Stanley Milgram ont montré que les deux tiers des hommes sont capables de torturer à mort un de leurs semblables par simple soumission à une autorité qu'ils reconnaissent. Et, contrairement à ce que l'on croit, la violence éducative apprend moins l'obéissance à la loi qu'à une autorité violente perçue comme une incarnation de l'autorité parentale. C'est-à-dire qu'elle pousse aussi bien ceux qui y ont été soumis à obéir à un petit caïd de quartier qu'à un Hitler, un Saddam Hussein ou un KimJong-Il, avec tous les degrés de violence collective que cela peut entraîner.

Une fois ces comportements fondamentaux, qui ont leur source dans les parties les plus archaïques du cerveau, perturbés par la violence subie, il ne faut pas s'étonner que celle-ci se transforme en violence agie : violence sur soi par dépression, toxicomanie, alcoolisme ou tendances suicidaires, violences individuelles sur les autres ou violences collectives sociales et politiques. Avec, comme violence minimale garantie, si on peut dire, la répétition de la violence éducative sur les enfants.

Si l'on veut obtenir des résultats concrets, il est donc important d'agir pour faire cesser les pratiques massives d'éducation à la violence qui, le temps qu'on s'efforce de former dix écoliers à la non-violence, en fournissent mille déjà formés à la violence.

Les modes d'action contre la violence éducative doivent évidemment varier selon les pays. Sur le plan mondial, le Comité des droits de l'enfant fait pression sur les États pour qu'ils respectent la Convention des droits de l'enfant et notamment son article 19 qui fait obligation aux États de protéger les enfants « contre toute forme de violence ». Mais rares sont les États qui osent aller jusqu'à l'interdiction des châtiments corporels. Il est donc nécessaire qu'une pression s'exerce à la base pour informer l'opinion publique sur les dangers de la violence éducative ordinaire et pour amener les élus et les gouvernements à accepter de voter des lois d'interdiction, seule mesure capable, si elle est assortie de mesures d'aide aux parents, de faire vraiment reculer la pratique des châtiments corporels.

L'éducation à la non-violence, touchant des enfants au psychisme non perturbé par la violence éducative, trouvera alors sa pleine efficacité.

Olivier Maurel, professeur de lettres retraité,
père de cinq enfants et sept fois grand-père.

Olivier Maurel a écrit plusieurs ouvrages sur la violence et la non-violence, notamment *La Fessée, Cent questions-réponses sur les châtiments corporels*, préface d'Alice Miller (La Plage, 2001).

Petite bibliographie

Alice Miller, tous ses livres et spécialement *C'est pour ton bien*, Aubier, 1984, et *Chemins de vie*, Flammarion, 1998.

Jacqueline Cornet, *Faut-il battre les enfants?*, Hommes et perspectives.

Isabelle Filliozat, *Au cœur des émotions de l'enfant*, J.-C. Lattès, 1999.

Christiane Bopp-Limoge, *L'Éveil à l'enfant, Enfants/adultes, grandir ensemble*, Chronique sociale, 2000. On y trouve en particulier une multitude d'idées pour jouer avec un enfant.

Pierre Lassus, *L'Enfance sacrifiée*, Albin Michel, 1997 et *Être parents au risque de l'Évangile*, Albin Michel, 1999.

Chantal de Truchis, *L'Éveil de votre enfant*, J'ai lu.

10.

Construire une autorité éducative

La majorité de ceux qui exercent l'autorité, parents, enseignants, éducateurs le reconnaissent : il est plus difficile d'éduquer les enfants aujourd'hui que de « leur temps ». Nombre d'entre eux se sentent impuissants, démunis et seuls ; certains ont, d'ailleurs, la nostalgie de ce temps où il suffisait d'élever la voix pour que les enfants se taisent et obéissent.

Pour comprendre la mutation qui s'opère sous nos yeux, il nous faut d'abord prendre conscience de l'héritage de nos ancêtres en matière d'autorité parentale. Jusqu'à la moitié du XX^e siècle, les manuels d'éducation se focalisent sur les moyens de faire entendre raison aux enfants. L'éducation s'assimile au dressage des animaux sauvages qui doivent apprendre à se soumettre à leur maître. À l'école comme en famille, les adultes n'hésitent pas à menacer, frapper, humilier, exclure pour obtenir obéissance et conformité aux normes et valeurs de la société. Pourtant, les philosophes des Lumières, tels Rousseau ou Condorcet, ouvrent le champ de la réflexion sur le respect de l'enfant et l'apprentissage du libre arbitre et de la liberté. Mais il faudra attendre le milieu du XX^e siècle pour sentir une évolution des pratiques éducatives. Elle sera due en particulier à l'émergence des sciences humaines : des livres incitent les parents à écouter les enfants, à décoder leurs demandes, à ne pas brimer leur créativité. L'enfant devient une personne.

Ce regard nouveau sur l'enfant fait alors percevoir de manière criante les souffrances physiques et psychologiques générées par une autorité qui n'hésite pas à employer « la manière forte » pour arriver à ses fins. Des voix s'élèvent pour dénoncer ces excès qui s'exercent en toute impunité :

violence institutionnelle, violence légitimée par la mission éducative. Certaines pratiques encouragées il y a quelques dizaines d'années tombent aujourd'hui sous le couperet de la loi : la violence physique des adultes envers les enfants est dénoncée. La politique concernant la délinquance des mineurs, uniquement répressive jusqu'en 1945, intègre la dimension de prévention et d'accompagnement des jeunes délinquants et des familles. Mai 1968 est le point d'orgue de la dénonciation de cette autorité fondée sur la puissance paternelle. On traverse alors une période préoccupée de développement personnel, de créativité, de liberté, d'affirmation de soi. Les droits de chacun se renforcent et sont mieux connus. Les adultes perdent du pouvoir, les jeunes en gagnent.

On peut comprendre l'impuissance des adultes face à cette vague qui les submerge. Ils oscillent, tel un balancier, entre « tenir ferme » et « laisser faire », perdent pied et s'épuisent.

En effet, l'autoritarisme est dénoncé. S'il conduit l'enfant à obéir par peur d'être puni, il ne l'aide pas pour autant à intégrer le sens et la nécessité des règles qui lui sont imposées : lorsque le représentant de l'autorité s'absente, l'enfant enfreint volontiers la règle... De plus, il génère du ressentiment face à cette autorité « toute-puissante » qui refuse d'entendre, ressentiment qui peut se transformer en violence envers les plus faibles ou soi-même, ou encore en désir de vengeance : « Quand je serai plus grand, vous verrez... »

Quant à la permissivité, elle n'apprend pas l'enfant à gérer ses frustrations, à prendre en compte l'autre, à se mettre à sa place. L'enfant reste le centre du monde, il devient un tyran qui continue de vouloir soumettre le monde et satisfaire ses désirs ici et maintenant. Malheureusement pour lui, il régnera sur un territoire de plus en plus petit et sera de plus en plus seul. Seuls resteront ceux qui accepteront de se soumettre à son bon vouloir.

Il nous appartient de sortir du débat obsolète entre autoritarisme et permissivité pour faire émerger une autorité éducative. Ses objectifs ne diffèrent guère de ceux proposés par les philosophes des Lumières : rendre l'enfant libre, responsable et solidaire. En revanche, ce qui est nouveau, c'est l'approche proposée qui s'appuie sur les connaissances en sciences humaines acquises au XX^e siècle et permet ainsi de dépasser les limites d'une approche fondée uniquement sur la raison et la morale.

L'autorité éducative se différencie de l'autoritarisme par le fait que, loin d'interdire la connaissance de soi, elle encourage l'enfant à savoir ce qu'il ressent, à se familiariser avec ses émotions pour qu'elles deviennent des alliées, des points d'appui et ne restent pas des forces obscures qui poussent à la violence. Elle invite l'enfant à développer son vocabulaire émotionnel pour décrire son état intérieur. Par l'écoute, la reformulation, l'acceptation des émotions de l'enfant sans jugement, l'adulte aide

l'enfant à développer une force intérieure, cohérente et profonde, qui le rend solide face aux attaques ou aux manipulations et ouvert à la rencontre et à la différence.

Si l'autorité éducative encourage l'enfant à exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il pense, elle pose cependant des limites claires : elle n'autorise pas à nuire à autrui et c'est ce qui la différencie de la permissivité. L'adulte invite l'enfant à prendre conscience des conséquences sur autrui et sur lui-même de ses actes et à chercher des alternatives à la violence. Les demandes de l'adulte tiennent compte des capacités de l'enfant et sont posées avec respect. Si l'enfant refuse d'accepter les règles, l'adulte le sanctionne non pas pour humilier ou blesser, mais pour aider l'enfant à se mettre à la place de l'autre.

Si l'autorité éducative demande à l'enfant de respecter la loi, il l'autorise également à la questionner. Vers trois ans, l'enfant s'oppose de façon parfois brutale : la loi est perçue comme une contrainte qui vient contrarier son désir et dont il ne comprend pas toujours le sens. À sept ans, il devient capable de faire le tri entre l'arbitraire, le conventionnel et le rationnel. L'enfant n'obéit plus sans critique aux règles et conduites suggérées par une autorité extérieure. Il peut se détacher progressivement de la représentation puérile de la liberté : « Je fais ce que je veux quand je veux. » Il argumente, négocie, intègre des points de vue différents. L'adulte, en acceptant de modifier la règle lorsqu'elle n'est pas juste responsabilise l'enfant.

Enfin, l'autorité éducative cherche à favoriser des relations d'entraide entre enfants. L'autre n'est pas seulement celui qui amène la frustration mais également celui qui nous tend la main, nous aime et nous fait grandir. Cette double dimension, « se centrer sur soi », « se centrer sur l'autre », permet de sortir de l'opposition entre égoïsme et altruisme. En aidant les autres, on s'aide soi-même : plus l'enfant se connaît et s'apprécie, plus il peut s'ouvrir aux autres et prendre soin d'eux ; plus il est attentionné aux autres, plus il vit des relations fructueuses. Le cercle vertueux se met en marche et conduit l'enfant à devenir progressivement lui-même, à prendre sa place dans la société non pas contre les autres mais avec eux.

Véronique Guérin, formatrice en relations humaines
au sein de l'association Étincelle.

Véronique Guérin est l'auteure d'*À quoi sert l'autorité?*, Éd. Chronique Sociale, 2001 (diffusion NVA).

Contact :
Association Étincelle
24, avenue des Pins, 34570 Montarnaud

11. Face à la violence, le respect

Dans le contexte de dégradation des liens sociaux, l'individu tend à ne tenir compte ni des autres ni des règles de base de la vie en commun que sont la politesse, les comportements respectueux, le code de la route, les règlements et même certaines lois. La disparition du respect se manifeste par les incivilités, souvent dénoncées dans l'école. Elle est aussi à l'origine du sentiment d'insécurité largement ressenti. Pourtant, loin d'être à classer parmi les valeurs du passé, le respect est un élément clé de la relation à l'autre, c'est le fondement de la vie sociale.

Il n'y aura pas de solution à la violence sociale sans une éducation des adultes et des enfants au juste respect, à la reconnaissance de l'autre dans son existence et sa différence. Tout comme il ne peut y avoir de résolution non-violente des conflits sans respect mutuel des protagonistes. Nous proposons ici une excursion/incursion dans le domaine du respect, parcours préalablement balisé par quelques auteurs, en particulier Paul Ricoeur et Jean Piaget. Nous évoquerons le paysage éducatif plutôt sur son versant scolaire, mais nul doute que cette approche puisse concerner aussi la famille, le centre de loisirs ou le club de sport.

Pour commencer, comme nous y invite l'étymologie du mot respect, jetons un regard en arrière³⁹. Platon, dans le mythe de Protagoras nous indique qu'il n'y aurait pas de communauté humaine possible si la justice

39. Respect est emprunté au latin *respectus*, « regard en arrière » d'après le Robert, *dictionnaire historique de la langue française*.

(*dikè*) et le respect (*aidôs*)⁴⁰ n'avaient pas été également distribués aux Hommes par Hermès sur ordre de Zeus. Le respect apparaît comme une valeur indispensable à la vie de la cité. Une assez longue expérience professionnelle de la « cité scolaire » nous convainc aisément de cette réalité⁴¹. Pourquoi, en effet, est-il nécessaire de s'intéresser au respect qui pourrait sembler désuet, voire oppressif, en ce début du XXI^e siècle ? Simplement parce que cette valeur est incontournable dans l'enceinte de l'école où se développent les incivilités que l'on peut définir comme des atteintes quotidiennes au droit de chacun à voir sa personne respectée. Ainsi, s'emparer de la notion de respect mutuel pour la faire vivre au quotidien peut tendre à pacifier les relations entre les différents acteurs de l'école et à fonder une nouvelle civilité scolaire. Il s'agit alors de montrer dans la pratique que le respect peut être une valeur opérationnelle.

Avant de poursuivre notre parcours, arrêtons-nous aux définitions des dictionnaires. Alors que « mépris » indique à l'origine « un prix inférieur », un déni de la valeur d'autrui, « respect » est au contraire une reconnaissance pleine et entière de cette valeur. Le respect est un sentiment moral particulier, il n'est pas un produit de la sensibilité comme la crainte ou la sympathie mais un choix raisonné de la conscience. « Le respect se situe à un entre-deux, il n'est ni de la vénération distante ni de la familiarité. Il est l'intermédiaire entre le comportement vide de la tolérance et la positivité toute gracieuse de l'amour ; entre l'observance cérémonielle et la charité⁴². »

Paul Ricœur et la « règle d'or »

Le philosophe nous permet d'avancer dans la réflexion sur le respect et d'en cerner davantage les contours. P. Ricœur lie les notions de respect et d'estime, les plaçant cependant à des niveaux différents. L'estime est pour lui du domaine de l'éthique, située sur le plan téléologique (du point de vue du sens de l'existence), du « souci de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes ». Les trois propositions de cet énoncé concernent tour à tour l'individu, le prochain et le lointain c'est-à-dire « soi-même, l'autre porteur d'un visage et l'autre qui est le tiers, sujet de la justice »⁴³. Les trois composantes de l'éthique sont donc pour le philosophe l'estime de soi, la sollicitude et le sens de la justice. Le respect est,

40. Cf. édition du Livre de poche (p. 82), alors que l'édition de Garnier Flammarion traduit ces mots par « justice » et « pudeur ». Jacqueline de Romilly, 1988, définit l'*aidôs* comme ce qui « désigne toutes les formes d'égard que l'on peut avoir pour autrui, en tenant compte de ce qui est dû ».

41. Cf. l'article paru dans la revue Alternatives non-violentes n° 114.

42. Vladimir Jankélévitch, 1986.

43. Paul Ricœur, 1995.

en revanche, du domaine de la morale, situé sur le plan déontologique (les règles et les normes que l'on se donne). Il est en effet nécessaire, affirme Paul Ricœur, de soumettre la visée éthique à l'épreuve de la norme, donc de passer de l'estime au respect. « C'est à cause de la violence qu'il faut passer de l'éthique à la morale⁴⁴. » Le respect contribue à édifier le barrage nécessaire à la violence toujours menaçante.

Le sentiment d'estime/respect concerne toujours, en premier lieu, l'individu lui-même avant de s'épanouir au profit de l'autre. « Je ne peux pas exprimer pour moi-même un sentiment d'estime sans attribuer à l'autre la même possibilité de s'estimer lui-même comme sujet capable. [...] [De la même façon,] la réciprocité est une partie constitutive du sentiment de respect⁴⁵. »

Olivier Abel se risque à une formalisation qui s'inspire de l'œuvre de Ricœur et propose la formule suivante inspirée de la célèbre « règle d'or » : « Le respect c'est la capacité à traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui⁴⁶. » Gardons précieusement cette citation comme définition du respect mutuel.

Respect, autorité dans la relation éducative

Jean Piaget, dans le courant de l'Éducation nouvelle du début du XX^e siècle, a montré par ses recherches expérimentales qu'il existait deux formes de respect : le respect unilatéral et le respect mutuel. Le respect unilatéral est lié à la morale hétéronome (morale imposée par le groupe social) et s'appuie sur le sentiment du devoir⁴⁷. Le respect mutuel est lié à la morale autonome (morale construite par l'individu lui-même) et s'appuie sur le sentiment du bien. Pour Piaget, le but de l'éducation morale est d'assurer le primat du respect mutuel sur le respect unilatéral. C'est grâce à la coopération, à l'éducation coopérative que se forme la moralité librement acceptée. En effet, la coopération au sein d'un groupe contribue à réduire l'égoïsme et fournit aux enfants l'occasion de concilier leur intérêt individuel avec une discipline commune. Piaget souhaite ainsi libérer l'Homme de son égoïsme intellectuel et moral, et œuvrer par là même à la paix.

Faut-il récuser toute forme d'autorité quand on traite du respect mutuel en éducation ?

44. Paul Ricœur, 1991.

45. Paul Ricœur 1995.

46. Olivier Abel, 1996. Autre formulation de la règle d'or due à Rousseau : « Fais à autrui comme tu veux qu'on te fasse ».

47. Jean Piaget, 1998.

L'école est un lieu d'apprentissage de la démocratie, il n'est pas un lieu d'exercice plein et entier de ladite démocratie. Il existe une inégalité statutaire, anthropologique entre, d'une part, les enfants ou adolescents éduqués et, d'autre part, les adultes éducateurs. Il y a une dissymétrie éducative qui justifie l'autorité. Hannah Arendt a su le montrer dans ses écrits, en particulier dans son célèbre article concernant la crise de l'éducation. Pour la philosophe américaine, l'éducation ne peut se passer d'autorité. En effet, éduquer un enfant consiste à introduire celui-ci progressivement dans « le monde » qui lui préexiste afin qu'il en assure un jour le renouvellement. Tout éducateur a donc une double responsabilité à assumer envers l'enfant, d'une part, et envers le monde commun, d'autre part, en les protégeant l'un de l'autre. « L'autorité du professeur se fonde sur son rôle de responsable du monde⁴⁸ ». Il s'agit, bien entendu, d'une autorité qui s'oppose à la force, bien qu'en crise cette autorité reste nécessaire. Pour concilier la réciprocité du respect et la dissymétrie de la relation éducative, il faut alors sûrement chercher du côté de la notion d'égalité des personnes, quel que soit leur rôle ou leur statut. Le travail de Jean Baubérot pour définir une nouvelle morale laïque va dans ce sens.

Le respect relève-t-il des droits ou des devoirs ?

Simone Weil a bien souligné que ces concepts n'expriment que des différences de point de vue. Leur relation est du même ordre que celle du sujet et de l'objet. Pour la philosophe, « la notion d'obligation prime celle de droit, qui lui est subordonnée et relative ». Cette déclaration provocante parce que peu au goût du jour, est complétée comme suit : « Un homme, considéré en lui-même, a seulement des devoirs, parmi lesquels se trouvent certains devoirs envers lui-même. Les autres, considérés de son point de vue, ont seulement des droits. Il a des droits à son tour quand il est considéré du point de vue des autres, qui se reconnaissent des obligations envers lui⁴⁹ ». Les jeunes du Val-d'Oise qui ont rédigé l'appel « Stop la violence » mettent en pratique la réflexion de Simone Weil quand ils affirment : « Certains disent "faut être respectés" ; nous, nous disons : si tu veux le respect, commence par respecter les autres ». Les nombreux travaux d'écriture collective dans les établissements scolaires de charte des droits et devoirs vont aussi dans le même sens.

Au terme de ce parcours qui nous a conduits de l'estime de soi au respect mutuel en côtoyant la règle d'or, l'autorité ainsi que les droits et les devoirs, il s'agit d'évoquer l'incarnation de cette généreuse idée dans les pratiques quotidiennes. Il faut inventer les modalités du respect mutuel.

