

Actes
du

FORUM
la non-violence à l'école
de la maternelle à l'université
le 15 octobre 2003
à l'AGECA
177, rue de Charonne - PARIS XI^{ème}

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)

27, boulevard Saint-Michel 75005 PARIS - tél. : 01 46 33 41 56 - fax : 01 40 51 70 02
Courriel : coordination@decennie.org - site : www.decennie.org

Accueil

Accueil par Christian Renoux

Président de la Coordination française pour la Décennie.

Ce forum s'inscrit dans le cadre de la Décennie internationale pour la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010), proclamée par l'ONU. La résolution de l'ONU insiste plus particulièrement sur l'éducation à la non-violence : *« l'Assemblée générale invite les États Membres à prendre les mesures nécessaires pour que la pratique de la non-violence et de la paix soit enseignée à tous les niveaux de leurs sociétés respectives, y compris dans les établissements d'enseignement »*.

En France, un collectif d'associations s'est créé dès 2001 pour promouvoir cette Décennie. Cette coordination réunit à ce jour plus de quarante associations, certaines modestes, d'autres beaucoup plus importantes, des associations non-violentes, comme des associations d'éducation ou de solidarité internationale.

Notre Coordination a repris l'invitation de l'ONU et s'est tout d'abord centrée sur l'éducation à la non-violence et à la paix. Elle a créé une commission « Education » qui a lancé une campagne pour l'introduction de l'éducation à la non-violence et à la paix à l'école. C'est cette commission qui organise aujourd'hui ce forum sur «La non-violence à l'école, de la maternelle à l'université », auquel vous avez bien voulu venir assister en nombre.

Présentation de la campagne par Vincent Roussel

Responsable de la commission Education.
Président de Non-Violence Actualité

Je suis responsable de la commission "éducation" de la Coordination française pour la Décennie. Je veux d'abord vous souhaiter la bienvenue pour cet après-midi de travail que nous allons vivre ensemble et je me réjouis que nous soyons si nombreux. Car c'est bien de quelques heures de travail commun qu'il s'agit.

1. Où en est la campagne aujourd'hui ?

Le 21 septembre 2002, Journée internationale de la Paix, nous avons lancé une campagne pour que soit introduite officiellement dans tous les programmes scolaires de l'école maternelle à la terminale ce que nous avons appelé "l'éducation à la non-violence et à la paix" : comme s'il s'agissait d'une matière nouvelle, aussi importante que les matières habituelles telles que l'écriture, la lecture et le calcul.

Vous en connaissez l'expression puisque dans la lettre que nous avons alors adressée au Ministre de la Jeunesse, l'Education Nationale et de la Recherche nous énoncions notre demande en trois points :

1. 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.
2. L'intégration de cet enseignement dans la formation initiale et continue des enseignants.
3. L'accès de tous les adultes, travaillant sur un site scolaire, à une formation à la gestion des conflits.

Il s'agit d'une lettre-pétition qui circule afin de recueillir l'adhésion de tous ceux qui adhèrent à ces propositions et de tous ceux que, dans les années à venir, nous saurons convaincre du bien-fondé de ces propositions et que nous rallierons à ce combat. Vous trouverez dans le dossier que nous vous avons distribué une lettre-pétition que vous pourrez, si vous le voulez, signer et faire signer.

Où en sommes nous aujourd'hui de cette campagne ? A ce jour du 15 octobre 2003 nous avons recueilli 3058 signatures pour 10000 imprimés distribués. Ce premier lot de signatures sera remis au ministre au moment du Salon des initiatives de paix organisé par la Coordination française pour la Décennie les 4, 5 et 6 juin 2004.

Vous avez compris que le ministre est déjà en possession de cette lettre puisque nous avons décidé de la lui envoyer au nom de la Coordination française pour la Décennie avant de la diffuser. Nous lui demandions en même temps un rendez-vous. C'est ainsi qu'un mois plus tard, le 24 octobre 2002, nous étions reçus par le recteur Quenet, premier conseiller du Ministre délégué à l'Enseignement scolaire, Monsieur Darcos.

Pour continuer ce dialogue avec le ministère, il nous a paru important de préciser nos propositions sur l'éducation à la non-violence et à la paix.

Un premier travail auquel nous nous sommes attelés, a été d'élaborer un argumentaire expliquant pourquoi aujourd'hui il nous faut introduire dans nos écoles des formations pour développer chez les élèves des savoir-faire qu'on peut qualifier de : émotionnels, relationnels et éthiques leur permettant d'acquérir des habiletés psychosociales. Un argumentaire avançant dix bonnes raisons décrivant ce qui a changé depuis quelques décennies, en ce qui concerne la place de l'enfant et la place de l'école dans notre société. Il est définitivement et complètement illusoire de penser qu'en revenant aux méthodes qui avaient, peut-être, fait leurs preuves quand nous étions écoliers, on ferait disparaître la violence de nos écoles. Un débat sur l'école est officiellement ouvert depuis l'installation de la commission du débat national de l'Ecole animée par Claude Thélot ; il nous faut réexaminer très sérieusement la question : "Quelles sont les missions de l'école aujourd'hui ?"

Ce forum doit servir de lancements pour deux activités que nous voulons développer et pour lesquelles vos apports seront précieux.

La première action est la constitution d'un groupe de travail chargé de donner un contenu aux programmes d'éducation à la non-violence et à la paix pour tous les niveaux : maternelle, primaire, collège, lycée. Nous pensons que ce travail ne devrait pas dépasser deux ans de temps. Il s'agit de produire un document "comme si" le groupe avait été mandaté par le Conseil national des programmes. L'expression "éducation à la non-violence et à la paix" est belle, mais trop vague et il nous appartient de lui donner un contenu concret. Ce document sera très utile quand nous voudrons rencontrer des responsables du système éducatif, des associations de parents d'élèves et des syndicats.

La deuxième action nous permettra d'être plus concrets encore et c'est une proposition d'action pour tous ceux qui accepteront de nous aider dès maintenant : nous envisageons de développer une base de données mutualisée de fiches pédagogiques utilisables pour une éducation à la non-violence et à la paix. Il s'agirait de fiches suffisamment précises que tout enseignant motivé, sans formation particulière, pourra s'approprier pour bâtir des cours de trois quarts d'heure à une heure en les adaptant à sa propre manière de faire et aux possibilités de sa classe. A titre d'exemple, pour expliquer comment on pourrait les concevoir, nous avons préparé un document de 10 fiches que vous trouverez dans votre dossier et qui s'inspirent de programmes de formation qui permettent aux enfants d'apprendre à gérer leurs conflits autrement que par la violence. D'autre part, nous en avons conçu nous-mêmes. La source qui nous paraît devoir être la plus intéressante est la suivante : nous sommes allés interviewer des enseignantes ayant une pratique d'éducation à la non-violence et à la paix intéressante. Elles ont accepté et relu les fiches que nous avons tirées de leurs pratiques. Beaucoup d'initiatives pédagogiques remarquables sont prises dans nos écoles, permettant souvent de contribuer à la restauration d'un climat qui s'était dégradé. Ces initiatives méritent une reconnaissance et peuvent donner des idées à d'autres en quête de solutions aux problèmes de violence rencontrés. Voilà l'idée de la banque de donnée mutualiste. Elle serait mise à disposition de tous par Internet permettant à ceux qui les utiliseront remarques, corrections, suggestions, etc. Nous vous invitons à nous aider à bâtir de telles fiches.

Avancement du travail du "groupe programme", développement d'une telle base de données, collectes des signatures et discussions avec les acteurs de notre système éducatif devraient se pouvoir se développer en synergie.

Un premier souci va nous occuper : trouver des financements pour mettre en œuvre ces projets. Nous allons monter un dossier et chercher des subventions auprès de diverses fondations.

Je veux maintenant apporter une petite contribution à ce travail autour de deux réflexions : réflexion sur l'expression "Education à la non-violence et à la paix", réflexion sur "nous n'avons pas tout à inventer".

2. Réflexion sur l'expression "Education à la non-violence et à la paix"

2.1. L'expression "Education à la non-violence et à la paix" a été commode quand nous l'avons choisie, il y a deux ans. A l'époque nous pensions à tous ces programmes mis en œuvre en France, en Belgique, en Suisse et au Canada, pour ne parler que des pays francophones, pour développer chez les enfants les habiletés nécessaires à la gestion non violente des conflits. Ces programmes ont des noms variés et parmi eux nous étions bien en peine de choisir. En voici quelques-uns :

"Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle" dont Jacques Fortin va nous parler.

"Apprenons à vivre ensemble" publié par les éditions de la cigale et développé par l'école de la paix de Grenoble.

"Vers le pacifique : la résolution de conflits et la médiation par les pairs" programme canadien mis en œuvre depuis deux ans dans cinq établissements scolaires de Montreuil, de la maternelle au collège.

La formation que développe Génération médiateurs auprès d'adultes pour qu'ils l'utilisent dans les écoles pour former des enfants qui pourront devenir médiateurs sur la cour de récréation est de même nature. Babeth Diaz va nous en parler.

Le programme canadien Pacte "Programme de développement d'habiletés socio-affectives", qui a été diffusé par le centre de ressources Non-violence actualité.

Le programme canadien Contes sur moi "Programme de promotion des compétences sociales". Non-violence actualité cherche à acquérir les droits de diffusion en France de ce programme.

Encore un programme canadien, tout récent, qui s'appelle "Programme Estime de soi et compétence sociale"

Suivant les cas, les compétences développées par ces programmes prennent les noms de : compétences sociales, compétences socio-affectives, compétence interpersonnelles, compétences psychosociales, compétences émotionnelles et relationnelles, etc.

Pour éviter de choisir entre toutes ces dénominations nous avons choisi de nous en tenir à la terminologie de la déclaration de l'ONU qui parle de "promotion d'une culture de la non-violence et de la paix" et dans son rapport sur la Décennie

du 12 septembre 2000, Kofi Annan, Secrétaire général de l'ONU parle de "l'enseignement de la pratique de la non-violence et de la paix".

2.2. Avec l'expression utilisée est "éducation à" comme pour "éducation à la santé", "éducation à la tolérance", "éducation aux droits de l'homme", etc. A travers ces expressions, ce que nous voulons, ce n'est pas d'abord transmettre un savoir sur la santé, la tolérance, l'environnement, la paix, mais davantage favoriser, par des méthodes actives, les prises de conscience qui permettent d'influencer les comportements vers un mieux-vivre en soi même et ensemble. Les textes des grands organismes rattachés à l'ONU utilisent l'expression "éducation pour" directement traduite de l'anglais "education for" : "éducation pour la santé", "éducation pour la tolérance", "éducation pour les droits de l'Homme", "éducation pour la paix". Sur le site cyber school bus des Nations Unies qui traite d'éducation à la paix, nous lisons dans l'introduction du document qui s'intitule "Guide de l'élève pour l'éducation pour la paix" cette phrase qui s'adresse aux jeunes : "L'éducation **pour** la paix ne consiste pas seulement en une leçon à l'école. Ça ne consiste pas non plus à retenir ce qu'il faut pour passer le test ou faire plaisir au professeur. L'éducation **pour** la paix, c'est la manière dont tu peux contribuer à construire l'avenir et à faire de ce monde un endroit pacifique où il fait bon vivre". C'est bien ainsi que nous l'entendons.

2.3. Le concept de "culture de la paix" est formulé pour la première fois par le Congrès International sur la paix tenu à Yamoussoukro en Côte d'Ivoire, organisé par l'U.N.E.S.C.O. en 1989. Ainsi le terme de culture de paix prend naissance au sortir de la guerre froide. On se prend alors à croire que la paix entre les nations est possible et qu'il faut pour cela développer une culture de la paix. Progressivement, ce terme va se préciser. De la notion négative d'absence de guerre, d'absence de violence personnelle et institutionnelle elle va prendre un contenu positif de : présence de bien-être, de justice sociale, d'égalité entre les sexes et des droits de l'Homme. Pendant plusieurs années, les quatre dimensions de la culture de la paix ont été : les droits de l'Homme, la démocratie, la tolérance et la solidarité internationale. l'Assemblée Générale des Nations Unies le 13 septembre 1999 a donné une définition et un contenu plus complet de la notion de culture de la paix. Vous en trouverez le texte en annexe. Je vous lis seulement deux des neuf caractéristiques données :

- * le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération ;
- * l'engagement de régler pacifiquement les conflits ;

La résolution demande aussi de " 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 et de tolérance et de non-discrimination"

2.4. L'expression "éducation à la non-violence" ou "éducation pour la non-violence" pourrait vouloir dire : éducation pour favoriser les comportements non-violents pour régler les conflits. Ça ne serait pas si mal. Cependant la régulation pacifique des conflits fait partie de la culture de la paix comme la définit l'ONU. Il y aurait alors dans l'expression "Education à la non-violence et à la paix" une redondance, comme si on parlait, par exemple, d'"Education aux soins dentaires et

à la santé". L'expression "Culture de non-violence" est beaucoup plus récente que l'expression de "Culture de paix". On la trouve dans le livre philosophique de Jean-Marie Muller du Mouvement pour une Alternative Non-violente, intitulé "Le principe de non-violence" paru en 1995. Je ne sais pas si elle a été utilisée antérieurement. En 1997, l'appel des 27 lauréats du prix Nobel de la paix, tous les lauréats encore vivants à l'époque ne parlent pas de "culture de la paix" ni d'"éducation à la paix", mais exclusivement de "culture de la Non-violence" et d'"éducation à la non-violence". Vous savez que cet appel est à l'origine de la Décennie et finalement de ce qui nous rassemble aujourd'hui.

En fait, la paix et la non-violence sont de nature tout à fait différente. La paix se réfère à la finalité, à ce vers quoi on veut aller, à ce qui sera peut-être dans un demain incertain, à la fin pour laquelle on peut travailler dès aujourd'hui. La non-violence se réfère à l'aujourd'hui des moyens. En associant pour la première fois dans ses textes le mot "paix", qui lui était familier, et le mot "non-violence", qui lui était proposé par les lauréats du prix Nobel de la paix, l'ONU fait sa propre révolution "culturelle". Elle rejoint la réflexion que faisait Gandhi sur les liens étroits qu'entretiennent dans l'action, la fin et les moyens : " Les moyens, dit-il, sont comme la graine et la fin comme l'arbre. Le rapport est aussi inéluctable entre la fin et les moyens qu'entre l'arbre et la semence"... Pour recueillir sur l'arbre les fruits délicieux de la paix il nous faut inviter tous les hommes et toutes les femmes à mettre en terre les bonnes semences de la non-violence. Ce dont il s'agit alors c'est d'une éducation pour "la paix par la non-violence". Dans ce sens, il n'est pas indifférent d'adopter l'ordre : éducation à la non-violence... et à la paix.

3. Nous n'avons pas tout à inventer

3.1. Beaucoup ont déjà œuvré dans l'école pour promouvoir ces valeurs de tolérance, d'égalité entre les sexes, de droits de l'Homme, etc. Les associations de défense des droits de l'Homme, de lutte contre le racisme, contre le sexisme, etc. voilà une première source pour bâtir un programme d'éducation à la non-violence et à la paix.

3.2. Deuxième source : je l'ai déjà citée. Elle est plus récente. C'est à elle essentiellement que la commission éducation s'est référée au début de son activité. Il s'agit de tous les programmes qui se développent et sont mis en œuvre dans les écoles maternelles, primaires et les collèges pour apprendre à mieux vivre ensemble et à gérer nos différends autrement que par la violence. Le débouché concret de ces apprentissages pouvant être la mise en place dans l'école, d'un système de médiation par les pairs.

3.3. Une troisième source s'inspire de la réflexion foisonnante qu'il y a eu ces dernières années sur le sens de la loi et de la sanction : réflexion sur la notion de sanction à caractère pédagogique, sur la loi symbolique avec applications concrètes dans les établissements des règles de vie de classe, la participation à l'élaboration du règlement intérieur de l'école, l'élaboration de chartes du respect de l'environnement et des personnes, etc.

3.4. Quatrième source : développer les efforts de formation pour que les élèves apprennent à exercer correctement les droits nouveaux qu'ils ont acquis et les responsabilités qui en découlent notamment avec la loi d'orientation de 1989 :

liberté d'association, de réunion et de presse. Les délégués siègent, dès la quatrième, aux conseils de classe, aux conseils de discipline, aux conseils d'établissement, etc. Les journées de formation des délégués sont souvent très appréciées des élèves qui en bénéficient. Il serait utile de les systématiser, de les étendre à tous les élèves. Elles touchent notamment à la connaissance du fonctionnement de l'établissement, à l'acquisition de méthodes permettant l'expression collective des élèves, à l'apprentissage du débat, etc.

3.5. Cinquième source : au fil des années l'école a dû introduire, souvent en faisant venir des personnes extérieures à l'institution, des sensibilisations sur des thèmes comme la prévention routière, la prévention des abus sexuels à l'égard des enfants, le racket, la drogue, les conduites à risque, la publicité à la télévision, les relations garçons/filles. Toutes ces interventions ressortent de l'éducation à la citoyenneté. Il y a nécessité de regrouper tous ces apports dans un programme cohérent d'éducation à la non-violence et à la paix.

3.6. Une sixième source, peut-être la plus ancienne, se trouve dans les expériences concrètes réalisées dans les écoles ou les classes qui s'inspirent des idées des grands pédagogues comme Célestin Freinet, Roger Coussinet, Maria Montessori, Jean Oury et où est mise en œuvre systématiquement une pédagogie de la communication et de la coopération.

3.7. Je pense enfin à une dernière source, il y en a sans doute d'autres. Si l'enfant doit apprendre à gérer les différends personnels autrement que par la violence, qu'en est-il des différends qui opposent des groupes sociaux ou des nations ? Il me paraît indispensable qu'au cours de la scolarité une sensibilisation sérieuse sur l'action non-violente collective soit faite. La revue *Alternatives Non-Violentes* a publié en l'an 2000 deux numéros importants sur les luttes non-violentes au XX^{ième} siècle ainsi qu'une affiche à usage pédagogique qui s'intitule les 100 dates de la non-violence au XX^{ième} siècle. Il me paraît capital, pour la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix que les jeunes prennent conscience que les conflits sociaux et internationaux ne se résolvent pas nécessairement par la violence sociale ou par la guerre et qu'ils comprennent les mécanismes qui ont fonctionné dans ces cas là.

Nous n'avons donc pas tout à inventer. Pour tout dire j'ai même l'impression que nous n'aurons rien à inventer, mais que notre tâche sera seulement d'organiser ce qui existe déjà dans un programme de formation humaine et sociale cohérent.

4. En guise de conclusion

Je prends un exemple. La coopération est une voie royale d'éducation à la non-violence. Je pense à cette méthode coopérative d'apprentissage décrite dans un bulletin de l'association pour un éveil à la responsabilité à l'école (AERE). On forme des groupes de quatre élèves. On pose des exercices à chacun des groupes. Ceux-ci ont un laps de temps donné pour les résoudre. Ils savent que l'élève du groupe qui viendra exposer la solution sera tiré-e au sort. L'élève qui, dans le groupe, a trouvé la solution plus vite que les autres se doit alors de bien expliquer sa solution aux autres puisque ce n'est peut être pas lui qui l'exposera. Il y a là apprentissage efficace pour tous. Supposer que dans l'heure réservée à l'éducation

pour la paix par la non-violence, un enseignant ou une enseignante fait l'essai de cette méthode parce que le programme prévoit l'apprentissage coopératif. S'il s'aperçoit que c'est efficace, nul doute qu'alors il va s'en inspirer pour les autres apprentissages. C'est le pari que nous avons fait en lançant cette campagne : changer l'approche éducative grâce à l'expérimentation permise par cette heure réservée.

1. Présentation d'expériences d'éducation à la non-violence et à la paix à l'école

A. « Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle »

Mise en place d'un programme de prévention de la violence par le développement de compétences sociales à l'école.

Par Jacques Fortin

Pédiatre, Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Lille 2, Droit et Santé

Nombreuses publications sur la prévention de la violence en milieu scolaire. Notamment : G. Fotinos, J. Fortin. *Une école sans violences ?* Paris, Hachette-Education, 2000.

J. Fortin. *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle.* Paris, Hachette-Education, 2001.

La violence dans la société et plus particulièrement au sein des écoles, peut être envisagée comme un problème de santé publique, d'abord par les conséquences dommageables qu'elle génère chez les victimes, mais aussi en tant que dysfonctionnement inscrit dans un ensemble de conduites de risque chez les agresseurs ; elle constitue également un problème par la manière dont elle envahit de plus en plus l'espace public et privé, et porte les angoisses d'une société en recherche de sens.

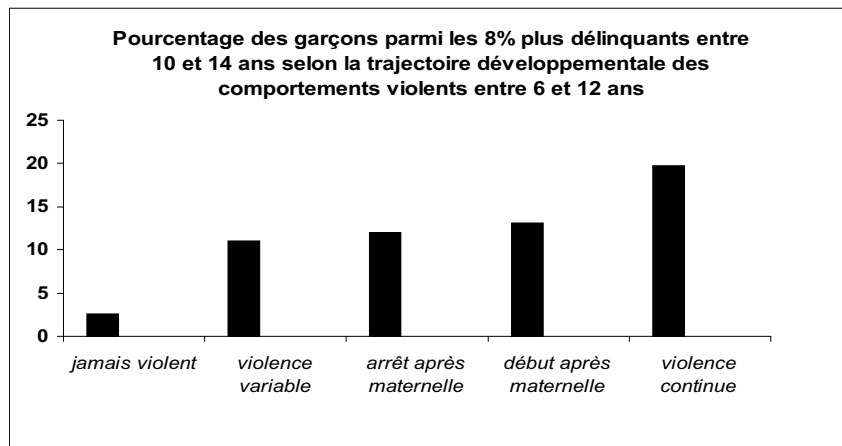
Des jeunes, de plus en plus souvent des enfants, socialement et culturellement désignés, stigmatisés, sont vécus et médiatiquement présentés comme une menace par leurs transgressions de normes sociales parfois confuses, où les incivilités deviennent plus insupportables que certains délits.

Après avoir apporté, depuis 1986, une aide méthodologique aux établissements du second degré de l'académie de Lille confrontés à des problèmes de violence, drogues et autres dysfonctionnements, il nous est paru indispensable de nous centrer plus en amont, en nous adressant aux enfants d'écoles maternelles et élémentaires.

Genèse d'une démarche

Un certain nombre d'études des conduites à risque et des processus de résilience apporte des éléments d'éclairage dans la compréhension et l'appréhension de ce qu'on pourrait appeler les « ratés » de la socialisation de l'enfant.

Nous évoquerons notamment les études longitudinales de Mc Cord et Tremblay(1992) qui montrent la valeur prédictive de dysfonctionnements ultérieurs d'une violence repérée dès l'école maternelle.



Il importe de souligner d'emblée deux éléments importants. Poser le diagnostic de violence chez un enfant, c'est considérer que les manifestations agressives qu'il présente constituent un mode de conduite répété, privilégié dans des situations de frustrations et de conflits, car, bien évidemment, tout enfant peut se monter agressif dans certaines circonstances exceptionnelles; habituellement il sait esquiver ou rapidement terminer les conflits et dominer ses frustrations. D'autre part, parler de valeur prédictive, c'est se situer dans une perspective probabiliste et non déterministe. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un enfant de 4/5 ans manifeste de la violence de manière répétée qu'il deviendra obligatoirement délinquant, mais la probabilité qu'il le devienne est plus importante que chez un jeune qui n'a pas présenté ce type de manifestations précoces.

Tremblay et ses collaborateurs ont montré la précocité des manifestations de violence dans leur population de jeunes délinquants de 10 à 14 ans.

