



Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture



Division de la promotion
de la qualité de l'éducation
Éducation pour la Non-violence

Jean-Marie Muller
***De la non-violence
en éducation***



Jean-Marie MULLER

DE LA NON-VIOLENCE
EN
ÉDUCATION

UNESCO
Ouvrage publié avec le concours de
l'institut de recherche sur la résolution non-violente
des conflits (IRNC)

Les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'UNESCO.

Les appellations qui y sont employées et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Toute information concernant cette publication peut être adressée à :

Antonella Verdiani
Spécialiste de programme
Division de la promotion de la qualité de l'éducation
Section d'éducation aux valeurs universelles
UNESCO
7, Place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
FRANCE

Conception graphique et mise en page :
Sophie Guerbador et Benoît Duché

Photo de couverture : Ange de Nagasaki, Japon
Siège de l'UNESCO
©UNESCO (Michel, Claude)

Publié en 2002 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP

(ED-2002/WS/23)
©UNESCO, juillet 2002
Imprimé en France

L'auteur tient à remercier Bernadette Bayada, Élisabeth Maheu, François Marchand, Alain Refalo, Hélène Roussier et François Vaillant pour leurs observations et suggestions précieuses.

Table des matières

Préface	p. 5
Avant-propos.....	p. 7
1. Le conflit.....	p. 16
2. L'agressivité	p. 21
3. La violence.....	p. 24
4. La non-violence	p. 29
5. La démocratie	p. 36
6. La médiation	p. 40
7. La maltraitance.....	p. 43
8. La délinquance	p. 46
9. L'éducation à la citoyenneté.....	p. 49
10. L'autorité.....	p. 57
11. La résolution constructive des conflits	p. 61
12. Vers une culture de la non-violence	p. 67

Préface de Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO

J'ai fait, très jeune, l'expérience de l'absurdité, de l'horreur et de l'inanité de la guerre : je vivais à une centaine de kilomètres à peine d'Hiroshima quand, en 1945, la bombe atomique a été lancée sur la ville. Je peux affirmer que cet événement, qui a touché les deux villes japonaises de Hiroshima et de Nagasaki, "résonne" encore aujourd'hui, et pour longtemps, non seulement dans ma mémoire, mais dans celle de l'humanité tout entière.

C'est une nouvelle dimension du conflit, avec des capacités de destruction impensables — puisque susceptibles de mettre fin au monde vivant —, qui a alors été introduite. Une frontière, une limite jusque-là sacrée et tacitement respectée par l'humanité tout entière a été franchie. Une transgression ouvrant la voie à l'expression de toutes autres sortes de violences.

Des plus légères (insultes, incivilités) aux plus terribles (viols, meurtres, massacres, terrorisme), les unes cherchant parfois leur justification dans les autres, ces violences sont toutes profondément enracinées dans les consciences et imprègnent fortement la culture du XXI^e siècle.

L'action de prévention que l'UNESCO a pour vocation d'instaurer par l'éducation, la science et la culture, est encore très loin d'être ancrée dans les esprits et de se traduire concrètement. Parvenir à substituer une culture de paix à cette culture de la violence apparaît à beaucoup comme une utopie. Pourtant, on sait bien que le rejet d'autrui, la peur, voire la haine de la différence sont souvent aux sources de la violence, elle-même alimentée par une banale ignorance. Elle dresse les individus, les groupes, les cultures les uns contre les autres, aboutissant à un repli sur soi et une agressivité exacerbée. Or seul un dialogue pacifique peut permettre une conscience saine et équilibrée de l'altérité.

C'est pourquoi l'éducation est au cœur de la construction de la paix. L'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie est inséparable d'une pédagogie qui forme, jeunes et moins jeunes, aux attitudes de dialogue et de non-violence, autrement dit à l'enseignement des valeurs de tolérance, d'ouverture à l'autre, de partage.

Ce que l'UNESCO se propose par la diffusion de ce texte, intitulé "De la non-violence en éducation", c'est de contribuer à la connaissance et à la divulgation, dans un grand nombre de régions et de pays du monde, des concepts de base de la paix et de la non-violence. Les définitions et les réflexions philosophiques développées par Jean-Marie Muller seront, j'en suis convaincu, de grande utilité pour les éducateurs, ces "bâtisseurs de paix" au quotidien, pour les jeunes élèves ainsi que pour un large public.

Nous sommes, en 2002, au début de la "Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde" proclamée par les Nations Unies (2001-2010). Une des tâches de l'UNESCO tout au long de cette décennie sera de promouvoir l'enseignement de la pratique de la non-violence et de la paix. J'espère que la diffusion du présent ouvrage y participera, et que l'objectif de construction d'une culture de la paix sera de plus en plus à notre portée.

Koichiro Matsuura

Avant-propos

Le 10 novembre 1998, l'Assemblée générale des Nations Unies "proclame la période 2001-2010 Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde" (Résolution 53/25). Dans ses attendus, l'Assemblée générale considère "qu'une culture de la non-violence et de la paix favorise le respect de la vie et de la dignité de chaque être humain sans préjugé ni discrimination d'aucune sorte". Par ailleurs, elle reconnaît que "l'éducation a un rôle à jouer dans l'édification d'une culture de la non-violence et de la paix, particulièrement en enseignant aux enfants la pratique de la non-violence et de la paix, ce qui contribuera à la réalisation des buts et principes énoncés dans la Charte des Nations Unies". En outre, 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". Il y a lieu de se réjouir que les représentants des États rassemblés à New-York aient voté pareille résolution, alors même que la non-violence est encore étrangère à la culture dont nous sommes les héritiers. Les concepts autour desquels notre pensée s'ordonne et se structure laissent peu de place à la notion de non-violence, tandis que la violence fait partie intégrante de notre univers de pensée et de notre comportement. La non-violence vient bouleverser nos repères. Le concept même de non-violence rencontre dans nos esprits de telles difficultés que nous sommes souvent tentés d'en récuser la pertinence. C'est donc tout un travail pédagogique qui reste à entreprendre pour que la résolution des Nations Unies ne reste pas lettre morte et que cette "culture de la non-violence et de la paix" dont elle parle transforme réellement les mentalités aussi bien des enseignants que des enfants.