48. Hannah Arendt, 1972.

49. Simone Weil, 1999.

En faisant largement référence à Janusz Korczak, célèbre pédiatre polonais mort en camp de concentration, Jean-Marie Petitclerc mène une réflexion sur le respect de l'enfant. Nous pouvons ici reprendre quelques idées-force de son travail d'éducateur: « Respecter l'enfant c'est accepter l'enfant différent, différent de soi, mais aussi toujours différent de l'image que l'on se fait de lui. [...] Respecter l'enfant, c'est toujours respecter le corps de l'enfant en refusant en particulier la violence. [...] Respecter l'enfant c'est le considérer comme sujet, sujet du processus éducatif et non comme objet d'éducation. [...] Respecter l'enfant [enfin], c'est l'aider à trouver de la signification [dans ce qu'il vit]⁵⁰».

Bernard Seux, principal adjoint de collègue dans la Loire.

Bernard Seux est l'auteur de plusieurs articles parus dans *NVA*, *Les Cahiers pédagogiques* et *Alternatives non-violentes*.

50. Jean-Marie Petitclerc 1989-52-53.

12.

L'impact des images violentes

Entretien avec Divina Frau-Meigs

Sociologue des médias, spécialiste des États-Unis, Divina Frau-Meigs a participé aux travaux des derniers rapports publiés sur la violence et les médias, dont le rapport Kriegel qui a soulevé tant de controverses... Pour faire face aux lobbies des images et des médias, elle en appelle à l'initiative citoyenne et à l'action non-violente.

NVA : Il existe de nombreuses thèses, souvent contradictoires, sur l'impact des images violentes notamment sur les jeunes. Qu'en pensez-vous ?

Divina Frau-Meigs : Je participe depuis longtemps à ces recherches. J'ai été formée aux États-Unis par George Gerbner, l'un des plus grands chercheurs à avoir montré que la violence avait un effet sur le public et, plus précisément, sur le public le plus jeune, surtout s'il est défavorisé. Il existe maintenant plus de trois mille études sur le sujet et toutes montrent que la télévision a un effet net sur les comportements. Cette recherche a surtout été effectuée aux États-Unis. En France, on a longtemps pensé que l'usage que font les jeunes de la télévision passe par une forme d'appropriation et donc qu'il n'y avait pas de risques, pas d'effets. Puis les psychologues sont intervenus dans le débat. Ils ont commencé à faire des études un peu plus pointues sur les populations spécifiques de jeunes. Parmi eux, Serge Tisseron et Claude Allard ont montré ce que disaient les sociologues américains et moi-même : l'accroissement de la violence n'est pas la conséquence majeure – c'est néanmoins l'une des conséquences possibles – mais

l'effet le plus courant des images violentes c'est la honte et la peur. Cela conduit à un repli sur soi et à une demande sécuritaire. Collectivement, on observe la création de phénomènes de gangs et, éventuellement, une plus grande tendance à l'agressivité, garçons et filles confondus. On tend à associer la violence des gangs et des banlieues à une forte consommation télévisuelle. Il est vrai que, dans les milieux défavorisés, cette consommation est beaucoup plus lourde que la moyenne et les alternatives à la télévision bien moins nombreuses du fait de possibilités financières et culturelles moindres.

– *Faut-il en conclure que les milieux défavorisés sont plus touchés par la violence dans les médias ?*

– La socialisation est plus générale que cela, elle touche aussi les classes moyennes. Et c'est seulement quand les classes moyennes se sentent menacées que les choses bougent. Celles-ci se rendent compte qu'il y a aujourd'hui un effet d'aplatissement dû à la télévision, de nivellement par le bas. Les enfants consomment de plus en plus de télévision, en parlent de plus en plus, se socialisent entre eux autour de certains programmes clés. L'alternative de la famille ne peut pas tout contrebalancer. On observe des phénomènes de violence chez des enfants chez qui rien ne laissait présager de tels comportements. Les psychologues le constatent également. On ne peut plus dire que l'impact est le plus grand dans les milieux défavorisés, là où il y a déjà des facteurs de risque accrus. Dans les milieux favorisés, on peut aussi en mesurer les effets.

– *Depuis un an, plusieurs rapports ont été réalisés sur cette question. La société a-t-elle pris conscience du problème ?*

– Nous connaissons tous le sort réservé aux rapports... Pour avoir participé aux travaux de différents rapports gouvernementaux, il ressort que les élites françaises admettent dorénavant que la télévision socialise les individus. Jusqu'à présent le fait était nié. On pensait que la socialisation avait surtout lieu par l'école et par la famille. Maintenant, à droite comme à gauche, on admet l'effet de la télévision, la socialisation par la télévision. Il faut donc faire très attention à son contenu.

– *Les mesures proposées par le rapport Kriegel restent cependant très limitées...*

– Les mesures ne peuvent pas être uniques. Il faut travailler sur le long terme. On ne peut pas décider par décret qu'il n'y aura plus de violence à la télé ! Personne, ni le ministère de la Culture ni le ministère de la

Famille ni celui de l'Éducation n'est prêt à faire cette démarche. À droite comme à gauche, on s'oriente plutôt vers un renforcement des pouvoirs du Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) : un peu plus de droit de regard et surtout de capacité de sanctions, car jusqu'à présent le CSA est bloqué au niveau des sanctions pénales, juridiques, qui sont en dehors de sa compétence. Ce qui va bouger, à mon avis – mais ce n'est pas encore décidé, ni décrété – c'est le pouvoir de régulation du CSA. Pour ma part, je milite davantage pour un pouvoir d'éducation et des moyens plus larges d'éducation aux médias car il faut certes stigmatiser la violence dès qu'elle est représentée à outrance, mais il faut aussi montrer que la télévision n'est pas non plus le diable, que ça peut être un outil d'éducation.

– *Que pensez-vous de ce rapport Kriegel qui a soulevé tant de controverses ?*

– Il y a certaines maladresses dans ce rapport. J'ai participé aux réunions mais pas à sa rédaction finale. Le rapport s'en est beaucoup pris au cinéma et moins à la télévision. Je suis d'accord que le cinéma a sa part dans la propagation de la violence et sa glorification, notamment auprès des jeunes, mais ce n'était pas là qu'il fallait centrer le débat. Il fallait le centrer sur la télévision et son mode de fonctionnement. Les producteurs et les créateurs l'ont perçu comme une entrave à leur liberté d'expression. Dans son aspect positif, le rapport Kriegel montre que les libertés des uns et des autres doivent arriver à se négocier. Nous sommes en république et en démocratie, dans un équilibre toujours instable entre la protection de l'enfance, la liberté de l'enfant, la liberté de l'adulte, etc. Ce n'est pas le message qui est passé car la presse s'est focalisée sur ce qu'ont dit les cinéastes. C'est vrai aussi que les conclusions du rapport n'apportent rien de nouveau. La seule chose qu'il dit, c'est effectivement : acceptons le fait que la télévision socialise les jeunes. Ce message est bien passé dans la presse.

– *Dans cet équilibre fragile où s'opposent les nécessités éducatives et la liberté d'expression, il faut bien un régulateur. Est-ce que les associations de protection de l'enfance peuvent être suffisamment entendues ?*

– Elles ne font pas le poids, nous le savons bien. On a demandé à ce qu'elles soient davantage représentées dans les instances de classification des images. Car à l'heure actuelle, elles représentent un membre sur trente environ au Centre national de la cinématographie (CNC), par exemple, ce qui est très peu. Il y a un grand risque de désengagement de l'État, qui se calque sur le désengagement des adultes et le désengagement, d'une certaine manière, des enseignants vis-à-vis de la télévision. Le débat sur la violence à la télévision a deux utilités sociales. D'une part, il permet de

parler de la violence symbolique, de voir comment on peut trouver des solutions, des sorties de violence symboliques, et non pas des passages à l'acte physique. D'autre part, le fait de parler de la violence à la télévision déclenche souvent un débat sur la violence réelle que les enfants vivent, ce qui peut faire apparaître des situations difficiles alors que d'habitude, par pudeur ou crainte, les enfants n'abordent pas ces choses-là. Je crois qu'il y a intérêt à avoir cette représentation de la violence pour pouvoir susciter une parole plus libérée.

– *À votre avis, l'école peut-elle utiliser la violence pour faire un travail d'éducation ?*

– Autant je milite pour que l'on ne trouve pas de scènes trop violentes sur les écrans aux heures de grande écoute, ces scènes de violence idiote, banalisée, insipide, hors contexte, etc., autant il peut y avoir une certaine vertu pédagogique à montrer de la violence, à l'encadrer, à voir les solutions qu'on peut en tirer, analyser les raisons pour lesquelles on en est arrivé là. C'est très difficile, dans les sociétés actuelles perçues comme extrêmement chaotiques, dans lesquelles personne n'est responsable, d'avoir un discours sur les causes de la violence, sur ses conséquences, et pourtant elles existent, elles n'ont pas disparu avec la mondialisation, avec la commercialisation des ondes. La violence existe, à la télévision comme dans la vie. Il s'agit de se demander ce que l'on peut faire pour la transformer. Telle est la capacité de l'être humain.

– *Il y a quand même une tendance à vouloir toujours montrer plus, à choquer davantage, au nom de l'audience et donc du profit... Comment mettre un frein à cette dérive sans entendre crier à la censure ?*

– Il y a une grande hypocrisie sur ces questions de censure, y compris de la part des gens qui la pratiquent et qui hurlent à la mort. Au cours de mes différentes enquêtes, j'ai entendu TF1 et M6 décrire leur pratique de la censure. Ces chaînes coupent sans problème, sans états d'âme, des morceaux de film qu'elles considèrent comme violents. Se présenter ensuite comme les défenseurs des producteurs et des créateurs tient d'un double langage. Cela montre que la censure est quelque chose de négocié dans les cultures, c'est une forme de dialogue social. La censure se pratique aussi pour des raisons commerciales, pour protéger son image de marque. C'est vrai que je préférerais une censure plus transparente, plus avouée, sur des critères plus clairs de la part de ces chaînes. L'État a son rôle à jouer, surtout au niveau du service public, pour montrer une alternative : comment filme-t-on de la violence ? Comment décide-t-on de montrer tel ou tel

phénomène violent dans le monde?... Il y a une mission de service public à redéfinir.

– *Que peuvent faire les téléspectateurs et les associations d'éducation pour faire valoir leurs arguments ?*

– Il ne faut pas que les associations et les parents baissent les bras par rapport à ce type de représentations. Ce n'est pas une fatalité, c'est évitable. Il y a un travail associatif à réaliser, se constituer en lobby... C'est un peu ce que j'ai voulu encourager en faisant le rapport pour le Collectif interassociatif Enfance et Médias (CIE). Il faut de temps en temps que les parents se considèrent comme des usagers, des consommateurs de la télévision et qu'ils agissent en tant que tels. Envoyer des lettres de remontrance, menacer de ne pas payer la redevance, de ne pas acheter les produits de la publicité, menacer d'organiser des boycotts, etc. Il peut y avoir un côté tout à fait ludique à ce genre de protestation. Quand telle marque, par exemple, fait de la publicité au moment de programmes violents, on pourrait enlever les produits de cette marque des rayons des supermarchés, les déposer à la caisse et s'en aller. Leur empilement fait événement, attire l'attention en toute légalité ! Ce sont des stratégies qui ont déjà été testées dans d'autres pays et qui sont extrêmement efficaces car les marques sont très sensibles à leur image. Avec des initiatives de ce type, elles font preuve d'une réactivité immédiate... la menace même d'une action provoque une modification du comportement des marques. Si nous décidons que nous sommes dans une logique commerciale, alors il faut que tous les pôles et tous les contrepoids de la logique commerciale entrent en jeu. Actuellement, ça n'est pas le cas, c'est très inégal. Il faut donc rétablir le pouvoir des consommateurs.

– *Dans ses textes, l'Europe semble effectivement considérer d'abord le consommateur avant le citoyen...*

– C'est quelque chose qui me gêne énormément car je suis aussi pour la citoyenneté, pour des solutions d'ordre politique. J'analyse la violence dans ce qu'elle a comme conséquences politiques, mais je suis bien obligée d'être très pragmatique et de partir de ce qui est faisable et de ce qui est offert par la régulation, dans la légitimité. Je crois que nous pouvons être dans la désobéissance civile sans tomber nous-mêmes dans la violence. Il faut désobéir et protester, faire pression sur l'État car on sent à quel point il a du mal à gérer cette question. Les hommes politiques sont prisonniers de l'image de la télévision. Elle a, pensent-ils, un pouvoir de couperet sur leur vie. De ce fait, ils font tout pour ne pas bouger. Et ils ne bougent que s'il y a une pression qui les y contraint. Ainsi Dominique Baudis,

président du CSA, a réagi sur la pornographie à la télé quand il a compris que le CIEM regroupait vingt millions de personnes. Les associations de parents, les syndicats et les familles, ça constitue un vrai pouvoir.

– *Ce qui réunit toutes ces composantes, c'est un même objectif d'éducation et de protection de l'enfance...*

– Oui, c'est même leur but final ! Elles se rendent compte qu'il faut certes avoir une panoplie de stratégies, y compris de régulation, mais leurs visées sont d'abord éducatives. La solution française n'est pas une solution de censure, c'est une solution plus négociée et à plus long terme. La censure doit rester une menace. Les Américains étaient dans la même configuration que nous il y a une dizaine d'années avec des programmes violents que d'ailleurs ils nous ont ensuite revendus pour des raisons économiques, parce que nous avions une grosse demande au moment de la montée en puissance des chaînes commerciales. Les Américains ont d'abord été contre la censure, puis les associations de parents, de pédopsychiatres, d'enseignants se sont mobilisées et les sponsors n'ont plus financé les séries violentes. On a vu alors l'émergence de thèmes auparavant censurés, tels que l'amitié avec Friends, les femmes et les relations entre femmes avec Ally Mc Beal, etc. Et l'on ne peut pas dire que ce soient des ratés du hit-parade. Il y a une demande publique pour ce genre de programmes autour du relationnel, de l'amitié, des relations professionnelles, etc.

– *Dans les débats sur les images violentes, on fait intervenir les parents, les associations, l'État, les médias... mais on laisse curieusement de côté l'industrie de l'image. Qu'en pensez-vous ?*

– Elle se manifeste peu car elle préfère que nous ne parlions pas trop d'elle. En France, nous sommes en porte-à-faux. Tant qu'il était convenu que l'art avait un statut à part, que le génie de l'auteur devait pouvoir s'exprimer sans contrainte, ce discours français était tenable. Une œuvre pouvait être incomprise à un moment donné mais comprise cinquante ans plus tard, ce qui fonde son droit à l'existence, même s'il n'y a pas d'audience, même s'il n'y a pas de demande. Mais, quand l'art entre dans la commercialisation intensive, il devient une marchandise comme une autre et devient soumis au jeu commercial de l'offre et de la demande... S'il y a des gens pour dire: on ne veut pas de votre offre, il faut la retirer. C'est la position américaine, et celle vers laquelle nous nous alignons dans le domaine de l'audiovisuel du fait de la mondialisation des échanges.

– *Est-ce qu'il y a des études sur les conséquences sociales de la multiplication des images violentes ?*

– Pour l'ensemble de la société, non, car cela impliquerait un appareil de recherche assez compliqué. Nous allons plutôt vers les populations à risque que sont, pour nous, les jeunes et, même pour cela, nous avons du mal à obtenir des financements. L'impact spécifique en France, nous le connaissons mal. Aux États-Unis, Gerbner parle du « syndrome du grand méchant monde » : les gens deviennent méfiants de tout, même quand ils n'ont pas vécu la violence dans leur corps... On adopte un comportement sécuritaire alors qu'on vit au fin fond de la campagne, dans un petit village où l'on connaît tout le monde et où il ne se passe rien ! On pourrait dire que les dernières élections françaises ont été, d'une certaine manière, un test grandeur nature. Les médias, et particulièrement la télévision, ont joué sur l'insécurité et sur la violence des jeunes, et cela a produit un vote sécuritaire, notamment au niveau des femmes et des personnes âgées qui sont en général les victimes de la violence dans les médias. Les victimes « potentielles » ont voté policier. C'est là où la violence est politique.

– *Pensez-vous que l'éducation aux médias faite à l'école soit une bonne proposition ?*

– Je crois que oui, à plusieurs étapes, parce que je pense que les médias influent sur les enfants différemment : un enfant de 4-5 ans ne va pas recevoir les médias de la même façon qu'un enfant de 12-13 ans ou qu'un jeune de 16-18 ans. Donc il ne faut pas en faire une option en continu sur l'ensemble du cursus, c'est infaisable, mais avoir des projets d'établissement sur un an, et les retrouver cycliquement tous les trois ou quatre ans, je crois que ce serait intéressant. Cela implique une formation spéciale et un type d'enseignants un peu particulier, des gens extraits du système pour leur donner une formation spécifique sur l'image, l'audiovisuel, puis réinjectés dans le système.

– *Y a-t-il des initiatives qui visent à proposer des alternatives aux images violentes ?*

– Au niveau de l'État, il y a le Clemi qui s'est vu confier une mission avec France 5 pour développer des émissions éducatives, pas nécessairement autour de la violence, mais pour mieux comprendre la télévision, mieux décrypter les codes de la violence, si c'est nécessaire. Les Cemea jouent aussi un rôle très important dans le parascolaire en proposant une approche plus participative, qui consiste à mettre entre les mains des enfants les outils de la télévision, de la vidéo, pour leur apprendre à s'en

servir, à savoir comment c'est fait. De nombreuses initiatives existent, nous ne sommes pas démunis. Mais ce qui manque c'est une prise de conscience nationale.

Propos recueillis par Guy Boubault.

Divina Frau-Meigs est sociologue des médias, professeure à l'université d'Orléans, auteure de *Jeunes, Médias, Violences* (avec Sophie Jehel), Éditions Economica, 2003, et aussi de *Médiamorphoses américaines dans un espace privé unique au monde*, Éditions Economica, 2001.

Quatrième partie

Une éducation à la non-violence pour mieux vivre ensemble

L'objectif d'une éducation à la non-violence est de fournir à chaque être humain les moyens de faire face au conflit, tout en évitant les dérives de la violence. Il s'agit de passer d'une culture de la violence à une culture du conflit basée sur le respect de soi et des autres, sur la recherche de la justice et de la liberté.

Développer une approche non-violente du conflit suppose de changer notre propre image du conflit et nos comportements lorsque nous y sommes confrontés. Cela nécessite des capacités qui pourraient être acquises dès l'école non seulement par un enseignement spécifique, mais aussi par l'intégration de cette nouvelle approche au cœur même du projet pédagogique ainsi que dans les structures de l'institution scolaire... Des perspectives susceptibles de modifier sensiblement les rapports humains et sociaux.

1.

Analyse de pratiques

Entretien avec Alain Guillotte

Universitaire, enseignant en psychologie clinique, Alain Guillotte anime des stages sur la question de la violence et de l'éducation à la citoyenneté pour enseignants, conseillers pédagogiques et chefs d'établissement dans l'académie de Besançon. En 1999, il a publié *Violence et éducation* aux PUF.

– *Quel type d'intervention faites-vous dans les établissements scolaires ?*

– Alain Guillotte: Je travaille avec les enseignants sur des analyses de pratiques, sur la compréhension des situations qu'ils vivent à partir de leurs témoignages, de leurs souffrances. Je leur fais préciser les faits, comment ils réagissent, si l'on peut comprendre les situations autrement, s'il y a d'autres façons de les voir, etc. Cela peut les amener à développer de nouvelles idées, de nouvelles pratiques. J'apporte également des éclairages sur un certain nombre de notions pour comprendre la violence, et je théorise avec eux pour repérer des mécanismes... Il y a deux types d'intervention: en IUFM, il s'agit de stages dans le cadre de la formation continue. Le second type d'intervention se passe dans les établissements eux-mêmes. Les enseignants ou les chefs d'établissement souhaitent avoir un soutien pour telle ou telle classe et s'adressent à l'IUFM qui choisit un intervenant. Si c'est moi, je me rends dans l'établissement pour analyser la demande, puis nous bloquons trois, quatre ou cinq jours pour travailler.