• Trajectoires développementales

• Violence continue depuis la maternelle	8%
• Début après la maternelle	10%
• Arrêt après la maternelle	13%
• Violence variable	16%
• Jamais violents	52%

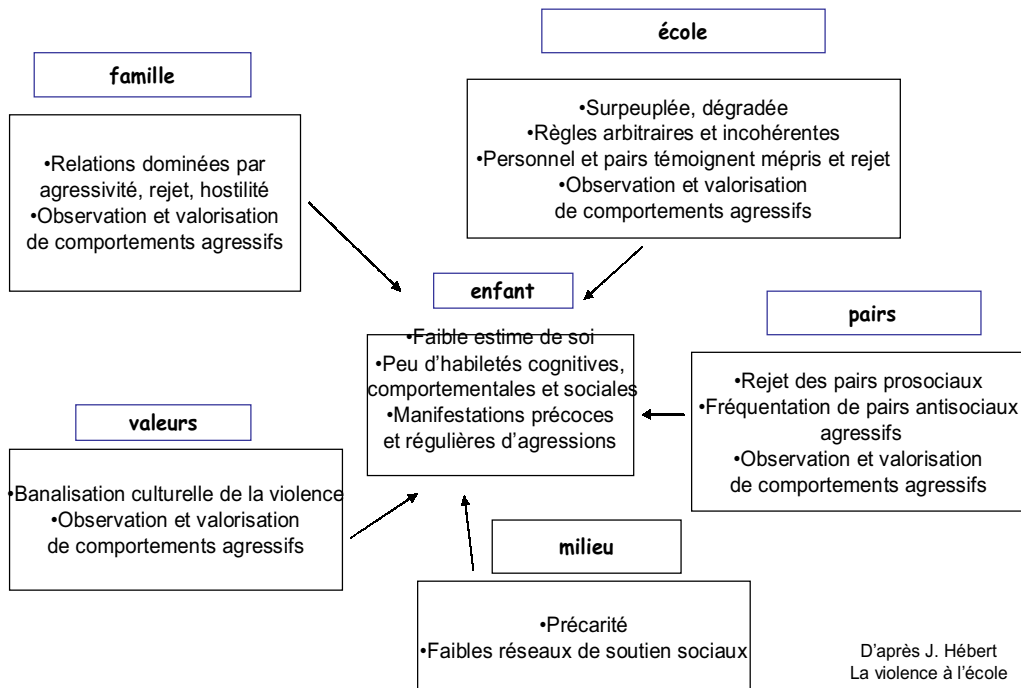
• D'après R. Tremblay

Par délinquance, les auteurs entendent un ensemble de conduites antisociales : violences physiques, vols, dégradations de matériel, consommation précoce et intense d'alcool, tabac, cannabis et autres drogues illicites, activité sexuelle précoce et non protégée, excès de vitesse, accidents, suicide, échec scolaire, ruptures familiales ... A partir de ces travaux on peut considérer que les difficultés à maîtriser l'agressivité que chaque enfant présente dans les premières années de sa vie, peuvent se traduire par des difficultés de socialisation

multiformes, par des prises de risque qui sont d'abord dommageables pour lui. On peut également faire l'hypothèse que l'intervention précoce permet non seulement de réduire le risque de violence de l'enfant et de l'adolescent, mais également de prévenir les autres conduites dommageables.

Jacques Hébert (1991), chercheur québécois en sciences sociales résume de la manière suivante les facteurs qui favorisent les manifestations agressives des jeunes. Son schéma souligne l'expérience précoce et régulière de l'agressivité qu'il retrace dans un contexte éducatif: c'est la banalisation et la valorisation de la violence autour de l'enfant qui jouent un rôle important en lui donnant une sorte de légitimité. « Puisque d'autres le font, pourquoi pas moi »; « la violence c'est bien, on passe à la télé! ». Violence agie de parents maltraitant et/ou manifestations de violence entre parents, et avec d'autres adultes. On peut y associer le bain médiatique des violences présentées sous forme de fictions qui deviennent impossibles à distinguer de la réalité si aucun adulte n'intervient pour donner sens aux images, pour apporter des valeurs, pour rappeler que la violence du fantasme et du rêve n'est pas acceptable dans la réalité de la vie quotidienne. Par extension, on peut associer le silence des adultes, notamment de parents face aux manifestations d'agressivité de leurs jeunes enfants, avec l'argument « qu'ils sont trop jeunes, qu'ils ne comprennent pas »; silence qui vaut, de fait, approbation, et participe à l'ancrage de ces comportements. L'absence de repères stables, la précarité des liens affectifs sociaux interviennent également. L'enfant a besoin de se sentir aimé pour pouvoir accepter les frustrations de la vie quotidienne. Autrement dit, en regard de la satisfaction immédiate d'un désir, la certitude du regard aimant et bienveillant associé au renoncement, apporte un plaisir supérieur. Ce processus se construit dès la naissance dans le jeu des interactions mère-enfant, mais n'est pas exclusif de cette relation comme l'ont montré les travaux sur la résilience. Cette notion est importante, à la fois pour souligner l'impact d'un éclatement de la famille qui ferait disparaître les premiers repères affectifs, et d'autre part pour montrer qu'un autre cadre, d'autres attachements sont possibles à conditions qu'ils soient solides et durables.

Facteurs de risques liés à l'agression juvénile



Chez les enfants scolarisés et les adolescents on observe les conséquences comportementales de changements de domiciles et d'écoles qui se traduisent par la perte d'ami(e)s proches ; c'est-à-dire par la perte de solidarités et de réseaux de soutien. C'est également ce qu'on constate dans les milieux de grande précarité économique et sociale qui conduit à des déménagements fréquents et la perte de repères, de lien social.

La construction identitaire de l'enfant est multifactorielle et s'effectue dans un aller et retour permanent entre une prise de conscience progressive de Soi et le regard des autres. La confiance en soi que l'on peut développer à partir du sentiment de réussite, en quelque domaine que ce soit, est immédiatement confrontée à l'approbation ou à la désapprobation de l'entourage. Ainsi se développe une plus ou moins grande estime de soi selon que les conduites sont ou non valorisées par des personnes qui ont une importance pour nous. L'enfant-roi qui peut casser ses jouets dans l'indifférence des parents, agresser son entourage sans que ceux-ci réagissent, imiter la violence parentale auprès des camarades de l'école, peut développer une haute estime de lui-même qui connaît néanmoins ses limites : cet enfant sera craint, éventuellement recherché par certains pour être sous sa protection, mais il ne sera pas aimé ; ce rejet affectif augmente d'ailleurs son agressivité et le tourne vers ceux qui apprécient ou tolèrent sa violence, c'est-à-dire le milieu délinquant dans lequel il va pouvoir développer ce qu'on appelle une violence « proactive » que l'on trouve chez un certain nombre de garçons aux comportements hyper machistes. Plus habituellement l'enfant qui se sent incompetent, l'enfant qui entend quotidiennement répété dans sa famille, par ses copains, en classe, qu'il est « nul », acquiert rapidement ce qu'on appelle « une impuissance acquise » qui se traduit par un repli sur soi, une anxiété qui peut

devenir un authentique état dépressif. C'est l'enfant à l'écart, qui ne participe pas, qui pleure facilement, qui s'intègre mal, dont on n'entend pas parler sauf quand il devient bouc émissaire de violences de la part de ses pairs (phénomène de *bullying*), ou quand il tente de se suicider. A contrario, le sentiment de rejet par la famille ou par l'école peut conduire à une violence mêlée d'anxiété, voire de culpabilité. C'est une violence en quelque sorte détournée. Par ce que l'enfant ne peut atteindre ceux qui le dévalorisent, parce qu'il ne peut répondre à ce qu'il vit comme une violence psychologique, une intolérable injustice, il exerce à son tour une violence de désespoir, d'impuissance : « puisque je suis nul, je me conduis comme un nul ». Cette violence « réactive » à toute situation vécue épidermiquement comme agression, comme injustice, constitue l'essentiel de la violence observée dans les établissements scolaires. C'est la forme de violence qu'on peut le plus facilement maîtriser par des pratiques pédagogiques adaptées.

Notre propre expérience dans les établissements du second degré de l'Académie de Lille nous a effectivement conduit à constater que le contrôle de la violence réactive était avant tout une question organisationnelle de cohérence éducative de la part des adultes. Néanmoins nous avons été surpris de constater que quelques adolescents qui se conduisaient entre eux et avec les adultes d'une manière fort civile au sein d'un lycée professionnel, étaient capables de commettre des délits graves au sein de la ville (vols, dégradations, agressions au couteau). Nous en avons déduit que l'environnement physique et humain du lycée avec ses règles et valeurs avait une influence importante en tant que facilitateur du contrôle de la violence, mais qu'il n'avait qu'un impact limité dans le temps et dans l'espace. Un autre contexte générerait d'autres comportements. Les ajustements prosociaux aux situations de conflits réalisés à l'intérieur de l'établissement n'étaient pas transposés à l'extérieur car insuffisamment intégrés à la personnalité des élèves qui retrouvaient dans le quartier une expérience autre, plus anciennement ancrée, validée par les us et coutumes de la cité.

Sans expérience positive précoce de conduites alternatives à toute violence, valorisées par les adultes, l'enfant se modèle à son entourage.

Ainsi c'est imposé le besoin de développer dès l'école maternelle une stimulation de compétences qui permettent à l'enfant de savoir très tôt faire face aux situations de frustrations ou de conflits susceptibles de le conduire à des comportements de violence ou de retrait. Le programme « Mieux vivre ensemble » a été conçu dès le départ avec des enseignantes qui ont traduit en fiches pédagogiques les objectifs établis à partir des travaux des chercheurs.

Axes fondamentaux

En référence aux observations précédentes et aux travaux sur la résilience (Manciaux, 2002), le programme a été développé autour de cinq axes constituant autant d'objectifs pour les enseignants.

- Favoriser l'acquisition d'une image de soi positive. L'enseignant est ainsi invité à valoriser systématiquement et de la même manière toutes les réussites des élèves, que ce soit en mathématiques ou en grammaire, en musique ou en activités physiques, en participation au groupe classe, dans l'aide apporté aux autres ou dans la maîtrise de soi... L'enfant doit sortir de la classe conscient qu'il « vaut quelque chose », qu'il a des atouts sur lesquels il peut s'appuyer pour progresser là où il réussit moins bien.

Cette valorisation des réussites ne doit pas être complaisante, mais objective, appuyée sur une observation partagée par les autres élèves qui perçoivent ainsi que chacun dans la classe possède une certaine valeur qui en fait un être respectable et responsable.

- Favoriser un sentiment de sécurité au niveau individuel et collectif. La prise de conscience d'avoir des compétences et d'avoir une valeur estimée, apporte un certain sentiment de sécurité. On se sent capable. Capable d'aller vers l'autre en position d'égalité et non d'infériorité source de tensions, de frustrations, jalousies ou rivalités. Plus l'enfant a une conscience identitaire forte, plus il peut affronter avec confiance des situations nouvelles, étranges, éventuellement dérangeantes. Mais c'est avant tout le cadre scolaire, à travers la définition de règles de vie dans la classe et dans l'école qui permet de se situer par rapport au permis et l'interdit. Les enseignants doivent savoir que la loi comme la règle sont des notions virtuelles qui ne prennent réalité qu'à travers l'application systématique d'une sanction juste et proportionnée. Aussi toute transgression doit faire l'objet d'une remarque et le «tarif» appliqué en dehors de tout jugement moral ou réaction affective, permet à l'élève qui est ainsi sorti du groupe, d'y être réintégré. Il ne s'agit donc pas de punir mais d'inclure, de socialiser. C'est la certitude de l'application constante et juste de la loi qui permet de se sentir en sécurité.
- Favoriser les situations d'entraide et de solidarité. Une bonne estime de soi dans un climat de confiance et de sécurité facilite les échanges interindividuels. L'expérience d'échanges de compétences, c'est-à-dire d'entraide selon les domaines privilégiés de chacun est un exercice de la citoyenneté que l'enseignant doit favoriser à travers sa pratique pédagogique. Autant dire que cette démarche s'oppose à toute position individualiste, élitiste, ségrégative, du «chacun pour soi». L'expérience du projet construit avec la diversité des compétences du groupe aide certains enfants à se projeter enfin dans le futur. Même s'ils peuvent avoir conscience de leurs limites dans certains domaines, ils savent qu'ils peuvent compter sur les autres pour se réaliser, comme les autres peuvent compter sur leurs compétences pour faire aboutir leurs plans. La résolution des conflits par la médiation, l'intervention active et apaisante d'un groupe dans les bagarres, sont des illustrations d'un apprentissage de la responsabilité collective.
- Avoir des mots pour dire ses émotions. Le cadre scolaire est avant tout le monde de la parole. Nous nous sommes rendu compte que les apprentissages habituels n'accordaient qu'une place modeste au vocabulaire relevant du champ des émotions. Aussi les élèves qui n'ont pas reçu en famille les mots nécessaires pour nuancer leur pensée et dire le plus précisément possible ce qu'ils ressentent, se trouvent particulièrement handicapés dans les situations où justement l'émotionnel prend le pas sur le rationnel. Ce sont les situations conflictuelles où la peur et la colère sont au premier plan. Cette impossibilité à trouver les mots pour traduire le ressenti précipite le passage à l'acte violent. La violence verbale constitue une phase intermédiaire entre envahissement émotionnel et agression physique et trouve rapidement ses limites, traduites en répétition stérile des mêmes invectives. Les émotions en général, la peur et la colère en particulier font très rarement l'objet d'un

travail spécifique en classe, comme si elles n'y avaient pas leur place. Derrière cette absence au programme de l'école, on retrouve le mythe judéo chrétien de l'homme rationnel débarrassé des scories des émotions, forcément mauvaises car obstacles à l'accès au savoir.

Principes du programme

Les objectifs du programme ne peuvent se réaliser que dans le cadre de pratiques pédagogiques reconnaissant à l'élève le droit de s'exprimer dans un temps et un espace donné, permettant un apprentissage expérientiel des compétences (estime de soi, entraide...), assurant une ambiance de sécurité par la constance de règles appliquées en toute justice et respect, favorisant les situations d'entraide valorisantes pour chacun des élèves.

Le programme nécessite, par conséquent, un volontariat et une formation préalable à sa mise en œuvre.

Des temps forts hebdomadaires, de 10 minutes deux fois par semaine chez les plus jeunes jusqu'à une heure hebdomadaire en cycle 3, permettent de découvrir ou d'approfondir des thèmes de réflexion. L'introduction du thème se fait par le support du livre : le conte lu au groupe en cycle 1 et 2, la page étudiée par chaque élève dès que cela devient possible. L'exploitation du contenu entre dans le cadre de l'expression orale. Expression qui s'effectue selon des règles précises de prises de parole successives et d'écoute respectueuse. Stimulation verbale, enrichissement du vocabulaire, réflexion, analyse critique, propositions construites en commun ... permettent de faire de ces séquences des temps d'étude du français à part entière. La nature du thème est suffisamment motivante pour susciter une large participation. Un prolongement est apporté par des productions graphiques, l'appel à la créativité artistique, graphique, vocale ou motrice. « Mieux vivre ensemble » s'inscrit parfaitement dans les objectifs et contenu des programmes officiels.

Ces temps hebdomadaires jouent le rôle de starters à l'usage le plus fréquent possible des notions abordées au cours de la semaine, que ce soit le vocabulaire nouveau, que ce soit des attitudes et comportements étudiés. L'actualité de la classe et de l'école, voire du quartier et de la famille donnent l'opportunité de donner chair à ce qui est encore abstrait.

Les parents, systématiquement informés du contenu du programme, sont invités à y apporter leur contribution en apportant un prolongement à ce qui a été abordé en classe. Dans certaines écoles, un véritable partenariat éducatif a pu se mettre progressivement en place avec des familles souvent désarmées par les comportements de leurs enfants, et qui pensent sincèrement que la punition stigmatisante et l'invective sont la traduction de l'intérêt qu'elles portent à leur enfant.

Thèmes abordés

Titres des séquences abordées dans les 3 cycles :

Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle

Cycle 1

- Les sentiments
- Joyeux comme un pinson
- Triste comme la pluie
- Une peur bleue
- Une colère noire
- Moi, j'aime aider
- Ma carte d'identité
- Je connais tes qualités
- Semblables et différents
- Touche pas, c'est à moi!
- Les consignes
- Les disputes

J. Fortin. Université Lille 2

Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle

Cycle 2

- Mes qualités, mes compétences
- Les sentiments
- Joyeux
- Furieux
- Généreux et solidaire
- J'apprécie els autres
- Semblables et différents
- Je t'écoute et je t'entends
- On a besoin de respect
- Je prends des responsabilités
- Mon territoire
- Se moquer ne fait pas rire
- Le règlement
- Finie la violence!
- Le vol

J. Fortin. Université Lille 2

Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle

Cycle 3

- Mes qualités et mes compétences
- Ce que j'aime en toi
- Les sentiments
- La tristesse
- La honte
- Le droit à l'erreur
- Vive la différence!
- Sur qui je peux compter
- L'affirmation de soi
- Le souffre douleur
- Publicité et liberté de choisir
- Pas de justice sans règles
- Etre médiateur
- La bagarre
- Intimidation, racket, vol
- L'injure
- La triche
- la drogue, non merci!

J. Fortin. Université Lille

Résultats

Après une première période de travail avec plusieurs dizaines d'enseignants volontaires disséminés dans des écoles, nous avons voulu évaluer le programme en suivant 8 écoles volontaires d'une banlieue populaire de Lille. Chaque année les enseignants ont rempli un questionnaire pour chaque enfant permettant de calculer un score d'agressivité, d'hyperactivité, impulsivité, retrait/anxiété et socialité (manifestations d'entraide) dans chaque classe. Ce score a été suivi pendant deux années et montre que des différences significatives ont été enregistrées entre l'année 0 et l'année + 2 du point de vue de l'agressivité, de l'anxiété/retrait et surtout de la socialité. La différence a été manifeste dès la première année, plus modeste entre l'année + 1 et + 2. Ces résultats très satisfaisants qui confirment les résultats individuels antérieurs, doivent être malgré tout tempérés par l'abandon de la moitié des écoles à la fin de la première année. Les motifs sont variés : la majorité des enseignants d'une école, dont le score d'agressivité est particulièrement élevé, est hostile au programme «qui demande trop à l'enseignant, alors que c'est l'élève qui doit changer». Les autres ne veulent retenir qu'un ou plusieurs thèmes : les sentiments, les qualités, la gestion des conflits, ou ne souhaitent pas remplir le questionnaire d'évaluation. Les écoles qui ont le plus facilement adhéré au programme sont celles qui avaient déjà pris un certain nombre d'initiatives, notamment autour du règlement intérieur, de la participation active des élèves à des projets de la classe. Le programme a permis de donner sens à ce qui était une succession d'activités dont les résultats échappaient parfois à la compréhension. Le souci de développer une estime de soi prosociale est apparu comme une notion nouvelle, particulièrement appréciée. Des enfants réputés difficiles, dont certaines compétences sociales (faire rire, par exemple) ont ainsi pu être reconnues et socialisées, se sont plus facilement intégrés dans une classe dans laquelle ils percevaient qu'ils avaient une place.

On ne peut que regretter que, pour des raisons institutionnelles, ces écoles n'aient pu bénéficier du temps de formation initiale et de suivi souhaitable pour permettre au maximum de personnels de bien maîtriser cet outil. Contrairement à certains effets d'annonce, la prévention de la violence et plus généralement la

dimension éducative de l'école n'est pas une priorité, et certains responsables ne comprennent toujours pas que pour pouvoir apprendre à lire, à écrire et à compter, il faut que l'enseignant se crée une ambiance favorable, mettant les enfants en appétence.

B. Education et non-violence

Par Babeth Diaz

A enseigné l'anglais en primaire, collège ainsi qu'en milieu très défavorisé. Persuadée de la nécessité de promouvoir une véritable culture de paix, depuis 1993, avec Brigitte LIATARD, elle forme des élèves et éducateurs à la gestion des conflits et à la médiation. Elle est fondatrice de l'association « Génération Médiateurs » qui a créé un réseau sur l'ensemble de la France et a permis, à ce jour la formation de plus de 12000 jeunes dans plusieurs centaines d'établissements scolaires

Est-il possible de concilier l'éducation à la paix et à la non-violence avec la préparation des jeunes à une vie d'adultes acteurs et responsables ? C'est à ce défi que veut répondre l'association Génération Médiateurs qui depuis 1993, forme des jeunes à la gestion et à la médiation.

« Madame, c'est vrai qu'une bombe lacrymogène dans les yeux, ça peut rendre aveugle ? »

Il est 16 h 10 dans cet établissement de la banlieue nord. La sonnerie vient de retentir et ce petit 6^o qui m'interroge cherche de l'aide. Il raconte ce camarade qui l'a menacé à la sortie du collège, mais aussi sa peur de «balancer» et des représailles. L'affaire en est à ses débuts et sera rapidement réglée.

C'est en 1992 que professeur principal d'une classe de collégiens de 12 à 14 ans en difficulté scolaire, j'ai pris conscience que nos élèves connaissaient trop de situations douloureuses pour limiter notre travail auprès d'eux à l'acquisition de connaissances. L'actualité n'a fait que nous confirmer que l'école n'est plus un vase clos, mais un lieu de vie de plus en plus touché par l'agressivité et la violence. Son rôle ne peut plus se limiter à enseigner des savoirs ou des savoir-faire, elle doit aussi apprendre à savoir être avec les autres, à vivre ensemble. Or cette socialisation ne s'improvise pas ; elle passe par une éducation à une saine gestion des conflits. On sait que le conflit est inévitable et qu'il fait partie de la vie quotidienne, mais c'est à tort que l'on donne au terme «conflit» une connotation négative. Bien géré, il peut empêcher l'agressivité de devenir destructrice et même aider à approfondir la relation.

Ainsi dès 1993, avec ma collègue Brigitte Liatard, nous avons construit un programme de prévention basé sur l'affirmation positive et la confiance en soi, véritables antidotes à la violence. Je pratiquais moi-même la médiation pénale à l'époque, je savais que dans les pays Anglo-Saxons cet apprentissage n'était pas nouveau. A travers les valeurs de la non-violence (respect, coopération, humour...) les jeunes s'initient à une meilleure perception d'eux-mêmes et des autres, apprennent à écouter pour mieux communiquer et à développer créativité et maîtrise de soi pour trouver d'autres alternatives au conflit. Puis, ils font l'apprentissage de la médiation par les pairs, c'est à dire de ce processus qui permet, grâce à l'intervention d'un tiers, de rétablir la communication entre les deux parties en conflit et de trouver une solution gagnant - gagnant. Les apprentis médiateurs s'initient à la restitution fidèle d'un message, à l'écoute active et à la reformulation .

Cette formation nécessite une quinzaine de séances hebdomadaires. Le matériel utilisé est ludique : jeux, questionnaires, dessins, mise en situations à partir du vécu des jeunes et différent suivant les tranches d'âge.

C'est au printemps 1994 que les premiers médiateurs, des élèves de 5^e, persuadés de pouvoir aider leurs camarades comme ils l'avaient été eux mêmes, proposèrent d'aller dans la cour, pendant la récréation, offrir leurs services, par équipe de deux ou trois et par roulement pour éviter une personnalisation de la fonction. Nous les rencontrions régulièrement en supervision et participions, à leur demande, aux médiations particulièrement complexes.

Persuadé de l'impact de la médiation sur la santé des jeunes et leur épanouissement, le Club Européen de la Santé nous a décerné un premier prix à Bruxelles en 1997. Le nombre des demandes d'informations nous a amenés à écrire un livre réédité aux Editions Nathan (1) et à créer une association : Génération Médiateurs.

La richesse d'une expérience commencée en 1993 permet la constitution d'un réseau entre les établissements scolaires concernés et la réalisation de bilan dont les résultats impressionnent.

Les jeunes sont unanimes pour dire combien ces ateliers et la pratique de la médiation ont accru leur confiance en eux. Ayant appris à écouter, à s'exprimer, à affirmer leurs convictions ils construisent de meilleures relations avec les autres. Pour certains, la prise de parole et la participation en classe sont plus facile et le travail scolaire s'améliore. Ils se sentent devenir plus tolérants ; un équilibre se crée : l'exercice de la médiation calme les plus excités qui contrôlent mieux leur propre agressivité et acquièrent une évidente maturité. Car le bénéfice de la médiation ne se limite pas au champ scolaire et les jeunes l'expérimentent avec leurs amis, en famille ou dans le quartier. Une collégienne racontait comment elle avait réussi à faire se réconcilier son père et son grand-père qui ne se parlaient plus depuis dix ans...

La formation d'élèves médiateurs est une expérience exigeante car elle implique et de la part des établissements scolaires un projet éducatif ambitieux, un réel travail d'équipe, et un investissement dans la durée.

La médiation répond aux besoins fondamentaux dont la satisfaction est nécessaire pour être heureux. Sur la pyramide de Maslow, le besoin le plus élevé est la recherche d'un idéal auquel chacun aspire, quel que soit l'âge. Or la médiation scolaire par les pairs, parce qu'elle donne du sens et crée des liens offre aux jeunes la possibilité d'agir modestement mais concrètement, sur le terrain, dans un monde où la paix est à construire dans nos actions quotidiennes.