Le 14 mai 1985, dans une "recommandation aux États membres", le Conseil de l'Europe avait déjà plaidé en faveur de l'éducation à la résolution non-violente des conflits : "Les concepts liés aux droits de l'homme - affirmait cette recommandation - peuvent et doivent être assimilés dès le plus jeune âge. Par exemple, les enfants du préscolaire et du primaire peuvent déjà faire l'expérience du règlement non-violent des conflits et du respect d'autrui dans le cadre de la classe. (...) Les aptitudes nécessaires pour comprendre et soutenir les droits de l'Homme sont notamment les suivantes : (...) savoir reconnaître et accepter les différences, établir avec autrui des relations constructives et non oppressives, résoudre les conflits de manière non-violente¹."

"Le devoir d'éducation à la non-violence"

"La civilisation, écrit le philosophe Karl Popper, consiste essentiellement à réduire la violence²." Tel est, selon lui, l'objectif principal que doit viser la démocratie. La liberté des personnes, souligne-t-il, n'est garantie dans la société que dans la mesure où toutes renoncent à l'usage de la violence : "L'État de droit exige la non-violence, qui en est le noyau fondamental³." Si tel ou tel individu recourt à la violence envers autrui, il est alors nécessaire que le gouvernement intervienne afin de rétablir la sécurité publique et la paix sociale. Mais, selon Karl Popper, l'État de droit doit être fondé essentiellement non sur la répression du gouvernement, mais sur le civisme des individus par lequel ils renoncent d'eux-mêmes à la violence. Pour cela, il faut développer parmi les citoyens une culture de non-violence et il faut commencer par éduquer les enfants à la non-violence. Plus "le devoir d'éducation à la non-violence⁴" sera négligé, affirme Popper, plus la culture de la violence sera prépondérante dans la société et plus le gouvernement devra recourir à des mesures de contrainte et de répression. L'éducation "ne consiste pas seulement à enseigner des faits, mais surtout à montrer combien est importante l'élimination de la violence⁵".

Il s'agit bien, en définitive, d'éduquer les enfants à la non-violence, mais, pour cela, la première condition est que l'éducation s'inspire elle-même des principes, des règles et des méthodes de la non-violence : l'éducation à la non-violence commence par la non-violence de l'éducation. Se référant au propos de Georges Gusdorf qui disait de la violence qu'elle est "comme une sorte de coup bas contraire à l'honneur philosophique⁶", Éric Prairat considère la violence "comme

¹ En France, cette recommandation a été transmise à tous les chefs d'établissement par le ministre de l'Éducation nationale dans la Circulaire N° 85-192 du 22 mai 1985, parue au Bulletin Officiel N° 22 du 30 mai 1985.

² Karl Popper, John Condry, La télévision : un danger pour la démocratie, Paris, Anatolia, 1994, p. 33

³ Karl Popper, La leçon de ce siècle, Paris, Anatolia, 1993, p. 72

⁴ Ibid., p. 73

⁵ Karl Popper, John Condry, op.cit., p. 33

⁶ Georges Gusdorf, La vertu de force, Paris, PUF, 1960, p. 84.

une sorte de coup bas contraire à l'honneur de l'éducation". Il importe d'abord que les adultes respectent l'univers de l'enfant et ne viennent pas l'envahir et l'occuper brutalement en imposant leurs lois et leurs idéologies. Janusz Korczak, qui fut l'un des précurseurs d'une pédagogie fondée sur le respect de l'enfant, a mis en évidence la sujétion dans laquelle l'enfant était maintenu par les adultes : "Nous connaissons, écrit-il en 1929, les chemins de la réussite, lui prodiguons leçons et conseils, développons ses qualités, corrigeons ses défauts. Nous nous chargeons de le diriger, de le rendre meilleur, de l'endurcir. Il ne peut rien, nous pouvons tout. Nous donnons les ordres et exigeons la soumission. Moralement et juridiquement responsables, sachant tout et prévoyant tout, nous sommes seuls juges de ses actes, mouvements, pensées et projets. Nous fixons ses devoirs et veillons à ce qu'il les remplisse. Tout dépend de notre volonté et de notre compréhension ; ce sont nos enfants, notre propriété⁸." Nous avons compris aujourd'hui qu'une telle emprise dominatrice des adultes sur le petit d'homme n'était pas la meilleure manière de l'éduquer à la responsabilité et à la liberté. L'enfant a droit au respect parce qu'il est dès aujourd'hui une personne.

Les valeurs que l'éducation doit transmettre à l'enfant sont celles qui fondent la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies. Celle-ci considère que "la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde". Son article 26 stipule : "L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales." Comme l'a souligné François Vaillant, "l'éthique de la non-violence et l'éthique des droits de l'homme développent une même éthique générale, celle du respect et de la dignité de tout homme"⁹. L'action non-violente est certainement la mieux appropriée pour promouvoir et défendre la liberté, la justice et la paix. Car défendre les droits de l'homme, c'est d'abord les respecter dans le choix même des moyens que l'on entend mettre en œuvre pour les défendre.

La Convention internationale des droits de l'enfant adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations Unies précise (article 29) que l'éducation de l'enfant doit viser notamment à :

- "- inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.
- préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux."

⁷ Éric Prairat, "Genèse du conflit", dans Pour une éducation non-violente, enjeux pédagogiques et sociaux, Éditions Non-Violence Actualité, 1988, p. 45-46.

⁸ Janusz Korczak, Le droit de l'enfant au respect, Paris, Robert Laffont, 1979, p. 26.

⁹ François Vaillant, La non-violence, essai de morale fondamentale, Paris, Le Cerf, 1990, p. 206.

Aujourd'hui, il est généralement admis que la démocratie est le projet politique qui correspond le mieux à celui d'une société de liberté, de tolérance, de justice et de paix. Dès lors, le projet éducatif doit avoir pour visée de permettre à l'enfant de devenir un citoyen responsable, profondément convaincu que la seule révolution qui tienne ses promesses est celle qui veut faire advenir la démocratie. La meilleure pédagogie pour atteindre cet objectif est d'organiser la communauté scolaire selon les valeurs de la démocratie. "Enseigner les droits de l'homme dans le milieu scolaire, c'est donc être confronté à la problématique de la démocratie dans une communauté humaine. Un fonctionnement démocratique des établissements scolaires est la condition d'une authentique éducation aux droits de l'homme et de sa crédibilité¹⁰." Or, l'exigence fondamentale de la démocratie est de construire une société libérée de l'emprise de la violence. Dans sa finalité comme dans ses modalités, la démocratie se trouve organiquement accordée à la non-violence. "Je crois, affirmait Gandhi, que la vraie démocratie ne peut résulter que de la non-violence¹¹." Certes, l'école ne saurait être gouvernée par les élèves comme une démocratie l'est par les citoyens. Il ne s'agit pas d'abandonner l'école au pouvoir des enfants. Le vote des élèves ne saurait s'imposer aux enseignants comme le vote des citoyens s'impose aux dirigeants. Mais la mission de l'école est d'enseigner les valeurs fondatrices de la démocratie citoyenne : la non-violence et le respect.