– *Quelles sont les violences types que ces adultes énoncent ?*

– Il s'agit principalement de l'irrespect, des violences verbales. Les incidents plus graves sont souvent minimisés, considérés comme des « accidents ». J'essaie de voir avec eux que les « accidents » arrivent ensemble et, à travers l'analyse de la situation, comment chacun y contribue. Cette façon de voir les choses est intégrée par certaines personnes, mais pas par d'autres. Ce qui m'intéresse, c'est de noter que, dans telle ou telle situation, telle pratique n'a pas fonctionné et que l'enseignant intègre l'idée que d'autres manières de faire sont possibles.

La formation peut aider les enseignants à acquérir une façon de voir « multiple », alors que, par rapport à la violence, il y a une forme de pensée unique. *Grosso modo*, on considère qu'il y a un agresseur à éradiquer à tout prix et que la violence vient uniquement de son côté. Si l'on veut analyser la violence, la dichotomie agresseur/victime me paraît poser quelques problèmes dans la mesure où les gens sont tentés de se poser en victime, et de considérer que les agresseurs, ce sont les autres. Je ressens une sorte de fatalisme face à la violence dans le monde enseignant. Pourtant, l'apprentissage de la civilité et de la citoyenneté me paraît une très bonne voie, mais le risque est encore de vouloir l'enseigner, les adultes disant aux jeunes ce qu'il en est.

– *Par rapport à la formation des adultes à la gestion des conflits quelles propositions pourriez-vous faire ?*

– Les formations que je fais relèvent plus de l'initiation, de la sensibilisation et ne me paraissent pas suffisantes. Dans l'Éducation nationale, on propose des plages de trois ou quatre jours maximum pour se former. Or, je crois qu'il faudrait plus de temps et que ce n'est pas une question de formation théorique mais d'entraînement pratique, d'analyse de situations, etc. Je serais favorable, par exemple, à la création d'« observatoires de la violence » dans chaque établissement ou par groupes d'établissements. Il s'agirait de reprendre les situations de violence pour comprendre ce qui s'est passé, comment on a pu ne pas voir tel ou tel facteur de risque, comment plusieurs facteurs de risque se sont retrouvés associés au même moment, etc. Ces observatoires intégreraient les personnels non enseignants et les élèves, délégués ou autres. Des tiers, intervenants extérieurs ponctuels, pourraient aider à l'analyse et à l'élaboration d'initiatives pour éviter la répétition des situations violentes. Ces tiers extérieurs seraient indispensables dans un premier temps car la première réaction des enseignants face aux violences est de demander plus de règlements, plus de lois,

etc. Or, imposer plus de lois, plus de règlements risque de renforcer la transgression des jeunes.

Un autre type d'intervention serait de permettre que les élèves remarqués pour leurs actes d'incivilité puissent se retrouver dans des groupes de parole, avec un animateur adulte non enseignant, pour discuter de telle ou telle situation, s'expliquer, etc. Il s'agirait de quelque chose d'assez structuré qui permettrait de parler et de réfléchir sur l'intérêt de la civilité, de la citoyenneté, les avantages et inconvénients de la gestion des conflits par la violence, les autres manières d'agir, etc. J'ai conscience que cela ne serait pas suffisant pour des jeunes très impliqués dans la violence. Il faudrait imaginer pour eux d'autres types de structures. J'ai l'impression qu'il n'y a pas une grande écoute des jeunes, de ce qu'ils pensent et ressentent. Quand elle existe, il s'agit plutôt d'une écoute de compassion, de maternage, ce que les jeunes ne demandent pas forcément. Ils ne sont pas pris comme des partenaires avec lesquels on peut coorganiser les choses.

Propos recueillis par Christian Le Meut.

2.

Changer de regard sur les enfants

Entretien avec Bernard Lempert

Bernard Lempert est un ancien élève de l'École normale supérieure, devenu psychothérapeute et spécialiste de la maltraitance. Il a notamment publié *Désamour* (Seuil), *Bizutages et Barbarie* (Bartholomé) et *Les Violences de l'école* (Audijuris).

– *Comment analysez-vous les violences à l'école aujourd'hui ?*

– Bernard Lempert : Pour moi, dans l'ordre chronologique, l'école est d'abord productrice de violences. Il est urgent que l'école se sépare du jugement de valeur porté sur l'enfant. Ce changement de regard est le plus difficile à faire, même s'il ne demande aucun effort budgétaire. Ce regard ne doit pas soupeser la valeur de l'enfant. Qu'un travail soit évalué, c'est une chose, mais en aucun cas la personne ne doit l'être. Les enfants intériorisent ce jugement de valeur. L'expression « mauvais élève », anthropologiquement parlant, renvoie au porteur du mal. Cet arrière-plan anthropologique puissant désigne celui qui est en difficulté, celui qui souffre, comme étant le porteur du mal. Cette logique est tout sauf laïque ! L'école laïque n'analyse pas suffisamment cet arrière-plan. Elle véhicule des violences archaïques dont elle n'a aucune idée.

La production de violence par le système scolaire est plus difficile à voir aujourd'hui qu'autrefois, parce que cette violence est beaucoup plus morale que physique. Le système a fait reculer sa propre violence physique. Les punitions corporelles sont heureusement interdites et, si elles

ont lieu, c'est en cachette et elles ne peuvent plus se revendiquer. En revanche, on a l'impression qu'elles se sont transposées en punitions morales par le jugement de valeur. Le système n'attaque plus le corps, mais la tête. La violence du système n'est plus spectaculaire, et c'est la violence des enfants qui fait spectacle. Le bonnet d'âne pratiqué autrefois correspondait à la pratique du bouc émissaire sur qui on faisait passer le mal et la faute. Mais le mal et la faute, dans un univers progressivement dominé par la connaissance, c'est l'ignorance. Pour l'école, le péché originel, c'est l'ignorance.

Une autre forme de violence est la confusion entre l'erreur et la faute. Les enfants, quand ils apprennent des choses, commettent des erreurs, pas des fautes. La faute a un poids moral et religieux extraordinaire, alors que l'erreur est technique.

– *Quelles sont les conséquences pour les enfants ?*

– Ce jugement de valeur entraîne une souffrance importante, beaucoup d'humiliations, chez certains des sentiments d'impuissance et une intériorisation très forte de la violence. La violence qu'ils accumulent, ils la déplacent contre les enseignants en tant que personnes, contre les autres élèves et contre eux-mêmes. On ne mesure pas suffisamment la cruauté du jugement de valeur dans ce qu'il a de quotidien, d'ordinaire. Nous voyons bien que les adultes vivent très mal les notations professionnelles, particulièrement les enseignants, alors qu'elles interviennent une fois par an... Les enfants vivent cette situation dix fois par jour !

– *Le système scolaire ne fabrique-t-il pas un grand nombre d'exclus ?*

– Actuellement l'école détient pratiquement le monopole de l'insertion, alors qu'il n'y a pas si longtemps elle ne l'avait pas. Détenant ce quasi-monopole, elle a un pouvoir d'exclusion sociale, car exclusion scolaire aujourd'hui vaut pour exclusion sociale, ce qui n'était pas le cas il y a quarante ans. Finalement, l'école républicaine veut donner sa chance à tous, mais elle ne le fait plus. Elle pratique une série d'exclusions au nom de la notion – républicaine par excellence – de mérite.

L'idée de départ était qu'il fallait opposer au principe de l'Ancien Régime de la sélection par la naissance un autre principe, celui du mérite. Mais le mérite fonctionne s'il y a une place pour chacun, ce qui n'est plus le cas. Les moins méritants sont alors chassés. Nous retrouvons des processus d'exclusion comme dans les sociétés archaïques... Par cette brèche s'engouffrent tous les critères d'exclusion, notamment ethniques, culturels, etc. L'idée que le mérite est bon en soi est juste, mais il faut qu'elle

soit relativisée. Le mérite concerne le travail et pas la personne, il ne faut pas exclure sur la base de difficultés scolaires.

– *Que pensez-vous des conseils de discipline ?*

– Je suis opposé aux juridictions privées, qu'elles soient scolaires ou militaires. Certaines personnes s'arrogent des pouvoirs qu'elles ne sont pas du tout préparées à assumer, alors qu'un magistrat apprend son métier. Il y a une confusion entre la règle et la loi. On ne peut empêcher des enfants d'enfreindre la règle que si, d'abord, on respecte la loi vis-à-vis d'eux. Tant qu'on ne considère pas comme symptômes certains comportements délinquants, on juge plutôt que de comprendre et on renforce la violence. On répond à des transgressions par des violences beaucoup plus graves.

– *Quels sont les changements à opérer pour sortir de la culpabilisation ?*

– Un changement de regard et de vocabulaire sur les enfants. Leur parler poliment, c'est le commencement. Ensuite ne pas traiter les erreurs en fautes ; ne pas dramatiser la difficulté : on a le droit d'apprendre lentement, de ne pas comprendre, ce ne sont pas des délits. D'autres choses sont essentielles, comme faire respecter le droit dans les cours de récréation. Les violences dans les cours de maternelle ne font pas paniquer la société parce qu'elles ne menacent pas le monde adulte, alors que c'est là que la violence s'apprend ! Et c'est surtout là que les enfants découvrent la non-intervention des adultes, l'impunité des plus violents, l'abandon des plus faibles... Cette expérience dure des années. C'est là qu'il faut déminer la violence, travailler sur la non-culpabilisation pendant la classe et le respect de l'intégrité du corps dans la cour, c'est-à-dire sur le droit. On ne peut pas obliger les enfants à être dans une zone de non-droit.

– *Mais, dans la cour, comment faire la part entre ce qui relève du jeu et ce qui relève de la violence ?*

– Il faut être présent pour intervenir et leur demander. Des enseignants qui connaissent bien leurs élèves voient assez vite les situations de violence. On remarque vite les activités cruelles relevant du bouc émissaire comme le « petit pont ». Il s'agit de faire passer une balle sous les jambes d'un enfant, et si la balle est passée, dix ou quinze enfants lui tombent dessus et le frappent. On retrouve toujours des « jeux » avec bouc émissaire. Les enseignants doivent considérer comme prioritaire leur présence dans la cour d'école, ce qui aidera peut-être les enfants à mieux apprendre le calcul ensuite...

Faire des cours de morale sans faire respecter le droit dans les cours de récréation, c'est du « pipeau ». Il s'agit de faire de la morale en actes. Pourquoi pas des temps de parole, des réflexions collectives d'ordre éthique ? Mais cela n'a de sens que si l'enfant est respecté dans l'intégrité de son corps.

– *N'y a-t-il pas une confusion dans le rôle de l'école, qui doit éduquer des êtres humains avant de former des agents économiques ?*

– Oui. L'école s'est constituée comme un milieu à l'écart du système de production, mais elle y est revenue sans s'en rendre compte, tout simplement parce que le système de production s'est déplacé sur les savoirs. Aujourd'hui, la production de savoirs est au cœur du système productif, ce qui n'était pas le cas au moment de la naissance de l'école obligatoire. L'école n'a pas mesuré cette évolution socio-économique, ni qu'elle était en train d'acquérir une puissance démultipliée. Cela explique aussi l'exacerbation des rivalités (les classements, les meilleures sections, les meilleurs établissements, les examens...), parce que c'est un nouveau lieu de puissance. L'école a un discours de la fraternité et de la solidarité, mais une pratique de rivalité à outrance.

– *À quoi ressemblerait une école de la fraternité ?*

– Je crois que l'on commence trop tôt l'évaluation. En diminuant les pratiques de jugement de valeur, on exacerbe moins la rivalité. Je pense aussi qu'au fond tout ce qui relève des notations-sanctions, du jugement ne devrait se mettre en place que dans les formations professionnelles. L'exercice d'un métier est une responsabilité à l'égard d'autrui. Tant que l'acquisition du savoir est uniquement personnelle, je n'ai pas de responsabilité à l'égard d'autrui.

Ensuite, ce sont des choses très simples : tenir compte, surtout pour les plus jeunes, des peurs, des angoisses, des souffrances d'abandon ; faire attention aux cantines ; privilégier les petites unités et éviter les concentrations ; créer plus de postes d'infirmière et de conseillère de santé, car ce sont les seuls lieux d'intimité dans le collège. J'ai tendance à penser que si l'attitude des adultes est respectueuse et si le droit est pris en compte, le reste suit. C'est profondément une question d'attitude car, même lorsqu'il y a des moyens, les problèmes ne sont pas forcément résolus. Cela suppose aussi que les enseignants accordent de la valeur au savoir mais sans l'idolâtrer.

La formation des professeurs n'a pas trop à être remise en cause du côté des contenus. En revanche, il y a à faire du côté de la formation à la relation, à la prise en compte de la totalité de la personne chez l'enfant. Je pense que cela intéresserait les futurs enseignants qui aimeraient mieux leur métier. Tout le monde y gagnerait.

Propos recueillis par Christian Le Meut.

3.

Pour un accompagnement des enseignants

Entretien avec Bernadette Bayada

Les personnels, enseignants, administratifs, techniques, se sentent souvent démunis face aux violences venant des élèves. La formation actuelle de ces personnels dans le domaine de la gestion des conflits est très réduite, quand elle n'est pas inexistante. Bernadette Bayada, institutrice spécialisée, membre de Non-Violence Actualité, met l'accent sur la nécessité d'un accompagnement régulier des enseignants dans leurs établissements même, et sur une formation continue impliquant l'ensemble du personnel.

– NVA : *Que penses-tu de la formation des enseignants du primaire et du secondaire à la gestion des conflits ?*

– Bernadette Bayada : Dans ma formation initiale, qui remonte à 1978, je n'ai rien eu sur ces questions-là. Dans ma formation continue, pratiquement rien non plus. Aujourd'hui la formation initiale et continue des enseignants est très liée aux priorités données par les responsables de chaque IUFM⁵¹. La première urgence, en primaire comme en secondaire, est d'organiser des formations sur site, au niveau des équipes, en faisant en sorte que tous les personnels adultes de l'établissement (enseignants, personnel administratif, technique, vacataires qui interviennent pour

51. Les Instituts universitaires de formation des maîtres forment les professeurs du primaire et du secondaire depuis 1991. Il y en a un par académie. La formation dure deux années.

surveiller la cantine, etc.) soient impliqués sur un pied d'égalité. Car il faut que l'ensemble des adultes ait une pratique cohérente dans la relation aux enfants et n'aggrave pas la situation par un manquement de respect aux élèves, par exemple. Faire des formations sur site à partir du contexte et du vécu des gens me paraît le plus approprié.

Deuxième chose importante : un accompagnement régulier. Dans l'école où je travaille, nous constatons une aggravation du comportement des plus grands, les CM2, qui vont partir au collège. À chaque absence de professeur (stage, maladie...), les remplaçants n'ont pas supporté le comportement des enfants au point qu'ils ont quitté la classe ! Trois fois de suite, cette année, nous avons été confrontés à cette situation alors qu'il s'agissait de remplaçants titulaires expérimentés. Certes, ils ne voulaient pas venir travailler avec ces enfants... Ils sont restés suffoqués face aux violences verbales et n'ont pas voulu revenir. Il y a un phénomène d'engrenage et ces élèves de CM2 se sentent, du coup, tout-puissants face aux adultes. Une autre institutrice fait face mais est continuellement sur la brèche : « J'ai bien entendu qu'il a chuchoté "salope", est-ce que je fais comme si de rien n'était, au risque qu'il franchisse une nouvelle étape ensuite, ou est-ce que je l'arrête immédiatement ? Et dans ce cas, comment réagir ? »

Le besoin émerge d'intervenants réguliers, extérieurs à l'institution, spécialisés dans la gestion des conflits, qui viennent et permettent aux adultes de dire ce qu'ils « encaissent », leur souffrance, leurs questions, et de faire que les autres membres de l'équipe pédagogique entendent. Sans cet espace, les jugements peuvent apparaître, les tensions et les incompréhensions s'aggraver. Il s'agit de parler, d'écouter, de voir comment on peut réagir, de quels outils on peut se doter pour pouvoir faire face à cette situation⁵². Il s'agirait d'un temps et d'un lieu pour dire, mais aussi de recherche collective et pratique. Je pense aussi qu'il faut réussir à « dédramatiser », dans le sens de prendre un peu de recul par rapport à un quotidien lourd, et l'intervention de personnes extérieures peut aider. En même temps nous manquons d'un outil (un relevé, un cahier, etc.) qui recense le nombre de jeunes concernés par ces actes d'incivilités, de récidence, et qui recense également ce qui a pu faire baisser ces incivilités. Il n'y a pas de travail d'équipe là-dessus. Dans la zone d'éducation prioritaire⁵³ où je travaille, une commission vient de se créer sur la citoyenneté. Ce peut être une amorce de travail collectif.

52. Ce type d'intervenants extérieurs (psychologues...) existe auprès d'équipes d'éducateurs.

53. Les zones d'éducation prioritaire, créées en 1981, étaient 695 en France à la rentrée 1999. Elles prévoient des moyens supplémentaires et un travail avec des partenaires locaux non scolaires.

– *Les établissements parviennent-ils à se concerter ?*

– Chaque directeur parle de « son » école, veut que son école ait une meilleure image que les autres... Or, nous devons agir en transversal, sur l'ensemble d'un quartier ou d'une ZEP. Les établissements scolaires du primaire et du secondaire doivent agir en réseau, se coordonner mieux, avoir une réflexion collective dans des groupes de travail... et se concerter avec les partenaires présents sur le quartier : municipalité, assistantes sociales, associations, police, etc. Il est important pour une équipe pédagogique de savoir ce qui se passe dans le quartier. Les établissements scolaires ne devraient pas être en compétition les uns contre les autres, mais agir en coopération. Encore faudrait-il que l'institution offre à tous les mêmes moyens et que demander plus dans une école ne se fasse pas au détriment des autres écoles.

– *Mais que faire durant la formation initiale des enseignants ?*

– Il manque dans la formation initiale une approche des questions de violence, de rapport à la loi, d'autorité; Quel est mon propre rapport à l'autorité? Quand est-ce que j'y obéis parce que c'est une autorité légitime, intelligente, etc.? Quand est-ce que je n'y obéis pas? Quelle autorité légitime ai-je dans la classe et quels sont les moyens de mon autorité en lien, bien sûr, avec une réflexion approfondie sur la loi, les règles et leur mise en application, c'est-à-dire les sanctions? Une autre lacune, énorme, concerne une dimension pédagogique pure : le conflit cognitif. Comment la construction du savoir peut-elle se faire le mieux, non par un système d'entonnoir, mais par une pédagogie active, par la participation des élèves, la confrontation de ce que chacun sait, voit, constate, analyse? On va construire un savoir à partir de cette confrontation (non-violente!). Plusieurs mouvements pédagogiques ont développé cette approche. Cette formation au conflit n'ayant pas lieu dans le domaine de l'apprentissage des savoirs, parce que l'institution en a peur, il est logique que l'on ne veuille pas l'aborder non plus au niveau de tout ce qui est violence et vie citoyenne. Or, ces deux volets devraient occuper une place importante dans la formation initiale.

Actuellement, l'institution continue de former des enseignants qui vont faire de l'instruction, mais pas des gens qui développent des pédagogies pour permettre cette confrontation, qu'elle soit dans le domaine des savoirs ou dans celui de la citoyenneté. Il y a une forme d'archaïsme, malgré des textes officiels intéressants comme ceux de 1989 qui prétendaient placer l'enfant au centre de l'école. Mais, tant que nous ne prenons pas les moyens pédagogiques permettant que l'enfant soit réellement au centre, ces textes restent lettre morte...

J'insiste sur l'importance d'apprendre à travailler en équipe d'adultes, pas uniquement sur les conflits rencontrés avec les enfants, mais aussi sur les conflits internes à la communauté adulte. Ces conflits sont peu ou mal gérés, évités, y compris par les gens ayant des responsabilités dans la hiérarchie. Récemment encore, lors d'une rencontre bilan avec l'inspectrice concernant une « classe lecture »⁵⁴, des problèmes ont été abordés. Il s'agissait, notamment, de la difficulté à travailler en équipe élargie avec des instituteurs « moyens Zep »⁵⁵, des relations avec les aides éducateurs (emplois jeunes) dont la mission n'est pas toujours claire. L'inspectrice n'a rien relevé. Elle savait ces points conflictuels, mais ce n'est pas en les évitant que l'on fera travailler les gens ensemble, au contraire. La perte d'efficacité est majeure puisque certains collègues ne veulent plus collaborer avec les instituteurs « moyens Zep » tout en se plaignant du manque de personnel...