*« Nous devons être le changement que nous voulons pour le monde »
Gandhi*

2. Carrefours sur les grands thèmes de l'éducation à la non-violence et à la paix :

Carrefour 1 :

La communication, l'écoute, l'estime de soi, la prise de parole

Animation : Annie Allix (Génération Médiateurs) et Bernard Paris (Partage).

Intervention de Jacques Lecomte

Lorsque les enseignants facilitent la résilience des enfants en souffrance

Docteur en psychologie, chargé de cours à l'université Paris X

Marie-Raphaëlle a vécu un enfer inouï quand elle était petite¹. Son père alcoolique abusait d'elle sexuellement et la prostituait auprès de ses amis, sa mère prostituée l'humiliait en permanence ; Marie-Raphaëlle recevait sa nourriture jetée par terre dans un fond de la pièce, elle n'a jamais dormi dans un lit, son anniversaire n'a jamais été fêté, etc.).

Une personne a joué un rôle essentiel, sa deuxième maîtresse d'école primaire. Elle ne lui a jamais fait de reproches concernant ses retards, ses endormissements en classe, ses vêtements sales. Elle lui a souvent répété qu'elle était intelligente, lui faisait faire des calculs pendant la récréation, la défendait quand les camarades de classe se moquaient d'elle. Elle l'a coiffée, lui a appris à se brosser les dents, à utiliser du savon, etc.

« En quelques mois, souligne Marie-Raphaëlle, elle a réussi à me redonner courage et espoir. Désormais, je savais qu'il y avait vraiment des adultes qui faisaient autrement que mes parents, que ce qu'ils disaient correspondait à ce qu'ils faisaient et que je voyais d'eux. Elle était si gentille avec moi. » Marie-Raphaëlle n'a pas eu l'occasion d'exprimer toute sa reconnaissance à cette femme qui ne saura probablement jamais à quel point elle l'a aidée.

La résilience est fondée sur le lien et sur le sens

On parle aujourd'hui de résilience pour désigner le parcours de ces personnes qui s'en sortent malgré des circonstances dramatiques. Or, les enseignants sont aux premières loges pour faciliter l'émergence, puis le développement de la résilience des enfants en souffrance.

Les connaissances actuelles sur la résilience nous montrent que le lien et le sens constituent les deux fondements majeurs de ce processus².

¹ J'ai recueilli le témoignage de Marie-Raphaëlle dans le cadre de ma thèse de doctorat en psychologie : Lecomte J. (2002), *Briser le cycle de la violence, quand d'anciens enfants maltraités deviennent des parents non maltraitants*, Thèse de doctorat en psychologie sous la direction de Mr. Etienne Mullet, Ecole Pratique des Hautes Etudes, Toulouse.

² Vanistendael S. & Lecomte J. (2000), *Le bonheur est toujours possible ; construire la résilience*, Paris, Bayard. Cyrulnik B. (2003), *op. cit.*

- Le lien, c'est-à-dire une attitude faite de compréhension, d'écoute, de respect, d'affection, de confiance en l'avenir du jeune.
- Le sens, c'est-à-dire une perspective reposant sur les deux sens (!) de ce terme, à savoir la direction et la signification, mais aussi sur la notion de structure, de cadre.

C'est le cas pour toutes sortes de traumatismes, subis en tant que jeune ou en tant qu'adulte. Mais lorsqu'il s'agit de la souffrance d'un jeune, il faut ajouter un troisième élément qui est la loi, au sens symbolique de repères, de cadre structurant. Je vais développer ces différents aspects, mais en insistant plus particulièrement sur le thème du lien.

L'ouvrage *Mémoires de maîtres, paroles d'élèves* rassemble de nombreuses lettres d'anciens élèves qui content leur vécu à l'école. Plusieurs d'entre elles montrent à quel point les enseignants peuvent avoir une forte influence sur les enfants, tant dans le sens positif que négatif.

Ainsi, les enseignants tuteurs de résilience ont l'art de valoriser les réussites, comme le souligne François qui note que son instituteur préférait donner des friandises à ceux qui faisaient des efforts que des punitions aux turbulents. « Nos bras n'étaient jamais assez longs lorsque nous levions le doigt pour répondre à ses questions. Jamais je n'ai aussi bien travaillé : ce n'était pas pour les chocolats, mais c'était pour lui faire plaisir ! (...) Je n'ai pas oublié son bras sur mes épaules lorsqu'il me serrait contre son côté pour me féliciter... »³

De même, Guy se souvient du « cahier d'honneur où la plus modeste réussite en rédaction : une élégance, un sourire de mots, un bout de phrase parfois, était consigné avec un soin jaloux. C'était notre trésor. Je me souviens très bien de mon émotion, de notre émotion à tous et de la joie d'être ainsi mis à l'honneur. C'était parfois le plus maladroit en écriture qui, ce jour-là, avait trouvé un diamant de mots, tel que "lumières de lune oubliées dans les flaques d'eau", ou "La terre s'endort et je songe à la beauté du monde". Et vous disiez à l'élève et à toute la classe : "N'y touchons pas, c'est une phrase de grand écrivain, tu l'écriras dans le cahier d'honneur". Quelle fierté dans les yeux de l'enfant ! Ce cahier d'honneur et aussi de bonheur ! ». Et Guy de conclure : « Alors, bien sûr, j'ai voulu faire le même métier que vous. »⁴

Il n'est pas rare que l'impact d'un enseignant soit tel qu'il suscite une, des vocations, comme nous venons de le voir avec l'exemple de Guy. Citons également, parmi d'autres, celui de Maria : « Moi, j'étais la petite Portugaise, l'immigrée parlant mal le français, l'étrangère au cœur à vif, la rage au ventre. (...) Pourtant, lentement, jour après jour, vous m'avez apprivoisée. Des petits riens ont tout changé. (...) Et surtout votre regard, ce regard positif que vous avez su porter sur moi. Un regard qui m'a insufflé la confiance qui me manquait. Un regard qui savait si bien dire : « Vas-y, tu peux ! Vas-y, tu vas y arriver ! »

Grâce à vous, tout devenait possible et ma révolte a trouvé son chemin : les livres et le savoir.

A la fin du CM2, je savais déjà quel serait mon métier : institutrice. J'ai grandi, mon choix n'a pas varié. Depuis presque vingt ans, j'enseigne à mon tour, en région parisienne ; et à mon tour, je porte sur mes élèves ce même regard. Ce

³ Guéno J.-P. op. cit., p. 28.

⁴ Idem p. 158-159.

trésor que vous m'avez transmis, je le distribue sans compter, et ce n'est pas grave, car il est inépuisable. Merci d'avoir apporté tant de pierres à ma construction. Merci d'avoir cru en cette petite fille qui ne croyait pas en elle.»⁵

Plusieurs anciens élèves soulignent que tel instituteur ou institutrice a été plus que cela, a été en quelque sorte un second père ou une seconde mère. Certains disent qu'ils n'ont jamais aussi bien travaillé que l'année passée avec cet instituteur, et que c'était avant tout pour lui faire plaisir qu'ils s'investissaient autant. C'est le cas de Gérard, élève en difficulté qui a pu sensiblement progresser grâce au soutien de son instituteur, et qui déclare: « C'était devenu pour moi un véritable honneur de vous faire plaisir sans interruption. »⁶

Le tabou de l'affectivité à l'école

Mais j'entends déjà certains esprits chagrins se récrier, en soulignant notamment que si l'enfant n'apprend pas à travailler pour lui-même mais seulement pour son enseignant, il risque fort de ne plus s'investir l'année suivante si une telle relation ne s'instaure pas avec un autre enseignant. Ce risque d'un désinvestissement de l'élève est certes réel, mais probablement minoritaire.

Notons tout d'abord que lorsqu'on demande à des enfants ou à des préadolescents issus de la population générale « Pourquoi travailles-tu ? », il n'est pas rare que la réponse soit : « Parce que je veux que ma maman soit fière de moi. »⁷ Ceci est parfaitement normal à cet âge, c'est petit à petit que l'élève va se dégager de cette attitude pour acquérir une forme de motivation plus personnelle. Or, l'enfant qui vit dans un désert affectif, qui ne reçoit pas dans sa famille de retour positif sur ses activités scolaires a besoin de trouver une personne qui l'encourage, le félicite pour ses réussites. Et la personne la plus à même de fournir cela est bien évidemment son instituteur (trice) et plus tard ses professeurs. N'ayons donc pas crainte de ce désir de plaire à l'enseignant car il s'agit d'un tremplin remarquable sur lequel il est possible de faire rebondir l'enfant. D'autant plus que l'altruisme, le fait de donner à autrui, de lui faire plaisir est à la fois une manifestation et une source de résilience.

D'autre part, il semble que dans la majorité des cas, l'étincelle allumée poursuit sa course durant de longues années. En effet, par le lien qu'il établit avec l'élève, l'enseignant permet à l'enfant de créer du sens, il permet à celui-ci de se projeter dans l'avenir, de donner une direction et une signification à son travail scolaire, voire à son existence. Car en agissant ainsi, l'enseignant ne fait pas qu'insuffler à l'élève le désir de lui faire plaisir, il permet aussi à ce dernier de découvrir que, contrairement à ce qu'il avait pu croire jusqu'alors (ce qu'on lui avait fait croire ?), il lui est possible d'obtenir de bons résultats ; contrairement à ce qu'il ressentait, il peut éprouver du plaisir à la découverte du savoir. C'est par exemple le cas d'Anne-Elisabeth : « jusqu'à ce que je vous rencontre, mes résultats scolaires n'étaient pas très glorieux... (...) Il me semble que je redoublai le cours préparatoire parce que je ne savais pas lire. En fait, vous vous êtes vite aperçue que je savais lire mais que j'avais peine à le faire à haute voix. Je crois

⁵ Idem p. 149-150.

⁶ Idem p 161-162.

⁷ Prot B. (1997), *Profession motivatrice, réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*, Paris, Noësis, p. 113.

que j'avais peur, mais vous, vous m'avez apprivoisée, rassurée, encouragée. Que n'aurais-je pas fait pour vous, je vous trouvais belle, délicate, avec vos cheveux auburn relevés en chignon, vous sentiez bon, vous mettiez du rouge à lèvres... Je vous admirais et je voulais vous plaire, en m'appliquant, en travaillant bien et soigneusement. (...) Je devenais une bonne élève. (...) La femme que je suis devenue vous doit beaucoup... Vous êtes la première personne qui m'ait aidée à croire en moi, vous m'avez éveillée à la lecture, à l'écriture, à la poésie, à la beauté... Pour toujours ! Avec vous, j'ai cessé d'être un vilain petit canard ! Je vous en remercie infiniment. »⁸

Nombreux sont les témoignages qui abondent dans ce sens. Mais le plus éloquent sur cette influence culturelle à long terme est probablement celui d'Albert Camus. Apprenant qu'il était lauréat du prix Nobel de littérature, il écrit une lettre à son instituteur : « Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse, de toutes mes forces. »⁹

Enseigner ou éduquer : un débat dénué de sens

A la lumière de tels témoignages, le débat récurrent sur l'opposition réelle ou supposée entre enseigner et éduquer paraît dénué de fondement. Un enseignant est d'autant plus efficace dans sa fonction première qu'il sait dépasser celle-ci. C'est le cas face à tout élève, mais encore plus manifeste face à des enfants en souffrance.

Ne serait-ce que si l'on s'en tient aux enfants issus de la population générale, on se rend bien compte que l'enseignant ne peut se contenter d'être un simple transmetteur de connaissances. D'ailleurs, même s'il souhaitait n'être que cela, il ne le serait pas. S'en tenir au rôle strict d'enseignant contient un message implicite, perçu par les enfants et les jeunes, à savoir « la discipline que je vous enseigne est plus importante que vous-mêmes ».

Or, qu'attendent précisément les enfants d'un enseignant ? L'enquête menée par Cléopâtre Montandon auprès de 67 enfants genevois (35 filles et 32 garçons) de 11 à 12 ans est explicite à cet égard¹⁰. Pour eux, un bon professeur est à la fois celui qui sait bien enseigner (expliquer clairement et patiemment, savoir susciter l'intérêt et la motivation) et celui qui manifeste un ensemble de qualités humaines qui s'expriment par l'écoute, la gentillesse, la disponibilité envers les élèves, la compréhension, l'humour, la sympathie. Ils apprécient les enseignants qui font preuve d'une exigence bien dosée, mais rejettent celui qui fait preuve d'une sévérité excessive.

⁸ Guéno J.-P. op. cit., p 126.

⁹ Albert Camus, in Mémoires d'élèves, Editions Flohic, 1996.

¹⁰ Montandon C. (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

Carl Rogers a beaucoup insisté sur la nécessité que l'enseignant établisse précisément une relation de personne à personne avec l'élève¹¹. Selon lui, si l'enseignement se résume à transmettre des connaissances ou une technique, il est plus efficace d'utiliser un livre ou un enseignement programmé. Aussi, affirme-t-il, le rôle de l'enseignant est surtout de faciliter le développement des capacités d'apprentissage autodéterminé du sujet, et pour cela trois principales qualités d'attitude sont nécessaires, qualités qui sont directement liées à la «profonde confiance dans l'être humain et les possibilités de celui-ci.» que l'enseignant doit éprouver face aux élèves.

- la congruence (ou authenticité). C'est pour Rogers l'attitude la plus importante. Cela signifie qu'il rencontre personnellement l'élève, sur la base d'une relation directe de personne à personne; qu'il est lui-même, qu'il ne se renie pas, qu'il entre en relation sans masque ni façade avec celui qui apprend.
- la considération, l'acceptation, la confiance, ce qui signifie que l'enseignant éprouve de la considération pour l'élève, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne.
- la compréhension empathique: l'enseignant s'efforce de se mettre à la place de l'étudiant, de voir les choses avec ses yeux à lui, afin de comprendre de l'intérieur les réactions d'un étudiant.

Le lien : encore plus nécessaire avec les enfants et les jeunes en souffrance

Adopter une attitude bienveillante est particulièrement important face à l'enfant en souffrance. Dans ce cas, l'élément affectif peut prendre une immense importance. Ceci est particulièrement bien mis en évidence par les attentes des jeunes suivis dans les classes relais. Ces dispositifs prennent en charge de jeunes collégiens (rarement plus d'une dizaine d'élèves), en voie de déscolarisation ou entièrement déscolarisés. Nombre de ces jeunes ont des conditions de vie familiale particulièrement difficiles, souvent ignorées des équipes des collèges d'origine¹². Une enquête réalisée par Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry¹³ au cours de l'année 1998-1999 auprès de 557 jeunes, issus de 35 dispositifs, a montré que ces élèves affrontent des situations familiales et sociales difficiles (violences familiales graves, précarité des revenus et du logement, alcoolisme parental, manque de stabilité psychologique d'un parent, incarcération d'un membre de la famille, décès traumatisants, séparations conflictuelles). C'est seulement dans 10 % des cas qu'aucune situation particulière n'est rapportée.

Les entretiens réalisés auprès d'un échantillon restreint de 48 jeunes présents dans neuf dispositifs met en évidence l'importance considérable que ceux-ci accordent aux relations interpersonnelles avec les enseignants. En effet, soulignent les auteurs, «la relation avec le professeur semble une condition *sine qua non* de l'apprentissage. Un professeur avec qui l'on ne s'entend pas ne donne pas envie de se confronter au travail». Ces élèves n'apprécient pas les enseignants qui se présentent à eux d'abord en tant que «transmetteurs de savoirs» et non en tant que personne. Le «bon prof» est celui qui les comprend en tant que

¹¹ Rogers C. (1984), *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod.

¹² artin E. & Bonnéry S. (2002), *Les classes relais, un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, ESF. Hugon M.-A. & Pain J. (2001), *Classes relais: l'école interpellée*, CRAP-cahiers pédagogiques et CRDP de l'Académie d'Amiens.

¹³ Martin E. & Bonnéry S. (2002), *Les classes relais, op.cit.*

personne, qui comprend les raisons qu'ils invoquent pour expliquer leurs difficultés, auquel ils opposent l'enseignant «qu'en a rien à foutre des élèves», qui fait ce métier uniquement pour gagner sa vie. D'où l'importance de certaines rencontres : « Je vais dans un autre cours, toujours la même chose. A part un seul prof de maths, il a dit "ouais, tous mes collègues ils disent que vos êtes des fouteurs de merde, moi je crois pas, moi je suis persuadé qu'y en a qui sont là pour réussir, moi je veux que vous réussissez. Et si vous êtes sérieux en cours avec moi, vous allez travailler, nanani, nanana." Avec ce prof, on travaillait, c'est le seul qu'on travaillait. Avec les autres, on travaillait même pas.»¹⁴

Le besoin d'être respecté est également omniprésent, même si certains d'entre eux ont bien du mal à percevoir que ce respect doit être réciproque...

Comment des établissements scolaires peuvent faciliter l'émergence de la résilience

La résilience se construit essentiellement à partir d'une (de) rencontre(s), de liens privilégiés établis avec d'autres personnes par qui l'enfant va se sentir reconnu, apprécié, aimé. Il s'agit donc avant tout d'un processus interpersonnel. Mais il est possible de mettre en place des dispositifs susceptibles de faciliter cette rencontre.

Dans son enquête sur les établissements qui obtiennent de bons résultats scolaires et d'orientation professionnelle auprès de jeunes en grande difficulté¹⁵, Cécile Delannoy constate qu'un aspect essentiel, commun à ces différents établissements est qu'il s'agit de structures de petite taille, ce qui présente plusieurs avantages :

- la reconnaissance des personnes. L'auteur souligne qu'une plainte fréquente des anciens mauvais élèves de l'enseignement public est d'avoir manqué de reconnaissance : « je n'existais pas », « pour eux, je n'étais qu'un numéro », « si on s'était un peu intéressé à moi, j'aurais pu travailler »... Elle affirme, après d'autres, que certains comportements indésirables ont notamment pour fonction d'attirer l'attention sur leurs auteurs. Notons toutefois que la taille de l'établissement n'est évidemment qu'un élément facilitateur. Un jeune peut fort bien rencontrer un adulte soutenant dans un gros lycée, et ne pas y arriver dans un petit établissement.
- l'adaptation aux besoins des élèves. Une petite structure permet un traitement pédagogique individualisé des problèmes des élèves. Et de citer la réponse du directeur d'une Maison des Orphelins Apprentis d'Auteuil à la question : « Que faites-vous lorsqu'un jeune pose de réels problèmes de comportement dans une classe ? » ; « Je ne peux pas vous dire ce que nous faisons en général, mais je peux vous dire ce que nous avons fait pour Simon, ce que nous avons fait pour Sélim... (...) Nous n'appliquons aucune règle fixe. »
- la surveillance des individus. Les gros établissements facilitent les comportements délictueux, par l'anonymat qu'ils génèrent.

¹⁴ Idem p 199.

¹⁵ Delannoy C. (2000), *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?*, Paris, ESF.

Parmi d'autres expériences originales, examinons celle des Maisons Familiales Rurales, structures initialement destinées à former les jeunes ruraux, mais qui reçoivent surtout aujourd'hui des jeunes en difficulté scolaire au collège, amenés par leurs parents, et des jeunes ayant séjourné dans des foyers de l'Aide à l'Enfance. Comme le souligne Jean-Louis Gauthier, directeur d'une des structures : « nous essayons de prendre des jeunes largués, ceux qui ont vraiment besoin de nous pour se maintenir à flot. »¹⁶

Les personnes centrales du dispositif sont les «moniteurs». Cécile Delannoy note l'impact positif de la polyvalence de ces professionnels qui, assurant le suivi personnalisé de chaque jeune et les visites aux parents et maîtres de stage, sont à la fois professeurs d'enseignement général, formateurs, animateurs de groupes et éducateurs. Selon cet auteur, ceci permet au moniteur une action beaucoup plus efficace auprès des jeunes, parce qu'ils sont en contact avec eux dans tous les domaines de leur existence: en cours au sein de la MFR, lors des stages en entreprise où il leur rend visite, et à l'internat puisque les moniteurs assurent à tour de rôle une permanence en soirée. Ainsi, fait remarquer C. Delannoy, le moniteur «connaît mieux le jeune, et constitue pour lui un support d'identification plus facile: le jeune commence par s'attacher à un éducateur-animateur jugé "sympa", ou commence par respecter le professionnel compétent, et accepte ensuite les autres aspects et notamment les aspects scolaires. »¹⁷ (souligné par Jacques Lecomte).

Christophe Massip, formateur de formateurs au Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales, souligne pour sa part qu'«au-delà de leur enseignement, les moniteurs des Maisons Familiales apportent un soutien psychologique à ces jeunes. Par leur vigilance, ils les aident à réguler leur tempérament. De multiples qualités pour exercer cette fonction sont nécessaires. En tant que personnes-ressources ils essaient d'être chaleureux et accessibles.»¹⁸

Notons également ce propos de Jean-Louis Gauthier, directeur d'une des MFR, qui montre que les notions de lien et de structure, de cadre, sont nécessairement complémentaires pour faciliter la résilience de ces jeunes: «Régler les conflits, nous savons à peu près le faire, mais cela nous prend beaucoup de temps et c'est un temps qui n'est pas comptabilisé dans les rémunérations. Notre dotation budgétaire ne prend en compte que les tâches d'enseignement, comme si nous étions un établissement scolaire ordinaire. L'accompagnement social de prévention, dans ce pays, n'est pas rémunéré. Or les jeunes qui arrivent chez nous commencent par y déverser tous leurs problèmes. Notre réponse à ces problèmes tient en deux mots: l'Amour et la Loi. »¹⁹ (souligné par Jacques Lecomte).

Liens personnels établis avec l'élève, respect, confiance en lui, en ses possibilités et en son avenir, valorisation des réussites, responsabilisation, cadre structurant, cohérence pédagogique de l'équipe, tels sont donc les ingrédients majeurs facilitant la résilience des jeunes intégrés dans l'univers scolaire.

¹⁶ Idem p 50.

¹⁷ Idem p 51.

¹⁸ Idem p 62.

¹⁹ Idem p 49.

Intervention de Aline Peignault,

Principale du collège du Haut-Mesnil à Montrouge
Membre fondateur du Réseau Ethique et Pédagogie

Je voudrais aborder la question des compétences et des méthodes mises en œuvre pour une éducation à la non-violence et à la paix à partir d'un témoignage de terrain. Je vais donc vous indiquer comment le Contrat de Respect Mutuel a été mis en place dans mon collège, comment on s'en sert et j'essaierai de dégager avec vous les méthodes utilisées et les compétences mises en œuvre.

1. Présentation du Contrat de Respect Mutuel

A. Origine

Ce projet est parti d'une demande exprimée par les élèves et les adultes en 1997 : « nous voulons mieux vivre et mieux travailler au collège ». Ce contrat a été élaboré tout au long de l'année scolaire 1997-1998 par un groupe composé d'élèves et de professeurs. Au fur et à mesure que ce document se construisait, il était renvoyé à la totalité des élèves et des adultes qui le faisaient évoluer et le validaient. Cette période fut marquée par d'intenses discussions. Au bout d'un an, les acteurs sont arrivés à un document qui avait l'assentiment de tous. Le Contrat de Respect Mutuel a été testé dans une classe pendant un trimestre. Les conclusions ayant été très positives, le Contrat de Respect Mutuel est devenu valable pour tout le collège, il a été affiché dans toutes les salles, imprimé dans le carnet de correspondance des élèves et sur les bulletins trimestriels.

B. Découvrons le document

1. C'est un contrat

Le Contrat de Respect Mutuel exprime donc un accord entre des personnes (*ligne 3 « ont la volonté de s'entendre »*) chacun ayant quelque chose à gagner à travers cet accord : « *mieux travailler au collège* » *ligne 1*. Chacun fait pour cela une part du chemin.

2. Les domaines et les acteurs concernés

Ce contrat concerne « *les relations* » *ligne 5*, « *les apprentissages* » *ligne 11 et, ligne 36 « le règlement »*, c'est à dire l'application de la loi. Il se présente sous la forme de deux colonnes, l'une concernant les élèves, l'autre les professeurs. Dans chaque colonne, les rubriques précisent ce sur quoi on s'est entendu, ce que chacun doit faire. La colonne des élèves est moins fournie que celle des adultes, non par démagogie mais parce que, par ailleurs, le règlement du collège dit avec précision les obligations des élèves.