Les idéologies fondées sur l'exclusion

Les menaces qui pèsent sur l'ordre démocratique sont d'abord engendrées par des idéologies fondées sur la discrimination et l'exclusion. Qu'il s'agisse du nationalisme, du racisme, de la xénophobie, de l'intégrisme religieux ou du libéralisme économique fondé sur la seule recherche du profit, ce sont ces idéologies qui menacent la démocratie. Dès lors, promouvoir et défendre la démocratie - ces deux démarches se renforcent l'une l'autre et doivent être entreprises ensemble -, c'est d'abord lutter contre ces idéologies dont les germes prolifèrent aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de chaque société. Ces idéologies, en effet, ne connaissent pas de frontières.

Les idéologies anti-démocratiques sont toutes liées à l'idéologie de la violence. Elles n'hésitent jamais à proclamer que la violence est nécessaire et légitime dès lors qu'elle est mise à leur service. C'est pourquoi, en définitive, la menace contre la démocratie est toujours celle de la violence et, par conséquent, la défense de la démocratie est toujours une lutte contre la violence.

¹⁰ Tous les êtres humains..., Manuel pour l'éducation aux droits de l'homme, Paris, Éditions

Pour accomplir sa mission, l'école doit être indépendante de tous les particularismes communautaires, surtout lorsque ceux-ci s'avèrent contraires aux exigences de la démocratie. Mais, dans le même temps, elle doit éduquer le regard des enfants à découvrir et à respecter les différences culturelles. L'école doit être le lieu privilégié où l'on détruit les préjugés discriminatoires à l'encontre des "autres", de ceux qui appartiennent à une autre communauté, à un autre peuple, à une autre ethnie, à une autre religion. Transmettre aux enfants des stéréotypes de l'ennemi, c'est déjà armer leur intelligence, leurs sentiments et leurs bras, c'est déjà leur apprendre la guerre. "Les stéréotypes de l'ennemi, écrit Bernadette Bayada, suscitent des comportements hostiles. Ils créent ainsi, par un cercle vicieux, leur propre vérification et donnent le sentiment fallacieux de vérité et de certitude. La plus violente et la plus destructrice des conséquences du stéréotype est l'intégration, par la personne qui en est la victime, de l'idée qu'elle est réellement inférieure. L'opprimé s'identifie à l'image que l'on donne de lui¹²." C'est donc une exigence essentielle de la pédagogie de désarmer le regard des enfants envers les "autres" et, tout particulièrement, envers ceux dont l'identité sociale est marquée par une différence. Il s'agit d'éduquer leur regard afin qu'ils se départissent de toute hostilité envers les "autres-qui-sont-différents" et qu'ils apprennent à leur égard la bienveillance. "Comment acquérir enfin tolérance et non-violence, s'interroge le philosophe Michel Serres, sinon en se plaçant du point de vue de l'autre¹³?"

La nécessité d'une clarification conceptuelle

Les traditions dont nous sommes les héritiers, alors qu'elles ont donné une grande et belle place à la violence, n'ont pratiquement accordé aucune place à la non-violence, jusqu'à en ignorer le nom. La non-violence est une idée encore neuve en Europe et dans tout l'Occident. Par lui-même, le mot "non-violence" suscite de multiples équivoques, malentendus et confusions. Ce qui fait d'abord difficulté, c'est qu'il exprime une opposition, un refus. Dans nos sociétés dominées par l'idéologie de la violence nécessaire, légitime et honorable, ce mot est recouvert de nombreuses ambiguïtés. Mais il a l'avantage décisif de nous obliger à regarder en face les nombreuses ambiguïtés de la violence, alors que nous sommes toujours tentés de les occulter pour mieux nous en accommoder. La non-violence n'exprime pas un moindre, mais un plus grand réalisme à l'égard de la violence. Il s'agit d'en prendre toute la mesure, d'en traverser toute l'épaisseur, d'en peser toute la lourdeur.

¹² Bernadette Bayada, "Préjugés et stéréotypes, sources de violence", dans L'éducation à la paix, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1993, p. 139.

¹³ Michel Serres, *Le tiers instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991, p. 36.

Il ne sera possible de préciser la signification de la non-violence que si, préalablement, nous avons précisé la signification de la violence. Il importe, avant tout, de préciser à quoi exactement la non-violence dit non, à quoi elle s'oppose, ce qu'elle refuse. Au demeurant, cela ne sera pas encore suffisant. Nous devons encore préciser ce que la non-violence recherche, ce qu'elle veut affirmer, ce qu'elle propose, quel est son projet.

Le mot "violence" est certainement l'un de ceux qui se trouvent le plus souvent employés dans les paroles et les écrits de tous et de chacun. Pourtant, si nous prions attention à la signification que nous lui donnons, nous nous apercevons que ce mot a de multiples acceptions qui diffèrent très sensiblement les unes des autres. Cette confusion du langage est l'expression de la confusion de la pensée. Et cette double confusion ne peut être que source d'incompréhension dans nos discussions et nos tentatives de dialogue. Cette incompréhension redouble forcément lorsque nous nous risquons à parler de non-violence. Aussi est-il essentiel d'opérer d'emblée une clarification conceptuelle qui nous permette de nous entendre sur la signification des mots que nous employons.

Pour illustrer cette confusion du langage et de la pensée qui prévaut généralement dans les discours sur la violence, il nous semble très significatif de visualiser, d'une part les tentatives faites pour discréditer "la violence" auprès des jeunes et qui se résument par la formule : "La violence est interdite", et d'autre part les réflexions sur la violence exprimées par de nombreux auteurs qui prétendent s'appuyer sur les données de la psychologie pour faire valoir qu'il serait parfaitement vain de "vouloir interdire la violence", car, selon eux, celle-ci serait "ambivalente" et il existerait de "bonnes" et de "mauvaises" violences.