– *L'institution devrait donc elle-même se transformer pour gérer les conflits.*

– Oui, et dans la formation initiale la première chose serait la prise en compte du conflit lui-même. Accepter de regarder le conflit en face... Dans une école en Zep, les enfants ont la chance d'avoir une grande cour qui donne sur un espace vert, dans un quartier encore majoritairement fait d'immeubles. Or, la municipalité a le projet de reprendre un bout de la cour pour y construire un bâtiment d'habitation... Dans un courrier, elle a même laissé entendre que l'équipe pédagogique était d'accord avec le projet, ce qui n'est pas le cas. Or, certains enseignants, sous couvert du devoir de réserve, hésitent à faire connaître publiquement leur opposition. Quels moyens se donnent-ils pour essayer de créer un rapport de force, y compris par la voie hiérarchique, afin que la cour reste en l'état.

Dans la formation initiale, il faudrait intégrer la relation au corps. Je me suis vu plusieurs fois intervenir pour séparer des jeunes costauds se battant dans la cour. Un groupe d'enfants essayant de ceinturer un des grands, moi saisissant le plus virulent alors qu'il m'interdisait, verbalement, de le toucher. Je savais que, si je le relâchais, il retournerait frapper l'autre. Il fallait donc qu'il passe par une étape de retour au calme. Comment intervenir dans ce cas pour ne pas prendre trop de coups et ne pas l'exaspérer davantage en le touchant ? Jusqu'où puis-je le maîtriser physiquement ? Ces questions se posent aussi vis-à-vis des enfants sous tension, qui n'en sont pas encore à l'empoignade physique. Comment apaiser ? La formation initiale ne prévoit rien là-dessus. Travaillant avec

54. « Classe lecture », temps fort autour de la lecture sous des formes variées.

55. Toute Zep est dotée par l'inspection académique d'instituteurs supplémentaires appelés « moyens Zep » qui interviennent dans le cadre des projets d'école.

des enfants de 6 à 7 ans, je constate qu'ils sont demandeurs d'une relation affective plus proche que les grands. Si j'ai cette relation plus proche, comment gérer ma propre violence quand je suis épuisée ? Quelle juste distance trouver ? C'est très important à travailler.

– *Comment agir avec les élèves très déstructurés ?*

– J'ai eu affaire, dans une autre école, à des enfants qui, dès 17 ans, avaient des comportements prédélinquants graves. Si, avec ces enfants, on ne se situe que dans le domaine répressif, on entre dans une spirale sans fin. De toute façon l'enfant est très loin d'avoir intégré la loi (respect de l'autre, vie collective, interdit de la violence...), pour différentes raisons. S'il n'y a pas, comme médiation, ce deuxième pilier qui est de donner du sens aux apprentissages (pourquoi suis-je là, qu'est-ce que j'y fais ?), à mon avis, on n'y arrive pas. Là aussi, cela s'apprend. S'il n'y a pas un effort des adultes, coûte que coûte, pour se décentrer de ce côté hors-la-loi et se recentrer sur l'individu, tout effort risque d'être peine perdue.

Dans les besoins de formation, j'ai repéré aussi l'animation des réunions d'enfants ou d'adultes. Ainsi, dans telle école primaire, fonctionne un système de délégués d'enfants qui se réunissent une fois par mois pour aborder des questions concernant l'ensemble de l'école (les délégués de classe ne sont pas obligatoires en primaire, mais il s'agit d'un moyen qui se développe pour rendre les enfants plus acteurs de la vie scolaire). Dans une réunion récente sont ressortis les problèmes de conflits autour des billes. Conclusion du conseil de délégués, animé par un adulte : dès qu'un enfant se plaint auprès d'un adulte, celui-ci confisque les billes des deux enfants concernés pour une durée d'un mois, et si ces conflits prennent trop d'ampleur, les billes seront interdites dans l'école. Du coup, en cas de conflit, les enfants risquent de ne plus venir chercher de l'aide auprès des adultes ! Le fonctionnement coopératif d'une classe ou d'une école, avec des délégués, peut être détourné de son objectif s'il n'y a pas une formation des adultes pour que cela débouche sur des innovations éducatives, constructives !

– *Quelle place pour la relation parents-école ?*

– Dans la vie quotidienne, il y aurait aussi besoin de formes de médiation entre le monde scolaire et les parents d'élèves pour établir une meilleure écoute et réduire les tensions. Récemment, dans une école, un cas d'enfant battu s'est posé. Il n'y a pas de traces de coups, mais une petite fille dit des choses là-dessus à sa maîtresse, à travers des paroles, des dessins... La question s'est posée en équipe de procéder à un signalement ou pas. Le signalement signifie une procédure hiérarchique longue,

notamment parce qu'il n'y a pas assez d'assistantes sociales pour faire ce travail, même en cas d'enfants en danger ! Or, la famille est informée dès qu'il y a signalement et sait que celui-ci provient de l'école... Comment former les équipes à assumer les relations avec les parents dans ce type de situation grave ? Là aussi, il y a besoin d'outils, de ressources, d'intervenants, et peu de réponses.

– *Que penses-tu d'une formation à la médiation ?*

– Je n'ai pas parlé de formation à la médiation pour les adultes ou pour les élèves⁵⁶ parce que, à mon sens, nous n'en sommes pas encore là. Avant de parler de médiation au niveau des enfants, il faudrait que les équipes adultes prennent conscience des fonctions indispensables à la vie des établissements, ne serait-ce que pour l'animation des réunions. Le plus souvent, le directeur distribue la parole au début, puis les personnes s'interrompent, ne s'écoutent pas. Le débat n'est pas recentré, les décisions ne sont pas reformulées... Au niveau de l'équipe adulte il faudrait que quelqu'un assure une fonction de médiation. Pourquoi pas le conseiller principal d'éducation dans les collèges ? Ou quelqu'un d'extérieur ? Une amie médiatrice, à Orléans, a été sollicitée pour intervenir dans un collège auprès des jeunes. Elle dit mesurer à quel point une médiation permanente serait nécessaire entre les adultes.

Propos recueillis par Christian Le Meut.

Institutrice en école élémentaire dans la région parisienne, mère de quatre enfants, Bernadette Bayada se consacre depuis une vingtaine d'années à la conception théorique et pratique d'une éducation non-violente. Elle a participé à la rédaction de deux ouvrages diffusés par Non-Violence Actualité : *Pour une éducation non-violente* (NVA) et *Conflit, mettre hors-jeu la violence* (Chronique sociale).

56. Plusieurs associations proposent des formations à la médiation et à la gestion des conflits dans le cadre de l'école.

4.

Vivre entre deux cultures

Entretien avec Malek Chebel

Anthropologue et psychanalyste d'origine algérienne, Malek Chebel est spécialiste de l'islam. Il est l'auteur de nombreux livres dont *L'imaginaire arabo-musulman* (PUF) et *Le Sujet en islam* (Seuil). Par son analyse minutieuse des textes fondateurs, il œuvre à une meilleure connaissance de la culture musulmane.

– *Chez les jeunes issus de l'immigration, les changements de références culturelles – entre la société de départ et celle d'arrivée – constituent-ils un lourd handicap à leur intégration dans la société française ?*

– Malek Chebel: Le dénivelé entre les deux sociétés est préjudiciable à toute forme de remise à niveau car cela exige davantage de la personne transplantée que de la personne qui est « dans le jus ». L'échelle des valeurs ou l'échelle de références liées aux valeurs de la société d'adoption est très exigeante pour les jeunes issus de l'immigration et parfois très discriminatoire par rapport à eux. Elle les handicape. En contrepartie, il me semble que dans une situation d'exil ou une situation de minorité, qui est une sorte d'exil intérieur, le jeune développe des aptitudes nouvelles qui lui permettent de compenser son handicap de départ. Cette faculté est valable à l'échelle individuelle, mais pas au niveau collectif. Il y a, d'un côté, une sorte de handicap global de l'ensemble de la communauté immigrée en général compte tenu des références positives et négatives qu'elle

se donne et, de l'autre côté, des individualités fortes qui développent des mécanismes de compensation.

– *Dans votre livre, Le Sujet en islam, vous faites une étude comparative entre les traditions de l'islam et les traditions occidentales. Quelles sont vos observations majeures ?*

– L'élément principal, qui détermine l'ensemble des autres éléments, est le fait que le point de référence initial pour la communauté musulmane est la collectivité, c'est la *oummah*. L'individu baigne dans une communauté qui le prend en charge affectivement, émotionnellement et même intellectuellement, du début à la fin, de la naissance à la mort. Dans les sociétés occidentales, la vie d'un individu est saucissonnée par tranches, il y a la petite enfance, l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte, jeune adulte, adulte mûr, etc. Et, à chaque étape, il y a des évaluations de plus en plus grandes et précises qui le mettent directement face à lui-même et lui imposent une responsabilisation. Le jeune musulman n'est pas immédiatement confronté à cette responsabilisation. Certes, il va devoir répondre à des exigences collectives mais c'est estompé par un certain nombre de mécanismes d'isolation, de rattrapage, il y a toute une série d'éléments sociaux qui sont mis en place pour que l'individu ne soit pas jugé séparément des autres. Il est souvent jugé en fonction et par rapport aux autres.

Le jeune Européen de 18 ans peut voter, prendre des décisions ; il sort du giron familial. Il fait des actes juridiques valides pour lesquels il est en même temps jugé. Le jeune musulman est évalué en fonction de l'environnement où il se trouve. Et c'est le jugement collectif qui prime sur le jugement individuel ; par conséquent, la responsabilité collective est beaucoup plus forte. L'individu, par exemple, quitte le cocon familial très tard et ses parents veillent à le marier, puis attendent qu'il ait un enfant ou deux pour lui donner une autonomie. Ici, on l'obtient à 16 ans. C'est une approche différente de la personnalité et de l'individu.

– *Quelles sont les conséquences pour un jeune d'origine musulmane qui arrive dans une société occidentale ?*

– Le jeune qui a vécu un certain nombre d'années dans son pays d'origine arrive avec un bagage social, émotionnel et affectif conséquent. Il est déjà structuré, structuré sur un modèle étranger : le modèle arabo-musulman, celui du Sud, oriental, africain, turc, maghrébin, etc. Mais, lorsqu'il arrive ici, il va devoir se réajuster en quelque sorte ou réajuster une part de ses éléments d'identification à la nouvelle société d'accueil. Déjà structuré, il ne va pas trop perdre au change. Il va réviser un certain nombre de

notions et intégrer des données nouvelles. C'est précisément le processus d'adaptation qui va l'aider à intérioriser les nouveaux mécanismes.

La situation est plus difficile pour les jeunes qui sont venus avec leurs parents ou qui sont nés ici, surtout ceux qui sont venus avec leurs parents à l'âge d'1 ou 2 ans, car ils n'ont évidemment pas eu le temps d'intégrer le schéma social de là-bas, et ils n'ont pas la possibilité d'intégrer le schéma d'ici sinon très lentement. Et cela pour une raison simple: les parents constituent un frein. Ils vont essayer d'inculquer ce qu'ils savent: les mécanismes d'adaptabilité, d'autonomie, de mise à niveau, de gestion de l'affect, de gestion du social, de la collectivité, notamment dans les groupes... Mais ces données qui sont les leurs ne sont pas forcément les mieux adaptées ici.

Il faut donc chercher à socialiser ces enfants en leur donnant la possibilité de « désarmer » en quelque sorte les pièges que les parents mettent sur leur chemin. Il ne s'agit pas tant de travailler contre les parents que pour eux-mêmes, en parallèle avec les parents.

– *Qui doit faire ce travail de « déminage », cette éducation à côté des parents et à côté de l'école ?*

– Ce sont toutes les structures d'intégration: les centres de vacances, les centres de loisirs, les équipes sportives, les groupes de jeux, etc. Quand un enfant fait du football à l'extérieur de l'école, part en vacances avec des enfants de son âge, en colonie de vacances, ou même quand il va chez des copains, chez des voisins d'une autre culture, voire jouer dans le carré vert à côté de l'immeuble, tout cela lui permet de « réajuster ». Ce sont des mises à niveau microscopiques qui se font d'une manière permanente à côté de l'école, entre l'école et la maison. Il faut re-symboliser cet espace intermédiaire en considérant qu'il est autant porteur de discours que le sont la famille, le creuset familial à l'intérieur de la maison, et l'école. Il faut revaloriser cet espace intermédiaire qui n'est pas très étudié et qui, souvent, ne nous paraît pas suffisamment signifiant pour qu'on lui accorde une attention particulière. Je trouve que c'est justement là, dans ces interstices, qu'une partie de la socialisation de l'enfant se fait. C'est d'autant plus intéressant que ne s'exerce là ni le contrôle des parents ni celui de l'enseignant ou de l'école. L'enfant y jouit d'une forme de liberté transgressive, d'une forme d'autonomie volée, volée aux espaces clos et codifiés, volée aux espaces dominants comme la famille, l'école, etc. Dans ces lieux, il est maître à bord et se trouve gérant du volume de relations qu'il a avec ses copains. C'est là qu'il se constitue un stock de rechange important du point de vue de l'intégration et du point de vue de l'accélération des phénomènes d'intégration.

– *Faites-vous un lien entre ces difficultés d'intégration et les phénomènes de violences observés dans une population de plus en plus jeune ?*

– Lorsque vous partez d'un milieu social, d'un milieu familial ou d'une banlieue déshérités matériellement, culturellement, sans aucun débouché, ni symbolique ni au plan personnel ni au plan de l'évaluation sociale, lorsque la banlieue apparaît toujours à la télévision, dans les journaux, dans le discours social, comme étant le lieu maudit par excellence... comment s'étonner qu'un tel environnement ne soit pas facteur de mobilisation des jeunes ? On ne leur donne pas de dignité avec ça et, par conséquent, ils sont happés par la violence endogène liée à cette classification dans la société. Je ne crois pas, *a priori*, à une génétique du mal qui serait la caractéristique des enfants nés dans les banlieues, vivant dans les banlieues ou les enfants d'immigrés. Il n'y a pas de génétique spécifique liée à la dérive et à la délinquance de ces jeunes-là. Ils vivent dans des milieux hostiles, des milieux qui ne sont pas porteurs d'espérance. Même nous qui travaillons de temps en temps dans les banlieues et qui les fréquentons mais d'une manière très localisée dans le temps, nous voyons bien que c'est démoralisant. Et les gamins n'ont rien d'autre à faire que des bêtises, d'abord pour se valoriser eux-mêmes, pour vérifier leur puissance. Moins de débouchés, moins de perspectives morales et intellectuelles, une plus grande morosité, un ennui certain et puis des jeux dont la seule vertu est de leur permettre de décompresser un peu... Autant sur le plan théorique on arrive peut-être à expliquer le phénomène, autant sur le plan pratique je comprends les professionnels qui ne réussissent pas à trouver de parades car cela coûte horriblement cher, c'est un plan Marshall en soi. Et les jeunes sont non seulement nombreux mais rebelles parce qu'il faut une culture de la socialisation. Il ne suffit pas de dire « nous vous amenons des centres de jeux, des lieux, des jeux à forte symbolique intégratrice », encore faut-il qu'eux-mêmes s'en emparent et qu'ils soient formés à en tirer le meilleur parti.

– *Le changement de culture entraîne une certaine rupture avec ses racines. Que pensez-vous de la démarche qui consiste à travailler sur la mémoire pour aider les jeunes en difficulté à retrouver des repères ?*

– Je trouve ça intéressant pour les personnes qui font ce travail. Ce sont d'ailleurs souvent des jeunes qui sont eux-mêmes issus de ces milieux-là. En arrivant à l'âge adulte, ils se rendent compte qu'ils n'ont pas beaucoup de mémoire. Revisiter les lieux de leur enfance, c'est très valorisant pour eux. Mais il ne faut pas en attendre davantage. Pour une raison simple, c'est que la mémoire ne fonctionne justement que sur le long terme, sur les gens qui ont fait le travail nécessaire de relier le passé au

présent et au futur. Or, les jeunes dont nous parlons sont souvent en situation d'anomie, ils n'ont plus de repères. Les repères les plus gratifiants pour eux ne sont pas forcément ceux de leurs parents. Ils considèrent intuitivement, et ils n'ont pas toujours tort, que la mémoire de leurs parents ou les éléments fédérateurs que furent le lieu d'origine, l'histoire de leurs parents, etc., c'est souvent là que se trouve le plus grand handicap. C'est ça qui les empêche d'être à la mesure ou identiques aux autres.

Je trouve que ce travail sur la mémoire est intéressant sur le plan historique, sur le plan intellectuel, mais il l'est moins, à mon avis, pour les enfants déboussolés. Ce que veulent ces enfants, c'est être évalués et avoir un volume d'éléments de références identique à celui des autres : portugais, espagnols, français, polonais. La mémoire ne rappelle pas toujours sur quelle base ces immigrés sont venus, la misère qu'il y avait à l'époque, etc. On a tendance à ne garder que des images utopiques, de héros plus ou moins qui s'ignorent. Cette mémoire peut aussi être un piège pour les enfants. Tant qu'ils sont déboussolés et que justement l'impact de leurs parents ajoute à cette déstabilisation, je ne vois pas pourquoi, il faut l'intégrer affectivement et émotionnellement et pas seulement intellectuellement.

– *Pour favoriser la rencontre des cultures, une meilleure reconnaissance de l'islam en France vous semble-t-elle déterminante ?*

– Oui sûrement, mais à condition de distinguer l'islam positif de l'islam déviant. Il faut éviter de faire des amalgames. Souvent on utilise le terme générique d'islam pour désigner les musulmans. Or, les musulmans sont aussi divers que les chrétiens. Vous avez des chrétiens orthodoxes, des chrétiens modérés, des chrétiens violents, des chrétiens de toutes sortes, les chrétiens ne sont pas monolithiques. Souvent, quand on parle d'islam, on pense à musulman et c'est là l'erreur. Et on met tout le monde dans le même sac. L'islam devient violent de A à Z, sans aucune distinction, ce qui n'est pas vrai puisque l'islam, comme la chrétienté, comme le christianisme, comme le judaïsme, comme toutes les grandes religions et les sagesses, milite pour la tolérance et le respect de l'autre. L'amalgame vient de la confusion, on utilise le mot « islam » en pensant à musulman et par conséquent on y met tout ce qu'on veut. Il est donc utile, en premier lieu, de faire un travail sur les notions, avec les éducateurs, les enfants, les jeunes, les familles, les établissements scolaires. Il faut non seulement préciser des notions mais aussi dire que globalement l'islam pousse au respect des autres et à l'harmonie entre les cultures, au dialogue entre les cultures. De plus, il condamne fermement tous ceux qui, au sein de l'islam, militent pour la violence. Ce travail n'est pas fait, il va sûrement se faire au fur et à mesure mais pour l'instant il n'est pas fait. Pour l'instant, l'islam est

appréhendé comme une religion violente dont on a peur, dont il faut se garder, dont il faut se protéger. Il faut la connaître pour savoir qu'elle est porteuse de civilisation. Il faut faire ce travail d'éclaircissement, d'apaisement des esprits, de remise à niveau, sur le plan intellectuel, sur le plan pédagogique. Il ne faut jamais faire l'économie d'une explication supplémentaire pour que les jeunes comprennent que leur religion et leurs origines ne travaillent pas contre eux.

Propos recueillis par Guy Boubault.

5. Violence des 10-13 ans : passer de la peur au dialogue

Entretien avec Jean-Marie Petitclerc

La violence des enfants n'est pas un phénomène nouveau. Ce qui est nouveau, c'est que cette violence n'est plus aujourd'hui régulée par la société. Révélateurs de la crise des institutions traditionnellement intégratrices que sont la famille et l'école, les comportements délictueux ne sont pris en compte que lorsqu'ils relèvent de la justice.