2. La portée et le sens du Contrat de Respect Mutuel

C. Le Contrat de Respect Mutuel est totalement distinct du règlement

Le règlement, c'est la loi. Une fois qu'elle est posée, on applique la loi, on ne la discute pas. On punit au nom du règlement et d'ailleurs il compote la liste des sanctions en cas de manquement. Le règlement est un document obligatoire dans tous les collèges.

D. Le Contrat de Respect Mutuel est un référentiel de valeurs

Il est construit sur une valeur centrale, le respect de l'autre et repose sur « *la bonne volonté des élèves et la conscience professionnelle des adultes* » ligne 2. On s'en sert pour mesurer un écart entre une situation du quotidien et l'idéal, jamais atteint. Il permet d'appréhender les limites. Donc, on y fait référence, on en parle, on le relit, on y cherche les réponses aux situations problématiques que l'on rencontre au jour le jour. Il dit ce qui compte à nos yeux, ce à quoi on tient, l'école que nous voulons. Il dit nos devoirs et ce qui fait sens pour nous. Distinct du règlement, il est en cohérence avec celui-ci : « *il complète le règlement intérieur dont il renforce le sens et la portée* » ligne 46.

3. Comment s'en sert-on ?

- **Au quotidien** et en particulier durant l'Heure de Vie de la classe (instituée dans toutes les classes du collège) quand on constate des problèmes ou lors d'un entretien éducatif avec un élève.
- **Lors d'actions solennelles symboliques** : ainsi, à partir du texte du Contrat de Respect, des élèves ont élaboré l'Arbre du Respect, au tronc solide, chaque feuille représentant l'une des valeurs contenues dans le Contrat. Ainsi a été prise une photo collective de tous les élèves et de tous les adultes du collège autour des mots « contrat de respect mutuel ». Ainsi, tous les ans, un concours de poèmes et de dessins inspirés par ce texte est destiné aux élèves de 6^{ème} afin de les impliquer dans la démarche.
- **Pour la formation et l'accueil** : ainsi, le Contrat de respect mutuel fait partie intégrante de la formation des délégués des élèves, de l'accueil des nouveaux professeurs, et de la co-formation des professeurs mise en place pour animer l'Heure de Vie de la classe.
- **Et en 2001** : nous avons décidé d'en faire le socle du Projet d'Etablissement et de construire l'ensemble de la formation autour de l'idée de respect mutuel.

4. Méthodes utilisées et compétences à développer

E. Pour faire émerger le contrat de respect mutuel dans un collectif

On peut parler de méthodes participatives et de démarche de projet centrées sur les valeurs. Pour cela il faut :

- ouvrir des espaces de parole
- écouter
- se remettre en cause
- impliquer
- rassembler
- préserver une certaine complexité
- maintenir un état de veille active
- bien communiquer

F. Pour éduquer au respect

Il est nécessaire de cultiver chez les adultes et de développer chez les élèves les compétences suivantes :

- capacité à se connaître
- capacité à écouter

- capacité à analyser, réfléchir, exercer son esprit critique, à appréhender les limites, à juger, à faire des choix
- capacité à s'exprimer, argumenter, formuler une opinion
- capacité à se remettre en cause
- capacité à prendre ses responsabilités, à s'engager, à avoir parfois du courage

Le respect n'est pas une discipline qu'on enseigne. Le respect concerne tout le monde et se met en œuvre au quotidien. L'éducation au respect renvoie à une exigence éthique qui interpelle chacun, qui place la personne au centre d'une réflexion dynamique, sans cesse en questionnement et qui, rapportée à l'école, permet d'en construire le sens collectivement.

FAIRE VIVRE LE CONTRAT DE RESPECT MUTUEL...

CONTRAT DE RESPECT MUTUEL

(Collège Le Haut Mesnil Septembre 1999)

Ce Contrat est un outil éducatif qui s'appuie sur la valeur de l'exemple et doit permettre à tous de mieux travailler. Il repose sur la bonne volonté des élèves et la conscience professionnelle des adultes.

Au collège, adultes et élèves *ont la volonté* de s'entendre sur les points suivants :

➤ PROJET : LE RESPECT MUTUEL COMME BASE DE LA COMMUNICATION

LES RELATIONS

- ne jamais insulter l'autre (regarder n'est pas insulter)
- l'humilier (plaisanter n'est pas humilier)
- le frapper (toucher n'est pas frapper)
- parler sans crier, s'écouter, être poli
- si besoin, prévoir et organiser un entretien
- si on ne parvient pas à un accord, s'en tenir à la position de l'adulte compte tenu de sa fonction

➤ PROJET : LE RESPECT MUTUEL POUR DES APPRENTISSAGES PLUS EFFICACES

LES APPRENTISSAGES

Le travail

Les élèves

- écouter en classe et lever la main pour parler
- étudier régulièrement les leçons
- essayer de faire tout le travail, y compris à la maison, même s'il n'est pas noté
- rattraper un retard dû à une absence courte

Les professeurs

- expliquer clairement et écrire lisiblement
- intéresser les élèves, leur donner l'envie d'apprendre et ne pas interroger toujours les mêmes
- s'assurer, si possible, que les élèves ont compris
- être juste
- encourager les élèves, les aider quand ils le demandent et sont motivés
- ne pas surcharger les élèves de travail et bien le répartir
- s'entendre avec les autres professeurs pour travailler de façon harmonieuse

Les contrôles

Les élèves

- réviser sérieusement les contrôles
- ne pas tricher

Les professeurs

- créer un climat de calme et de concentration
- laisser un temps suffisant
- alterner petits et grands contrôles
- présenter le barème quand c'est possible
- rendre les copies dans un délai raisonnable annoncé
- ne jamais associer notes de comportement et notes de contrôle

Les bulletins

Les adultes ont la volonté de ne jamais écrire de jugement définitif sur les bulletins

➤ PROJET : LE RESPECT MUTUEL POUR UN COLLEGE PLUS JUSTE

LE REGLEMENT

Les élèves

- assumer ses actes sans mentir
- ne pas profiter de certaines situations
- ne pas encourager les mauvais comportements
- ne pas être complices, ni se taire, en cas de faits graves
- respecter le règlement

Les adultes

- prendre en compte la parole des élèves
- être ferme, sans rigidité
- tenir compte des circonstances
- doser les punitions selon la gravité des faits
- éviter les punitions collectives

Adultes et élèves ont la volonté de faire appel au médiateur en diverses circonstances et d'éviter l'exclusion de cours ou du collège.

Le Contrat complète le règlement intérieur dont il renforce le sens et la portée et ne remet pas en cause la position de l'adulte, investi d'autorité. En cas de problèmes, sachant qu'on a tous droit à des circonstances atténuantes, la seule solution est de réfléchir, d'en parler sans se faire de reproches. Si les problèmes persistent, chacun est renvoyé à la loi. Pour les élèves, c'est le règlement du collège qui s'applique.

➤ PROJET : LE RESPECT MUTUEL COMME VECTEUR DE CHANGEMENT

Les élèves de la Classe d'Accueil nous indiquent comment faire vivre le Contrat : « On veut bien l'essayer... C'est bien... mais il faut le relire souvent parce qu'on peut l'oublier. Si quelque chose ne va pas dans le Contrat, on peut le changer ».

Débat

1^{ère} question

« Ce qui m'a intéressée dans le contrat de respect mutuel est la volonté des adultes de ne jamais écrire de jugement définitif sur les bulletins scolaires, ma fille a été cataloguée comme nulle avec toutes les conséquences qui en ont découlées.... C'est une très grande violence institutionnelle »

2^{ième} question

« Je rejoins les jeunes dans le cadre institutionnel d'une association et j'ai une préoccupation : le dialogue interreligieux ; certains professeurs sont violents vis-à-vis du religieux. J'apprends aux jeunes à répondre à ces professeurs qui les agressent.

Je demande que dans les programmes il y ait une formation à des valeurs de tolérance, de laïcité ...aux valeurs républicaines et qu'il y ait aussi une formation donnée aux professeurs afin qu'ils soient capables d'enseigner le fait religieux. »

Réponse d'Aline Peignault : « Les jeunes manquent de culture religieuse et ont beaucoup de questionnement sur les religions, ils sont avides de savoir religieux et les enseignants sont mal à l'aise sur ce sujet là. Comment redonner de la culture religieuse ? et accepter l'autre pour plus de respect ?

3^{ième} question

« Il faut changer l'image collective des banlieues. Y a-t-il études concernant la résilience collective ? Les enfants ont une image d'eux-mêmes très négatives du fait qu'ils vivent dans une banlieue « pourrie ». Comment faire ? »

Réponse Jacques Lecomte : « La résilience collective a été étudiée mais il y a peu d'évaluations. La résilience collective aurait un rapport avec la solidarité, le lien, l'implication des jeunes avec d'autres et avec des adultes... mais il y a peu de réponses actuellement car les professeurs ne sont pas formés pour cela.»

4^{ième} Question

« Les enseignants ont peur de parler de la religion, car ils ne sont pas formés pour cela. Comment former les professeurs ? Comment les former à la résilience pour qu'ils deviennent tuteurs de résilience ? En IUFM, il y a 5 ans, je n'ai jamais été formée ni à la résilience ni au fait religieux ! »

Réponse de J.Lecomte : « De même que les enseignants ont été sensibilisés à la maltraitance, il faudrait qu'ils soient formés à la résilience pour qu'ils puissent devenir tuteurs de résilience. »

5^{ième} question

Estime de soi et rôle des enseignants dans l'estime de soi : Il y a nécessité d'un travail personnel sur soi. Les enseignants s'estiment-ils pour pouvoir estimer leur élèves ? Tant qu'un enseignant a « des comptes à régler » avec lui-même, ses parents, le système scolaire.... il ne peut pas s'estimer lui-même, donc estimer ses élèves.

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)

Réponse de J. Lecomte : « Dans la formation à la culture de la non-violence et de la paix, on n'apprend pas que des techniques, mais il s'agit d'un état d'esprit. Il faut un travail sur soi, être bien avec soi-même, avant d'appliquer les techniques »

Réponse d'A. Peignault : « Le chef d'établissement est garant de la culture de son établissement. Comment fonctionne l'institution? Il faudrait se rassembler sur un certain nombre de valeurs nécessaires.

6^{ième} question

« Je suis C.P.E dans un établissement scolaire. Un établissement, ce n'est pas que des enseignants mais toute une équipe éducative. Il y a un travail à faire tous ensemble, par exemple, pour apprendre à prendre la parole. »

Réponse de Bernard Paris : « il y a un projet d'établissement pour cela, normalement. »

7^{ième} Question.

« Dans le P.A.F, il y a des stages sur la vie citoyenne, sur la violence et sur la gestion des conflits ; il est très utile de se former. J'ai d'ailleurs été formée mais il est très important aussi que les jeunes connaissent les religions et la Bible»

8^{ième} Question

« Que fait-on pendant l'heure de vie de classe au collège ? »

Réponse d'A.Peignault : « L'heure de vie de classe est obligatoire mais les enseignants la redoutent car c'est un lieu de parole pour les jeunes d'où l'embarras des enseignants ! »

Carrefour 2 : L'apprentissage de la responsabilité, la citoyenneté, les droits et devoirs, l'autorité, la solidarité

Animation : Denise Droin (Groupe Pluraliste pour l'Education) et Olivier Costes (Association des Parents d'élèves de l'École Publique en Alsace et CCFD).

Après une courte introduction par Mme Denise DROIN, le premier volet du carrefour a fait place à trois interventions:

Intervention de Bruno Mattéi

Apprendre la citoyenneté à l'école

- Professeur de Philosophie à l'I.U.F.M. de Lille
- Membre du groupe académique Nord – Pas-de-Calais : « Grande pauvreté, réussite scolaire et insertion sociale » où il s'agit de « faire apprendre sans exclure pour vivre sans s'exclure ».
- Membre de la commission éducation de : « Interactions : transformation personnelle/transformation sociale ».
- Auteur en 2003 d'un livre pour enfants et parents : « La fraternité, est-ce possible ? » (Editions Audibert)

« Exercer la citoyenneté » figure parmi les missions de l'école dans la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989. Et aujourd'hui, « l'éducation à la citoyenneté » est inscrite à tous les étages de l'école : de la maternelle au lycée. Une éducation qui ne soit pas seulement une instruction, mais qui donne lieu à des apprentissages reposant sur des pratiques, plus encore que des discours. Là dessus, il semble que tout le monde soit d'accord, et qu'il ne reste plus dès lors qu'à s'exécuter : c'est-à-dire mettre en place les dispositifs de cet apprentissage par la pratique et l'expérience, quitte à en inventer ou à s'inspirer de pratiques déjà innovantes issues en particulier des courants de la pédagogie active. En réalité, je crois que la chose est beaucoup moins simple qu'elle n'en a l'air ou que certains le croient, y compris ceux qui sont les plus motivés ou les mieux intentionnés, voire les plus innovants en la matière. Je voudrais montrer, et ce sera une partie de mon intervention qu'il y a des évidences ou des certitudes qu'il convient de questionner avant de vouloir les traduire dans des actes éducatifs.

Je développerai donc mon propos en deux points :

1. Je traiterai d'abord de l'éducation à la citoyenneté : de quoi s'agit-il ? et surtout quelles sont les difficultés, les nœuds sociaux et politiques, plus encore que pédagogiques, qui doivent être relevés et interrogés avant d'agir.
2. J'examinerai ensuite quelles propositions on peut faire à propos de cette éducation et des formations dont il conviendrait en amont d'armer les enseignants pour parvenir à quelque chose de cohérent et de juste en la matière.

I – L'éducation à la citoyenneté : de quoi s'agit-il ?

1) L'éducation à la citoyenneté a fait un retour en force à l'école ces dernières années comme on le sait. On ne compte plus les textes qui présentent la chose. Outre les programmes officiels de l'école, ne pas oublier ce qui s'est énoncé autour des « initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble », en passant par les « comités d'éducation à la citoyenneté et à la santé », sans oublier au passage « les classes citoyennes ». Nul n'est censé ignorer, comme le proclame même un syndicat d'enseignants, qu'aujourd'hui : « former les citoyens est la plus fondamentale des tâches de l'école ». Ce recentrage de l'éducation civique sur cette cible unique indique qu'il n'est plus temps maintenant de se perdre en considérations générales sur la « vertu républicaine », l'amour de la patrie » et « la solidarité nationale pour affronter la compétition internationale », comme on disait du temps où Jean-Pierre Chevènement était ministre de l'Éducation (1985), et remettait l'éducation civique dans les programmes de l'école élémentaire. L'accent est mis en urgence là où le bateau républicain prend l'eau de toutes parts : l'effritement, voire des formes de rupture du « lien social », et d'abord à l'école.

Il n'est pas inutile de rappeler le contexte social qui a mis en branle cette politique et qui permettra de mieux se rendre compte de la difficulté de cette éducation à la citoyenneté. Ce contexte, c'est celui qui était rappelé déjà en 1985 dans les propos qui justifiaient le retour de l'éducation civique. Dans les textes, on s'inquiétait de : « l'exaltation effrénée de l'individualiste où se perd tout sens des valeurs collectives ». On serait tenté évidemment d'applaudir des deux mains devant la pertinence du constat, si toutefois on n'oubliait pas de se demander au passage qui sont et où sont les « exaltateurs » de l'individualiste, sinon dans la société politique et civile et déjà dans une de ses institutions maîtresses : l'école. Il convient alors de prendre toute la mesure des effets contre-éducatifs de la société hyper-individualiste, certains parlent « d'individualisme total », où nous sommes entrés encore plus avant, sans trop d'état d'âme apparent, depuis une ou deux décennies. Il paraît quand même difficile de faire l'éloge de la réussite individuelle à l'école, de plus en plus vécu comme une course mono-maniaque et hyper-compétitive après des diplômes et d'appeler en même temps à des valeurs collectives comme « la solidarité » ; ce qui finit forcément par être interprété comme la solidarité de chacun pour soi contre tous. Et cela de plus en plus tôt : le modèle de la compétitivité est déjà prégnant dès l'école maternelle. Même si on continue à tenir sur ce joyau de notre système éducatif des discours lénifiants ou attendris.

Un autre argument vient rendre difficile et problématique la crédibilité d'une citoyenneté républicaine et démocratique. C'est lorsque l'on doit faire le constat que la démocratisation qualitative de l'école à bel et bien échoué jusqu'à présent. Il faut savoir et rappeler que les inégalités scolaires rapportées aux conditions sociales des enfants, non seulement n'ont pas été réduites, mais se sont même accentuées concernant des enfants des milieux les plus précaires. Ce n'est pas moi qui le dit, mais j'en tombe évidemment d'accord « l'école est une machine à exclure » (c'est ce qu'écrit Xavier Darcos dans son livre publié avant qu'il ne soit ministre : « l'art d'apprendre à ignorer »). Pas plus tard que la semaine dernière, un texte : « éléments pour un diagnostic de l'école », rédigé par des experts d'un comité nommé par le ministre de l'éducation nationale pour conduire « le grand débat sur l'avenir de l'école », concluait : « l'école n'a pas

réussi à corriger les inégalités, mais les a amplifiées ». Exclusions, inégalités croissantes, à quoi il faut ajouter les dommages en termes de «déquation» humaine qui en résultent.

2. Il importe de bien regarder ces réalités en face et d'en tirer alors toutes les conséquences sur une possible éducation à la citoyenneté. Il me semble que dans les conditions et le contexte que je viens de rappeler, un concept de citoyenneté qui ne serait pas simplement de pure forme ou de simple rhétorique est difficile à crédibiliser. Et à supposer qu'il le soit pour des enseignants pas trop regardant sur le sens des mots, il ne l'est certainement pas auprès des jeunes, de plus en plus de jeunes d'ailleurs. A ces jeunes, il n'est pas besoin de faire un dessin pour qu'ils comprennent qu'ils ont été conviés au festin républicain, mais pour ne pas s'asseoir à la même table que les autres; et que dès lors les «règles communes», les soi-disant «valeurs collectives» de la république ne sont pour eux qu'un décor en carton pâte et un mensonge. Déjà en 1985, Antoine Prost pointait dans son livre: «Eloge des pédagogues» l'insuffisance et l'illusion de toute proposition pédagogique qui ne prendrait pas en compte ce fait nouveau et massif de jeunes à qui on a fait la promesse d'une intégration-réussite démocratique par l'école sans qu'ils ne voient rien venir: «l'école, écrit Antoine Prost, a perdu beaucoup de son crédit, et elle doit pour fonctionner commencer par créer les conditions qui rendent possible ce fonctionnement même». Car évidemment, ce déficit démocratique de l'institution ne va pas sans produire des réactions. Réactions qui se traduisent par un refus de l'institution et de ses règles, manifesté au besoin par toutes sortes d'incivilités et de violences. Dès 1985, A. Prost estimait que «la situation est alarmante». Quel qualificatif devrions-nous utiliser près de 20 ans plus tard. Cette «perte de crédit» comme il dit encore, se traduit également comme nous le savons par une très large délégitimation de l'autorité de l'institution, et donc des maîtres qui représentent cette institution aux yeux des enfants. C'est donc la relation éducative elle-même qui devient problématique (on ferait d'ailleurs mieux de parler d'a-relation éducative !). Et comment dès lors faire de la citoyenneté, quand l'école connaît pareille déroute. Déroute qu'elle doit à elle-même et qu'elle ferait mieux d'imputer d'abord à sa responsabilité, plutôt que d'accuser à tout va les «sauvageons» et les familles «démissionnaires». L'institution et ceux qui la mettent en œuvre seraient plus inspirés en effet de s'interroger d'abord sur le fait qu'ils ne remplissent pas leur «mission» démocratique, ou si peu, et qu'on voit mal alors comment cela ne pourrait pas ne pas affecter le projet d'un apprentissage réel de la citoyenneté.

3. En conséquence de ce que je viens d'énoncer, j'attire l'attention sur une dérive ou un détournement possible, pour ne pas dire certain de ce que l'on veut appeler «éducation à la citoyenneté». Cette éducation, faute d'un contexte de valeurs qui la rendrait crédible, n'aurait en réalité plus grand chose à voir avec de l'éducatif, sauf encore une fois si on est peu regardant sur le sens et la réalité des mots. Au lieu d'éducation, il s'agirait plutôt de «contre-éducation» pour reprendre l'expression du pédagogue Louis Raillon, et de tentative de «mise en condition» des jeunes, d'un «contrôle social», dirigé en particulier vers la population cible de ceux qui n'acceptent pas comme allant de soi le contrat social biseauté et hypocrite qu'on leur propose à l'école. Le risque étant au bout du compte que la reine de toutes les missions de l'école: «l'éducation à la

citoyenneté » ne soit plus qu'un segment de la politique sécuritaire actuelle ou la répression l'emporte largement sur l'éducation. Quels que soient les couverts éducatifs républicains et humanistes dont on cherche à envelopper la chose, l'éducation à la citoyenneté pourrait se révéler dans les faits n'être qu'un simulacre et une imposture. Pire encore, elle révélerait une tendance particulièrement cynique de notre époque où l'on exige des élèves, qu'ils intériorisent des valeurs collectives que des adultes, des éducateurs en particulier, sont peu capables d'observer eux-mêmes. Je me souviens d'un article publié par le journal Le Monde en 1985, au moment du retour fracassant de l'éducation civique, intitulé : « l'incivisme des adultes » où l'auteur, président de l'O.C.C.E. (Office Central de la Coopération à l'Ecole), expliquait justement que l'éducation citoyenne aurait peu de chance d'aboutir, vu l'incivisme notoire des dits adultes éducateurs ! Cette inversion des rôles où l'éduqué est appelé à être l'éducateur est aussi porteuse de graves dommages psychiques et symboliques; comme on le voit chez des jeunes de plus en plus « désorientés », n'ayant plus un rapport clair et lisible à la contrainte ou aux limites, nécessaires à une éducation digne de ce nom. Tout ceci conduit à un phénomène que j'appelle pour ma part de « désaffiliation éducative ». Et ce n'est pas l'apprentissage de la citoyenneté telle qu'elle est envisagée dans un contexte sociétal et politique désymbolisant qui pourra entamer le processus régressif auquel nous assistons aujourd'hui.

II – Que faire ?

Mon propos pourra vous paraître exagérément pessimiste, alors qu'il ne se veut que lucide. Lucide, mais pas désespéré. « La vérité est triste » disait Renan. Mais ce n'est pas parce que la vérité est souvent triste en effet qu'il ne faut pas la regarder en face. On ne gagne jamais rien à se masquer la réalité, car des constats truqués et des diagnostics erronés nous conduisent à des remèdes imaginaires qui, forcément, à la longue, ne font qu'aggraver les situations. En ce qui me concerne il me semble que si l'on ne veut pas désespérer des valeurs collectives, celles qui figurent en toutes lettres dans le pacte social républicain et démocratique, il faut se donner quelques exigences et de la cohérence dans les esprits.

1. Cela passe d'abord par le rappel des valeurs et principes fondamentaux d'une démocratie citoyenne. Je dis : rappel, car ceux-ci paraissent être devenus assez flous y compris dans l'esprit de pédagogues ou d'éducateurs bien intentionnés. C'est d'ailleurs parce que ce n'est plus très clair dans les têtes que nous pouvons faire le constat auquel nous nous sommes attachés. L'hyper-individualisme qui est le courant dominant fait qu'en particulier la compétition et le système-« gagnant perdant » est vécu finalement sans trop d'état d'âme par la majorité des enseignants, y compris chez ceux qui sont prêts à déclarer la main sur le cœur que l'éducation à la citoyenneté est une tâche fondamentale. Il me semble qu'à l'école, on s'est résigné, par forcément toujours de gaieté de cœur pour certains, à la compétition et au modèle d'apprentissage qu'il suppose. Peut-être aussi parce ce modèle a laissé des traces dans les esprits et peut-être même des souvenirs attendris, d'autant plus que les enseignants sont, comme chacun le sait, des gagnants de ce système ! et ne sont pas à même de comprendre « l'incivilité » notoire dont il est porteur. Mais il est vrai que la morale républicaine est là pour

les conforter, puisque, comme chacun le croît, ceux qui réussissent le doivent bien évidemment à leur mérite et à leur travail, tandis que les autres...!