De nombreux textes, en effet, ont été écrits sur le thème de "la violence à l'école" qui, sous forme de slogans, invitent les jeunes à renoncer à la violence. On peut citer pêle-mêle : "Stop la violence", "La violence, c'est débile", "Dire non à la violence", "La violence, c'est pas une vie !", "La violence n'est jamais une solution", "La violence n'est jamais une réponse à la violence", "Plus puissant que la violence, le respect", "La violence n'est pas une fatalité", "La violence, ça suffit !", "La violence, c'est l'injustice pour tout le monde", "La violence, ça se termine toujours mal", "La violence, ça complique la vie", "Chut la violence, le respect est là", "Violence rime avec décadence", etc. Prises à la lettre, ces formules affirment clairement que la violence est intrinsèquement "mauvaise", qu'elle est toujours un "mal", qu'elle n'est jamais un droit, qu'elle n'est jamais légitime, jamais justifiée.

Cependant, nombreux auteurs qui traitent du problème de la violence laissent entendre qu'elle fait partie intégrante de la vie et qu'il serait illusoire de vouloir la supprimer. On peut lire en effet ici ou là : "Vivre exige de la violence", "La vie

est violente", "La violence est nécessaire à la vie", "La violence est constitutive de l'humain", "Il existe un bon recours à la violence", "La violence est un sursaut de vie", "Il y a une hiérarchie des violences et le jugement doit fixer les limites d'une violence normale et d'une violence pathologique", "La violence est un désir d'exister", "La violence est porteuse de vie et de mort", "Pour vivre, l'homme a besoin de violence, sinon il n'a pas la force de vivre", etc.

Ces deux discours sont parfaitement contradictoires et ne peuvent que laisser perplexes les éducateurs... Il ressort de cela que le concept de violence dont il est fait usage est une notion confuse, incertaine, floue, embrouillée, indéterminée, indécise et, en définitive, inintelligible. Et cette confusion enlève toute pertinence au concept même de "non-violence". Pour l'essentiel, les seconds propos que nous avons cités entretiennent une totale confusion entre "l'agressivité" qui est en effet une "force de vie" et "la violence" qui est une "force de mort". Selon notre hypothèse de travail, il faudrait dans chacune de ces citations, remplacer le mot "violence" par le mot "agressivité" pour que tout rentre dans l'ordre. Dès lors, nous pouvons prendre à la lettre les slogans qui visent à discréditer la violence auprès des jeunes. Le concept de "non-violence" retrouve toute sa pertinence et il devient possible de se "mobiliser contre la violence".

S'interrogeant sur la finalité de l'école, Philippe Meirieu privilégie cette réponse: "Faire advenir l'humanité en l'homme." Mais cette expression exige de préciser ce qu'est cette "humanité". Il exprime alors sa propre conviction: "Je ne saurais trop dire combien l'humanité est fondamentalement, à mon sens, ce qui s'oppose à la violence des choses et des hommes partout triomphante. (...) Que l'École, alors, ait à promouvoir l'humanité dans l'homme signifie pour moi qu'elle a d'abord la responsabilité de permettre la rencontre entre des êtres sur un autre registre que celui de la violence. (...) Car, il n'y a rien en amont du refus de la violence, rien qui lui soit fondateur, que ce refus de la violence lui-même en tant qu'il est l'expression irréductible de l'humanité¹⁴." L'insistance privilégiée de cette étude est de faire valoir que ce sont les principes et les méthodes de la non-violence qui permettent de donner à ce "refus de la violence", qui est en effet constitutif de l'humanité de l'homme, la cohérence et la pertinence à la fois d'une morale de conviction et d'une morale de responsabilité. Le "refus de la violence" ne prend tout son sens que s'il s'exprime par une "volonté de non-violence". Il faut désapprendre à penser l'éducation à travers le prisme déformant de l'idéologie de la violence pour apprendre à concevoir la pédagogie dans le miroir de la philosophie de la non-violence.

¹⁴ Philippe Meirieu, *L'envers du tableau, Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF éditeur, 1993, p. 100-103.

De par sa signification étymologique, le mot enfant signifie celui "qui ne parle pas" (du latin *infans*, *infantis*, composé *in*, préfixe négatif et du participe présent du verbe *fari*, "parler"). On pourrait dire qu'éduquer un enfant, c'est lui apprendre à parler. Non pas tant à lui apprendre à parler sa langue maternelle, que lui apprendre à parler avec les autres. C'est le parler qui est le fondement et la structure de la socialisation, et ce qui caractérise le parler, c'est précisément le renoncement à la violence.

Certes, mettre au programme des écoles le conflit, la violence et la non-violence n'est pas chose aussi aisée que d'y mettre les mathématiques, l'anglais ou la géographie. Il ne s'agit plus d'enseigner un savoir, mais d'éduquer à un comportement, à une manière d'être. Nombre d'enseignants risquent fort de faire valoir que cela dépasse le champ de leur compétence et n'entre pas dans leurs attributions. Pourtant, la violence, elle est là, dans l'école, et ces mêmes enseignants doivent eux aussi y faire face quotidiennement. Cette violence empêche les enseignants d'enseigner et les apprenants d'apprendre. Dès lors, s'ils veulent pouvoir enseigner leur discipline et faire ainsi ce qu'ils considèrent comme leur métier, les enseignants sont d'abord obligés de gérer "la violence à l'école".

Pour préciser les concepts qui permettent de fonder et de construire une philosophie de la non-violence, nous tiendrons délibérément des propos décalés par rapport aux problèmes spécifiques liés à l'éducation. Nous ferons une approche "généraliste" des notions de conflit, d'agressivité, de force, de violence et de non-violence. Nous faisons le pari qu'en lisant ces pages, l'éducateur aura à cœur de faire le lien avec les problèmes concrets qu'il rencontre quotidiennement dans l'exercice de sa tâche. Car c'est aux enseignants eux-mêmes, en définitive, de découvrir et d'apprécier la pertinence de cette démarche. Mais une telle prise de conscience ne saurait être laissée à l'initiative individuelle. Il faut que les éducateurs puissent recevoir une formation initiale et continue qui leur permettent d'interroger et de réajuster leurs choix pédagogiques à la lumière de la philosophie de la non-violence.

Dès lors que le projet éducatif doit viser à organiser l'espace scolaire selon les valeurs de la démocratie, nous préciserons quels en sont les fondements. Ce n'est qu'ensuite que nous tenterons de visualiser pour eux-mêmes les problèmes auxquels les éducateurs sont confrontés dans leur tâche. Nous nous efforcerons alors de préciser quels peuvent être les principes et les méthodes offerts par la non-violence pour y faire face.