– NVA : *Quelle est votre analyse de la violence et de la délinquance chez les plus jeunes ?*

– Jean-Marie Petitclerc : La délinquance des enfants de 10-13 ans est en augmentation constante, avec des délits à la fois de plus en plus nombreux et de plus en plus graves. Cette délinquance n'est guère observée en France car la majorité pénale est située à 13 ans et, en deçà, l'enfant n'est pas sanctionnable par la justice. Les forces de police ont de grosses difficultés pour intervenir auprès de ces enfants et l'absence de réponse du système judiciaire face à de tels délits fait que très souvent on refuse de voir le problème. On a l'impression que notre système judiciaire fonctionne sur ce principe non dit : « La première fois ce n'est pas grave, ce qui est grave c'est de recommencer. » On n'intervient pas face au premier délit mais seulement lorsque le mineur est enfermé dans une spirale de récidive. Je pense, au contraire, que c'est la première sanction qui est la plus efficace d'un point de vue éducatif. Il faut retravailler la pertinence de la réponse à

la primo délinquance, ainsi que les modes opératoires, de manière à pouvoir réagir face à une telle délinquance.

– *Quel type de sanctions préconisez-vous pour ces enfants ?*

– Une bonne politique de sanction est composée de deux éléments: le rappel de la loi et des mesures de réparation. Le rappel de la loi doit se faire immédiatement. Pour des enfants de 10-12 ans, il me semble que la meilleure sanction, la plus respectueuse de ce qu'il est, soit l'éloignement de son milieu de vie pendant une journée. Avec la distance, il va pouvoir relire son comportement. Ensuite, il faut élaborer des mesures de réparation. Pour qu'une sanction soit valide du point de vue éducatif, il faut qu'elle réponde à deux critères: un critère de cohérence et un critère de pertinence. Le critère de cohérence implique qu'elle soit proportionnée à l'acte. Le critère de pertinence exige qu'il y ait du lien entre le contenu de la sanction et les effets de la transgression: un gamin casse un carreau au centre; il ne sait pas réparer; c'est un agent du centre qui va réparer et qui, pendant ce temps, ne fera pas autre chose; alors on demande au gamin de balayer la cour pendant une demi-heure par exemple. Pour qu'une sanction soit efficace d'un point de vue éducatif, il faut qu'il y ait un minimum d'adhésion du gamin. On travaille sur cette question à l'association Valdocco et on s'est aperçu que, lorsque la sanction est cohérente et pertinente, elle n'est pas remise en cause par le gamin.

– *Quelle est la place de la justice ?*

– Le problème de la justice, c'est d'abord sa lenteur, ainsi que l'inadaptation de ses réponses à la primo-délinquance. À partir du moment où l'on considère que la première fois ce n'est pas grave, il y a impunité totale. Actuellement, dans bon nombre de parquets, 100 % des plaintes déposées par des commerçants contre des mineurs commettant des vols sont classées sans suite. Face à cela, il faut retrouver une police de proximité sur les petits délits. Lorsqu'elle était garde des Sceaux, M^{me} Guigou m'a répondu lors d'un entretien: « Vous savez, Monsieur Petitclerc, notre problème, c'est celui des multi-récidivistes. » Mais les enfants ne naissent pas multi-récidivistes, ils le deviennent à cause de l'ineptie de nos réponses face à la primo-délinquance. Actuellement, c'est la réponse zéro. On est dans un système où on ne répond à rien et, après, on prend la pire des sanctions: la prison. C'est d'abord l'absence quasi totale de sanctions et ensuite la pire! Quand on sait ce qui se passe dans les prisons, où l'administration pénitentiaire n'est pas capable de faire la loi au sein même des quartiers réservés aux mineurs, on prend conscience du scandale. Ce qui est dramatique, c'est que l'opinion publique pense, et parfois à juste titre vu l'absence de

réponse, qu'on est un pays laxiste, alors qu'on est un des pays les plus sévères en Europe, avec le plus de mineurs incarcérés.

– *Que pourrait-on avancer comme éléments d'analyse des causes de cette délinquance des mineurs ?*

– Ce sont évidemment des causes multiples. Je m'arrêterai sur deux causes essentielles. La première est celle de la crise de l'autorité et, si on affine les choses, je crois qu'il s'agit plus d'une crise de crédibilité des porteurs d'autorité plutôt qu'une crise de l'autorité elle-même. Pour que l'autorité fonctionne vis-à-vis d'un enfant, il faut que le porteur d'autorité soit bienveillant, juste et crédible. Être bienveillant, c'est montrer que c'est par souci de l'enfant et de son avenir que l'adulte est porteur de la règle. Pour être crédible, il faut respecter soi-même la règle. Et la justice implique que les critères d'application des règles soient les mêmes pour tous.

On assiste aujourd'hui à une perte de crédibilité des adultes dans cette fonction de l'autorité qui va se traduire par une difficulté grandissante des enfants et des adolescents dans le domaine du rapport à la loi. On parle beaucoup de parents démissionnaires. Pour ma part, je lutte contre ce simplisme médiatique. Je rencontre des parents en difficulté, notamment dans le domaine de l'autorité vis-à-vis de leurs enfants, qui sont dépassés par les problèmes, mais ce ne sont pas des parents démissionnaires. Ils seraient démissionnaires si, sachant ce qu'il faut faire, ils n'avaient pas le courage de le mettre en œuvre. Mais les parents ne savent pas ce qu'il faut faire. Le sociologue Adil Jazouli parle de « parents licenciés dans l'exercice de leur fonction parentale ».

Pour illustrer mon propos, je prends cet exemple d'un père, chômeur, qui interdit à son enfant de 11 ans de sortir dans la cité à 21 heures parce que c'est dangereux et qui s'entend rétorquer par celui-ci : « Écoute, papa, moi j'ai travaillé toute la journée à l'école, j'ai quand même le droit de me détendre et ce n'est quand même pas toi qui ne fais rien de la journée qui va me l'interdire. » Le père, paralysé par cette souffrance que souligne l'enfant, reste sans réaction, l'enfant s'en va... Et les institutions pointeront du doigt ce père comme démissionnaire. Ce n'est pas le cas.

– *Le chômage vient casser l'image du père...*

– Les parents sont complètement disqualifiés, cisailés par les situations de chômage. On s'aperçoit que ce problème d'autorité est caractéristique de la « seconde génération du chômage ». J'appelle seconde génération du chômage la génération des enfants qui n'ont jamais connu leurs parents au travail. Ces enfants n'ont dans la tête aucun modèle d'adulte inséré. Avec

la perte de crédibilité des parents, on assiste à une perte de crédibilité des enseignants car l'école n'arrive plus à assumer la fonction d'ascenseur social, et à une perte de crédibilité de la police qui n'est plus perçue comme une instance garante du respect des lois. Elle est perçue, dans une sorte de représentation, comme créant une guérilla entre policiers et jeunes de la cité ; on va se construire dans une opposition face à la police.

Toute cette perte de crédibilité des porteurs d'autorité conduit à un manque d'intégration par les adolescents des repères et des limites.

La violence n'est pas nouvelle, elle a toujours existé. Ce qui est nouveau, ce sont ces phénomènes particulièrement inquiétants : l'absence d'intégration des repères et des limites à tel point que les gamins ne sont plus capables de gérer leur agressivité lorsqu'ils sont face à une situation de conflit. Il n'y a plus rien pour faire barrière, d'où des comportements souvent très excessifs. Et puis c'est la décrédibilisation des adultes dans leur fonction de régulateurs de la violence. Dans *La Guerre des boutons*, quand l'adulte apparaissait, les gamins cessaient de se battre, aujourd'hui, les adultes ferment les yeux et passent leur chemin.

Le problème de la violence des enfants, ce n'est pas d'abord un problème d'enfant, car le bébé du début du XXI^e siècle ne naît pas plus violent que le bébé du début du XX^e siècle. C'est bien un problème d'adulte. Comme dit Comte-Sponville, la violence est naturelle ; ce qui n'est pas naturel, c'est la convivialité et la paix qui sont du domaine de l'éducation. La question centrale est celle de notre génération d'adultes qui est aujourd'hui en difficulté pour effectuer l'apprentissage de la régulation des violences auprès de la jeune génération.

La seconde cause que je veux souligner, c'est l'attrait des grands jeunes. Les 10-12 ans sont très attirés par l'imitation des grands jeunes et notre société a produit ce que je qualifierais de « modèle du tricheur ». C'est le drame particulièrement dans nos cités. Le seul modèle de réussite qu'on a donné à ces enfants de 10-12 ans, c'est celui qui a réussi, c'est celui qui est beau, riche et puissant, celui qui est bien nippé, celui qui a de l'argent plein les poches. C'est le modèle du dealer. Celui qui suit les règles est vécu comme celui qui ne réussit pas. Il doit subir un lever matinal, des heures de transport dans des conditions effarantes, un métier fatigant pour un salaire de misère. Et celui qui réussit est celui qui triche avec la loi.

Les médias répercutent d'ailleurs à chaque journal de 20 heures toutes les histoires de corruption des hommes politiques ou des hommes d'affaires. Il y a des enfants de 10-12 ans qui aujourd'hui reproduisent dans les cours de récréation des écoles primaires les comportements qu'ils observent au niveau des dealers.

– Une étude sociologique montre que l'augmentation de la violence n'est pas liée uniquement aux conditions socio-économiques des parents et qu'on peut observer des phénomènes similaires dans les « beaux quartiers », là où les parents travaillent et ont des revenus satisfaisants. Est-ce qu'il n'y a pas un rapport à l'autorité qui a changé et qui n'a pas encore été intégré par la famille et par l'école ?

– Ce que j'ai souligné sur la décrédibilisation des adultes est valable dans tous les lieux. Je connais des familles très aisées qui sont tout à fait en situation de perte de crédibilité vis-à-vis de leurs gamins. Ce schéma que j'ai présenté, où le référentiel de repères qui est porté par la famille est en contradiction avec celui qui est porté par l'école et en contradiction avec celui qui est porté par la sphère de la rue, cela ne joue pas seulement dans la banlieue. Loin d'être considérée seulement comme un espace marginal, la banlieue peut préfigurer la ville de demain.

– Est-ce que la difficulté d'intégrer des repères peut être due aux incompréhensions issues des différences culturelles ?

– Bien sûr, les comportements qu'on observe dans la cité auprès de ces jeunes préadolescents diffèrent en fonction de leur appartenance culturelle. Chez l'enfant préadolescent maghrébin, on est beaucoup plus dans l'opposition, dans le conflit, mais, d'une certaine manière, il y a là une relation qui se construit. Avec l'enfant africain, on est beaucoup plus dans la fuite, dans l'absence totale de repère liée à l'effondrement du référentiel culturel. Les gamins sont écartelés entre une culture du pays d'origine, plus vraiment respectée, et la difficulté pour eux de construire de véritables repères. Je crois qu'il y a un lien très fort entre des conduites violentes et l'absence d'intégration de nouveaux repères.

Mais, avant tout, la très grosse difficulté que rencontrent aujourd'hui ces jeunes, c'est l'incohérence des adultes qui les accompagnent. Tous les jours, ils fréquentent trois lieux : la famille, l'école, la rue. Dans chacun de ces lieux, des adultes font référence : les parents dans la famille, les enseignants à l'école et les aînés dans la rue. Et on s'aperçoit aujourd'hui que ces adultes qui font référence ne cessent de se discréditer les uns les autres. Les enseignants tiennent des discours sur les parents démissionnaires et les voyous de la rue. Les parents dénoncent les enseignants qui ne savent plus faire leur travail et les mauvaises influences de la rue. Quant aux aînés qui sont dans la rue, c'est : « Tu bosses ou tu ne bosses pas à l'école, de toute façon tu es foutu parce que tu n'as pas d'avenir dans la cité et tes vieux c'est une autre génération, ils ne comprennent rien à tes problèmes. » Tous les jours les gamins passent dans trois lieux dans lesquels les adultes qui font référence ne cessent de se discréditer. Avec un tel système, soit

on devient fou, soit on devient violent. Ils sont devenus violents, c'est un signe de bonne santé.

– *Comment la différence d'approche culturelle de l'éducation des enfants influe-t-elle sur le comportement des enfants dans la rue ?*

– Autant je récuse le discours sur la démission des parents, autant j'insiste sur le thème de la démission du citoyen. La montée de l'individualisme, depuis les années soixante-dix, fait que le citoyen moyen ne se sent plus légitimé aujourd'hui pour intervenir dans la rue auprès d'un enfant qui n'est pas le sien : « Ce n'est pas mon gosse, ce n'est pas mon problème. » C'est ce qui a considérablement changé entre la vie moderne et la vie d'hier.

Les conséquences sont particulièrement dramatiques pour les enfants issus de l'immigration. Les statistiques montrent que ces enfants peuvent être plus délinquants que d'autres, non pas parce que telle race serait plus délinquante, mais pour une autre raison d'ordre culturel. Dans bon nombre de schémas culturels éducatifs de ces pays, l'éducation du jeune enfant se fait sous l'égide de la mère jusqu'à l'âge de la puberté et ensuite par la communauté des hommes qui fonctionne en relais avec le père. Appliquer ces mêmes schémas dans un espace public qui a perdu tout esprit de citoyenneté conduit effectivement au pire des désastres. Quand un gamin métropolitain de 10-12 ans est un grand récidiviste dans la délinquance, dans 98 % des cas vous pouvez faire un lien avec une situation de famille complètement disloquée. En revanche, ceci n'est pas forcément vrai avec un enfant maghrébin : vous pouvez rencontrer un enfant délinquant sur l'espace public et lorsque vous le voyez chez lui, le père est là, il a figure d'autorité ; la mère est là, elle est attentive ; et le gamin est là, dans ses chaussons. Le problème c'est ce cloisonnement total qui est effectué entre la famille et l'espace public. À partir du moment où le gamin est intimement convaincu qu'il peut faire n'importe quoi sur l'espace public sans que ça se sache à la maison, eh bien ! il est capable de faire n'importe quoi.

– *Mais l'islam fait un devoir aux musulmans de veiller à ce que chacun fasse le bien. Les enfants de culture musulmane ont intégré cette règle, mais ne l'accepte que des Maghrébins...*

– Tout à fait. Il y a aujourd'hui quelque chose qui est très difficile à gérer sur le plan éducatif, c'est tout ce qui tourne autour de la valeur de tolérance. S'il s'agit de la tolérance à l'égard des personnes, j'appelle ça le respect, c'est effectivement une valeur fondamentale. Mais le problème c'est que, très souvent, on la transforme en tolérance pour les

comportements. Je revendique le droit d'être intolérant face à certains comportements. Il y a des comportements qui construisent la relation humaine, il y en a d'autres qui la détruisent, des comportements qui construisent le lien social, d'autres qui le détruisent. Il faut faire comprendre à l'enfant ce qui construit l'Homme et la société et ce qui les détruit.

Un jour, j'interpelle un jeune Maghrébin de douze ans qui siphonne mon essence. Je l'engueule, aussitôt il gueule encore plus fort que moi en me taxant de raciste. Je lui dis: « Attends! Je ne t'engueule pas parce que tu es arabe, je t'engueule parce que tu siphonnes mon essence. Ce n'est pas parce que tu es arabe que je vais tolérer que tu siphonnes mon essence. »

Il y a un discours qui a été largement répercuté par les médias sur la délinquance d'exclusion: « Ils sont délinquants, mais c'est parce que les tours sont trop hautes, le chômage trop fort, etc. » Ce discours-là est peut-être pertinent d'un point de vue sociologique, mais très dangereux sur le plan éducatif car il déresponsabilise complètement les jeunes.

Un jeune s'apprête à faire brûler une voiture, je lui demande pourquoi; il me répond: « C'est parce que mon père est au chômage et mon frère en prison »; je lui dis: « Arrête ton char, c'est toi qui choisis de frotter l'allumette et de mettre le feu au carburant. Au moment où toi tu prends cette décision, que viennent faire ton père au chômage et ton frère en prison? »...

On s'aperçoit donc qu'un discours qui s'est voulu généreux, tenu par des militants généreux, s'est révélé complètement dangereux. Or, lorsque le gamin intègre ce type de discours, alors plus rien ne le retient parce que ce qu'il fait, c'est la « faute à » la société. Les adultes doivent réinvestir l'espace public.

– *Vous affirmez que devant la violence des jeunes il faut tenir une attitude de principe : la non-violence. Pourquoi ?*

– Je dis souvent que, lorsqu'on veut décoder la violence des jeunes, il faut la décoder à la fois comme mode d'expression, comme mode de provocation et comme mode d'action.

Face à la violence mode d'expression, il faut écouter et dialoguer; face à la violence provocation, il faut réagir mais sur un autre registre; face à la violence mode d'action, il faut un interdit total, c'est-à-dire commencer par se l'interdire soi-même. La violence-action c'est celle qui est utilisée pour obtenir des choses que l'on ne peut pas obtenir par la négociation. L'adulte est là pour faire comprendre au jeune que rien ne peut s'obtenir par la violence, qu'il faut négocier. Si cet adulte use lui-même de violence dès que la négociation échoue, il délégitime ce pour quoi il combat. Le

rapport éducatif, c'est de bien faire comprendre à l'enfant que rien ne peut s'obtenir par la violence.

Propos recueillis par Anne-Catherine Bisot et Vincent Roussel.

Jean-Marie Petitclerc est éducateur spécialisé et titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Responsable de l'équipe de prévention de Chanteloup-les-Vignes (Yvelines) entre 1978 et 1983, il a dirigé ensuite un foyer d'action éducative pendant neuf ans. Rappelé par le maire de Chanteloup au moment des émeutes de 1991, Jean-Marie Petitclerc s'occupe aujourd'hui encore des problèmes de banlieues, que ce soit dans l'Association pour la promotion des métiers de la ville qui emploie une centaine de jeunes médiateurs, ou l'Association Valdocco implantée dans un quartier sensible d'Argenteuil.

De plus, il est chargé de mission auprès du président du conseil général des Yvelines pour les questions de délinquance dans les banlieues.

Jean-Marie Petitclerc est l'auteur de plusieurs ouvrages sur les jeunes : *Le jeune, l'éducateur et la loi*, Dom Bosco, 1998, *La banlieue de l'espoir*, Dom Bosco, 1996, *La violence et les jeunes*, Salvator, 1999.

Contact :
Association Valdocco
32 bd Georges-Clemenceau
95100 Argenteuil

6.

Rapports de violence et pratiques du conflit

Entretien avec Charles Rojzman

Psychothérapeute, Charles Rojzman a fait le constat que le mal-être exprimé par les individus venait souvent de la société et notamment des institutions. Il a progressivement développé une méthode intégrant les peurs, les doutes, les méfiances et les haines, capable de renforcer le lien social et de faire évoluer le fonctionnement des institutions.

– *Quel regard portez-vous sur les problèmes sociaux actuels ?*

– Charles Rojzman : À côté des conflits sociaux classiques qui existent toujours, ces problèmes sociaux se caractérisent par une montée de la violence dans les quartiers populaires, dans les banlieues des grandes villes principalement, mais pas seulement. Bien sûr, la violence n'est pas un phénomène nouveau – il y a toujours eu de la violence et des conflits – mais aujourd'hui nous assistons à l'émergence de quelque chose d'autre, qui n'appartient pas au registre traditionnel des luttes sociales, de quelque chose de plus grave, qui est le refus de vivre ensemble, de « faire société ». Cette montée de la violence est progressive, insidieuse et semble cantonnée aux quartiers populaires pour le moment. Mais elle est le reflet plus visible d'une violence qui tend à se généraliser.