Je rappelle les deux valeurs séminales du pacte démocratique. Elles ont été énoncées de façon universelle ou universalisable il y a au moins cinquante ans, dans la Déclaration des droits de l'homme de 1948 :

- « La dignité de la personne humaine », et donc « l'égalité des droits » (et non des chances) qui doit en résulter pour tenir cette promesse démocratique de la dignité de chaque un.
- La fraternité. « Les hommes doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité » proclame l'article 1^{er} de la Déclaration. Ce qui suppose le souci éthique fondamental et majeur d'intégrer chaque personne. Autrement, où serait la dignité de la personne ? L'intégrer, c'est-à-dire la reconnaître, lui faire accueil et hospitalité. C'est exactement le contraire de ce que génère le modèle hyper-individualiste de la compétition qui, lui, secrète à tout coup l'exclusion et la désaffiliation. « Doivent agir » : la fraternité est présentée comme une obligation éthique, certes librement consentie, mais qui implique un devoir de responsabilité, et non le simple bon vouloir d'une liberté qui resterait, égo-centrée et perpétuellement en rivalité avec les autres.

2. Il me semble alors que pour commencer à envisager un concept et une pratique de citoyenneté cohérente et crédible il faudrait faire lever une nouvelle génération de compétences éducatives d'abord dans la formation des enseignants et plus en amont dans la formation des formateurs. Ces compétences, je les appelle pour ma part des « compétences éthiques ». C'est au nom de ces compétences que l'on pourra espérer, déployer des dispositifs et des pratiques citoyennes, donc réellement éducatives. Ces compétences éthiques, je les déclinerai de trois façons qui correspondent aux trois processus qui sont toujours à l'œuvre dans tout acte d'apprentissage et d'éducation :

- Au processus d'ordre relationnel entre enseignants et enseignés, je fais correspondre une compétence à « créer du lien éducatif », c'est-à-dire le lien qui institue la reconnaissance de l'éminente dignité de chaque élève. C'est cette compétence qui fonde ce que j'appelle une attitude éducative investie de l'idée de ma responsabilité à me sentir responsable d'autrui et donc du devenir de sa liberté.

- Au processus d'ordre pédagogique/didactique qui concerne les savoirs et les savoir-faire, je fais correspondre une compétence à « travailler-et-réussir ensemble ». Ce qui suppose, guidé par l'attitude éducative éthique que je viens d'indiquer, des pratiques de coopération, de réciprocité, de la reconnaissance des savoirs dont chacun est porteur et de leurs échanges. Cela suppose que l'institution accepte de se réinstruire par d'autres savoirs : des savoirs de vie, d'expérience, ou des savoirs sociaux, dont sont porteurs les plus « démunis », qui ne sont pas forcément des « défavorisés », comme on les nomme du haut de notre condescendance de « favorisés », car c'est ainsi que nous nous pensons volontiers, nous les élus de la « méritocratie » et de « l'élitisme » « républicain ».

- Au processus d'ordre institutionnel, je fais correspondre une compétence à instituer « une communauté éducative ». Remarquons que le terme communauté éducative figure bel et bien dans la loi d'orientation de juillet 1989, sauf que son contenu reste pauvre parce que le fonctionnement du système éducatif et de l'école, en tant qu'institution, est en parfaite contradiction avec ce que veut indiquer la notion de communauté. Dans communauté, il y a le mot commun : ce qui veut dire propre à tout le monde sans exception. Dans une communauté

chacun est inclus et ne peut que le rester. Ajoutons encore que dans communauté, il y a le mot latin « munus » qui veut dire don, bienfait et « office » qui m'oblige envers autrui. On voit bien par là que la communauté éducative a une profonde signification éthique, qui dépasse largement l'idée de simple « partenariat » ou de « travail en équipe » à laquelle on l'associe, car elle renvoie à cette attitude éducative que j'évoquais.

3. On voit que la tâche est complexe, parce qu'elle suppose un certain nombre d'actes re-fondateurs et re-formateurs. Cela implique en particulier un immense travail à faire sur sa propre psyché individuelle et collective. Et consubstantiellement à cette psyché, c'est bien notre « ethos » humain ou, comme disait Lacan, notre « humus humain » qui est à refertiliser, donc à re-humaniser. Cette approche exigeante me paraît être la toile de fond de tout ce qui voudrait s'avancer au nom d'un apprentissage conséquent de la citoyenneté. Vous avez compris qu'avant de prétendre « citoyenniser » les élèves de nos écoles, il faudrait convenir de se citoyenniser soi-même, et déjà commencer à admettre que chacun a un gros travail à faire dans cette direction. Et que ce travail est d'autant moins facile, que toute notre culture et formation ne nous incitent guère à regarder dans cette direction. On préfère de grands élans pédagogiques, qualifiés parfois d'innovants, alors que l'innovation reste souvent en surface, faute de reposer sur une attitude éducative de citoyenneté et des compétences éthiques. Je pense en particulier qu'un certain nombre de propositions éducatives et pédagogiques récentes concernant la citoyenneté, par exemple ce qui se dit et se fait autour de la « médiation scolaire », ne vont pas assez loin, même si elles ne sont pas sans intérêt. Car elles ne remettent pas directement en question le fonctionnement ordinaire de l'école concernant les apprentissages, et n'interpellent pas directement les mentalités et les psychés qui rendent acceptable au plus grand nombre ce fonctionnement. Si l'on veut réussir et se rendre crédible sur la question de l'apprentissage de la citoyenneté, il convient d'envisager l'ensemble, certes complexe d'une proposition éducative qui concerne en même temps l'institutionnel, le relationnel et l'apprendre au quotidien.

En conclusion,

Je voudrai préciser qu'il ne faut évidemment pas attendre d'avoir accompli ce travail d'auto-co-formation pour tenter quelque chose dans sa classe ou son établissement scolaire. Bien évidemment, je crois que des pratiques significatives peuvent déjà exister dans l'état actuel de nos évolutions personnelles et collectives, et bien sûr elles existent, mais à condition de se savoir résolument sur un chemin de formation/transformation. Les élèves, même s'ils nous voient ou nous deviennent imparfaits, en proie à nos limites ou contradictions personnelles/sociétales, peuvent, à condition que nous soyons honnêtes avec eux, en n'hésitant pas à poser devant eux la réalité des problèmes, mais de tous les problèmes, accepter plus facilement des propositions d'apprentissage où ils pourront retrouver une confiance en nous et en eux. A partir de là, on peut envisager une relégitimation, donc une autorité nouvelle et un crédit à l'institution

et à ses acteurs. Je termine en faisant une proposition aux participants de ce carrefour «sur l'apprentissage de la citoyenneté»: constituer un groupe de réflexion/action autour des constats et perspectives que je viens de proposer.

Intervention de Michel Portal

L'éducation à la responsabilité

Elus, régulièrement réélu, d'un groupe de parents, d'enseignants et autres formateurs qui existe depuis 22 ans: l'AERE.

Notre point de départ fut et reste l'éthique. L'intelligence n'est pas qu'une question de Q.I.! Intelligence individuelle et intelligence collective ont en commun le dialogue, le débat. Interne dans un cas, extériorisé dans l'autre. L'interaction dialoguée est point de passage obligé de la pédagogie et de la vie sociale.

L'éthique nécessaire en pédagogie se retrouve en famille et en politique. L'un n'exclut pas l'autre. L'école agit sur l'extérieur, comme l'extérieur agit sur l'école. Question importante: que faisons-nous des libertés qui nous restent au-delà de tous les conditionnements?

Nous devons apprendre à mieux choisir et à mieux mettre en commun.

Présentation rapide

Je suis un des élus, régulièrement réélu, de l'A.é.r.é. Notre association pour un éveil à la responsabilité en éducation constitue un groupe de 165 personnes à ce jour.

Nous sommes des éducateurs **démocrates** (parents, enseignants et autres formateurs). Dans notre vie, nous cherchons un certain «accomplissement personnel». Cela nécessite un effort de transformation de soi, notamment dans notre vie professionnelle. Nous observons qu'une capacité de remise en cause personnelle constitue un moteur de transformation sociale. Nous observons aussi que les multiples interactions individu/collectivité fonctionnent dans les deux sens : de la personne vers le social, du social vers la personne... sans qu'il soit facile de déterminer toujours qui a commencé le premier !

Production écrite

Notre association a produit collectivement trois livres:

- a- « **Les silences de Monsieur l'Inspecteur** » racontent les expériences qui contribuèrent à la création de l'Aéré, officiellement en 1981. Découverte du pouvoir inscrit en chaque être (parent, élève ou enseignant) à l'occasion de difficultés rencontrées dans des classes. Tous les présents peuvent concourir à la résolution des difficultés. La réflexion individuelle silencieuse et spontanée, mise ensuite en commun lors d'échanges verbaux organisés a une force, des vertus. Nous cherchons à conjuguer intelligence individuelle et intelligence collective, personnes et société, inspiration et organisation, anarchie et hiérarchie, éthique et politique.
- b- « **Combat pour l'Homme** » Combat ? il faudrait plutôt lire « Effort pour l'être humain ». L'ouvrage donne toute son importance, non au modèle mais à la référence que constituent des personnages réels; imparfaits certes, mais motivants pour des adolescents ou adolescentes.

Déclencher l'envie d'en savoir plus et de vivre pleinement sa vie était notre objectif. Le livre reconnaît l'importance du mimétisme, sa valeur quand il est positif. 40 vies en trois ou quatre pages chacune. Autant de femmes que d'hommes, d'étrangers que de français. Des noms connus, mais aussi des inconnus.

Chaque pays, chaque culture pourrait éditer un livre sur ce concept.

- c- « Eduquer à la responsabilité » que nous appellerions maintenant « S'éduquer et éduquer à la responsabilité » tant les deux actions sont inséparables.

Trois parties:

- Une trentaine de fiches pour élèves. Certaines ont vieilli dans leur forme, mais pas dans leur esprit.
- La méthodologie qui constitue la première partie de l'ouvrage, n'a pas pris de rides. Elle indique douze clés; au moins douze dimensions sûres à développer pour réussir avec des élèves.
- Les documents pour professeurs peuvent beaucoup aider des professeurs en formation ou en recherche.

Philosophie et action

Nous nous associons volontiers au projet de la Décennie de créer des fiches pour les élèves et aussi pour les professeurs. Nous en avons déjà une dizaine prête à servir. Nous les transmettrons gracieusement à la Décennie.

Un certain nombre de fiches potentielles dorment dans les colonnes des 105 numéros du « Courrier aéré » publiés depuis 1982 au rythme de 5 par an (abonnement annuel 8 euros. Nous disposons des anciens numéros au même prix).

Je vais utiliser les quelques minutes qui me restent à présenter la philosophie qui se trouve derrière nos fiches en l'illustrant avec deux idées. J'indiquerai ensuite deux directions prioritaires pour l'action.

1. Deux idées: liberté et holographie.

a- Sur la liberté

C'est parce que la liberté existe que nous pouvons parler de responsabilité. Pas de liberté, pas de responsabilité, pas d'éthique possible, pas d'existence pleine, juste une succession de situations sur lesquelles aucune initiative n'est possible.

Or, les travaux des physiciens indiquent, déjà depuis 1930 et de plus en plus clairement depuis, que la matière dont nous sommes - et qui constitue l'univers - est à la fois, paradoxe, **déterminée et indéterminée**.

Le caractère déterminé nous permet de trouver les lois de fonctionnement de la matière inanimée. L'indétermination y est négligeable.

Le caractère indéterminé de la matière est aussi une réalité. Il devient perceptible dès qu'on observe le vivant. Les lois scientifiques n'ont plus alors qu'une valeur statistique. Les éléments de liberté échappent, par nature, aux sondages et aux contrôles. Sans indétermination d'ailleurs, comment expliquer les mutations aléatoires, la diversité des formes de vie végétale et animale?

Notre expérience humaine immédiate est de constater que, malgré les contraintes et les différents déterminismes sociaux et psychologiques qui nous enserment, nous avons, presque sans arrêt, des choix à effectuer dans nos vies. Nous n'avons pas de liberté avec un grand L, mais nous avons tous des marges de libertés à exploiter. Ces marges sont parfois importantes, parfois très minces.

Exemples: Vais-je manger ce chocolat ou non? Prendre rendez-vous chez mon dentiste ou non?

Il y a les petits choix quotidiens, mais aussi les caps de nos vies à fixer librement puisque nous n'avons pas de preuve: «L'univers a-t-il un sens?» «Est-ce que le monde est valable?», «Qu'est-ce que la foi?», «Est-ce que je crois en Dieu?», «Est-ce que j'adhère à une religion?», «Laquelle?», «Est-ce que je travaille à réaliser ce à quoi je tiens, mes utopies? mes idées?», etc...

Il est de la condition humaine de vivre avec des incertitudes et d'effectuer des choix. Chaque choix est une sorte d'appréciation du monde, presque une forme de jugement. C'est notre liberté, notre pouvoir.

Grands ou petits mes choix (ou mes non-choix, car mes non-choix sont encore des choix) ont des **conséquences** sur ma vie et celles de ceux que je côtoie. Mon avenir terrestre, sans même parler d'un au-delà, le mien et celui des autres en sera modifié. Les événements extérieurs rebondissent sur moi en fonction de mes positions; ma réponse est bien, en partie, ma réponse.

b- La réalité a un caractère « holographique »

Vous connaissez les hologrammes? Ces images à trois dimensions d'un objet sont si ressemblantes au réel que l'on croit voir deux objets lorsqu'il y a en réalité un objet et un hologramme.

Les hologrammes ont la propriété suivante: si on en découpe un morceau, il est possible d'en reconstituer la totalité. Simplement l'image est un peu moins nette.

Cette propriété, optiquement vraie, est également vraie d'autres façons. Un médecin peut constater notre état de santé par l'observation de notre iris, de notre pavillon auditif ou de notre plante de pied, etc...Chaque partie résumant le tout.

Chacun d'entre nous possède «en miniature» la totalité des propriétés du grand univers. Chacun de nous est un morceau de nature dans la nature.

Ceci expliquerait pourquoi, comme le «grand» agit sur le «petit», le «petit» puisse agir sur le «grand»...comme il nous arrive d'observer.

Conséquences:

- Chacun est une valeur «à part entière». Je suis personnellement démocrate pour cette raison. Contrairement à ce qui se dit souvent, il y a une efficacité véritable à attendre d'un esprit démocratique répandu.
- Ni mépris de l'individu, ni mépris du collectif. Ces deux «bouts» sont différemment mais également respectables. C'est une erreur d'opposer individu et société. La société transforme chaque individu en personne. Et l'individu fait pression sur chaque collectif pour le transformer en personne morale.
- Institution et personne sont deux formes inséparables et complémentaires de l'existence humaine. L'institution a généralement pour elle l'avantage de la durée; en contrepartie, il est juste de donner à l'individu une priorité dans l'instant, dans le moment, c'est-à-dire, pratiquement, au cours de chaque réunion de travail. Il y a réunion dès que deux personnes conversent.

2. Deux priorités d'action: partage du pouvoir de parole et langage

a) Effort de partage du pouvoir de parole. Trois outils:

- Le « symbole de parole ». Probablement d'origine amérindienne, le bâton ou signe de parole permet de repérer facilement celui qui a, et à qui, le groupe donne le droit de s'exprimer. Ce symbole (chapeau, micro même non-branché, gros pinceau,...) permet de visualiser d'éventuelles luttes pour prendre la parole (Abus ou insuffisances de participation, copinages,...).
Cet objet qui peut être très varié (modèles artistiques ou technologiques possibles), est d'une grande utilité dès que, dans un groupe, on n'arrive plus à parler un par un (Trop peu de civilité, trop grand nombre de locuteurs, sujet brûlant, fortes passions interpersonnelles,...). L'effet produit est aussi remarquable avec des adultes qu'avec des enfants.
- « L'arbre à palabres » est une activité traditionnelle en Afrique. C'est le meilleur produit d'exportation de l'Afrique que nous promouvons.
Témoignage d'un ami Africain: - « Avant même de construire les maisons du village, les habitants choisissent encore (ou plantent) l'arbre sous lequel ils viendront se rassembler pour discuter des problèmes de la communauté. »
On a raillé cette institution. Elle peut effectivement dériver vers l'inefficacité (On n'échappe jamais à l'éthique par une technique.), mais elle est d'essence démocratique : tout le monde y jouit d'un égal droit d'expression. Comment se fait-il, par exemple, que les chefs violents de l'Afrique actuelle n'aiment pas cette institution?
Chaque salle de réunion pourrait avantageusement devenir un arbre à palabres sous nos climats, de façon à réintroduire la dimension spontanée, ouverte, anarchique même, de toute conversation digne de ce nom. Reconnaître ce besoin, pour ne pas tarir l'inspiration nécessaire à la créativité et à la recherche de solutions à nos problèmes, ne signifie pas abandonner toute organisation, ni même une hiérarchie. Ceci dit, il y a tout de même de beaux jours sous nos climats. Un contact avec la nature extérieure n'est pas à dédaigner.
- Le « Protocole pour débats etc »... Rédigé comme des consignes en cas d'incendie, notre protocole permet de faire un «check list» des dimensions d'une réunion, d'une discussion. De mémoriser les points importants d'une rencontre humaine : priorité aux personnes, puis aux actions et projets qui nous impliquent personnellement, enfin place aux idées générales.

Comme il n'y a pas deux incendies identiques, ni d'incendie se déroulant exactement comme prévu, il n'y a pas deux réunions entièrement semblables ou totalement programmables, pourtant, seul l'existence d'un cadre peut permettre de repérer des exceptions... qui ont droit de cité à la condition de rester exceptionnelles!

b) Langage: un effort d'investigation scientifique mais populaire est à promouvoir. Objectif: Revigorer le bouche à oreille

L'effort dont nous parlons, n'est pas réservé aux spécialistes, aux scientifiques patentés. Il concerne chacun de nous, tous les jours, pour lui-même et pour les autres. Nous parlons, nous écoutons, nous utilisons des mots, du vocabulaire, des expressions qui ont un sens, des significations, un ton dont j'ai plus ou moins conscience...

Le pire n'est peut-être pas l'ignorance, mais ce que l'on croit savoir.

Georges Bensoussan, dans «Du mythe à l'histoire» page 21 du «Sionisme face à ses détracteurs» a écrit : «... il s'agit d'abord de nommer les choses, acte politique s'il en est.»

Les mots sont en vérité les pièces avec lesquelles nous construisons très logiquement notre langage. Si les pièces sont imprécises, mal calibrées, la communication devient vite brouillée ou même impossible.

Nous, éducateurs, parents et enseignants ne nous rendons pas suffisamment compte du rôle politique primordial que nous jouons en «installant» des mots dans le langage de nos enfants ou de nos élèves.

Ce travail n'est pas que celui des professeurs de français ! Il concerne tous les professeurs et tous les parents. On parle dans tous les cours et dans toutes les familles, et ailleurs. L'action commence par l'observation critique de son propre langage.

Je le répète, nous sommes devant un travail à la fois très scientifique et très populaire. Tous les «parleurs» (locuteurs) et bien évidemment les professeurs, sont les gardiens naturels de la langue. Avec un peu de persévérance et d'à propos, Ils peuvent devenir les maîtres de sa transformation. Bien parler, parler juste (ce qui suppose écouter) est à la fois un objectif éthique, politique, pédagogique et esthétique.

Quelques exemples. Nous distinguons facilement Français et Européen. Les Français sont généralement Européens, mais tous les Européens ne sont pas Français. Aussi, distinguons davantage Etasunien et Américain, pensons à nos amis argentins, brésiliens, canadiens et aussi étasuniens.

Discernons mieux et invitons nos interlocuteurs, nos journaux, nos télés à préciser de quoi ils parlent: Juif ou Israélite ? , Juif ou Israélien ? , Arabe ou Musulman ? , Berbère ou Arabe ? , Croate et Musulman ou Croate et Bosniaque? , Occidental ou Chrétien ou Européen ? etc...

L'effort d'éclaircissement est vital pour notre compréhension propre et nos inter-compréhensions. Un seul exemple encore: Djihad en arabe signifie Effort et non pas Guerre. Le mot Guerre se dit Warb.

Cet effort de discernement n'est pas nouveau. Ce n'est pas d'aujourd'hui que le vin blanc est jaune, le pain frais, chaud et les Noirs plutôt marron. Encore faut-il se décider à aider les enfants à s'y reconnaître ! Les résultats peuvent être remarquables à peu de frais.

Par cet effort répété de vocabulaire, de réflexion logique sur le vocabulaire - effort qui peut être très ludique -, nous pouvons revigorer le bouche à oreille qui reste le plus grand média de la population. Média qui peut devenir, sans violence, bien plus puissant que télévisions, Internet et autres médias réunis. Le mimétisme d'imitation entre individus, peut jouer contre nous, mais aussi, pour nous.

Une contre-violence ne contrecarre la violence que superficiellement. La langue est l'équipement de la non-violence. Son approfondissement augmente nos capacités de négociation, d'entente et de compréhension... Avoir les mots pour le dire est souvent décisif.

Les mots ne règlent pas tout, j'en suis bien conscient. Ils sortent de nos bouches avec un ton qui dépend évidemment de notre état intérieur. Là aussi il faut agir, mais cela c'est une autre histoire: celle du «désarmement intérieur». Le désarmement intérieur donne une expérience du bien-être et a aussi un caractère contagieux.

Parler, aussi, n'est efficace... que s'il y a écoute. J'espère ne pas avoir abusé de la vôtre.

Intervention de Elisabeth Maheu

Elisabeth Maheu, enseignante en collège pendant une vingtaine d'années, mère de famille nombreuse, directrice de centres d'adolescents, est actuellement formatrice à l'IUFM de Rouen sur les questions de prévention des violences et de gestion des conflits. Elle est spécialisée dans les questions d'éducation, au sein de l'IFMAN (Institut de recherche et de formation du mouvement pour une alternative non-violente), et à ce titre a rédigé le livre : « Vous avez dit Sanction ! actes et paroles qui donnent sens à la loi » à paraître en 2004 et qui sera suivi de « Pour grandir, expérimenter l'autonomie, goûter à la solidarité »

Pour quelqu'un qui est convaincu de l'intérêt de se donner la non-violence comme perspective de vie, les expressions « éducation à la non-violence », « éducation non violente » et « éducation...tout court », ou même « éducation civique », sont presque des pléonasmes. Tant il est vrai qu'il ne peut y avoir de grandes distorsions entre le citoyen que l'adulte essaie modestement d'être lui-même, l'objectif qu'il vise dans l'éducation des enfants dont il a la responsabilité, et les moyens qu'il choisit pour cette entreprise.

Parler d'éducation, c'est d'abord parler de la construction, chez l'enfant, d'un rapport positif à la loi, aux autres et à lui-même. L'enfant naît dans un cadre qu'il n'a pas choisi, avec ses règles et ses fonctionnements. Dans ce monde, à commencer par sa famille, son école, son quartier, on va lui faire plus ou moins bien une place. Et il va lui-même tenter de se faire « sa place ».

La transgression de l'enfant est un langage nécessaire et peut être un outil de progrès. A condition qu'il trouve sur son chemin des adultes capables de lui dire non et de lui poser cette triple contrainte : réparer les dommages qu'il cause, rendre des comptes quant aux règles bafouées, et réfléchir aux conséquences pour lui-même de ses actes. Il s'agit de sanctionner sans punir, de trouver des alternatives aux exclusions, aux punitions corporelles ou collectives qui ont encore cours... Il s'agit de répondre par des paroles et par des actes qui véhiculent le plus fidèlement possible le sens porté par la loi, tout en manifestant à l'enfant le respect scrupuleux de sa personne et du citoyen qu'il est en train de devenir.

L'enfant a besoin de **reconnaissance** pour exister et se sentir exister en tant que tel dans un groupe. Il a besoin de **sécurité** pour y grandir protégé des autres et de lui-même. Il a besoin d'un regard bienveillant pour progresser. Il a besoin de **trouver du sens** pour prendre des initiatives et une part active au fonctionnement et à l'évolution de son lieu de vie, depuis la cellule familiale jusqu'à se sentir un jour, citoyen du monde... Nous pouvons éduquer des êtres à devenir autonomes et ...individualistes, fermés sur eux-mêmes et sur une dimension un peu étriquée du bonheur. En proposant des projets qui donnent le **goût de la solidarité**, aussi bien que le **plaisir de l'autonomie**, nous ne leur inculquons pas le sens austère d'un devoir de charité, mais nous leur donnons d'expérimenter qu'être solidaires participe à notre propre construction, et à une vie plus heureuse qui intègre la dimension sociale de l'être. Eduquer à la laïcité, c'est prendre en compte les différences dans l'organisation d'un « vivre ensemble » où les majorités n'excluent pas les minorités. C'est regarder l'inconnu avec une curiosité accueillante à la différence dont il va nous enrichir.