Nous avons conscience de la complexité et de la difficulté des problèmes auxquels les enseignants-éducateurs se trouvent confrontés quotidiennement. Ces pages n'ont pas la prétention d'affirmer qu'il suffirait de mettre le principe de non-vio-

lence au cœur du projet éducatif pour que ces problèmes trouvent facilement leur solution. Nous n'avons pas l'ambition d'apprendre leur métier aux enseignants. Notre propos est seulement de les inviter à regarder leurs pratiques quotidiennes dans l'éclairage des principes et des méthodes de la non-violence. Peut-être pourrions-nous nous mettre tous d'accord pour reconnaître que si la non-violence est possible, elle est préférable ? Et si la non-violence est préférable, alors il nous appartient de tout faire pour la rendre possible. Cette étude n'a d'autre prétention que de proposer d'étudier les possibilités de la non-violence.

le conflit

le conflit

Au commencement est le conflit. Notre relation aux autres est constitutive de notre personnalité. Je n'existe qu'en relation avec autrui. L'existence humaine de l'homme, ce n'est pas son être-au-monde, mais son être-aux-autres. Cependant, souvent, j'expérimente ma rencontre avec l'autre comme une adversité, un affrontement. L'autre est celui dont les désirs s'opposent à mes désirs, dont les intérêts heurtent mes intérêts, dont les ambitions se dressent contre mes ambitions, dont les projets contrarient mes projets, dont la liberté menace ma liberté, dont les droits empiètent sur mes droits.

La peur de l'autre

L'arrivée de l'autre à mes côtés est dangereuse, du moins elle peut l'être. Elle ne l'est peut-être pas, mais je n'en sais rien ; c'est pourquoi je la ressens comme dangereuse. L'autre ne me veut pas forcément du mal ; peut-être même me veut-il du bien, mais je ne le sais pas. C'est pourquoi l'autre, l'inconnu, fait peser une incertitude sur mon avenir ; il m'installe dans l'insécurité. L'autre m'inquiète ; il me fait peur. Même s'il n'est pas armé de mauvaises intentions, l'autre me dérange. Je ressens d'abord la proximité de l'autre comme une promiscuité. Peut-être l'autre ne vient-il pas me menacer, peut-être veut-il seulement me demander de l'aide ? Mais cette demande est encore un dérangement. Ma peur de l'autre redouble lorsqu'il n'est pas mon semblable, lorsqu'il ne parle pas la même langue, lorsqu'il n'a pas la même couleur, lorsqu'il proclame sa foi dans un Dieu qui n'est pas le mien. Celui-là, plus que tout autre, me dérange. Que n'est-il pas resté chez lui ?

La venue de l'autre chez moi est un dérangement. L'autre est l'envahisseur de mon aire de tranquillité ; il m'arrache à mon repos. L'autre, par son existence, surgit dans l'espace que je m'étais déjà approprié comme une menace pour mon existence. Il faudra bien que je lui fasse de la place, peut-être même que je lui cède ma place. Le conflit est toujours, de quelque manière, une rivalité pour la conquête d'un même territoire. Chacun est persuadé que l'autre veut lui "prendre sa place". Dès lors, le conflit ne peut être surmonté que si les deux adversaires, ayant pris conscience qu'"il y a de la place pour deux", décident d'inventer ensemble un "aménagement du territoire" qui permette à chacun d'"avoir sa place". Il s'agit de "transformer" le conflit en sorte qu'il quitte le registre de l'affrontement entre deux adversaires, où il a pris naissance, pour aller se situer sur le registre de la coopération entre deux partenaires où il doit trouver sa solution.

Le désir mimétique

René Girard a développé une thèse qui éclaire la manière dont les hommes en viennent à rivaliser entre eux. En prémisses à sa réflexion, René Girard fait cette constatation : "Il n'y a rien ou presque, dans les comportements humains, qui ne soit appris, et tout apprentissage se ramène à l'imitation¹⁵." Dès lors, il va tenter d'élaborer une science de l'homme en "précisant les modalités proprement humaines des comportements mimétiques¹⁶". Au rebours de ceux qui voient dans l'imitation un processus d'harmonie sociale, René Girard entend montrer qu'elle est essentiellement un principe d'opposition et d'adversité, de rivalité et de conflit. Car ce qui est en jeu dans les comportements mimétiques des hommes, c'est l'appropriation d'un objet qui, parce qu'il est convoité en même temps par plusieurs membres d'un groupe, devient cause de rivalité. "Si un individu voit un de ses congénères tendre la main vers un objet, il est aussitôt tenté d'imiter son geste¹⁷." Selon René Girard, c'est cette rivalité mimétique, dont l'enjeu est l'appropriation d'un même objet, qui est à l'origine des conflits entre les individus.

L'individu jalouse l'autre qui jouit de la possession d'un objet que lui-même ne possède pas. Ainsi, le sentiment de jalousie, qui fait envier l'objet possédé par l'autre, est-il l'un des ressorts les plus puissants des conflits qui opposent les individus entre eux. Cela est déjà transparent dans la conduite de l'enfant convoitant le jouet que possède un autre enfant. Il peut avoir plusieurs autres jouets à sa disposition, mais ceux-ci ne l'intéressent pas. Ce qu'il désire, c'est le jouet dont il s'aperçoit qu'il est désiré par l'autre. Pour autant, dans la rivalité mimétique, l'enjeu principal, l'enjeu réel, n'est tant l'objet en soi que l'autre et ma relation à lui. Ce que je désire, en définitive, ce n'est pas tant m'accaparer l'objet que prendre la place de l'autre.

Le pouvoir sur les objets engendre un pouvoir sur les autres. Le désir de possession et le désir de pouvoir sont profondément liés l'un à l'autre. En même temps que les individus rivalisent entre eux pour l'appropriation des objets, ils luttent entre eux pour l'affirmation de leur pouvoir. Il existe ainsi un lien organique entre la propriété et le pouvoir. L'enjeu des conflits qui opposent les hommes est souvent un enjeu de pouvoir. Certes, il importe que chacun possède suffisamment d'objets pour satisfaire ses besoins vitaux - se nourrir, se loger, se vêtir -, de même qu'il lui faut suffisamment de pouvoir pour faire respecter ses droits. Les désirs de possession et de pouvoir sont légitimes dans la mesure où ils permettent à l'individu de devenir autonome par rapport aux autres. Mais, dans un conflit, chacun des deux adversaires a une tendance naturelle à exiger toujours plus. Rien ne leur

¹⁵ René Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, recherches avec J. D. Oughourlian et Guy Lefort, Paris, Grasset, 1983, p. 15.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid., p. 16.

suffit et ils ne sont jamais satisfaits. "Ils ne savent pas s'arrêter" ; ils ne connaissent point de limites. Le désir exige au-delà de ce que demande le besoin, bien au-delà. "Il y a toujours de l'illimité dans le désir"¹⁸, écrit Simone Weil. Dans un premier temps, l'individu recherche le pouvoir pour n'être pas dominé par les autres, mais, s'il n'y prend garde, la limite est vite franchie à partir de laquelle il cherche à dominer les autres. Aussi, la rivalité entre les hommes ne peut être surmontée qu'à partir du moment où chacun limite ses propres désirs. "Les désirs limités, note Simone Weil, sont en accord avec le monde ; les désirs qui enferment l'infini ne le sont pas"¹⁹.