Comment peut-on expliquer cette violence ? Paradoxalement, il me semble que toute cette violence existe justement parce que le conflit n'est plus vraiment possible. Or, nous vivons dans des sociétés qui doivent nécessairement inclure le conflit, d'abord parce que des populations très

différentes doivent cohabiter, sans l'avoir forcément voulu ni s'y être préparées, et ensuite parce que la relation d'autorité traditionnelle a été mise à mal par l'évolution même de la société. Tous ces bouleversements entraînent inévitablement des conflits, mais on n'a pas appris à gérer ces formes nouvelles de relations conflictuelles.

Ces nouveaux conflits provoqués par l'écroulement des structures traditionnelles touchent aussi bien les couples, les familles que les institutions. Dans les familles d'ailleurs, cela se passe plutôt mieux que dans les institutions, contrairement à ce qu'on dit souvent. Des relations nouvelles y sont parfois en gestation, alors que dans les institutions on en est encore resté à des relations de pouvoir très archaïques et dépassées. L'exemple de la police, que je connais bien pour travailler souvent avec des policiers, est à cet égard significatif. Les policiers d'aujourd'hui ont besoin de savoir travailler dans un environnement conflictuel. Dans beaucoup d'endroits, et en particulier dans les banlieues, leur autorité n'est plus considérée comme légitime et ils ont besoin de savoir dialoguer avec une population qui ne les respecte plus automatiquement. Mais comment pourraient-ils exercer cette capacité de dialogue conflictuel si ce dialogue n'est pas possible dans leur propre institution avec leur hiérarchie ? Comment le pourraient-ils s'ils n'y ont pas été formés et préparés ? Cet exemple et beaucoup d'autres, partout, montrent que notre démocratie fonctionne mal. Pour la guérir, il faudrait plus de démocratie véritable. Et c'est à cette tâche que je me suis attelé, en même temps que d'autres d'ailleurs.

– *Vous parlez de « guérir », vous préconisez une « thérapie sociale ». Pensez-vous que la société soit malade ?*

– Ce mot de « thérapie » est violemment rejeté dans de nombreux milieux, en même temps qu'il soulève de l'intérêt. Reconnaître que nous sommes en partie malades est considéré comme dévalorisant. Pourtant, il est évident que nous vivons dans un environnement social qui nous rend malades et un peu « tordus ». La violence a toujours existé, elle fait même partie de nous-mêmes depuis toujours, mais il faut s'interroger sur les conditions qui favorisent son développement et sur celles qui peuvent aider au moins à la réguler.

Nous avons une idée très négative de la maladie et nous avons été habitués à penser qu'elle est provoquée exclusivement dans le domaine biologique par l'agression d'un organisme sain par des virus ou des microbes et dans le domaine social par celle d'êtres malfaisants. Cette vision est en partie erronée. À mon sens, la maladie est toujours plus ou moins présente en nous et il faut simplement éviter qu'elle ne rompe un état d'équilibre et mène à une destruction de l'organisme. La maladie est aussi un signal : elle nous dit que quelque chose ne fonctionne pas. On ne doit pas rêver d'une

société parfaitement saine. Cela, c'est ce qu'on appelle du totalitarisme. On ne pourra jamais extirper totalement la violence, l'injustice, mais on peut espérer atteindre un certain équilibre, en ayant une vision plus positive de la maladie sociale. La violence, je l'ai dit, est un signal et représente en somme une tentative d'adaptation de l'organisme social. À nous de le comprendre et d'accompagner ce mouvement. C'est cela, une thérapie sociale : il s'agit toujours de partir du symptôme de la violence pour arriver à plus de conscience et ainsi à une transformation de la violence.

– *Quelle est, selon vous, l'origine de la violence sociale ?*

– On explique souvent cette violence à partir du modèle de la relation dominant-dominé. Cela me paraît insuffisant et souvent faux. Les jeunes violents dans les cités ne sont pas seulement violents parce qu'ils sont victimes d'une oppression sociale. Il s'agit toujours de partir du symptôme de la violence pour arriver à plus de conscience et ainsi à une transformation de la violence.

Il est intéressant, et plus constructif, de considérer leur violence, d'une part, comme l'expression d'un besoin de sortir de l'impuissance et, d'autre part, comme traduction d'un sentiment de persécution. Pour ces jeunes, mais aussi pour d'autres groupes dans la société, la violence est un moyen de sortir de l'impuissance. Grâce à la violence, ils peuvent agir sur leur environnement et obtenir la satisfaction de certains besoins primaires de reconnaissance et de pouvoir. Mais la violence, dans certaines de ses manifestations, ressort aussi d'une sorte de paranoïa dans laquelle on voit l'autre comme un persécuteur lui-même violent et dangereux.

Beaucoup de gens, aujourd'hui et, bien entendu, particulièrement dans les banlieues, se considèrent comme des victimes et la violence leur permet de lutter contre ceux qu'ils considèrent comme des ennemis. Ce qui aggrave ces sortes de paranoïas, c'est que tous ces gens qui se considèrent – à tort ou à raison – comme des victimes n'ont plus de contact avec ceux qui vivent en dehors de leur monde. Les jeunes, captifs de leur cité, restent entre eux et s'alimentent d'un discours répétitif et haineux que personne ne vient contredire, puisque les adultes n'osent plus aller vers eux et entrer en conflit réel avec eux. Ces sentiments existent aussi chez les professionnels qui manquent de formation pour assurer leurs nouvelles missions ; enseignants, travailleurs, policiers ne sont pas préparés à travailler dans les conditions qui sont les leurs aujourd'hui et qui ne ressemblent en rien à celles des années cinquante. Leurs formations datent de ces années-là et ne sont plus adaptées. Le résultat, c'est que chaque groupe se forge une image très stéréotypée des autres groupes, je dirais même très « diabolisée », et vit dans la plainte et parfois la violence son statut de victime.

– *Comment sortir de ces situations de violence ?*

– Il faut d'abord prendre conscience que nous ne sommes jamais complètement des victimes et que nous avons une part de responsabilité. Le fait d'accepter cette responsabilité permet de sortir de la position de victime et de retrouver ainsi du pouvoir sur sa vie et la possibilité de contribuer à un changement. Ainsi, le policier qui se contente de renvoyer la responsabilité de ses difficultés sur ses chefs, sur le manque de moyens, les familles, etc., restera totalement impuissant et finira par réagir à ce sentiment d'impuissance par une forme ou une autre de violence, tournée contre soi ou contre les autres.

Le fait d'assumer une part de responsabilité – dans sa motivation ou dans sa communication – lui permet, au contraire, d'agir un peu, surtout s'il parvient à créer des relations de coopération, dans son groupe et hors du groupe.

Malheureusement, les gens de terrain ne sont pas vraiment aidés par les discours que l'on tient autour d'eux. Sur la violence, deux discours dominent, qui mettent tous deux les acteurs de terrain dans l'impuissance. Le premier attribue les causes de la violence à la situation économique et sociale des jeunes dans les quartiers de banlieue. Ce discours est parallèle à un grand nombre de propos sur la mondialisation, qui expliquent toutes nos difficultés par l'action malveillante et intentionnée d'un petit nombre de personnages puissants et machiavéliques.

Le second discours, situé à l'autre extrême de l'échiquier politique stigmatise les jeunes violents ou délinquants, ne les voyant que comme des barbares maléfiques et préconisant leur éradication pure et simple par le biais de l'expulsion ou de l'enfermement. Or, l'une et l'autre de ces visions ont pour effet de nous démobiliser : « Si les causes du mal-être actuel sont totalement extérieures à moi-même, qu'y puis-je ? »

– *C'est donc un travail d'éducation à la responsabilité...*

– La première étape du travail en thérapie sociale, c'est effectivement une prise de conscience de notre part de responsabilité, de notre part de folie aussi, de ce que j'appelle notre « ombre »... Nous pouvons agir sur notre vie et sur notre environnement. Le policier de terrain, par exemple, peut avoir une attitude qui provoque ou renforce la haine et la violence ; il peut, au contraire, adopter une attitude d'écoute et de bienveillance qui n'exclut pas la fermeté. Il peut faire son travail de policier au service d'une population qui a besoin de sécurité et de protection, sans hostilité et sans préjugés.

Cette prise de conscience étant effective, les gens deviennent alors capables de travailler avec les autres et cessent de les voir comme des

monstres. Or, quelqu'un qui se sent perçu comme un monstre devient conforme à l'image que l'on se fait de lui : il devient un monstre...

Si des jeunes considèrent les policiers de leur quartier comme malfaisants, hostiles et racistes, ils vont avoir une attitude telle que les policiers vont devenir conformes à leur représentation initiale... et inversement. Il s'agit donc de sortir de ce cercle vicieux qui empêche la coopération.

Mais la coopération n'exclut pas le rapport de forces. Pour moi, la coopération ne fait pas disparaître les conflits ni les rapports de force. En revanche, elle exclut la violence. Dans la violence, l'autre est considéré comme l'unique responsable des problèmes. Dans la coopération, on se considère soi-même comme faisant partie du système : ce que je fais a une action sur les autres et sur leur vie, ce que font les autres a une action sur moi et sur ma vie. La coopération est donc une manière d'évoluer ensemble.

– *Pouvez-vous préciser ces termes et où situez-vous la médiation ?*

– À mon avis, la médiation est trop souvent utilisée par les institutions comme un moyen de pacifier, de temporiser... afin de se protéger, mais surtout de ne pas toucher au système. L'ANPE, par exemple, utilise dans certaines agences des emplois jeunes pour jouer le rôle de médiateurs. Ils sont chargés d'accueillir les habitants d'un quartier sans trop de heurts. Mais, en calmant le jeu, ils évitent aux agents de l'ANPE de changer leur façon de travailler. On a même « ethnicisé » ces pratiques en employant des médiateurs de même origine que les habitants, avec l'idée qu'ils seraient mieux en mesure de faire passer le message ou de barrer la route à la violence.

Selon moi, la médiation doit davantage servir à rapprocher des groupes ou des personnes, afin de faire émerger une intelligence collective qui aboutira à un réel changement des institutions. Par exemple, la mise en place dans un quartier d'une médiation entre jeunes et policiers ne doit pas avoir pour seul objectif une « bonne entente » et une écoute réciproque.

Si cela arrive, c'est tant mieux, mais cela ne durera probablement pas. L'objectif – au-delà de cette première étape de rapprochement qui inclut du conflit – est de faire jaillir l'intelligence et les idées susceptibles de faire changer les institutions, afin de les rendre plus humaines et moins pathogènes. L'expression du conflit est indispensable pour mettre sur la table les vrais problèmes et provoquer des changements. La médiation est donc pour moi un moyen mais non une fin. Toute solution qui apaise le conflit ne peut être que provisoire. L'expression du conflit est indispensable pour mettre sur la table les vrais problèmes et provoquer des changements...

– *C'est ce que vous appelez la « coopération sociale »...*

– Nous sommes dans la coopération à partir du moment où l'on cesse de diaboliser l'autre et de le voir comme source unique de nos problèmes. À partir du moment aussi où l'on n'angélise pas son propre groupe. Martin Luther King et Gandhi, qui sont pour moi des modèles, savaient que le combat était nécessaire mais ils combattaient des adversaires et non des monstres. Cela fait toute la différence.

– *Entre changements personnels et changements institutionnels, quelle articulation proposez-vous ?*

– Il est nécessaire d'instaurer des relations interpersonnelles dans des petits groupes pour pouvoir provoquer des changements au niveau des institutions. On ne peut se contenter de changements personnels car les institutions influencent de façon importante nos comportements personnels. D'un autre côté, beaucoup de tentatives révolutionnaires se sont fourvoyées car elles n'ont pas pris en compte les changements personnels indispensables. Elles ont, au moins au début, tenté de créer des institutions plus égalitaires, mais les individus, eux, étaient toujours animés par les mêmes folies et les mêmes passions. De même, les thérapies se contentent d'aider des individus à changer ; or, ces individus vivent dans un monde social et évoluent à l'intérieur d'institutions dont l'influence est pathogène. Il faut donc changer l'un et l'autre, et en même temps.

– *Pouvez-vous nous décrire concrètement votre méthode d'intervention dans les institutions ?*

– Si l'on veut résoudre les problèmes, il faut les connaître et il faut donc en parler. Il faut accepter le conflit, accepter que l'on vous remette en cause, être capable de remettre l'autre en cause. Il faut être capable de coopérer dans le conflit. Habituellement, chacun cherche à donner la meilleure image possible de lui-même, chacun cherche à montrer qu'il est quelqu'un de bien et que, si problème il y a, cela vient forcément des autres. Or, pour travailler ensemble, il faut être capable de se montrer tel que l'on est, d'avouer qu'on est en échec, qu'on ne sait plus faire et de mettre les vrais problèmes sur la table... Nous sommes formés, au contraire, à ne pas dévoiler nos faiblesses et à faire semblant, chacun se disant victime (« c'est la faute de la police, de la justice, etc. »). Le premier travail porte donc sur la responsabilité, le second sur le conflit. C'est à partir de cet échange qu'émerge l'intelligence collective.

– Comment généraliser cette formation à la pratique du conflit ?

– Le besoin de formation en ce domaine est gigantesque, équivalent à ce qu'a été l'instruction publique au XIX^e siècle, lorsqu'il s'agissait d'apprendre à chacun à lire et écrire le français. Cet apprentissage suppose une connaissance de soi et des autres. Tout le monde doit se former et, en premier lieu, ceux qui forment les autres, tels les enseignants, les travailleurs sociaux, les élus, les agents de toutes les institutions... car ce sont eux qui vont démultiplier.

Un enseignant susceptible de travailler en équipe, de coopérer, d'affronter le conflit sera en mesure de partager cela avec les enfants. On ne peut demander aux enfants d'avoir un esprit civique et de savoir vivre ensemble si l'équipe pédagogique n'est elle-même pas capable de le faire. Notre école – adaptée à une société industrielle actuellement révolue et fondée sur la « méritocratie » – n'est plus adaptée à la société d'aujourd'hui, sauf dans quelques beaux quartiers où l'on prépare les futures élites de la nation ou de la mondialisation. Ceux qui sont maintenant éjectés du système scolaire n'ont plus comme autrefois une place dans la société. Ils vont donc exprimer par la violence leur frustration et leur besoin de reconnaissance, de dignité et de plaisir.

La police est également une institution qui a besoin de changer. Nous avons conservé l'image du Javert des *Misérables* : une police au service des riches et des puissants, impitoyable pour les pauvres et les déviants, une police qui était « le bras armé d'un État fort ». Aujourd'hui, ce sont surtout les pauvres qui vivent dans l'insécurité et qui ont besoin de la police pour se protéger. Aujourd'hui, c'est la police qui, avec d'autres institutions, peut empêcher la désintégration sociale en cours. Il est donc nécessaire de changer la formation des policiers pour qu'elle cesse d'être en décalage avec ces nouvelles réalités sociales.

Mais cette victimisation dont j'ai parlé tout à l'heure touche tout le monde : les policiers, les enseignants, aussi bien que les jeunes des cités. Tous ces gens qui se sentent victimes réagissent par la peur et la haine. Cette situation est dangereuse : des « victimes » deviennent toujours des « persécuteurs ». Le désordre et l'insécurité peuvent mettre en danger le peu de démocratie qui nous reste en créant un appel d'air pour une violence des institutions. Ainsi, si les policiers ne sont pas aidés, formés et accompagnés, ils vont réagir par l'incompréhension et la violence : « assez rigolé avec les histoires de dialogue et de médiation ! Il nous faut des tanks pour nettoyer les banlieues... »

Propos recueillis par Guy Boubault et Vincent Roussel.

Annexe 1

L'Éducation nationale incite à la résolution non-violente des conflits

Le Conseil de l'Europe a adopté, le 14 mai 1985, une recommandation aux États membres, afin que soient favorisés l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'Homme dans les établissements scolaires (recommandation R 85-7 du comité des ministres du Conseil de l'Europe). Le gouvernement français, par la voie de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, a transmis cette recommandation à tous les chefs d'établissement de France par l'intermédiaire des recteurs et des inspecteurs d'académie (circulaire n° 85-192 du 22 mai 1985, parue au *Bulletin officiel* n° 22 du 30 mai 1985).

Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'Homme dans les écoles

1. Les droits de l'Homme dans les programmes scolaires

1.1 La compréhension et l'expérience vécue des droits de l'Homme sont, pour les jeunes, un élément important de la préparation à la vie dans une société démocratique et pluraliste. C'est une partie de l'éducation sociale et politique, qui englobe la compréhension interculturelle et internationale.

1.2 Les concepts liés aux droits de l'Homme peuvent et doivent être assimilés dès le plus jeune âge. Par exemple, les enfants du préscolaire et du primaire peuvent déjà faire l'expérience du règlement non-violent des conflits et du respect d'autrui dans le cadre de la classe.

1.3 L'initiation des jeunes à des notions plus abstraites de droits de l'Homme, comme celles qui supposent la compréhension de concepts philosophiques, politiques et juridiques, pourra se faire au niveau secondaire, en particulier dans des matières telles que l'histoire, la géographie, les études sociales, l'éducation morale et religieuse, les langues et la littérature, les problèmes d'actualité ou les sciences économiques.

1.4 Les droits de l'Homme touchant inévitablement au domaine politique, l'enseignant devra toujours prendre pour point de référence des accords ou des pactes internationaux et il lui faudra veiller à éviter d'imposer ses convictions personnelles aux élèves et de les entraîner dans des luttes idéologiques.

2. *Aptitudes*

Les aptitudes nécessaires pour comprendre et soutenir les droits de l'Homme sont notamment les suivantes.

I. Aptitudes intellectuelles, en particulier :

- aptitudes liées à l'expression orale et écrite, y compris la capacité de discuter et d'écouter, et de défendre ses opinions ;
- aptitudes faisant intervenir le jugement telles que :
 - réunir et dépouiller du matériel provenant de différentes sources, y compris les médias, et savoir l'analyser pour en dégager des conclusions objectives et équilibrées ;
 - savoir reconnaître les partis pris, les préjugés, les stéréotypes et les discriminations.

II. Aptitudes sociales, en particulier :

- savoir reconnaître et accepter les différences ;
- établir avec autrui des relations constructives et non oppressives ;
- résoudre les conflits de manière non-violente ;
- assumer des responsabilités ;
- participer aux décisions ;
- comprendre l'utilisation des mécanismes de protection des droits de l'Homme aux niveaux local, régional, européen et mondial.

3. *Connaissances à acquérir dans l'étude des droits de l'Homme*

3.1 On abordera l'étude des droits de l'Homme de différentes manières selon l'âge et les particularités de l'élève, et selon les caractéristiques des établissements et du système éducatif. Les éléments devant figurer dans un apprentissage des droits de l'Homme pourraient inclure :

I. les principales catégories de droits, devoirs, obligations et responsabilités de l'Homme ;

II. les diverses formes d'injustice, d'inégalité et de discrimination, y compris le sexisme et le racisme ;

III. les personnalités, les mouvements et les grands événements qui, dans l'histoire, ont marqué, avec succès ou non, la lutte constante en faveur des droits de l'Homme ;

IV. les principales déclarations et conventions internationales portant sur les droits de l'Homme, par exemple la Déclaration universelle des droits de l'Homme et la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales.

3.2 L'enseignement et l'apprentissage des droits de l'Homme doivent être axés sur les aspects positifs. De nombreux exemples de violation et de négation des droits de l'Homme risquant d'engendrer chez les élèves un sentiment d'impuissance et de découragement, il convient de leur montrer aussi les progrès et les succès.

3.3 L'étude des droits de l'Homme à l'école a pour objectif d'amener les élèves à comprendre et à envisager avec sympathie les notions de justice, d'égalité, de liberté, de paix, de dignité, de droits et de démocratie. Cette compréhension doit être tout à la fois intellectuelle et à base d'expériences vécues et d'affectivité. Aussi importe-t-il que les écoles offrent aux élèves les possibilités de connaître une implication affective dans les droits de l'Homme et d'exprimer leurs sentiments par le biais du théâtre, de l'art, de la musique, de la création littéraire ou des moyens audiovisuels.