Il n'y a pas de paix non-violente sans justice. Nous devons exercer la justice, permettre aux enfants de s'exercer à la justice, puis au-delà de la justice, faciliter la réconciliation

Sensibiliser à la responsabilité écologique, c'est faire comprendre que la mondialisation des problèmes appelle à des responsabilités collectives qui sont aussi l'affaire d'individus citoyens, chacun dans son statut.

De quelles compétences l'enfant a-t-il besoin ?

- S'exercer ensemble à construire des règles et à en être responsables : analyser les besoins, construire des compromis, décider démocratiquement de règles communes, puis les mettre en œuvre, les expérimenter, les évaluer, les corriger. Puis les garantir.
- Savoir réguler les inévitables conflits entre des personnes différentes ayant pour un temps à vivre ensemble et construire des accords acceptables. Etre capable de correction bienveillante. Etre capable de mener une médiation entre ses pairs.
- Savoir réagir aux événements, être capable de s'adapter à des situations toujours nouvelles, de créer et d'entreprendre, de faire des choix, avec d'autres, pour réaliser des projets qui ont du sens. Savoir s'organiser pour créer des rapports de force équilibrés avec leurs interlocuteurs.

Un certain nombre de capacités sont utiles, et ce sont des expériences de vie qui permettront vraiment de les mettre ensemble et en sens, pour aboutir à ces compétences en relations non-violentes, en régulation non violente des conflits, et d'une façon générale dans l'exercice d'une citoyenneté responsable et solidaire.

Capacités à développer

Développer la confiance en soi

Il s'agit d'aider l'enfant à se structurer, à devenir fort face à ses pulsions, à ses désirs, à son entourage, de lui offrir des occasions de mieux s'équiper en estime de soi :

Se connaître, apprivoiser ses émotions,

Expérimenter un maximum de moyens d'expression,

Evaluer et capitaliser ses réussites

Prendre soin de soi, savoir dire non, défendre son territoire

Communiquer :

Maîtriser un langage oral et écrit le plus nuancé possible,

Connaître une ou plusieurs langues « des autres »

Ecouter, à reformuler.

Eveiller sa créativité

Pour cela, il y a lieu d'autoriser l'enfant à inventer, de l'aider à réaliser des rêves.

Comprendre

Connaître le monde et ses ressources supposent de nos jours savoir lire, décoder les messages audio-visuels et sur internet, se repérer dans une documentation pour avoir accès sans se perdre, aux connaissances: histoire, aux sciences humaines, de la terre, de la matière de la vie. Développer ses facultés d'observation, d'analyse, de synthèse, et son esprit critique.

Coopérer

Apprendre à construire un accord ou l'art de la démocratie

Apprendre d'une part la bienveillance et la protection de l'autre, et d'autre part, l'exigence de vérité, de transparence et de loyauté. Trouver l'équilibre entre les deux n'est pas inné. C'est également un art.

Mutualiser ses compétences; s'appuyer sur l'ensemble des ressources personnelles et donner à tout moment une chance à chacun de contribuer à la réussite collective. Partager ainsi les pouvoirs et les savoirs n'exclut pas de partager équitablement les avoirs.

Comment ?

Nous savons aujourd'hui que les méthodes d'apprentissage ne peuvent se borner à de la mémorisation intellectuelle et individuelle de modèles. Encore celle-ci devrait-elle être efficace. Nous savons que nous mémorisons mieux ce qui est associé à des émotions positives. Nous savons la place du tâtonnement expérimental. Nous savons l'importance pour agir sur la motivation, de la pédagogie de la découverte, de la pédagogie du projet avec des objectifs atteignables et des outils pour mesurer les progrès. Nous savons que la réussite collective est source d'émulation, ainsi que le jeu. Et la compétition, pour être un moteur de progrès personnel, n'a pas besoin de dériver en maltraitance des concurrents; elle doit donc être balisée par des règles très strictes de respect de l'autre, et, comme au théâtre, par des rites d'ouverture et de clôture des jeux qui rendent au « personnage adversaire » le statut réel de partenaire de jeu.

Qu'il s'agisse de loisirs, de vie familiale, de scolarité, de vie associative, demandons-nous en quoi les fonctionnements collectifs que nous proposons aux enfants ou aux jeunes, ou que nous construisons avec eux laissent-ils la possibilité de se rencontrer, de se mélanger, de se parler et de s'écouter, puis de faire ensemble? En quoi les activités favorisent-elles l'acquisition des capacités ci-dessus? En quoi les espaces d'autonomie laissés aux enfants ou aux adolescents permettent-ils une pratique effective et pédagogique de la citoyenneté? La prise de risques - mesurés - dans l'accès à l'autonomie est indispensable. Elle est liée au droit à l'erreur dans l'apprentissage.

Cela passe par des choix de petits effectifs, de moyens en temps et en argent permettant des mises en situation, et cela passe par la formation des accompagnateurs, souvent pleins de bonnes intentions.

Des exemples...

Nous pouvons illustrer ces propos et les rendre accessibles par le témoignage de nombreuses expériences: une école maternelle, un séjour familial

d'activités de plein air pour tous les âges, un camp d'adolescents, une école de cirque, une comédie musicale, un conseil municipal, des classes où se pratique la pédagogie institutionnelle, une formation de délégués élèves au collège, un journal de lycée, un itinéraire de découverte... L'association sportive peut aussi être un formidable outil générateur d'éducation civique, et de régulation sociale. Encore faut-il choisir des activités qui donne accès à tous, filles et garçons, ensemble ou séparément d'ailleurs, et des activités qui favorisent la mutualisation des compétences personnelles au sein d'une équipe, plutôt qu'exclusivement la compétition.

Je voudrais aussi évoquer l'apprentissage de la responsabilité, la citoyenneté, les droits et devoirs, la solidarité, dans les contextes qui mettent en présence des enfants de différents niveaux de vie, en particulier les enfants issus de la grande précarité.

Le Conseil Economique et social définissait, en 1987, la grande pauvreté en France :

« La précarité est l'absence d'une ou plusieurs sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux.

L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités, de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible. »

La lecture de cette définition fait apparaître nettement la grande pauvreté comme une privation des droits. La misère est une grande violence en ce qu'elle est négation de droits fondamentaux, c'est une violence étonnamment silencieuse, malgré quelques explosions épisodiques. Lutter contre, c'est donc beaucoup plus qu'une aide charitable qui ne changerait pas le statut de la personne aidée par rapport à la personne ou à l'institution « aidante ». Les mesures d'assistance sont souvent inefficaces car elles ne donnent pas de droits, donc pas d'autonomie. Lutter contre la grande pauvreté, c'est rétablir des droits, des responsabilités et le pouvoir de les assumer.

Il est vrai que les causes structurelles et socio-économiques de la grande pauvreté dépassent largement les actions individuelles d'acteurs de terrain, ou même la mission de l'école. Mais, à trop se lamenter sur les carences du système, on peut en venir à baisser les bras, face aux personnes que nous côtoyons en réalité. Et l'on retrouve souvent les mêmes, avec les mêmes convictions, « les manches retroussées » au quotidien, et capables de prendre une parole citoyenne dans le mouvement social et les prises de position politiques.

Avant d'entreprendre une relation d'aide, il y a lieu de connaître l'autre, sa situation, dans ce qu'elle a de concrètement difficile, mais aussi de reconnaître son expérience de vie dans ce qu'elle apporte comme savoirs et comme compétences : il connaît des choses que « l'aidant » ignore lui-même. Il y a lieu d'écouter son propre point de vue sur ses besoins, et plutôt que décider ce qui est bon pour lui, d'être attentif à ce qu'il demande. L'intuition d'associations comme

ATD- Quart Monde, ou comme Echange réciproque de Savoirs, a été, non pas de donner, mais de croiser des savoirs, de les échanger, dans une égalité de pouvoirs.

Mais, face à un savoir étranger au leur, certains peuvent craindre, donc rejeter, voire dénoncer, ou bien simplement tolérer sans se confronter. Certains éducateurs seront tentés par le désir d'éduquer « les pauvres », ou les « illettrés », ou les « handicapés », pour mieux les intégrer, en leur demandant de renoncer à ce qu'ils savent et constituent leur culture pour les convaincre d'adopter une position préétablie : mais comment s'ouvrir à autre chose, si l'on ne part pas de ce que l'on est, si l'on ne peut s'appuyer sur ce que l'on sait déjà? Si besoin d'intégration il y a, ne pourrait-on pas parler d'intégration réciproque, de partenariat, de co-éducation ?

Rentrer en dialogue, en communication non-violente, n'est pas pure technique. Cela suppose considérer l'autre comme un interlocuteur valable, mais aussi se considérer soi-même comme un interlocuteur valable. Tant que les assistants sociaux, les éducateurs, les enseignants, les militants d'association sont perçus comme des gens de pouvoir, venus d'un autre monde pour s'introduire dans le leur, les familles à aider ne peuvent que refuser les propositions de dialogue, où elles se sentent d'avance perdantes et perdues.

Alors que faire ?

Se lancer ensemble des défis solidaires, ce peut-être, très concrètement :

« Dans notre camp d'adolescents, il n'y aura pas de laissés-pour compte, il n'y aura pas non plus de simples consommateurs : que ce soit dans la préparation, dans les recherches de financements, dans le choix des activités, dans la façon de gérer l'argent de poche..., c'est ensemble que nous chercherons des solutions qui ne soient pas discriminatoires. »

Se lancer ensemble des défis solidaires, ce peut-être, au sein de la classe, se dire :

« Dans notre classe, il n'y aura pas de redoublants, nous allons essayer de partager tout ce que nous savons, pour que tous ceux qui souhaitent réussir aient un maximum de chances. Dans notre école, ou bien tout le monde peut profiter de cette sortie pédagogique, ou bien on choisit un projet moins cher »

Vivre solidaires cela peut se traduire ainsi :

« Dans le spectacle de notre école de cirque, nous nous organisons pour que chacun soit applaudi dans ce qu'il sait faire de mieux, sans qu'aucune star ne vienne lui faire de l'ombre et le transformer en simple faire-valoir. »

Reconnaître, encourager, valoriser, médiatiser les réussites, cela permet parfois de faire émerger des compétences qui surprennent les témoins autant que l'intéressé lui-même. Changer de regard, inviter chaque enfant d'un groupe à regarder l'autre comme « celui qui sait ce que je ne sais pas » et qui va pouvoir aider, et réciproquement, c'est lui faire goûter à la solidarité. Nos choix sont enracinés dans des convictions. Les proposer à nos enfants, que ce soit pour leur donner accès à une dimension spirituelle, artistique, philosophique, ou politique ; c'est leur proposer du sens. A partir de là, libre à eux, en allant croiser d'autres

citoyens sur les chemins du monde, de se forger leur propre système de valeurs. Ils le feront en sélectionnant ce qui, pour eux, a eu le meilleur goût !

Pour terminer, je raconterai une histoire...vraie, évidemment!

Histoire

Guillaume était gros, les autres le trouvaient un peu bête, c'était la première fois qu'il vivait en collectivité, il s'ennuyait de sa grand-mère, pleurnichait, était susceptible et prenait toutes les remarques et mauvaises blagues pour lui... Le problème, c'est que dans un camp d'adolescents de 13 à 17 ans, si les adultes n'interviennent pas, le groupe risque d'être impitoyable, surtout si d'autres conflits ou difficultés de toutes sortes ont mis l'ambiance à mal !

Dans le mécanisme dit « du bouc émissaire », le groupe focalise sur un de ses membres toutes les images dévalorisantes dont il est l'objet ou qu'il a de lui-même. En excluant (é-missaire = envoyé dehors) ce « mouton noir », le troupeau croit ou espère se débarrasser de ses malheurs et de ses conflits internes.

Pour combattre cette violence, il y a lieu d'interroger **la place de la loi** dans ce groupe: où et quand est-elle entendue, expliquée... ? Par qui et comment est-elle garantie ? Est-elle incarnée effectivement par ceux qui en sont les garants et qui doivent protection et sécurité à chacun des membres du groupe? Il y a lieu de travailler avec chacun des membres du groupe: reposer clairement les interdits. Envers ceux qui ont commis manifestement des actes ou des paroles d'humiliation ou d'exclusion physique, il sera nécessaire de passer par une sanction « réparation », qui redonne à chacun ses responsabilités.

Quelle est **la place de la parole** : où les enfants peuvent-ils dire ce qui ne va pas pour eux ? Dire aussi ce qui fonde leurs relations ? Entendre, confronter leurs représentations et leurs ressentis ? Où peuvent-ils exprimer leurs besoins ? Le phénomène de bouc émissaire étant d'abord émotionnel, c'est la parole qui sera l'élément essentiel pour le faire diminuer ou disparaître. Il est important que des règles strictes de respect sans jugement de la parole de l'autre permette à chacun de se démarquer des sentiments et attitudes collectifs. Il y a lieu aussi de recentrer les conflits sur leurs objets et de faire l'inventaire complet des responsabilités.

Pour combattre cette violence, il y a lieu aussi de **travailler avec le « bouc émissaire »** : celui-ci n'est pas choisi par hasard. Par sa problématique personnelle, il capte tous les problèmes de culpabilité du groupe. Sa passivité entretient ou amplifie l'agressivité du groupe. Il est important de l'aider à retrouver l'énergie pour résister, de lui permettre de se responsabiliser dans le conflit. Il a besoin de soutien et de reconnaissance, mais aussi de prise de conscience, pour sortir de son statut de victime fataliste, voire apparemment consentante.

Pour combattre cette violence, il est essentiel de mettre en place des situations diversifiées, où **chacun trouvera une place**, une activité, un mode

d'expression, où il sera l'aise, et naturellement valorisé aux yeux du groupe, et d'où il pourra contribuer concrètement et personnellement à la qualité collective. Cela vaut tous les discours sur le droit de chacun à être respecté.

Guillaume, lors d'une veillée, se révéla être un excellent conteur normand, et autour du feu, à l'ombre de la nuit, il se laissa aller à déclamer de longues histoires qu'il savait par cœur. Les autres en furent ébahis. Fort de cette expérience nouvelle dans le groupe, il proposa le lendemain ses services de cuisinier, et les recettes de sa grand-mère, adaptées au feu de bois, en firent le chef pâtissier très applaudi des jours de fête !

Débat

Ce temps a permis :

1. de collecter les coordonnées de personnes ressources ou souhaitant faire part de leurs idées, de références d'ouvrages, d'expériences pédagogiques intéressantes.
Le tableau a été remis au secrétariat de la Coordination à l'occasion de la conclusion du Forum.
2. d'échanges entre participants au carrefour résumés ainsi:
 - En préalable à toute communication d'expérience pouvant enrichir le catalogue que souhaite constituer «la commission éducation de la coordination», une personne exprime le souhait d'obtenir des garanties sur les intentions et sur la constitution d'une telle commission.
 - Madame GENESTOUX coordinatrice de l'association «Paix à l'école» témoigne de la difficulté de travailler avec l'éducation nationale alors que cette association a des références confirmées dans des écoles privées.
 - Une responsable de l'association «Communication Non-Violente» plébiscite les propos de M. Michel Portal et plus particulièrement le thème « Le changement peut venir de l'individu». Elle souligne également les difficultés à travailler avec le ministère de l'éducation et s'interroge sur la procédure à suivre pour être habilitée.
 - Une enseignante témoigne du besoin essentiel de la formation des éducateurs. Les plus motivés payent de leur poche sur leurs temps privés pour se former. Elle illustre ses propos en expliquant comment un conseil d'enfant encadré par un enseignant non formé est voué à l'échec et fini par une séance de manipulation qui ne trompe personne et surtout pas les enfants qui finissent par perdre confiance en ce qui leur est montré comme le fonctionnement démocratique. Cette enseignante s'interroge (et d'autres présents dans la salle) sur la contribution de la coordination en ce qui concerne le grand débat national sur l'éducation.
 - Une enseignante souhaite obtenir des illustrations concrètes illustrant les propos de Mme Elisabeth Maheu. le temps disponible ne permettant pas de répondre à cette attente, Elisabeth propose de compléter le résumé écrit de son intervention par quelques exemples. Témoignage d'un enseignant qui démontre qu'il n'est pas nécessaire de directive pour œuvrer dans le sens du développement de compétence non-violente dès maintenant. Un témoignage désabusé, m'étant en relation la disparition de méthode pédagogique du type Freinet, Steiner, collège autogéré ...et une volonté machiavélique des différents gouvernements de vouloir éviter le développement d'une conscience suffisante des citoyens pour mieux régner.

Il ressort de la riche variété des interventions un objectif commun: la nécessité de construire l'éducation des enfants sur des compétences éthiques.

Ces compétences éthiques de justice, de liberté, de coopération rejoignent et satisfont les profonds besoins des enfants :

- besoin de reconnaissance : pour se sentir exister et avoir la faculté de communiquer
- besoin de sécurité pour se structurer et développer la confiance en soi
- besoin de trouver du sens pour s'activer, mieux comprendre le monde, éveiller la créativité
- besoin de solidarité pour coopérer et être plus heureux

Ces compétences éthiques promeuvent des invariants communs, valables pour tous, qui permettent le «vivre ensemble» et développent, entre autres, le sens de la responsabilité, une pratique effective de la citoyenneté, ... et offre l'occasion de favoriser une stimulation personnelle encourageante : l'estime de soi.

Carrefour 3 : Le conflit, la médiation

Animation : Vincent Roussel (Non-Violence Actualité) et Colette Petit (Pax Christi).

Intervention de Brigitte Liatard

A enseigné histoire, géographie, éducation civique avec une expérience auprès d'élèves en difficulté. Persuadée de la nécessité d'un travail de prévention de la violence et de la promotion d'une culture de paix, elle forme depuis 1993, des élèves et des éducateurs à la gestion des conflits et à la médiation par les pairs dans le cadre de l'association Génération Médiateurs, elle anime des stages et intervient dans les établissements scolaires. Avec Babeth DIAZ, elle a écrit le livre « Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves », publié chez Nathan et réalisé plusieurs cassettes vidéo « Avec les enfants médiateurs », « Elèves médiateurs, élèves citoyens » ... Ce travail a reçu plusieurs prix et subventions : 1^{er} prix Club Européen de la Santé, Fondation de France, Fondation pour l'Enfance...

« **J'ai appris à mieux me disputer** » confiait une collégienne de treize ans à l'issue des ateliers de formation à la gestion des conflits et à la médiation par les pairs. Elle avait bien compris que le conflit est inhérent à la vie mais que, bien géré, il peut être l'occasion d'avancer dans la rencontre de l'autre. Elle avait aussi compris qu'il s'agissait d'un apprentissage qui se faisait dans la durée.

Aussi c'est une grande chance, que nous offre cette *décennie pour une éducation à la non-violence et à la paix au profit des Enfants du Monde*, que beaucoup d'autres jeunes, à leur tour, puissent vivre moins douloureusement leurs difficultés relationnelles et, en devenant médiateurs, aider leurs camarades à trouver une solution gagnant-gagnant à leurs différents.

Ces dernières années l'Education Nationale a multiplié les textes destinés à faciliter, dans le primaire comme dans le secondaire, l'apprentissage du « **mieux vivre ensemble** » en proposant *d'initier les élèves à la gestion non violente des conflits, enseigner à apaiser un différent, à réparer une faute, à se réconcilier... éduquer au respect, conduire chaque élève vers la maîtrise de soi et le respect de l'opinion d'autrui, développer. Il estime de soi, insister sur le devoir de prêter attention aux autres et de s'entraider...*

Notre expérience issue de dix ans d'interventions, de suivis et de bilans, comparée à celles de pays comme le Canada ou la Belgique, nous confirme sur le choix des compétences à développer chez les jeunes qui souhaitent travailler sur eux et leurs conflits avant d'aider leurs camarades.

Pour nous il s'agit d'éduquer les jeunes de tous âges à :

- **la connaissance de soi** et de ses points forts sur lesquels s'appuyer dans les situations difficiles. Les jeunes aspirent à mieux se connaître et ces activités les revalorisent en leur donnant une meilleure confiance en eux, qualité indispensable pour assurer des médiations. Cette connaissance d'eux-mêmes s'accompagne d'une observation et d'une verbalisation de **ses émotions** afin d'apprendre à les maîtriser et à aider les autres à faire de même. Ces activités

enrichissent le vocabulaire dont on sait que la diversité contribue à la lutte contre l'exclusion et la violence.

- **l'altérité** et à l'acceptation des différences. Les jeunes apprennent à comprendre que pour se construire, l'autre si différent et si semblable est indispensable.
- **la créativité**, parent pauvre des programmes de l'Education Nationale. Elle est pourtant indispensable pour éviter un comportement répétitif et trouver d'autres issues au conflit.
- **la communication** qui n'existe que dans les sections STT des lycées avec, pour objectif, l'amélioration des relations dans l'entreprise et le marketing. On sait que de nombreux conflits sont provoqués par des malentendus, on connaît aussi la gravité de certaines rumeurs; ces exercices d'écoute et d'apprentissage à la communication sont indispensables pour la vie personnelle et relationnelle mais préparent aussi directement à la médiation.
- **la responsabilité** « le monde est dangereux à vivre » disait Einstein « non à cause de ceux qui font le mal mais à cause de ceux qui regardent et laissent faire ». Eduquer les jeunes à la responsabilité c'est leur apprendre à répondre de leurs actes et à envisager leurs conséquences; c'est leur apprendre à dire NON en prenant conscience que se taire devant une violence c'est déjà y participer; c'est les préparer à devenir acteurs dans un monde où la paix et la justice sont à construire au quotidien.

S'il peut sembler relativement facile de s'accorder sur le contenu d'un programme scolaire *d'éducation à la non-violence et à la paix*, on s'interrogera sur les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre en se demandant s'il s'agit d'une matière « comme les autres ».

Nos choix, à Génération Médiateurs, s'appuient sur une expérience acquise depuis 1993 auprès de milliers de jeunes dans des centaines d'établissements :

- choix d'une formation donnée par des éducateurs volontaires (CPE, enseignants, assistante sociale, infirmière, surveillants, parents...) aux jeunes qu'ils peuvent ensuite accompagner dans leur cheminement, puis leurs médiations. Ce sont les adultes référents.
- choix d'un nombre limité de séances (une quinzaine) dans le respect du programme et des directives officielles, réparties sur un trimestre.
- choix d'un matériel ludique, parce que justement ce n'est pas une matière comme une autre ; il n'y a ni note, ni travail le soir.
- choix du volontariat des jeunes médiateurs qui le sont à plusieurs et pour un temps limité afin d'éviter une personnalisation de la fonction.

Ces choix ont été faits dans un contexte donné et les bilans réalisés sont impressionnants ce qui explique l'effet « boule de neige » de ces formations.

Mais la question est ouverte : dans un contexte différent, dans le cadre d'un programme scolaire est-il souhaitable, comme au Canada, par exemple de faire de la formation à la non-violence et à la paix une matière comme les autres ? Peut-on en rendre l'enseignement obligatoire aux élèves, aux professeurs ? peut-il

s'agir d'un enseignement avec des notes et des contrôles? est il possible d'envisager des notions obligatoires puis un engagement facultatif?

Ce sont ces questions et beaucoup d'autres que je confie au groupe de travail chargé d'élaborer un programme scolaire dans le cadre de la Décennie et vous convie à nous rejoindre pour une recherche difficile mais passionnante.

Intervention de Christiane Wicky

La médiation scolaire dans un Réseau d'Education Prioritaire : Villefontaine (Isère) - Pratiques et enseignements

Présidente des BOUTIQUES DE DROIT DE LYON

Médiateur / Formateur

Responsable de la formation en médiation à AMELY

La mise en place de la médiation :

Depuis 1997 la médiation scolaire par les pairs s'est mise en place au REP de Villefontaine, constitué par le collège ARAGON, 5 écoles primaires et le lycée Léonard de Vinci.

Ce projet a vu le jour grâce à une réflexion initiée par le collège Aragon et plus précisément son Principal, la Conseillère Principale d'Education, le Directeur de la SEGPA et quelques professeurs dans le cadre du comité à la santé et à la citoyenneté en relation avec le Conseil Communal de Prévention de la Délinquance (CCPD) de la ville de Villefontaine qui avait sollicité antérieurement l'association AMELY en 1995 pour la mise en place de médiateurs de quartier.