Établir un pacte

Le conflit, c'est l'affrontement entre mon désir et la réalité. Si je veux satisfaire mon désir sans respecter l'autre et sa réalité, ma volonté entre en conflit avec celle de l'autre, chacun voulant faire céder la résistance de l'autre. Mais si je laisse vivre en moi cet autre désir qui est celui de vivre en accord avec le monde, et d'abord de vivre en bonne intelligence avec l'autre homme qui est mon prochain, je trouverai l'énergie de tenter de construire avec lui une relation fondée sur une reconnaissance mutuelle.

L'individu ne peut fuir une situation de conflit sans renoncer à ses propres droits. Il doit accepter la confrontation, car c'est à travers le conflit que chacun pourra se faire reconnaître des autres. Certes, le conflit peut être destructeur, mais il peut aussi être constructif. La fonction du conflit est d'établir un contrat, un pacte entre les adversaires qui satisfasse les droits respectifs de chacun et de parvenir ainsi à construire des relations d'équité et de justice entre les individus à l'intérieur d'une même communauté et entre les différentes communautés. Le conflit est ainsi un élément structurel de toute relation aux autres et, par conséquent, de toute vie sociale. Dans l'exemple des deux enfants qui sont entrés en rivalité pour la possession d'un même jouet, la médiation d'un adulte peut les amener à résoudre leur conflit par la conclusion d'un pacte : ou ils décident de jouer ensemble, ou de jouer chacun à leur tour. Ils feront alors l'expérience de la résolution constructive de leur conflit par laquelle ils se retrouvent tous les deux gagnants.

Toute vie communautaire est conflictuelle, ne serait-ce que de manière potentielle. La coexistence entre les hommes et les peuples doit devenir pacifique, mais elle restera toujours conflictuelle. La paix n'est pas, ne peut pas être et ne sera jamais l'absence de conflits mais la maîtrise, la gestion et la résolution des conflits par d'autres moyens que ceux de la violence destructrice et meurtrière. Aussi, l'action politique doit-elle rechercher la résolution (du latin *resolutio*, action de dénouer) non-violente des conflits.

¹⁸ Simone Weil, Œuvres complètes, Tome VI, Cahiers, Volume 2, Paris, Gallimard, 1997, p. 74.

¹⁹ Simone Weil, Œuvres complètes, Tome VI, Cahiers, Volume 1, Paris, Gallimard, 1994, p. 325.

Le discours pacifiste, qu'il soit juridique ou spiritualiste, se trompe et s'égare dans l'idéalisme, lorsqu'il stigmatise le conflit au profit d'une apologie exclusive du droit, de la confiance, de la fraternité, de la réconciliation, du pardon et de l'amour. On quitte alors l'histoire pour fuir dans l'utopie.

La non-violence ne présuppose donc pas un monde sans conflits. Elle n'a pas pour projet politique de construire une société où les relations entre les hommes ne reposeraient que sur la confiance. Celle-ci ne peut être établie qu'à travers des relations de proximité, elle ne peut être instaurée qu'envers le prochain. En règle générale, dans la société, toute relation avec le lointain, avec l'autre-que-je-ne-connaiss-pas est un défi, et il convient de l'affronter dans la défiance. Ainsi, l'organisation de la vie en société ne repose pas sur la confiance, mais sur la justice qui garantit le respect des droits de tous et de chacun. L'action politique doit viser à organiser la justice entre tous les lointains. Cela implique que des institutions soient créées, que des lois soient élaborées qui prévoient des modalités pratiques de régulation sociale des conflits qui, à tout moment, peuvent survenir entre les individus.

Inventer un compromis

Souvent, c'est la recherche d'un compromis qui permet d'inventer une solution constructive du conflit. Tout d'abord, la recherche d'un compromis permet de suspendre la violence lorsque celle-ci s'est déjà manifestée et rétablit la communication entre les adversaires. Le mot compromis vient du verbe latin *compromittere* (formé de *cum*, ensemble et *promittere*, promettre) et exprime l'idée d'un engagement mutuel à respecter un accord pour régler un différend.

Le mot compromis est "associé à l'idée d'un processus de négociations où chacun fait à l'autre des concessions pour résoudre un conflit²⁰". Le but recherché est d'imaginer des concessions qui soient acceptables par les deux adversaires en sorte que chacun puisse estimer que ses droits essentiels sont reconnus et respectés. L'art de trouver un bon compromis est de faire apparaître des concessions limitées qui procurent à l'un un maximum d'avantages tout en faisant supporter à l'autre un minimum d'inconvénients, et vice versa, en sorte qu'un nouveau "vivre ensemble" devienne possible. Dans le domaine de l'éducation, la recherche du compromis revêt une forte valeur pédagogique, elle permet à l'enfant d'apprendre à concilier ses désirs, ses intérêts et ses besoins avec ceux de l'autre et à trouver avec lui un terrain d'entente où ils peuvent se reconnaître et se respecter mutuellement.

De l'hostilité à l'hospitalité

Mais, en dernière analyse, le conflit ne doit pas être considéré comme la norme de la relation à l'autre. L'humanité de l'homme ne s'accomplit pas en dehors du

²⁰ François Vaillant, texte inédit.

conflit, mais elle s'accomplit au-delà du conflit. Le conflit est dans la nature des hommes, mais lorsque celle-ci n'est pas encore transformée par la marque de l'humain. Le conflit est premier, mais il ne doit pas avoir le dernier mot. Il n'est pas le mode primordial, mais le plus primaire de la relation à l'autre. Il est fait pour être surmonté, dépassé, transformé. L'homme qui s'efforce d'établir avec l'autre homme une relation pacifiée, dénuée de toute menace et de toute peur, se met en paix avec lui-même. Vis-à-vis de celui qui lui fait face, l'homme ne doit pas s'établir dans une relation d'hostilité, où chacun est l'ennemi de l'autre, mais il doit vouloir établir avec lui une relation d'hospitalité, où chacun est l'hôte de l'autre. Il est significatif que les termes hostilité et hospitalité appartiennent à la même famille étymologique : à l'origine les mots latins *hostes* et *hospes* désignent tous deux l'étranger. Celui-ci, en effet, peut être soit exclu comme un ennemi, soit être accueilli comme un hôte.