4. Le climat de l'école

4.1 La démocratie s'apprend le mieux dans un contexte démocratique où la participation est encouragée, où l'on peut exprimer franchement et discuter des opinions, où la liberté d'expression est garantie aux élèves et aux maîtres et où règnent l'équité et la justice. Un climat propice est donc indispensable à l'efficacité d'un apprentissage des droits de l'Homme.

4.2 L'école devrait promouvoir la participation à ses activités des parents et d'autres membres de la collectivité. Il serait sans doute souhaitable que les établissements scolaires travaillent en liaison avec les organisations non gouvernementales qui peuvent leur fournir des informations, des études de cas et une expérience de première main concernant des campagnes réussies en faveur des droits et de la dignité de l'Homme.

4.3 Écoles et enseignants devraient s'efforcer d'adopter une attitude constructive à l'égard de tous les élèves et reconnaître l'importance de toutes les acquisitions de ces derniers tant en matière de connaissances intellectuelles que dans les domaines de l'art, de la musique, du sport et des activités pratiques.

5. Formation des enseignants

5.1 La formation initiale des enseignants devrait les préparer au rôle qu'ils seront appelés à jouer dans l'enseignement des droits de l'Homme. Les futurs enseignants devraient par exemple :

- I. être incités à s'intéresser aux affaires intérieures et internationales ;
- II. avoir l'occasion d'étudier ou de travailler à l'étranger ou dans un milieu différent ;
- III. apprendre à discerner et à combattre toutes les formes de discrimination dans les écoles et la société, et être encouragés à affronter et à vaincre leurs propres préjugés.

5.2 Les futurs enseignants et les enseignants en exercice devraient être incités à se familiariser avec :

- I. les principales déclarations et conventions internationales traitant des droits de l'Homme ;
- II. le fonctionnement et les réalisations des organisations internationales qui s'occupent de la sauvegarde et du développement des droits de l'Homme, au moyen, par exemple, de visites et de voyages d'étude.

5.3 Tous les enseignants ont besoin, et devraient avoir la possibilité, de mettre à jour leurs connaissances et d'apprendre de nouvelles méthodes grâce à une formation continue. Celle-ci pourrait comporter l'étude de bonnes pratiques pédagogiques en matière d'enseignement des droits de l'Homme, ainsi que la mise au point de méthodes et de matériels appropriés.

6. Journée internationale des droits de l'Homme

Les écoles et les établissements de formation d'enseignants devraient être incités à célébrer la Journée internationale des droits de l'Homme (10 décembre).

Annexe 2

Promouvoir l'éducation à la non-violence

Extraits du rapport de Kofi Annan à l'ONU

Kofi Annan, secrétaire général de l'ONU, a développé ce que peut être le contenu d'une éducation à la paix et à la non-violence dans son rapport à la cinquante-cinquième session de l'Assemblée générale des Nations unies, le 12 septembre 2000.

A/55/377 – Point 33 de l'ordre du jour sur: « Culture de la paix »
(extraits)

«[...] La Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde pourra aider l'Organisation des Nations unies à définir les modalités de son action au XXI^e siècle vers une communauté mondiale juste et pacifique. En particulier, le Programme d'action pour la Décennie, adopté par l'Assemblée générale dans sa résolution 53/243 B du 13 septembre 1999, lance un appel pour que soit créé un mouvement mondial en faveur d'une culture de la paix et définit huit domaines d'action auxquels seront consacrées l'Année internationale de la culture de la paix et la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010). Ces huit domaines (résolution 53/243 B, § 9 à 16) recouvrent l'éventail de tous les aspects de l'action à entreprendre en vue de la transition vers une culture de paix et de non-violence, à savoir: le renforcement d'une culture de la paix par l'éducation; la promotion d'un développement durable sur les plans économique

et social; la promotion du respect de tous les droits de l'Homme; les mesures visant à assurer l'égalité entre les femmes et les hommes; les mesures visant à favoriser la participation à la vie démocratique; les mesures visant à développer la compréhension, la tolérance et la solidarité; les mesures visant à soutenir la communication participative et la libre circulation de l'information et des connaissances; et les mesures visant à promouvoir la paix et la sécurité internationales. [...]

L'éducation devrait être comprise dans son sens le plus large et recouvrir les activités spécifiques d'éducation dispensées aussi bien dans le cadre scolaire que non scolaire par toutes les institutions sociales, particulièrement la famille et les médias, auxquelles seraient pleinement associés les gouvernements, les organisations intergouvernementales et la société civile. L'action devrait se conformer à la stratégie définie par les ministres de l'Éducation, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour la paix, les droits de l'Homme et la démocratie: il s'agit là d'une démarche globale et intégrée, qui associe tous les partenaires de l'enseignement et divers agents de la socialisation, y compris les organisations non gouvernementales et les organisations communautaires, dans un processus de participation démocratique. Elle devrait être l'occasion pour eux de se livrer à une réflexion sur les valeurs, les attitudes et les pratiques mises en œuvre pour résoudre pacifiquement les conflits et dont les jeunes pourront s'inspirer. L'éducation pour une culture de la paix devrait être fondée sur des principes universels tout en tirant parti des traditions et usages propres à chaque société.

Dans son contenu, l'éducation pour une culture de la paix et de la non-violence devrait promouvoir les connaissances, compétences, valeurs, attitudes et comportements correspondant à la définition qu'en a donnée l'Assemblée générale dans la résolution par laquelle elle a proclamé la Décennie (résolution 53/255, cinquième alinéa du préambule), c'est-à-dire qui:

- reflètent et inspirent une interaction sociale et un esprit de partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, sur les droits de l'Homme et sur la tolérance et la solidarité;
- rejettent la violence et s'emploient à prévenir les conflits en s'attaquant à leurs causes profondes pour résoudre les problèmes grâce au dialogue et à la négociation;
- et garantissent le plein exercice de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de la société.

À tous les niveaux de l'éducation, scolaire et non scolaire, les modalités de l'action en vue de la promotion d'une culture de paix et de non-violence devraient prévoir:

- de former le personnel des ministères de l'Éducation, les formateurs d'éducateurs, les administrateurs des établissements scolaires, les organisations non gouvernementales, les enseignants, les facilitateurs et les dirigeants des associations de jeunes aux connaissances, aux méthodes d'apprentissage et aux compétences que requiert la promotion de la paix et de la non-violence. Une telle formation devrait permettre aux adultes de créer des environnements qui, en eux-mêmes, offrent l'exemple d'une culture de paix par les politiques et pratiques appliquées au niveau de la salle de classe, de l'école ou d'autres cadres d'apprentissage ;
- de revoir le matériel pédagogique, notamment les manuels d'histoire, en vue de promouvoir la compréhension mutuelle, de renforcer la cohésion sociale et d'éliminer les préjugés et les stéréotypes à l'égard de certains groupes ;
- d'élaborer un nouveau matériel pédagogique, traitant de la paix, de la non-violence et des droits de l'Homme, adapté à la culture et au milieu éducatif considéré ;
- d'élaborer et diffuser du matériel et des ouvrages didactiques conçus en vue d'une culture de la paix et des droits de l'Homme, sur lesquels se fonderont les éducateurs et le personnel enseignant ;
- de permettre à tous les membres de la communauté scolaire ou d'autres milieux éducatifs (enfants, parents, enseignants, facilitateurs, administrateurs) de participer à la prise de décisions et aux processus de l'administration des affaires publiques, selon que de besoin ;
- de promouvoir le pluralisme linguistique et d'encourager le multilinguisme, y compris l'alphabétisation et l'instruction dans la langue maternelle et les langues locales des groupes minoritaires en tant que droit de l'Homme fondamental ;
- d'établir des contacts entre les institutions nationales, les organisations non gouvernementales et les spécialistes de l'enseignement civique de manière à intégrer les diverses approches relatives à l'éducation pour une culture de la paix dans un cadre conceptuel commun ;
- de renforcer les projets pilotes, grâce auxquels on pourra coordonner et encourager les activités entreprises à titre expérimental pour promouvoir l'éducation en vue de la compréhension et de la coopération internationales ;
- d'encourager l'évaluation de projets ayant trait à la culture de la paix pour mesurer leur impact effectif sur les connaissances, les compétences, les attitudes, les valeurs et les comportements des bénéficiaires ;
- de mettre au point des méthodes de règlement pacifique des conflits et de promotion de la non-violence dans les contextes scolaires et extra-scolaires, ainsi que dans le cadre plus large de la collectivité, y compris les moyens traditionnels de règlement des conflits, méthodes qui prennent en

considération le climat politique et, si nécessaire, les nouvelles technologies de l'information ;

- de renforcer le rôle actif de la famille et de la communauté locale au sein d'une approche participative qui permette de déterminer ce que signifie une culture de la paix et comment celle-ci doit être encouragée dans le contexte local ;

- de mettre en place des programmes d'éducation spécialement conçus pour les enfants qui sont les victimes de conflits violents – les orphelins, les enfants réfugiés, les enfants déplacés et même les enfants soldats –, ainsi que des programmes spéciaux à l'intention des enfants qui sont les victimes de la marginalisation, de la pandémie de VIH/sida et des enfants qui se trouvent sans abri, et cela dans de nombreuses parties du monde, même dans les pays développés ;

- de reconnaître que la manière dont on envisagera la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence pourra être différente selon qu'une société est ou n'est pas aux prises avec un conflit armé, que l'intolérance ou les troubles civils y sont généralisés, ou qu'elle est déjà entrée dans la période de l'après-conflit.

Le cadre non scolaire (éducation informelle) peut contribuer pour beaucoup à la promotion d'une culture de la paix. Les enfants prennent une part active à diverses activités – sports, danse, activités liées au théâtre et autres activités sportives et artistiques – au travers desquelles ils acquièrent le sens de la loyauté, du partage et d'autres valeurs, attitudes et comportements d'une culture de paix. En même temps, ils enrichissent leurs connaissances en tant qu'observateurs et consommateurs d'un large éventail de produits de communication et de produits artistiques (livres, films, tableaux, pièces de théâtre, spectacles de danse, événements sportifs, activités musicales, jeux... la liste est pratiquement sans fin. Comme il est souligné dans la Déclaration et le Programme d'action en faveur d'une culture de la paix, tous ceux qui participent à la création de ces produits ont le devoir d'encourager au travers d'eux les valeurs et comportements d'une culture de paix. Ils devraient donc s'abstenir de promouvoir la violence, l'intolérance, le racisme et l'exploitation sexuelle. [...]

Annexe 3

Coordination française pour la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010)

Les années 2001-2010 ont été déclarées par l'ONU « Décennie internationale de la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence au profit des enfants du monde ».

La Coordination française pour la Décennie est née afin de promouvoir cette décennie en France. Cette association déclarée (loi 1901) regroupe des associations qui souhaitent articuler et faire connaître leurs actions pour contribuer à promouvoir la culture de la paix et de la non-violence.

L'ambition de l'association est de favoriser le passage d'une culture de la violence à une culture de la non-violence, pour le bien des enfants et des adolescents du monde entier. Elle veut en particulier favoriser l'éducation à la non-violence et à la paix dans l'enseignement et dans la société.

La campagne pour l'éducation à la non-violence et à la paix à l'école

Suite au travail de conception de la commission éducation, la Coordination a lancé une campagne nationale demandant :

- l'introduction officielle de la formation à la non-violence et à la paix à tous les niveaux du système éducatif français, dès l'école maternelle, avec un programme prévoyant des horaires, une progression, des outils et des méthodes pédagogiques ;

- l'intégration de cet enseignement dans la formation initiale et continue des enseignants ;
- l'accès de tous les adultes travaillant sur un site scolaire à une formation à la gestion des conflits.

Les documents de la campagne sont téléchargeables sur Internet et sont disponibles au secrétariat.

Le Salon des initiatives de paix

La Coordination française pour la Décennie organise régulièrement au cours de la décennie des événements qui invitent un large public à se retrouver pour découvrir et réfléchir sur la culture de la non-violence et de la paix. Elle a organisé début 2004 un Salon des initiatives de paix à l'Espace Condorcet de la Cité des sciences et de l'industrie de la Villette.

Plus de dix mille personnes ont pu découvrir des expériences françaises et internationales visant à créer les conditions de la paix et la promotion d'une culture de non-violence. Chacun était invité à échanger sur les possibilités d'agir et à réfléchir sur son propre engagement en faveur de la paix.

Coordination française pour la Décennie
148 rue du faubourg Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 46 33 41 56
Mél : decennie@wanadoo.fr
Site Internet : www.decennie.org

Annexe 4

Contacts utiles

Coordination française pour la Décennie

148 rue du faubourg Saint-Denis, 75010 Paris

Tél. : 01 46 33 41 56

Mél : decennie@wanadoo.fr

Site Internet : www.decennie.org

Mouvement international de la réconciliation (MIR)

68 rue de Babylone, 75007 Paris

Tél. : 01 47 53 84 05

Mél : mirfr@club-internet.fr

Mouvement pour une alternative non-violente (MAN)

114 rue de Vaugirard, 75006 Paris

Tél. : 01 45 44 48 25

Fax : 01 45 44 57 13

Mél : manco@free.fr

Arche de Lanza del Vasto

La Flayssière, 34 650 Joncels

Tél. : 05 67 44 09 89.

Génération Médiateurs

39 rue des Amandiers, 75020 Paris

Tél. : 01 56 24 16 78

Mél : gemediat@club-internet.fr

Partage

40 rue Vivenel, BP 70311 60203 Compiègne Cedex

Tél. : 03 44 20 92 92

Mél: partage@wanadoo.fr

Pax Christi France

5 rue Morère, 75014 Paris

Tél. : 01 44 49 06 36

Fax: 01 44 49 02 15

Mél: pax.christi-france@wanadoo.fr

IRNC, Institut de recherche sur la résolution non-violente des conflits

14 rue des Meuniers 93100 Montreuil

Tél. : 01 42 87 94 69

Fax: 01 48 57 92 97

Mél: irnc@irnc.org

Unesco

7 place de Fontenoy 75352 Paris Cedex 07 SP

Tél. : 01 45 68 10 00

Site du Manifeste 2000 : www.unesco.org/manifesto2000

Commission française pour l'Unesco

57 bd des Invalides 75700 Paris 07 SP

Tél. : 01 53 69 38 42

Fax: 01 53 69 32 23

Mél: janine.artois@diplomatie.fr

Conflits-Cultures-Coopérations**Institut européen de formation, Le Cun**

route de St Martin, 12100 Millau

Tél./Fax: 05 65 61 33 26

Mél: ieccc@wanadoo.fr

Site Internet: www.ieccc.org

IFMV Valdocco, Institut de formation aux métiers de la ville

102 rue Henri Barbusse 95100 Argenteuil

Tél. : 01 39 61 20 34

Mél: ifmv@ifrance.com

Capacité

8 rue du Refuge, 13200 Arles
Tél. : 04 90 93 49 91
Mél : charles.rojzman@wanadoo.fr

Temps de rencontre, temps de parole

3 rue Carnot, 95150 Taverny
Tél./Fax : 01 39 60 02 31 (Édith Tartar Goddet)

Association pour la communication non-violente en France

c/o Béatrix Piedtenu, 13 bis bd Saint-Martin 75003 Paris
Tél. : 01 48 04 98 07
Mél : cnvfrance@aol.com

Reliance

28 rue Émile Gueymard, 38000 Grenoble
Tél. : 04 76 85 12 12
Mél : ab@centrereliance.com

Réseau des IFMAN, Instituts de formation et de recherche du Mouvement pour une alternative non-violente

– Ifman Normandie, Centre Jacques Monod,
135 rue Grande, 27100 Val-de-Reuil
Tél. : 02 32 61 47 50
Mél : ifman.n@wanadoo.fr
– contact en Bretagne, 3 allée du Chêne, 35450 Landavran
Tél. : 02 99 49 76 03
Mél : ifman.b@wanadoo.fr
– contact en Sud-Ouest, 12330 Salles-la-Source
Tél. : 05 65 42 02 65
Mél : ifman.so@wanadoo.fr

Ifman Méditerranée

Guillaume Tixier, Le Pey Gros, route des Estrets, 13490 Jouques
Tél. : 04 42 67 66 40.
Mél : ifman.med@no-log.org

Ifman Nord-Pas-de-Calais

23 rue Gosselet, 59000 Lille
Tél. : 03 21 73 96 89
Mél : ifman.npdc@online.fr

Ifman Rhône-Loire

20 rue de l'Ancienne Gare, 69200 Vénitieux

Tél. : 04 77 89 20 28

Mél : ifman.rl@wanadoo.fr

École de la paix

7 rue Très-Cloîtres, 38000 Grenoble

Tél. : 04 76 63 81 41

Site internet : www.ecoledela paix. org

Centre de Ressources sur la non-violence de Midi-Pyrénées

11 allée de Guérande, 31770 Colomiers

Tél. : 05 61 78 66 80

Mél : crnv.midi-pyrenees@wanadoo.fr

Centre Martin Luther King

52 route de Genève, CH-1004 Lausanne (Suisse)

Tél. : 00 41 21 661 24 34

Université de Paix

4 bd du Nord B-5000 Namur (Belgique)

Tél. : 00 32 81 22 61 02.

(Extraits du *céderom de ressources* de Non-Violence Actualité)

Annexe 5

Des outils pour apprendre à vivre ensemble

Non-Violence Actualité est un centre de ressources sur la gestion non-violente des conflits. Il édite et diffuse une revue bimestrielle, ainsi que du matériel pédagogique destiné à développer la prévention des violences et l'éducation au mieux vivre ensemble.

Reconnue d'Éducation populaire par le ministère de la Jeunesse et des Sports en 1991, l'association NVA diffuse en France depuis 1990 des jeux coopératifs qui enseignent la coopération et la solidarité plutôt que la compétition et la concurrence agressive. Il existe des jeux de groupe et des jeux de société pour tous âges, à partir de 3 ans.

Avec ses partenaires de la coordination française pour la Décennie, NVA propose de développer une éducation « au sujet des valeurs, des attitudes, des comportements et des modes de vie qui doivent permettre aux enfants de régler tout différend de manière pacifique et dans un esprit de respect de la dignité humaine, de tolérance et de non-discrimination » (Recommandation de l'Onu visant à promouvoir une culture de la non-violence et de la paix pour la Décennie 2001-2010).

Paraissant tous les deux mois, la revue *Non-Violence Actualité* apporte un éclairage spécifique sur les violences de proximité : famille, école, quartier, société... Elle s'attache à faire connaître les expériences qui développent des alternatives aux situations de violence en valorisant le respect, la démocratie, la citoyenneté et la gestion des conflits. Elle recense les ressources orientées vers ces objectifs.

Non-Violence Actualité édite et diffuse des outils pédagogiques : livres, BD, CD, vidéos, dossiers, jeux coopératifs, mallettes pédagogiques, etc. Un *Guide de ressources* annuel présente l'ensemble de ces documents ainsi

que de nombreuses adresses ressources sur les sujets de la communication, l'écoute, la gestion des conflits, la médiation, la non-violence, la coopération. Un *cdérom de ressources*, publié en 2004, comporte également des adresses d'organismes de formation et d'expérimentations sur ces différents thèmes.

Non-Violence Actualité
BP 241 45202 Montargis Cedex
Tél. : 02 38 93 67 22
Fax : 02 38 93 74 72
Mél : nonviolence.actualite@wanadoo.fr
Sites Internet :
www.nonviolence-actualite.org
www.jeux-cooperatifs.org

La Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (www.fph.ch) est une fondation indépendante de droit suisse créée en 1982. Les revenus annuels du patrimoine légué par son fondateur Ch.-L. Mayer sont mobilisés pour contribuer à l'émergence d'une communauté mondiale et au développement de nouvelles pratiques citoyennes susceptibles de répondre aux grands défis de ce début de siècle. Trois de ces défis sont plus particulièrement au cœur des actions qu'elle mène et soutient avec des partenaires du monde entier: celui de *systèmes de gouvernance* à repenser et à réformer, du niveau local au niveau mondial; celui d'une *éthique* toujours à construire, qui concerne non seulement les droits mais aussi les responsabilités des êtres humains et s'applique à tous les milieux (scientifiques, économiques, académiques, médiatiques...); enfin celui d'une *nouvelle vision de l'économie*, visant au renouvellement des modes de production, de consommation et d'échange. Les modes d'action de la Fondation sont diversifiés: *promouvoir des idées et des propositions* (par l'édition, la mise en débat d'une charte des Responsabilités humaines, l'alimentation de sites ressources Internet, l'organisation de rencontres internationales, etc.); appuyer l'émergence d'*alliances citoyennes internationales* (alliances d'habitants, d'organisations rurales, d'Ong, de juristes, de chercheurs...); enfin promouvoir des *méthodes d'échange, de réflexion collective* et de structuration de l'information.