Cette initiative s'est donc située dans le prolongement de l'instance de médiation de quartier mise en place à Villefontaine par la commune dans le cadre de la politique de la ville avec l'aide d'Amely.

Les objectifs du projet étaient de :

- Enrayer la violence physique et verbale entre élèves par la méthode de la médiation sociale.
- Permettre une véritable éducation à la citoyenneté.
- Favoriser une communication où les mots retrouvent leur place.

Pour la mise en place de cette médiation le collège ARAGON a fait appel en 1997 à l'association AMELY avec l'aide de financement

- de l'Inspection Académique et de la commune de Villefontaine sur des crédits CCPD (prévention de la violence à l'école),
- puis en 1998/99 financement de la Fondation de France,
- puis en 2000/01 financement européen obtenu par Amely dans le cadre d'une recherche-action,
- puis depuis 2002 financement du Conseil Général et de la commune de Villefontaine dans le cadre de la politique de la ville.

Méthodologie d'intervention

Pour ce faire a été mise en œuvre une méthodologie d'intervention et d'évaluation.

Le programme a commencé par le passage d'un questionnaire auprès des élèves de (6^{ième}, 5^{ième} et 4^{ième} au collège) (CE2, CM1 à l'école primaire) (2d et 1^{ière} au lycée) qui a permis de dresser un état des lieux de l'ambiance et de la conflictualité au sein des établissements scolaires.

Puis les élèves qui ont répondu à ce questionnaire ont reçu une sensibilisation à la médiation (2 X 1 heure) dont l'objet était de les sensibiliser à la gestion des conflits par une méthode de jeux de rôle et de susciter des candidatures à la fonction de médiateur. Il s'agissait pendant ces deux séances

passées dans les classes d'amener les élèves à réfléchir sur l'utilisation d'autres modes de règlement des conflits que la violence pour résoudre les petits litiges, de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de s'écouter mutuellement, de communiquer afin d'essayer de comprendre les attitudes, les raisons des parties en conflit ; de favoriser l'apprentissage des modes de raisonnement : recherche de solutions au conflit en faisant appel à la créativité des élèves en conflit et des médiateurs (excuses, réparations...)et enfin de rechercher la responsabilisation des élèves afin de les amener à développer de bonnes relations, de nouvelles solidarités, une meilleure ambiance scolaire.

Au terme de ce travail, les élèves volontaires ont déposé leur candidature, appuyée d'une lettre de motivation, pour devenir médiateurs.

Un groupe d'adultes a choisi les médiateurs en fonction de critères qui permettaient de prendre en compte toute la diversité du milieu scolaire: « âge, sexe, origines, difficultés scolaires, etc. »

Les élèves retenus ont ensuite reçu une formation de 8 heures avant d'exercer leur rôle de médiateur.

Les médiateurs en fonction exerçant en binôme bénéficient d'une supervision mensuelle avec un intervenant d'AMELY.

La médiation en action :

La médiation est assurée par un binôme d'élèves médiateurs (le planning des permanences des médiateurs est établi pour le mois, un médiateur assurant un service pendant une semaine) selon un processus en trois temps :

1. première récréation : entretien avec le plaignant
2. deuxième récréation : entretien avec le mis en cause
3. troisième récréation : entretien de médiation en face à face

Ce schéma mis en place au collège est un peu différent dans les écoles primaires où deux entretiens peuvent être organisés pendant la même récréation dont la durée est plus longue en primaire.

A l'aide des fiches d'entretien et de l'analyse des accords, on peut déterminer l'activité de médiation des médiateurs élèves :

	primaire	collège
insultes	20,8 %	27,1 %
violences physiques	29,2 %	16,9 %
rumeur	0,0 %	5,1 %
insultes et violences	41,7 %	37,3 %
rumeur et insultes et violences	4,2 %	5,1 %
autres	4,2 %	8,5 %
TOTAL %	100 %	100 %
Nombre de médiations	24	59
Nombre de médiateurs	17	49

Les petits conflits entre élèves qui sont soumis aux médiateurs concernent essentiellement l'insulte et l'agression verbale qui parfois engendrent des violences physiques.

Exemple au Collège :

Une élève subit les agressions d'un élève qui se moque d'elle et la menace de l'attendre à la sortie avec ses copains. Elle se demande s'il mettra ses menaces à exécution et ne comprend pas ce qui se passe et ce qui provoque cette attitude car ils faisaient partie de la même bande de copains. Ce garçon se comporte de cette manière depuis un anniversaire qu'ils ont fêté ensemble.

Au cours de l'entretien avec le garçon mis en cause les médiateurs apprennent que la plaignante était une copine mais « qu'elle est devenue prétentieuse avec lui, qu'elle le regarde de haut et qu'elle le prend pour un idiot » Il dit ne pas supporter cette attitude et ne veut plus la rencontrer. Il accepte cependant l'entretien de médiation en face à face.

L'entretien va permettre que chaque élève en conflit entende calmement le point de vue de l'un et de l'autre sur l'origine du conflit, et comment l'un et l'autre l'ont vécu. C'est ainsi que dans cette affaire les deux élèves ont reconnu qu'il y avait eu malentendu et ont pu parvenir à se réconcilier et à jeter de nouvelles bases d'amitié.

Exemple à l'école primaire :

Une élève explique qu'en arrivant à son domicile elle a été frappée et insultée par un élève

Lors de l'entretien avec le garçon mis en cause, il indique que si effectivement il a insulté et frappé c'est pour se venger car il n'arrêtait pas d'être embêter par cette élève.

Lors de l'entretien de médiation les deux élèves prennent un engagement réciproque de bon comportement « je ne l'embête plus..... je ne l'insulte plus et ne la tape plus..... »

Pendant l'analyse des accords de médiation démontre que les élèves en conflit élaborent en majorité des règles de comportement négatives « je ne » plutôt que construire de nouvelles règles de vie en commun.

	primaire	collège
excuses	7,1 %	3,8 %
excuses+règles de comportement	7,1 %	15,4 %
règles de comportement positives	14,3 %	19,2 %
Règles de comportement négatives	71,4 %	57,7 %
autres	0,0 %	3,8 %
TOTAL	100 %	100 %
Nombres d'accord	14	26

Les résultats et enseignements :

Depuis le début de l'action commencée au collège Aragon puis poursuivie au Lycée et dans les écoles primaires, **1544** élèves ont été sensibilisés à la médiation et **311** élèves ont été formés à la médiation et sont devenus médiateurs.

S'il est difficile d'apprécier dans quelle mesure la médiation scolaire a modifié l'ambiance au collège ou dans les écoles de Villefontaine, on constate cependant qu'une véritable culture de la médiation s'installe par un changement

du regard posé sur les modes relationnels entre élèves et même entre élèves et enseignants (ex : sanction mieux acceptée car dialogue)

On constate également que la médiation qui est une bonne école pour apprendre à gérer les conflits implique une responsabilité pour celui qui la pratique, responsabilité stimulante pour les élèves et qui les aide à fabriquer du sens dans leur vie d'écolier ou de collégien et même générer des attitudes de posture de tiers médiateur dans des conflits à l'extérieur du milieu scolaire (ex : médiateur qui ne rentre plus dans la bagarre avec ses frères mais au contraire adopte une attitude d'aide à la cessation des disputes par le dialogue)

A ce jour si l'action n'a pu se pérenniser au lycée, la médiation est toujours très vivante dans les 5 écoles primaires et le collège avec des échanges de pratique entre les médiateurs du primaire et les médiateurs du collège.

En effet nous avons été confrontés dans un premier temps à l'implication plus ou moins forte de l'équipe éducative et de certains élèves spécialement au lycée et ses conséquences tant sur la mise en place du programme que sur sa pérennisation.

Aussi nous pensons que pour impliquer le maximum de membres de l'équipe éducative et de parents d'élèves, il convient d'inscrire la médiation scolaire dans le projet d'établissement.

Nous avons pu constater aussi que les élèves de l'école primaire ont acquis avec plus d'aisance et de spontanéité les réflexes du processus de médiation ce qui nous conforte dans notre démarche de favoriser l'inscription de la médiation scolaire dans la durée (minimum 5 ans) en commençant par les élèves de CE2 de l'école primaire afin de faire de la médiation scolaire un véritable processus éducatif.

En effet c'est dans l'apprentissage précoce de la médiation que l'on peut espérer qu'il y aura une dynamique de pérennisation de ce mode de résolution des conflits dans le parcours scolaire de l'élève.

Pour ce faire, il convient également de favoriser le développement de la médiation dans un cadre géographique pertinent comme un Réseau d'Education Prioritaire permettant de regrouper l'ensemble des établissements scolaires d'un secteur afin de contribuer à la création d'une culture commune autour de la médiation qu'elle soit scolaire ou de quartier : Le REP de Villefontaine en est la plus belle illustration.

De la mise en place de ces actions de médiation dans différents établissements scolaires, on peut tirer également comme enseignements qu'il faut prévoir un espace repérable au sein de chaque établissement pour permettre le développement de chaque activité de médiation, ainsi que se donner les moyens pour la réalisation des projets de médiation avec :

- La désignation d'un coordinateur disposant de temps nécessaire pour animer le projet
- L'organisation d'une sensibilisation à la médiation auprès de l'ensemble des élèves et des membres de la communauté éducative
- L'organisation de la formation des élèves médiateurs et adultes

- L'organisation de la supervision de l'activité des médiateurs élèves et adultes

Il convient également d'œuvrer auprès de l'Institution pour:

- Inscrire dans les politiques éducatives nationales la nécessité de développer la médiation dans les établissements scolaires
- Inscrire dans les programmes de formation initiale des enseignants une formation à la médiation
- Inscrire dans les programmes d'enseignement aux élèves une sensibilisation à la médiation de ces derniers
- Dégager des moyens financiers et en temps pour la mise en œuvre de projets de médiation dans les établissements scolaires

Débat

Deux approches différentes :

* Celle de Brigitte Liatard qui n'intervient qu'en milieu scolaire. Elle développe d'abord la formation des élèves à la gestion des conflits, en interne, puis, dans une seconde étape, la formation à la médiation les jeunes volontaires qui ont eu l'accord de leurs parents.

* Celle de Christiane Wicky qui ne forme qu'à la médiation, mais la médiation scolaire est vue comme le prolongement de la médiation de quartier : les parents, médiateurs dans la cité, et les enfants, médiateurs à l'école, dans le même lieu géographique. La formation à la médiation est faite par quelqu'un de l'extérieur en deux temps : d'abord 2 heures de sensibilisation pour tous, puis au moment du choix, formation plus spécifique du groupe de volontaires où un certain équilibre est recherché entre filles et garçons et entre les différentes ethnies. De plus on tend à ce qu'un tiers des jeunes du groupe soit composé d'élèves "à problèmes", scolaires ou comportementaux.

Brigitte Liatard, après avoir rappelé que le conflit est inhérent à la vie, et qu'il permet la rencontre avec l'autre, énonce les compétences à développer :

- 1°) La connaissance de soi, de ses émotions, de ses points forts et de ses points faibles pour une meilleure estime de soi et empêcher l'engrenage peur-violence.
- 2°) L'éducation à l'altérité : la reconnaissance et l'acceptation de la différence vue comme un enrichissement
- 3°) La créativité pour résoudre ses conflits et aider les autres à le faire.
- 4°) La formation à la communication : beaucoup de conflits sont provoqués par des malentendus.
- 5°) La formation à l'écoute avec manifestation de signes extérieurs d'écoute : regard tourné vers l'autre, etc.
- 6°) L'éducation à la responsabilité : apprendre à envisager les conséquences de ses actes, apprendre à dire non, à être acteur.

Méthodes pédagogiques :

- 1°) La formation est donnée par des éducateurs volontaires (CPE, enseignants, assistantes sociales, infirmières, surveillants, parents, grands-parents...) aux jeunes qu'ils peuvent accompagner dans leurs cheminements et leurs médiations.
- 2°) Choix d'un nombre limité de séances : 15 pour la formation à la gestion des conflits et 3 pour la formation à la médiation avec un programme structuré.
- 3°) Matériel ludique. Ni notes, ni travail le soir.
- 4°) Les médiateurs le sont, par deux, par roulement et en temps limité.

Recommandations données par Christiane Wicky :

Il faut inscrire la médiation dans le projet d'établissement en vue d'impliquer le maximum des membres de l'équipe éducative et les parents.

Il faut favoriser l'inscription de la médiation dans la durée : minimum 5 ans.

Il faut favoriser le développement de la médiation dans un cadre géographique pour que le jeune ait une approche de la médiation dans tout son cursus scolaire : école, collège, lycée.

Il faut prévoir un espace repérable au sein de chaque établissement pour permettre le développement de chaque médiation. La médiation doit s'inscrire dans un rituel, un lieu calme.

Les deux intervenantes ont essayé de répondre aux questions posées. On peut les classer en plusieurs rubriques :

1°) Questions sur les textes de l'Education Nationale et les horaires pour les élèves

* Les textes officiels : ils ne manquent pas. Dès 1985, ils demandaient d' "initier les élèves à la gestion non-violente des conflits". En 1998, d' "apprendre aux jeunes à se réconcilier, à réparer une faute", de les "éduquer au respect", de "conduire chaque élève à la maîtrise de soi, à prêter attention aux autres."

* Les horaires : dans le primaire, c'est plus facile à organiser grâce au programme d'éducation civique "Mieux vivre ensemble". Mais, même dans le collège, il y a des possibilités avec les heures de vie de classe, les itinéraires de découvertes, les parcours diversifiés. On peut aussi faire un travail commun avec les autres enseignants : avec le professeur de français, enrichissement du vocabulaire, avec le professeur d'EPS, la maîtrise de soi.

2°) Question sur le financement de la formation

Il y a, dit Brigitte Liatard, les municipalités, les conseils généraux, les Commissions Education Santé Citoyenneté, l'association "Partage avec les enfants du monde" qui subventionnent. Les enseignants peuvent aussi faire des demandes de formation à l'Inspection d'Académie dans les stages d'IUFM.

Christiane Wicky ajoute la Fondation de France qui ne finance qu'un ou deux ans lors du lancement du projet, les communes dans le cadre de la politique de la ville, les inspections académiques.

3°) Que faire si le directeur de l'école ou le principal du collège refuse la formation ?

On doit attendre son départ.

4°) Que faire si les parents ne donnent pas leur accord ?

L'autorisation n'est demandée, insiste Brigitte Liatard, que pour la formation à la médiation et non pour la formation à la gestion des conflits qui peut être faite à l'ensemble de la classe.

Les raisons avancées par les parents pour refuser leur accord tiennent avant tout au fait que ce temps de formation est pris sur le temps scolaire et que les enfants doivent rattraper les cours perdus. Il y a aussi des parents qui ne se manifestent pas. Mais on ne peut passer outre leur refus d'autorisation.

5°) Questions plus spécifiques sur les jeunes médiateurs.

Le secret : les jeunes sont tenus à la confidentialité. Or il y a des bons et des mauvais secrets : à qui en parler ? Il y a aussi en France, la loi du silence. Heureusement les jeunes sont suivis et aidés par leurs formateurs.

Le feed-back : les établissements formés sont suivis. Des bilans sont dressés régulièrement. Un réseau très riche est constitué.

Les effets de la médiation : la médiation peut changer les comportements dans la famille et à l'école. Il y a moins de conflits, donc moins de médiation, dans les cours de récréation. Le réflexe des élèves est de s'autoréguler pour éviter la médiation.

La médiation sauvage : plus les jeunes avancent en âge, plus la médiation structurée leur est difficile. Ils préfèrent régler eux-mêmes leurs conflits. Cette médiation n'est pas à condamner et elle peut coexister avec la médiation "rituelle".

Carrefour 4 : La coopération, le travail de groupe

Animation : Armen et Eliane Tarpinian (Psychologie de la motivation).

Intervention de Véronique Guérin

Présidente d'Étincelle, auteure de *A quoi sert l'autorité ?*

Dans l'ouvrage que j'ai écrit «A quoi sert l'autorité? S'affirmer, respecter, coopérer», le mot *Coopérer* vient en dernier comme une cerise sur le gâteau, comme l'improbable, l'ultime, presque l'inaccessible étoile. Les conditions nécessaires à cette coopération me semblaient être l'acquisition de la confiance en soi et du respect de l'autre, la capacité à exprimer ses émotions et à gérer les conflits. Autant dire que la coopération devenait le parent pauvre de l'approche relationnelle, celui que l'on n'avait jamais le temps d'aborder et pour lequel nous n'étions jamais assez prêts! Or, depuis quelques temps, mes observations sur le terrain m'invitent à remettre en cause ce postulat:

- D'une part, l'observation d'enfants âgés de 1 à 3 ans met en évidence des comportements d'empathie (si un bébé voit un autre pleurer, il lui propose son doudou) et invite donc à penser que cette aptitude à faire attention à l'autre est de fait très accessible,
- D'autre part, lorsque l'on propose à un enfant d'aider un autre et de prendre une responsabilité (et qu'il accepte!), on peut voir augmenter sa confiance en lui et ses aptitudes relationnelles.

Si ces opportunités de coopération jouent un rôle dans la confiance en soi, dans l'ouverture au monde et aux autres, alors elles participent pleinement à prévenir la violence et il est essentiel de les encourager.

Quels sont les freins qui peuvent expliquer le peu de place qui a été fait jusqu'à présent à cette dimension de la coopération ?

- Nous sommes imprégnés d'une **culture de la compétition** et avons inconsciemment intégré des convictions et des croyances telles que « dans la vie, il y a des perdants et des gagnants, si on coopère, on risque de se faire avoir, la vie est une jungle, il faut être fort pour s'en sortir » etc... Cette conception de la vie incite parents et enseignants à survaloriser les attitudes compétitives au détriment des attitudes de coopération.
- En parallèle de cette culture de la compétition, s'est développé le **culte de l'autonomie** : ne plus dépendre des autres, savoir tout faire par soi-même, devenir un « Surhomme ». Certes, le développement de l'autonomie est important car il invite à apprendre, à découvrir, à se dépasser. Mais s'il devient l'unique objectif, il nous enferme dans un donjon, nous incite à cacher nos manques, et génère solitude, peurs, violences et dépression. Être adulte, est-ce « avoir réponse à tout, avoir toujours raison, savoir tout faire tout seul, n'avoir jamais mal ni peur » (comme le pensent trop souvent les enfants)? N'est-ce pas également « l'aptitude à demander de l'aide ou à en proposer, la capacité à parler de soi, de ses réussites aussi bien que de ses doutes, de ses bonheurs comme de ses souffrances » ?
- De nombreuses réflexions sur l'éducation et l'enseignement se sont centrées sur la relation entre l'adulte et l'enfant, l'enseignant et l'élève, celui qui sait et celui qui apprend. La **relation entre pairs** a été largement sous-estimée. On

commence à s'y intéresser aujourd'hui en prenant conscience de ses ravages (harcèlement, racket, humiliations, rivalités...) sur l'être humain. Or, si les relations entre pairs peuvent avoir une influence destructrice, elles s'avèrent à l'inverse bénéfiques lorsqu'elles intègrent la dimension de l'ouverture à l'autre, de la coopération et de l'entraide.

Il est essentiel aujourd'hui de prendre conscience de ces freins et de leurs conséquences. D'autant plus que des études récentes tendent à montrer que les capacités relationnelles sont au moins aussi importantes pour «réussir sa vie» que la motivation à devenir le meilleur et l'esprit de compétition. En effet de nombreuses situations et relations font appel à ces aptitudes: couple, parents/enfants, voisinage, collègues, parents/enseignants ...

En quoi consistent ces aptitudes relationnelles nécessaires à la coopération?

- **Etre attentif à soi** : être présent à ce que l'on ressent et l'exprimer, oser dire ce que l'on pense, prendre le risque de l'erreur ou du désaccord, oser demander de l'aide ou en refuser...
- **Etre attentif à l'autre** : écouter sans juger, accueillir les émotions de l'autre, comprendre son point de vue, se laisser guider...
- **Etre et faire avec les autres** : négocier, confronter, synthétiser, imaginer des solutions, prendre des initiatives...

Ces occasions de coopération et d'entraide permettent de consolider les relations que nous entretenons avec les autres, de **devenir soi-même avec les autres**. Leur solidité leur permet de mieux résister aux conflits et difficultés et d'éviter la violence comme moyen de résolution de conflit.

Cet encouragement à la coopération a un impact bien supérieur si l'on s'assure de l'accord des partenaires. En demandant à la personne si elle souhaite de l'aide et qui pourrait l'aider, en demandant à l'autre s'il souhaite donner de l'aide à cette personne, alors on crée de bonnes conditions de coopération. Sans ces précautions essentielles, on risque de générer l'inverse de ce que l'on souhaite obtenir, à savoir un ressentiment réciproque et un appauvrissement de la relation.

La coopération fait appel à notre liberté et s'appuie donc sur nos choix.

Lorsque les adultes arrivent à favoriser des attitudes de coopération, ils en ressentent les bénéfices sur le groupe et sur eux-mêmes. La parole circule mieux, l'écoute et la concentration sont plus faciles, l'atmosphère plus motivante et moins fatigante. Les enfants se responsabilisent et développent une autonomie non pas au détriment des autres mais en lien avec eux. Toutefois, elle demande de la part de l'adulte responsable du groupe un savoir, un savoir-faire et un savoir-être permettant de garantir la sécurité et le respect de chacun, la régulation des conflits, l'analyse des réussites et des échecs.

Cette culture de la coopération fait partie à part entière de l'éducation à la paix et à la non-violence au même titre que la gestion des conflits et de la médiation. Elle peut être transmise dès le plus jeune âge, non pas en termes de morale et de contraintes, mais en termes d'apprentissage et d'enrichissement. Elle permet de sortir de l'opposition entre égoïsme et altruisme, de développer sa souplesse relationnelle, d'apprendre à s'affirmer et à prendre sa place pour progresser avec l'autre et réussir ensemble. Elle donne sens aux apprentissages et actes car **elle nourrit une motivation essentielle de l'être humain : être utile aux autres**, se sentir en sécurité, aimé, reconnu et participer à la vie et au futur.

Un proverbe africain dit «L'arbre qui tombe fait plus de bruit que la forêt qui pousse». C'est pourquoi, les media nous font plus part des actes de violence que de ce développement de la culture de la coopération. Pourtant, c'est bien dans ce rééquilibrage progressif de la place de la coopération par rapport à la compétition que chacun d'entre nous développe sa capacité à reconnaître à l'autre la même valeur qu'à lui-même et à mettre hors-jeu la violence.

Intervention de Georges Hervé

Coopérer à l'École, pourquoi ?

Secrétaire de l'association REVEIL.

Dans un article intitulé « *remettons l'école en piste* » publié par le journal Libération²⁰, Yves Laszlo et Antoine Chambert-Loir, prennent comme postulat que l'École aurait abandonné deux notions essentielles, ces dernières décennies : la compétition et le « mérite » personnel. En observant la manière dont sont repérés les sportifs de haut niveau, les auteurs infèrent que la suppression des dispositifs « compétitifs » de sélection des élites, outre qu'elle induirait une baisse du niveau des exigences dans le supérieur, serait également responsable de la démotivation des élèves.

Contestant cette assertion, Jean François Vincent, Président National de l'Office central de la Coopération à l'École (OCCE) réplique que « *contrairement à ce que laissent entendre les auteurs, l'École (de la maternelle à l'Université) n'a jamais cessé de mettre les élèves en compétition face à eux-mêmes d'abord, face aux autres ensuite. Cette compétition fonde même l'essentiel des dispositifs « d'orientation » qui ne sont en fait que des dispositifs de sélection, voire malheureusement d'exclusion, pour plusieurs dizaines de milliers d'entre eux tous les ans.* »

Il ajoute que « *des recherches Nord américaines et québécoises, menées ces vingt dernières années sur le résultat de centaines d'études dans les domaines du **rendement scolaire**, du **développement social** et du **développement affectif**, pour des élèves du primaire et du secondaire, ont toutes montré que les situations d'apprentissage en « coopération » (qui impliquent le travail au sein de groupes hétérogènes, l'entraide, la solidarité, les échanges entre pairs, la résolution de problèmes complexes) étaient plus « performantes » dans les trois domaines, que les situations d'apprentissage compétitives ou individuelles.* »²¹

Ce que, bien entendu, les tenants de la compétition comme moteur essentiel de l'action ne veulent pas entendre, tant ils sont imprégnés par une idéologie pseudo-darwinienne qui veut que l'évolution – assimilée au progrès – se nourrirait d'une compétition constante entre espèces et entre individus d'une même espèce, compétition qui assurerait la survie des plus forts et condamnerait les plus faibles à disparaître ou du moins à être dominés par les premiers²². Notre culture occidentale, profondément élitiste, imprégnée par le paradigme de la domination, condamne chaque individu à combattre en permanence contre les autres et n'autorise la coopération que dans le cadre d'alliances de circonstances entre les « élites » pour mieux assurer leur domination sur la « masse », quitte d'ailleurs à ce que ces élites s'entredéchirent une fois leur domination établie. Une telle culture ne peut engendrer que la violence, violence des dominants, violence en retour des dominés amenés à se révolter contre leurs oppresseurs. Toute notre

²⁰ sous la rubrique Rebonds, le 25 août 2003

²¹ (Johnson, Maruyama, Nelson et Skon en 1981, Slavin en 1990, Tardif en 1992).