L'hospitalité exige plus que la justice. La seule justice, c'est-à-dire la simple reconnaissance des droits de chacun, maintient encore les prochains séparés l'un de l'autre. Vouloir "se faire respecter", c'est encore se faire craindre. "Se tenir en respect", c'est encore se tenir éloignés l'un de l'autre. Par sa nature même, le respect implique une certaine distance. Mais il est une bonne distance qui offre à chacun l'espace dont il a besoin pour être libre et autonome. Respecter autrui, c'est être attentif à trouver la juste distance avec lui, celle qui permet de se voir, de se reconnaître, de s'identifier mutuellement sans fusion ni confusion, celle qui tient compte au mieux des attentes de chacun. Pour former une communauté humaine, les hommes sont appelés à entretenir entre eux des relations de réciprocité fondées sur le partage et le don. Et le lieu de l'hospitalité est celui de la bonté. Car il ne faut pas croire Nietzsche lorsqu'il nous assure que la bonté n'est que l'impuissance des faibles. C'est la violence qui est une faiblesse et la bonté est la puissance des forts.

L'agressivité

La violence est tellement présente au cœur de l'histoire des hommes que nous sommes parfois tentés de penser qu'elle est inscrite au cœur même de l'homme. La violence serait ainsi "naturelle" pour l'homme. Il serait donc vain de parier sur la non-violence puisque ce serait aller contre la loi même de la nature. En réalité, ce n'est pas la violence qui est inscrite dans la nature humaine, mais l'agressivité. La violence n'est qu'une expression de l'agressivité, mais non l'agressivité elle-même, et ce n'est pas une nécessité naturelle que l'agressivité s'exprime par la violence.

L'agressivité

L'homme peut devenir un être rationnel, mais il est d'abord un être instinctuel et pulsionnel. Les instincts constituent un faisceau d'énergies. Lorsque celui-ci est bien noué, il structure et unifie la personnalité de l'individu. Mais s'il se dénoue, l'individu tout entier se déstructure et se désunit. L'agressivité est l'une de ces énergies ; comme le feu, elle peut être bienfaisante ou malfaisante, destructrice ou créatrice.

S'affirmer devant l'autre

L'agressivité est une puissance de combativité, d'affirmation de soi qui est constitutive de ma propre personnalité. Elle me permet d'affronter l'autre sans me dérober. Etre agressif, c'est s'affirmer devant l'autre en marchant vers lui. Le verbe agresser vient du latin *aggredi* dont l'étymologie *ad-gradi* signifie marcher vers, s'avancer vers. Ce n'est que dans un sens dérivé qu'agresser signifie marcher contre: cela vient du fait que, dans la guerre, marcher vers l'ennemi, c'est marcher contre lui, c'est-à-dire l'attaquer. Ainsi, par son étymologie, le verbe *a-gresser* n'implique pas davantage de violence que le verbe *pro-gresser* qui signifie marcher en avant. Faire preuve d'agressivité, c'est accepter le conflit avec l'autre sans se soumettre à sa loi. Sans agressivité, je serais constamment en fuite devant les menaces que les autres font peser sur moi. Sans agressivité, je serais incapable de surmonter la peur qui me paralysait et me retiendrait de combattre mon adversaire et de lutter pour faire reconnaître et respecter mes droits. Pour aller vers l'autre, il faut faire preuve d'audace et de courage, car c'est aller vers l'inconnu, c'est partir à l'aventure.

La peur est en chaque individu et il ne s'agit pas de la refouler en refusant de l'avouer. Il s'agit, au contraire, d'en prendre conscience, de s'efforcer de l'assumer, de l'appivoiser et de la surmonter, tout en sachant que cet effort devra être sans cesse recommencé. Mais la peur n'est pas honteuse, elle est simplement humaine.

L'agressivité

La peur est l'émotion qui nous signale un danger potentiel, déclenche notre instinct de survie et nous invite à nous protéger. La peur nous avertit en nous signalant que nous traversons une zone de perturbations : "Attention, danger !" Elle nous invite à prendre nos dispositions pour faire face aux menaces qui peuvent peser sur nous. Mais, si je ne sais pas l'apprivoiser, la peur peut me piéger. La peur peut engendrer en l'homme, parfois à son insu, une anxiété, une angoisse, une souffrance qui le prédisposent à s'établir dans une attitude d'intolérance et d'hostilité vis-à-vis de l'autre. Un facteur irrationnel intervient alors dans le développement des rapports entre les hommes qui peut devenir prédominant. La peur peut être mauvaise conseillère, aussi bien lorsqu'elle nous invite à la soumission que lorsqu'elle nous incite à la violence. Dès l'enfance, le petit d'homme connaît de multiples peurs. L'éducation doit viser à lui apprendre à les reconnaître, à les nommer, les exprimer et les dépasser. La présence de l'adulte à ses côtés et son injonction, empreinte à la fois de fermeté et de douceur, "N'aie pas peur !", peut déjà l'aider à le rassurer et à lui donner confiance. Mais cette injonction ne doit pas vouloir nier la peur de l'enfant. Elle doit lui signifier : "Tu as le droit d'avoir peur ; mais la peur ne doit pas t'empêcher d'être courageux et de prendre appui sur d'autres énergies qui sont également en toi."

Apprivoiser sa peur, accueillir et maîtriser les émotions qu'elle suscite, cela permet d'exprimer son agressivité par d'autres moyens que ceux de la violence destructrice. Dès lors, l'agressivité devient un élément fondamental de la relation à l'autre qui pourra devenir une relation de respect mutuel et non plus de domination-soumission.