Les Éditions Charles Léopold Mayer (www.editions-mayer.fr) sont constituées depuis 1995 sous la forme d'une association à but non lucratif (loi 1901). Elles éditent des livres de témoignages, d'analyse et de propositions sur les nouvelles démarches et les nouvelles actions citoyennes qui se développent aujourd'hui tant au niveau local qu'à celui d'une société mondialisée en quête d'alternatives et d'idées. Le soutien de la Fondation Charles Léopold Mayer leur permet de tenter de jouer un rôle pionnier dans des domaines encore peu connus mais susceptibles de le devenir, comme ce fut le cas, il y a une dizaine d'années, lorsque les Éditions ont entrepris de publier sur le commerce équitable, la gestion municipale participative, l'économie solidaire, les réseaux paysans au Sud, etc. Environ 500 ouvrages ont été publiés depuis la création des éditions, essais, «dossiers pour un débat», «cahiers de propositions», etc., dont la moitié sont encore au catalogue aujourd'hui. Ils sont distribués en librairie, en vente par correspondance ou sur place rue Saint-Sabin. En outre, ils ont pour vocation d'être téléchargeables. Certains livres, enfin, sont coédités avec des éditeurs francophones des pays du Sud, dans le cadre de *l'Alliance des éditeurs indépendants pour une autre mondialisation* (www.alliance-editeurs.fr) dont les Éditions Charles Léopold Mayer sont membre.

La collection des « Dossiers pour un débat »

déjà parus :

DD 1. **Pour des agricultures payannes**, Bertrand Delpeuch, 1989 (existe également en portugais).

DD 3. **Inventions, innovations, transferts** : des chercheurs mènent l'enquête, coordonné par Monique Peyrière, 1989.

DD 5. **Coopérants, volontaires et avatars du modèle missionnaire**, coordonné par François Greslou, 1991.

DD 6. **Les chemins de la paix** : dix défis pour passer de la guerre à la paix et à la démocratie en Éthiopie. L'apport de l'expérience d'autres pays, 1991.

DD 12. **Le paysan, l'expert et la nature**, Pierre de Zutter, 1992.

DD 15. **La réhabilitation des quartiers dégradés** : leçons de l'expérience internationale, 1992.

DD 17. **Le capital au risque de la solidarité** : une épargne collective pour la création d'entreprises employant des jeunes et des chômeurs de longue durée, coordonné par Michel Borel, Pascal Percq, Bertrand Verfaillie et Régis Verley, 1993.

DD 20. **Stratégies énergétiques pour un développement durable**, Benjamin Dessus, 1993 (existe également en anglais).

DD 21. **La conversion des industries d'armement**, ou comment réaliser la prophétie de l'épée et de la charrue, Richard Pétris, 1993 (existe également en anglais).

DD 22. **L'argent, la puissance et l'amour** : réflexions sur quelques valeurs occidentales, François Fourquet, 1993 (existe également en anglais).

DD 25. **Des paysans qui ont osé** : histoire des mutations de l'agriculture dans une France en modernisation – la révolution silencieuse des années 50, 1993.

DD 28. **L'agriculture paysanne** : des pratiques aux enjeux de société, 1994.

DD 30. **Biodiversité, le fruit convoité** ; l'accès aux ressources génétiques végétales : un enjeu de développement, 1994.

DD 31. **La chance des quartiers**, récits et témoignages d'acteurs du changement social en milieu urbain, présentés par Yves Pedrazzini, Pierre Rossel et Michel Bassand, 1994.

DD 34. **Cultures entre elles : dynamique ou dynamite ?** Vivre en paix dans un monde de diversité, sous la direction de Édith Sizoo et Thierry Verhelst, 1994 (2^e édition 2002).

DD 35. **Des histoires, des savoirs, des hommes : l'expérience est un capital** ; réflexion sur la capitalisation d'expérience, Pierre de Zutter, 1994.

DD 38. **Citadelles de sucre** ; l'utilisation industrielle de la canne à sucre au Brésil et en Inde ; réflexion sur les difficultés des politiques publiques de valorisation de la biomasse, Pierre Audinet, 1994.

DD 42. **L'État inachevé** ; les racines de la violence : le cas de la Colombie, Fernán Gonzalez et Fabio Zambrano, traduit et adapté par Pierre-Yves Guihéneuf, 1995.

DD 43. **Savoirs populaires et développement rural** ; quand des communautés d'agriculteurs et des monastères bouddhistes proposent une alternative aux modèles productivistes : l'expérience de Third en Thaïlande, sous la direction de Seri Phongphit, 1995.

DD 44. **La conquête de l'eau** ; du recueil à l'usage : comment les sociétés s'approprient l'eau et la partagent, synthèse réalisée par Jean-Paul Gandin, 1995.

DD 45. **Démocratie, passions et frontières** : réinventer l'échelle du politique, Patrick Viveret, 1995, (existe également en anglais).

DD 46. **Regarde comment tu me regardes** (techniques d'animation sociale en vidéo), Yves Langlois, 1995.

DD 48. **Cigales** : des clubs locaux d'épargnants solidaires pour investir autrement, Pascale Dominique Russo et Régis Verley, 1995.

DD 49. **Former pour transformer** (méthodologie d'une démarche de développement multidisciplinaire en Équateur), Anne-Marie Masse-Raimbault et Pierre-Yves Guihéneuf, 1996 (existe également en espagnol).

DD 51. **De la santé animale au développement de l'homme** : leçons de l'expérience de Vétérinaires sans frontières, Jo Dasnière et Michel Bouy, 1996.

DD 52. **Cultiver l'Europe** : éléments de réflexion sur l'avenir de la politique agricole en Europe, Groupe de Bruges, coordonné par Pierre-Yves Guihéneuf, 1996.

DD 53. **Entre le marché et les besoins des hommes** ; agriculture et sécurité alimentaire mondiale : quelques éléments sur les débats actuels, Pierre-Yves Guihéneuf et Edgard Pisani, 1996.

DD 54. **Quand l'argent relie les hommes** : l'expérience de la NEF (Nouvelle économie fraternelle) Sophie Pillods, 1996.

DD 56. **Multimédia et communication à usage humain** ; vers une maîtrise sociale des autoroutes de l'information (matériaux pour un débat), coordonné par Alain Ihis, 1996.

DD 57. **Des machines pour les autres** ; entre le Nord et le Sud : le mouvement des technologies appropriées, Michèle Odey-Finzi, Thierry Bérot-Inard, 1996.

DD 59. **Non-violence : éthique et politique** (MAN, Mouvement pour une alternative non violente), 1996.

DD 62. **Habitat créatif : éloge des faiseurs de ville** ; habitants et architectes d'Amérique latine et d'Europe, textes présentés par Y. Pedrazzini, J.-C. Bolay et M. Bassand, 1996.

DD 63. **Algérie : tisser la paix** : Huit défis pour demain ; Mémoire de la rencontre « Algérie demain » à Montpellier, 1996.

DD 67. **Quand l'Afrique posera ses conditions** ; négocier la coopération internationale : le cas de la Vallée du fleuve Sénégal, mémoires des journées d'étude de mars 1994 organisées par la Cimade, 1996.

DD 68. **À la recherche du citoyen perdu** : un combat politique contre la pauvreté et pour la dignité des relations Nord-Sud, Dix ans de campagne de l'association Survie, 1997.

DD 69. **Le bonheur est dans le pré...** : plaider pour une agriculture solidaire, économe et productive, Jean-Alain Rhessy, 1996.

DD 70. **Une pédagogie de l'eau** : quand des jeunes des deux rives de la Méditerranée se rencontrent pour apprendre autrement, Marie-Joséphine Grojean, 1997.

DD 72. **Le défi alimentaire mondial** : des enjeux marchands à la gestion du bien public, Jean-Marie Brun, 1996.

DD 73. **L'usufruit de la terre** : courants spirituels et culturels face aux défis de la sauvegarde de la planète, coordonné par Jean-Pierre Ribaut et Marie-José Del Rey, 1997.

DD 74. **Organisations paysannes et indigènes en Amérique latine** : mutations et recompositions vers le troisième millénaire, Ethel del Pozo, 1997.

DD 76. **Les médias face à la drogue** : un débat organisé par l'Observatoire géopolitique des drogues, 1997.

DD 77. **L'honneur des pauvres** : valeurs et stratégies des populations dominées à l'heure de la mondialisation, Noël Cannat, 1997.

DD 79. **Paroles d'urgence** ; de l'intervention-catastrophe à la prévention et au développement : l'expérience d'Action d'urgence internationale, Tom Roberts, 1997.

DD 80. **Le temps choisi** : un nouvel art de vivre pour partager le travail autrement, François Plassard, 1997.

DD 81. **La faim cachée** : une réflexion critique sur l'aide alimentaire en France, Christophe Rymarsky, Marie-Cécile Thirion, 1997.

DD 82. **Quand les habitants gèrent vraiment leur ville**; le budget participatif : l'expérience de Porto Alegre au Brésil, Tarso Genro, Ubiratan de Souza, 1998.

DD 84. **Vers une écologie industrielle** : comment mettre en pratique le développement durable dans une société hyperindustrielle, Suren Erkman, 1998.

DD 85. **La plume partagée**; des ateliers d'écriture pour adultes : expériences vécues, François Fairon, 1998.

DD 86. **Désenclaver l'école**; initiatives éducatives pour un monde responsable et solidaire, sous la direction de Christophe Derenne, Anne-Françoise Gailly, Jacques Liesenborghs, 1998.

DD 88. **Campagnes en mouvement : un siècle d'organisations paysannes en France**, coordonné par Médard Lebot et Denis Pesche, 1998.

DD 89. **Préserver les sols, source de vie**; proposition d'une « Convention sur l'utilisation durable des sols », projet Tutzing « Écologie du temps », 1998.

DD 90. **Après les feux de paille**; politiques de sécurité alimentaire dans les pays du Sud et mondialisation, Joseph Rocher, 1998

DD 91. **Le piège transgénique**; les mécanismes de décision concernant les organismes génétiquement modifiés sont-ils adaptés et démocratiques ?, Arnaud Trollé, 1998.

DD 92. **Des sols et des hommes**; récits authentiques de gestion de la ressource sol, Rabah Lahmar, 1998.

DD 93. **Des goûts et des valeurs**; ce qui préoccupe les habitants de la planète, enquête sur l'unité et la diversité culturelle, Georges Levesque, 1999.

DD 94. **Les défis de la petite entreprise en Afrique**; pour une politique globale d'appui à l'initiative économique : des professionnels africains proposent, Catherine Chaze et Félicité Traoré, 2000.

DD 95. **Pratiques de médiation**; écoles, quartiers, familles, justice : une voie pour gérer les conflits, Non-Violence Actualité, 2000.

DD 96. **Pour un commerce équitable**; expériences et propositions pour un renouvellement des pratiques commerciales entre les pays du Nord et ceux du Sud, Ritimo, Solagral, 1998.

DD 97. **L'eau et la vie**; enjeux, perspectives et visions interculturelles, Marie-France Caïs, Marie-José Del Rey et Jean-Pierre Ribaut, 1999.

DD 98. **Banquiers du futur**; les nouveaux instruments financiers de l'économie sociale en Europe, Benoît Granger/Inaise, 1998.

DD 99. **Insertion et droit à l'identité**; l'expérience d'accompagnement des chômeurs par l'association ALICE, Pascale Dominique Russo, 2000.

DD 100. **Une ville par tous**; nouveaux savoirs et nouveaux métiers urbains; l'expérience de Fortaleza au Brésil, Robert Cabanes, 2000.

DD 101. **Chine et Occident : une relation à réinventer**; parcours historique et leçons de quelques rencontres récentes dans le cadre de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire, Yu Shuo, avec la collaboration de Sabine Jourdain, Christoph Eberhard et Sylvie Gracia (photographies de Alain Kernévez), 2000.

DD 102. **Solidarités nouvelles face au chômage**; tisser des liens pour trouver un emploi : récit d'une expérience citoyenne, Sophie Pillods, 1999.

DD 104. **Ce que les mots ne disent pas**; quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels : la singulière expérience des traductions de la Plate-forme de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire, Édith Sizoo, 2000.

DD 105. **Savoirs du Sud : connaissances scientifiques et pratiques sociales : ce que nous devons aux pays du Sud**, coordonné par le Réseau Réciprocité des Relations Nord-Sud, 1999.

DD 106. **Oser créer : créer des entreprises pour créer des emplois**, Benoît Granger/Synergies, 2000.

DD 107. **Se former à l'interculturel**; expériences et propositions, Odile Albert/CDTM, 2000.

DD 108. **Sciences et démocratie : le couple impossible ?**; le rôle de la recherche dans les sociétés capitalistes depuis la Seconde Guerre mondiale : réflexion sur la maîtrise des savoirs, Jacques Mirenowicz, 2000.

DD 109. **Conquérir le travail, libérer le temps**; dépasser les frontières pour réussir les 35 heures, Bernard Husson/CIÉDEL, 2000.

DD 110. **Banques et cohésion sociale**; pour un financement de l'économie à l'échelle humaine: la faillite des banques, les réponses des citoyens, Inaise, 2000.

DD 111. **L'arbre et la forêt: du symbolisme culturel... à l'agonie programmée?**, Élisabeth Bourguinat et Jean-Pierre Ribaut, 2000.

DD 112. **Le dialogue des savoirs**; les réseaux associatifs, outils de croisements entre la science et la vie, Georges Thill, avec la collaboration de Alfred Brochard, 2001.

DD 113. **Financer l'agriculture**; quels systèmes bancaires pour quelles agricultures?, André Neveu, 2001.

DD 114. **Agricultures d'Europe: la voie suisse**, REDD avec la collaboration de Bertrand Verfaillie, 2001.

DD 115. **Le droit autrement**; nouvelles pratiques juridiques et pistes pour adapter le droit aux réalités locales contemporaines, Pascale Vincent, Olivier Longin/Ciedel, 2001.

DD 116. **Sols et sociétés**; regards pluriculturels, rabah Lahmar et Jean-Pierre Ribaut, 2001

DD 117. **Réseaux humains, réseaux électroniques**; de nouveaux espaces pour l'action collective, dossier coordonné par Valérie Peugeot, Vecam, 2001.

DD 118. **Gouverner les villes avec leurs habitants**; de Caracas à Dakar: dix ans d'expériences pour favoriser le dialogue démocratique dans la cité, Catherine Foret, 2001.

DD 119. **Quelle paix pour le nouveau siècle?**, Maison des citoyens du monde/Bernard Vrignon et Agnès Chek, 2001

DD 120. **De la galère à l'entreprise**; pour de nouvelles formes de financement solidaire: l'expérience de France Active, Claude Alphanféry, 2002.

DD 121. **Finances solidaires**; guide à l'usage des collectivités territoriales, Finansol/Éficea, dossier coordonné par E. Antonioli, P. Grosso, J. Fournial et C. Rollinde, 2002.

DD 122. **Quand l'entreprise apprend à vivre**; une expérience inspirée du compagnonnage dans un réseau d'entreprises alter-natives et solidaires, Béatrice Barras, Marc Bourgeois, Élisabeth Bourguinat et Michel Lulek, avec la collaboration de Christophe Beau et Étienne Frommelt, 2002.

DD 123. **Commerce international et développement durable**; voix africaines et plurielles, CITS, dossier coordonné par Ricardo Meléndez et Christophe Bellmann, 2002.

DD 124. **Les citoyens peuvent-ils changer l'économie**; collectif «Engagements citoyens dans l'économie»; actes du colloque tenu à Paris le 24 mars 2002, 2003

DD 125. **Voyager autrement**; vers un tourisme responsable et solidaire, coordonné par Boris Martin, 2003

DD essai 126. **Mission possible**; penser l'avenir de la planète, Pierre Calame, réédition 2003

DD 127. **Apprivoiser le temps**; approche plurielle sur le temps et le développement durable, Fondation pour les générations futures, Joël Van Cauter et Nicolas de Rauglaudre, 2003.

DD essai 128. **La Licorne et le Dragon**; les malentendus dans la recherche de l'universel, sous la direction de Yue Daiyun et Alain Le Pichon, avec les contributions d'Umberto Eco, Tang Yijie, Alain Rey, Jacques Le Goff, Wang Meng..., 2003.

DD 129. **Lettre ouverte à ceux qui veulent rendre leur argent intelligent et solidaire**, Jean-Paul Vigier, 2003.

DD 130 essai. **Par-delà le féminisme**, Édith Sizoo, 2003.

DD 131 essai. **Dans les courées de Calcutta; un développement à l'indienne**, Gaston Dayanand, préface de Noël Cannat, 2003.

DD 132. **Des animaux pour quoi faire?**; Approches interculturelles, interreligieuses, interdisciplinaires, Élisabeth Bourguinat et Jean-Pierre Ribaut, 2003.

DD 133 essai. **Politiques de santé et attentes des patients**; vers un dialogue constructif, Bruno Dujardin, 2003.

DD 134. **Approches spirituelles de l'écologie**, coordonné par Frédéric Piguet, 2004.

DD 135 essai. **L'aide publique au développement, un outil à réinventer**, Guillaume Olivier, avec la contribution de Saïdou Sidibé, 2004.

DD 136. **Itinéraires vers le 21^e siècle** ; récits de témoins engagés lors de l'Assemblée mondiale de citoyens, Lille 2001, textes de F. Fairon, photos de F. Noy, 2003.

DD 137 essai. **Vers une écologie industrielle** ; comment mettre en pratique le développement durable dans une société hyper-industrialisée, Suren Erkman, 2004.

DD 139 collectif. **Les ONG dans la tempête mondiale** ; nouveaux débats, nouveaux chantiers pour un monde solidaire, sous la direction de Coordination SUD, 2004.

DD 140 collectif. **L'idiote du village mondial** ; Les citoyens de la planète face à l'explosion des outils de communication: subir ou maîtriser, sous la direction de Michel Sauquet, coédition Luc Pire (Belgique), 2004.

Vous pouvez vous procurer les ouvrages des Éditions Charles Léopold Mayer,
ainsi que les autres publications ou copublications de la
Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (FPH)
en librairie ou à défaut aux :

Éditions-Diffusion Charles Léopold Mayer
38 rue Saint-Sabin
75011 PARIS (France)
Tél. : 01 48 06 48 86 – Fax : 01 48 06 94 86
Mél : diffusion@fph.fr

Accueil : du mardi au vendredi : 9 h 30-12 h 30 – 14 h 30-17 h 30

Le catalogue propose environ 300 titres sur les thèmes suivants :

<i>Économie, Solidarité, Emploi</i>	<i>Construction de la paix</i>
<i>Gouvernance</i>	<i>Écologie, environnement</i>
<i>Relations sciences et société</i>	<i>Prospective, valeurs, mondialisation</i>
<i>Agricultures et organisations paysannes</i>	<i>Histoires de vie</i>
<i>Dialogue interculturel</i>	<i>Méthodologies pour l'action</i>
<i>Communication citoyenne</i>	

Pour obtenir le catalogue des éditions et coproductions Charles Léopold Mayer,
envoyez vos coordonnées à :

Éditions-Diffusion Charles Léopold Mayer
38 rue Saint-Sabin
75011 PARIS (France)



Veillez me faire parvenir le catalogue des éditions et coproductions
Charles Léopold Mayer.

Nom Prénom.....

Société

Adresse

.....

Code postal Ville

Pays