²² La science contemporaine a pourtant montré que les avancées les plus fécondes dans le domaine de l'évolution ont été dues non à la sélection naturelle mais grâce à la symbiose entre espèces complémentaires et à la coopération entre individus d'une même espèce. (cf Joël de Rosnay et Henri Laborit).

histoire est pleine de «bruits et de fureurs», de guerres et de massacres, et ce paradigme de la domination²³ nous pénètre au point de marquer trop souvent nos relations avec les autres, jusqu'à leur niveau le plus intime.

Cette folie nous a conduits à transformer notre planète en un enfer dans lequel la survie même de l'humanité se trouve menacée.

Un ami me signale qu'une fresque médiévale représente le paradis et l'enfer de façon absolument identique. Dans les deux endroits règne une grande abondance de victuailles, dont les élus et les damnés ne peuvent se procurer la jouissance qu'à l'aide de fourchettes démesurées. Mais tandis qu'en enfer les damnés faméliques tentent vainement de porter à leur bouche les mets désirables, au paradis les élus radieux se nourrissent les uns les autres²⁴.

Cette fresque traduit de façon imagée et naïve l'interdépendance fondamentale qui lie tous les êtres humains. En fait plus que d'une dépendance interindividuelle, c'est d'une solidarité incontournable qu'il s'agit: une solidarité qui nous unit tous comme sont unies les pièces d'une charpente; que l'une vienne à céder et c'est tout l'édifice qui s'écroule²⁵. Interdépendance, solidarité ne sont pas des effets de notre choix mais des faits dont il nous appartient de prendre conscience. C'est folie que de croire qu'au bout du compte, il existe encore aujourd'hui un salut individuel indépendant du collectif²⁶. Cette prise de conscience est fondamentale: c'est peut-être **la plus importante qu'il incombe à l'éducation de provoquer.**

Cette conscience de notre interdépendance nous conduit au sentiment de la profonde unité de l'humanité à travers le temps comme à travers l'espace, sentiment qui est à la base de l'hominisation et qui conduit le philosophe LEVINAS à constater que **la fraternité est un fait originel parce qu'elle fonde l'humanité de l'homme.**

C'est dans cette perspective que je situerai la coopération, et plus précisément celle qui nous intéresse aujourd'hui: la coopération à l'école. Coopération qui n'a évidemment rien de commun avec certaines «coopératives scolaires» qui ne sont que les couvertures administratives de caisses officieuses de l'école et qui se limitent généralement à la perception d'une taxe rebaptisée «cotisation» annuelle auprès des familles et des produits de diverses ventes (petits pains, ristournes sur la vente de timbres divers, de photos de classes, etc.)

²³ Qui dépasse d'ailleurs les relations inter-humaines et s'étend à nos relations avec les autres êtres vivants considérés comme des objets à asservir, à exploiter, et d'une façon générale à nos relations avec notre planète toute entière.

²⁴ Source: Paolo Coluccia, "La cultura della reciprocità", Ed. Arianna, Bologne, 2002. Cité in Rev du MAUSS, 21, 2003, p. 149.

²⁵ C'est en ce sens que chaque homme est responsable de l'humanité toute entière car c'est par ses actes qu'il donne un sens à la réalité qu'il nomme «humanité».

²⁶ nous sommes tous embarqués dans une même nef qui, actuellement prend de plus en plus l'allure d'une «nef des fous» ...

La coopération prend son sens dans la volonté d'entraide dans l'intérêt de tous et de chacun au sein d'un groupe déterminé, un groupe qui est destiné à s'étendre progressivement de proche en proche jusqu'à englober l'humanité tout entière. C'est à l'école que les enfants entrent pour la première fois dans un groupe non hiérarchisé²⁷. C'est donc dans ce groupe qu'ils vont faire leurs premiers pas « sociaux »; c'est là qu'ils peuvent apprendre l'entraide, la coopération. Il importe que la coopération ne soit pas réservée à un domaine limité ou à un moment de la vie de ce groupe; encore moins que ce ne soit que l'objet d'un simple précepte moral affirmé par l'école pour n'être appliqué qu'ailleurs qu'à l'école. « *"Tu dois aider ton prochain, excepté dans cette école où nous ne cessons de t'interdire de l'aider"* » écrivait Cousinet en 1969. C'est une organisation particulière de la vie d'un groupe qui rend l'hétérogénéité féconde, où les différences individuelles ne sont pas seulement tolérées mais sont perçues comme étant un enrichissement pour le groupe.

De nombreuses classes primaires ont été organisées sur une base coopérative tout au long du 20^{ème} siècle. Il s'agit notamment (mais pas uniquement) des classes s'inspirant de la pédagogie Freinet dans lesquelles le travail est organisé de façon coopérative, mais où les inévitables conflits interindividuels sont réglés de façon pacifique au sein du conseil hebdomadaire de coopérative. Je pourrai si cela vous intéresse évoquer la manière dont fonctionnait ma classe il y a quarante ans...

Dans les Collèges (et les Lycées) actuels, le morcellement des horaires et la multiplicité des enseignants empêche une organisation véritablement coopérative des classes – sauf dans les quelques établissements pionniers qui réussissent à survivre. Cependant, l'heure de « vie de classe », pour autant qu'elle existe vraiment, devrait être l'occasion de sensibiliser les collégiens à la nécessité de l'entraide et de la coopération en partant d'événements vécus dans la classe.

Les « Itinéraires de découvertes » (IDD) permettent d'organiser des groupes dans lesquels chaque élève peut coopérer à une recherche ou à un projet commun.

Les échanges réciproques de savoirs constituent aussi une voie d'entrée dans la coopération et l'entraide.

Celle-ci peut enfin être encouragée à travers des recherches en équipes dans toutes les disciplines, recherches dont les résultats seront ensuite présentés à l'ensemble de la classe, voire au-delà.

Un ami, Raymond Millot, suggère des pistes intéressantes dans sa contribution²⁸ à un colloque sur le collège unique qui se tiendra le 13 décembre prochain : il part du constat selon lequel « *l'intérêt des enfants, dès l'école maternelle pour une réflexion qu'on peut dire philosophique, voire anthropologique, a été démontré. Après une période de latence à l'école*

²⁷ ce qui le distingue du groupe familial dans lequel chaque composante a une place bien déterminée qui lui confère un rôle spécifique: la mère, le père, et, dans la fratrie, l'aîné, le cadet, le benjamin, etc.

²⁸ Le texte de cette contribution est présenté sur le site <http://www.collegeunique.org>

élémentaire, cet intérêt revient en force au temps de l'adolescence. » L'auteur propose un certain nombre de thèmes qui pourraient donner lieu à des réflexions en commun, à des recherches de groupes, comme par exemple: **la mort et le sens de la vie** (les *suicides* des adolescents, les *conduites à risques*, drogue, moto, automobile...), **la sexualité** (la *pilule* “après”, le *viol* collectif,) et plus largement la peur de la différence, le sexisme, le machisme, “l'amour sans amour” (la *pornographie*), la responsabilisation (*contraception... maladies sexuellement transmissibles*), **la construction de l'identité**, au travers des phénomènes initiatiques, le tribalisme, (les *bandes*), les conditionnements mercantiles (la tyrannie des *marques*), etc. « Répondre à cet intérêt permettrait de :

- **donner du sens** aux objectifs dits “*fondamentaux*”,
- faire reculer **l'ennui**, activer **l'appétence de savoir**,
- développer l'esprit d'analyse et l'esprit critique, la capacité de **distanciation**,
- **favoriser la vie coopérative** et la participation à la vie démocratique de l'établissement
- ouvrir aux professeurs, un large champ pour le travail **transdisciplinaire**, le travail en **équipe**, la réalisation de **projets**, la collaboration avec d'autres **partenaires**, d'autres institutions... »

Et, j'ajouterais, conduire progressivement à la conscience de l'interdépendance fondamentale évoquée précédemment et du fait originel et fondateur de la fraternité humaine. Ce qui est sans doute la façon la plus sûre d'extirper de nos consciences le paradigme de la domination qui conduit à la violence et à toutes les guerres.

Initiées dans le temps scolaire, de pareilles recherches pourraient se prolonger hors temps scolaire, dans le cadre, par exemple, du foyer socio-éducatif de l'établissement, avec l'aide d'intervenants extérieurs éventuellement.

Certaines disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences et vie de la terre (SVT) peuvent également déboucher sur des réflexions conduisant à cette prise de conscience de l'interdépendance fondamentale qui relie tous les humains entre eux, à travers l'espace et le temps, mais aussi de celle qui relie l'humanité entière à l'ensemble de la planète terre, pour peu que l'on sorte de la simple transmission de tranches de savoirs. Et ceci dès le plus jeune âge.

La Coopération française pour la Décennie a lancé une pétition pour obtenir des pouvoirs publics que soit inscrite dans les programmes scolaires, une éducation à la non-violence et à la paix. Une telle éducation ne peut s'ajouter simplement aux programmes scolaires au même titre que l'éducation civique, sexuelle ou routière, au risque d'être dépourvue de toute portée. Cette éducation qui vise à transformer la société, les mentalités de nos concitoyens, leurs attitudes, ne peut être menée que par des éducateurs qui eux-mêmes auront transformé leur propre mentalité, mettant en cohérence leurs actes, leurs attitudes et leurs discours. Mais elle exige aussi que soient redéfinies les finalités même de l'éducation qui déterminent les missions de l'école: le « grand débat » sur l'École qui vient d'être ouvert par le gouvernement n'aura de sens que s'il porte d'abord sur les finalités de l'éducation. **Quelle école pour quelle société ? Pour**

promouvoir quelle éthique ? C'est à ce niveau que doit se situer la question de l'éducation à la non-violence et à la paix.

De ces finalités découleront les missions de l'École (qui n'est pas le seul lieu d'éducation, mais peut-être le mieux placé pour initier très tôt une éducation à la non-violence et à la paix). Ces missions définies, il faudra déterminer les moyens nécessaires pour les remplir : c'est à ce niveau que la question des structures du système scolaire devra être repensée. Notre école actuelle est conçue comme une colonne de distillation fractionnée essentiellement vouée à la production d'élites. La compétition y est la règle. Or, pour reprendre le propos de Jean-François Vincent, **c'est la coopération qu'il faut mettre au centre de notre École**, que l'on se place sur le plan des savoirs, de la formation sociale et humaine ou du développement affectif des personnes. Il s'agit, soyons en conscients, d'effectuer une véritable révolution copernicienne dans notre façon d'envisager les missions et les pratiques de l'École. Une telle transformation ne pourra être décrétée : elle ne pourra que partir de la base, du terrain et se développer peu à peu, de proche en proche dans un processus permanent d'auto-co-formation²⁹.

Dès maintenant, des femmes et des hommes sont prêts à cette transformation, mais les structures rigides de notre système scolaire sont souvent des obstacles à leur action. **Faisons du grand débat annoncé un débat citoyen.** Ne laissons pas l'École aux mains des seuls spécialistes ; que tous les citoyens y prennent part. Recherchons ensemble les aménagements minimaux qui permettront de rendre ces structures plus souples, pour, comme le dit Charles Rojzman dans l'entretien avec Armen Tarpinian rapporté dans la dernière livraison de la revue de Psychologie de la Motivation, «donner aux individus qui le veulent la possibilité de changer, de se changer, et de créer des dispositifs qui leur permettront d'agir sur les institutions». Parmi ces dispositifs, à l'École, la coopération devrait occuper une place centrale.

Notes complémentaires.

Les premières cellules capables de faire la photosynthèse (algues bleues) mettaient l'énergie en réserve par des processus «fermentaires». Or ces processus ne permettaient d'accumuler que de modestes quantités d'énergie sous forme d'ATP (adénosine tri-phosphate, bien connue des sportifs). Ce n'est que lorsque des bactéries capables d'utiliser l'oxygène se sont unies à ces cellules en une symbiose (vies étroitement associées), que la véritable cellule vivante telle que nous la connaissons aujourd'hui a été formée. S'installant à l'intérieur de la matière gélatineuse (cytoplasme), les bactéries sont devenues les mitochondries, véritables poumons de la cellule, permettant, grâce à l'utilisation de l'oxygène rejeté après photosynthèse, le stockage de quantités considérables d'énergie sous forme d'ATP ainsi que la re-synthèse de l'ATP dégradé.

Un processus analogue est à la base de la capacité des plantes d'utiliser la photosynthèse.

²⁹ On connaît le paradoxe soulevé par Edgar Morin «comment changer l'être humain si on ne change pas les institutions? Comment changer les institutions si on ne change pas les êtres humains ? »

A partir de ce moment, la cellule dispose des quantités d'énergie suffisantes non seulement pour maintenir en état ses structures complexes, mais aussi pour se déplacer. C'est à dire pour aller chercher sa nourriture, fuir les dangers...

C'est bien la coopération qui a amené des êtres unicellulaires (c'est à dire formés d'une seule cellule) à se grouper en colonies (la méduse, par exemple), premier pas vers les êtres pluricellulaires qui ont permis la diversification fantastique de la vie terrestre.

Débat

Actuellement l'école est basée sur la compétition. Elle n'enseigne pas le travail en équipe. Ceci entraîne un rapport de domination avec exclusion et sélection provoquant la violence des dominants envers les dominés, et la réponse violente des dominés envers les dominants.

Alors que les possibilités de travailler en coopération seraient dans les faits favorables en école primaire, au collège le morcellement des cours et la multiplicité des professeurs rend cet apprentissage délicat. Il y a un problème quant au créneau horaire permettant cette activité, et quant à la diversité et à la non-cohésion du corps enseignant. Les «heures de vie de classe» pourraient servir à développer l'apprentissage de la coopération.

Coopérer signifie s'entraider et «faire avec» (jouer avec, travailler avec...).

On remarque qu'à la crèche, les enfants développent des comportements d'empathie innés. (ex : on amène un doudou à celui qui pleure spontanément...) Or en grandissant, les enfants perdent ce comportement.

Deux idées :

- la compétition est à la base de tout apprentissage à l'école (et au-delà dans la société). Il faudrait axer la réflexion sur une idée de rééquilibrage entre une compétition-qui serait plutôt émulation et la coopération.
- notre société est basée sur le culte d'une autonomie mal comprise où chacun doit se débrouiller tout seul et si possible triompher d'autrui !

Comment aborder la coopération :

- le travail avec les organismes spécialisés (exemple d'Altern'Educ association présidée par Brigitte Cassette) : permet aux enfants par petits groupes de 7-8 élèves de découvrir la coopération. Organisations de jeux, de camps... On propose aux enfants une situation au cours de laquelle leur seule alternative pour réussir est de coopérer entre-eux...
- les jeux coopératifs de plateau : développent la capacité des enfants de faire des propositions (confiance en soi, affirmation de soi), d'écouter l'autre (gestion de sa propre frustration...). Si le jeu est gagné un lien se crée entre les enfants, si le jeu est perdu, on ressent un besoin de parole. On cherche les raisons de cette défaite : développe la relation d'aide, d'entraide, l'expression (savoir demander et proposer de l'aide). Par ces jeux, les enfants apprennent à s'affirmer, accueillir, entendre.
- le théâtre-forum : apprentissage du respect des idées et des paroles d'autrui.
- les ateliers d'art-thérapie : permettent d'apprendre à s'exprimer.

La coopération développe un respect mutuel.

Un groupe uni par un désir de coopération est beaucoup moins vulnérable qu'un groupe sans lien. C'est le cas par exemple d'une classe en début d'année. Les liens ne sont pas créés et si un conflit survient il aura plus de chance de déstabiliser tout le groupe et de dégénérer.

La coopération s'encourage, elle ne s'impose pas. Tout comme la responsabilité, sinon on va à l'encontre de ce qu'on recherche. Les enfants se bloquent. C'est pourquoi un adulte doit toujours être présent lors de cet apprentissage. Il est le garant du cadre, et plus le cadre est clair, plus les enfants osent et développent leurs capacités.

Par rapport à l'école, la coopération pose un problème de structure (nombre d'adultes par enfants), et d'attitudes éducatives (disponibilité, confiance faite à l'enfant, Effet Pygmalion).

La question se pose de savoir si les enseignants sont aptes à prendre en charge ce type d'activité. Il semble que tous devraient recevoir une formation en la matière et que cette activité nécessite que l'enseignant se sente à l'aise pour transmettre ce savoir. Si un enseignant ne souhaite pas s'engager (parce qu'il ne veut ou ne sait pas) cela ne doit pas lui être imposé, pour éviter le risque de provoquer l'effet contraire de celui recherché.

La question se pose alors : « Faut-il qu'il y ait des enseignants dont ce soit la seule mission ? ». Cette question provoque diverses réactions chez les participants à ce carrefour mais la majorité semble penser que ce n'est pas une bonne solution, l'apprentissage de la coopération devant plutôt être transmis dans les diverses matières scolaires et être intégré aux cours. Il s'agit d'un choix pédagogique dont les effets positifs ont été très largement expérimentés et dont l'esprit et les pratiques devraient être enseignés dans la formation initiale (IUFM) et la formation continue.

Un des aspects freinant la mise en place de cet apprentissage à l'école semble être la trop grande diversité du corps enseignant. A l'inverse de pays tels que la Finlande, il existe de trop grandes différences à l'intérieur du corps enseignant et dans la division des disciplines.

On ne doit pas non plus négliger le fait que les enseignants sont des gagnants du système scolaire, et de ce fait, ne ressentent pas forcément le besoin de faire évoluer un système basé sur la compétition.

Le développement de l'esprit de compétition étant intériorisé par les élèves, ceux-ci pensent que s'ils coopèrent, ils vont se « faire avoir ». Il convient donc de faire évoluer les mentalités par des pratiques s'avérant à l'usage plus gratifiantes (réciprocité des échanges, confiances en soi, etc.).

La Coordination française pour la Décennie souhaite créer une base de données des expériences réalisées en la matière. Une participante de la réunion propose de s'inspirer de la pratique du réseau RITIMO (Réseau d'Information Tiers Monde) recensant les expériences en matière de développement. Ce réseau dispose en effet de nombreux centres de documentations à travers toute la France.

Conclusion

En conclusion, plusieurs modes de participation sont proposés pour se joindre au travail de la Coordination française pour la Décennie sur le thème de l'éducation à la non-violence et à la paix. Chacun est invité à étudier les différentes propositions et préciser s'il est intéressé par l'une ou l'autre au secrétariat de la Coordination française.

La **commission Education** est chargée, au sein de la Coordination française pour la Décennie, de promouvoir l'éducation à la non-violence et à la paix. Cette commission a conçu une campagne pour l'éducation à la non-violence et à la paix et est chargée du suivi et de l'animation de la campagne. Elle a le souci de la sensibilisation sur le thème de l'éducation à la non-violence et à la paix et de rencontrer les décideurs qui peuvent permettre son introduction dans les programmes. Elle doit également rechercher des fonds et faire le lien avec d'autres campagnes (européennes...). C'est elle qui oriente et coordonne les groupes de travail : le groupe de travail Programme qui déjà constitué et les groupes de travail qui pourront se créer par la suite pour suivre la campagne, la recherche de fonds, etc. Elle est organisée et conduit le réseau des relais locaux de la campagne.

Le **groupe de travail Programme** réunit des personnes compétentes en éducation à la non-violence et à la paix. Il débutera son travail à partir du Forum et se réunira deux fois par ans. Il a pour tâche de :

- Définir les valeurs et les invariants qui établissent une unité dans la grande diversité d'approche qui nous réunit.
- Définir l'ensemble des compétences relationnelles, intellectuelles, sociales et éthiques comme objectifs d'un programme d'éducation à la non-violence et à la paix.
- Définir le contenu global d'un tel programme.
- Recenser des techniques pédagogiques utilisables (cercles de paroles, échanges réciproques de savoirs, jeux de rôles...), pour mieux former aux compétences visées.
- Recenser les documents et ouvrages utilisables pour l'éducation à la non-violence et à la paix.
- Trouver des moyens d'évaluation adaptés.
- Assurer la relecture des fiches pédagogiques nouvelles pour notre base de données

Un réseau de **relais locaux de la campagne** est en cours de constitution. Les personnes appartenant à ce réseau sont chargées de la diffusion de la campagne dans leur région, en contactant les établissements et les associations, en proposant des fiches pédagogiques à partir de pratiques pédagogiques locales, en veillant à communiquer sur la campagne, en contactant inspecteurs, recteurs, IUFM, etc. Cette diffusion a pour but de multiplier le nombre de signataires de la campagne, de sensibiliser à l'éducation à la non-violence et à la paix, de proposer les outils existant en ce domaine, d'enrichir la base de données de fiches pédagogiques, de faire connaître à la commission Education ce qui existe déjà dans leur région.

Plusieurs dates sont proposées afin de continuer le débat. Dans le cadre du Forum social Européen, aura lieu à Paris un atelier sur «Education à la non-violence et à la paix », le vendredi 14 novembre dans l'après-midi.

Les 4, 5 et 6 juin 2004, la Coordination invite au Salon des initiatives de paix à la Cité des Sciences et de l'Industrie. Ce salon présentera des actions en faveur de la paix en France et dans le monde par des stands, des ateliers, des jeux, des conférences, etc. Il est possible de proposer des animations ou de devenir exposant. Des voyages de classe peuvent être organisés. Enfin, tous sont invités à participer à ce Salon. La journée du vendredi sera plus particulièrement organisée pour les scolaires et sur le thème de l'éducation à la non-violence et à la paix.

La Coordination sent également, à la suite de cette rencontre, qu'il serait important de renouveler ce genre de forum, sur un temps plus long et propose de se donner rendez-vous à l'automne 2004.

Table des matières

Accueil	2
<i>Accueil par Christian Renoux</i>	<i>2</i>
<i>Présentation de la campagne par Vincent Roussel.....</i>	<i>3</i>
1. Présentation d'expériences d'éducation à la non-violence et à la paix à l'école	10
<i>A. « Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle»</i>	<i>10</i>
<i>B. Education et non-violence</i>	<i>20</i>
2. Carrefours sur les grands thèmes de l'éducation à la non-violence et à la paix :	22
LA COMMUNICATION, L'ECOUTE, L'ESTIME DE SOI, LA PRISE DE PAROLE	22
<i>Intervention de Jacques Lecomte</i>	
Lorsque les enseignants facilitent la résilience des enfants en souffrance	22
<i>Intervention de Aline Peignault.....</i>	<i>29</i>
<i>Débat</i>	<i>33</i>
L'APPRENTISSAGE DE LA RESPONSABILITE, LA CITOYENNETE, LES DROITS ET DEVOIRS, L'AUTORITE, LA SOLIDARITE	35
<i>Intervention de Bruno Mattéi</i>	
Apprendre la citoyenneté à l'école.....	35
<i>Intervention de Michel Porta</i>	
L'éducation à la responsabilité.....	42
<i>Intervention de Elisabeth Maheu</i>	<i>48</i>
<i>Débat</i>	<i>55</i>
LE CONFLIT, LA MEDIATION	57
<i>Intervention de Brigitte Liatard</i>	<i>57</i>
<i>Intervention de Christiane Wicky</i>	
La médiation scolaire dans un Réseau d'Education Prioritaire: Villefontaine (Isère) - Pratiques et enseignements.....	60
<i>Débat</i>	<i>65</i>
LA COOPERATION, LE TRAVAIL DE GROUPE	68
<i>Intervention de Véronique Guérin</i>	<i>68</i>
<i>Intervention de Georges Hervé</i>	
Coopérer à l'École, pourquoi ?	71
<i>Débat</i>	<i>77</i>
Conclusion.....	79