A l'opposé de la passivité

En réalité, devant une injustice, la passivité est une attitude plus répandue que la violence. La capacité de résignation des hommes est considérablement plus grande que leur capacité de révolte. Aussi, l'une des premières tâches de l'action non-violente est-elle de "mobiliser", c'est-à-dire de mettre en mouvement ceux-là mêmes qui subissent l'injustice, de réveiller leur agressivité pour les préparer à résister et à lutter, de susciter le conflit. Lorsque l'esclave est soumis à son maître, il n'y a pas de conflit. C'est alors, au contraire, que "l'ordre" est établi et que règne "la paix sociale", sans que rien ni personne ne vienne les remettre en cause. Le conflit ne survient qu'à partir du moment où l'esclave fait montre de suffisamment d'agressivité pour "s'avancer vers" son maître, oser lui faire face et revendiquer ses droits. La non-violence suppose avant tout qu'on soit capable d'agressivité. En ce sens, il faut affirmer que la non-violence est plus opposée à la passivité et à la résignation qu'à la violence. Mais l'action non-violente collective doit permettre de canaliser l'agressivité naturelle des individus en sorte qu'elle ne s'exprime pas par les

moyens de la violence destructrice qui risquent d'entraîner d'autres violences et d'autres injustices, mais par des moyens justes et pacifiques qui puissent construire une société plus juste et plus pacifique. En réalité, la violence n'est qu'une perversion de l'agressivité.

La colère, qui peut s'emparer de l'individu en lui faisant perdre tout contrôle de soi, est un débordement d'agressivité. La colère est l'émotion que je ressens quand mes projets sont brusquement contrariés, lorsque je me cogne à la réalité, lorsque j'éprouve un profond sentiment d'injustice. Là encore, je dois apprivoiser ma colère sans refouler l'agressivité qu'elle comporte, en sorte qu'elle puisse s'exprimer de manière constructive. La laisser exploser violemment est la manifestation d'une faiblesse et non pas d'une force de caractère. "Ira brevis furor est" : "La colère, écrit Horace, est une courte folie". Le poète latin précise : "Celui qui ne saura pas dominer sa colère voudra plus tard n'avoir pas fait ce que le ressentiment et la passion lui auront conseillé, quand il cherchait dans la violence une prompt satisfaction pour sa haine inassouvie. (...) Gouverne tes passions : si elles n'obéissent pas, elles commandent ; il faut leur imposer un frein, il faut les tenir à la chaîne²¹." Transformer sa colère en paroles audibles et en actes compréhensibles, déterminés et cohérents est le signe d'une véritable intelligence émotionnelle.

²¹ Horace, *Épîtres*, Livre I, épître II, 59-64.

la violence

la violence

Il importe d'emblée d'établir une claire distinction entre "force" et "violence", sans quoi l'usage de l'un ou l'autre de ces deux termes risque fort de manquer son propos. Si nous désignons par force le pouvoir qui humilie, opprime, meurtrit et tue, nous n'aurons plus de mot pour désigner la force qui n'humilie pas, n'opprime pas, ne meurtrit pas, ne tue pas. Dès lors que les concepts de force et de violence se trouvent identifiés l'un à l'autre, les mots nous manquent pour nous demander s'il n'existerait pas une force qui ne serait pas violente.

Au sens moral, la force est la vertu de l'homme qui a le courage de refuser de se soumettre à l'empire de la violence. L'homme fort, ce n'est pas celui qui possède les moyens de la puissance et de la violence, mais celui qui domine ses propres passions, qui résiste à l'entraînement des passions collectives et garde la maîtrise de son propre destin. Ici, l'opposé de la force, c'est précisément la faiblesse de celui qui ne sait pas résister à l'ivresse de la violence.

Cette "force d'âme", cette force spirituelle ne peut prétendre s'opposer efficacement à la force de l'injustice. L'une et l'autre ne se situent pas sur le même registre. Seule, en réalité, la force d'une action organisée peut être efficace pour combattre l'injustice et rétablir le droit. C'est donc se tromper que de vouloir discréditer la force au nom du droit puisque, dans les faits, le droit ne peut avoir d'autre fondement ni d'autre garantie que la force. C'est le propre de l'idéalisme de conférer au droit une force spécifique qui agirait dans l'histoire et serait le véritable fondement du progrès. Tout montre au contraire qu'une telle force n'existe pas. De même, il est largement illusoire de penser qu'il existerait une "force de la justice", une "force de la vérité" et une "force de l'amour" qui pourraient par elles-mêmes "forcer" les puissants et les violents à reconnaître et à respecter le droit des opprimés. Pour accéder à la liberté, ceux-ci doivent se rassembler, se mobiliser, s'organiser et agir.

Toute lutte est une épreuve de force. Dans un contexte social, économique ou politique déterminé, toute relation aux autres s'inscrit dans un rapport de force. L'injustice résulte du déséquilibre des forces par lequel les plus faibles sont dominés et opprimés par les plus forts. La lutte a pour fonction de créer un nouveau rapport de force dans le but d'établir un équilibre, en sorte que les droits de chacun soient respectés. Dès lors, agir pour la justice, c'est rétablir l'équilibre des forces et cela n'est possible qu'en exerçant une force qui impose une limite à la force qui introduit le déséquilibre.

Il n'est possible de discréditer la violence que si l'on a d'abord réhabilité la force en lui donnant toute sa place et en lui reconnaissant toute sa légitimité. Il est aussi essentiel de récuser en même temps le prétendu réalisme qui justifie la violence comme étant le fondement même de l'action et le prétendu spiritualisme qui refuse de reconnaître la force comme étant inhérente à l'action. Et la force n'existant que par l'action, il n'est possible de dénoncer et de combattre la violence qu'en proposant une méthode d'action qui ne doive rien à la violence meurtrière, mais qui soit capable d'établir des rapports de force qui garantissent le droit.

Un processus de meurtre

L'exercice de l'agressivité, de la force et de la contrainte permettent le dépassement du conflit par la recherche d'un règlement qui rende justice à chacun des adversaires. La violence, quant à elle, apparaît d'emblée comme un dé-règlement du conflit qui ne lui permet plus de remplir sa fonction qui est d'établir la justice entre les adversaires.

Revenons à la thèse développée par René Girard sur la rivalité mimétique. Deux individus rivalisent pour l'appropriation du même objet. Celui-ci est d'autant plus désirable pour chacun qu'il est désiré par l'autre. Très vite, les deux individus, devenus adversaires, vont détourner leur attention de l'objet pour la tourner entièrement vers leur rival. Et ils vont se battre, non pas pour acquérir l'objet, qu'ils tendent dès lors à délaisser et à oublier, mais pour éliminer leur rival. Peut-être même préféreront-ils détruire l'objet de leur désir, plutôt que le laisser devenir la propriété de l'autre. Leur adversité "se fait rivalité pure"²². A partir de ce moment, les rapports mimétiques entre les deux rivaux seront dominés par la logique de la violence. "La violence, écrit René Girard, est un rapport mimétique parfait, donc parfaitement réciproque. Chacun imite la violence de l'autre et la lui renvoie, "avec usure"²³. " Si la médiation d'un adulte n'est pas parvenue à amener les deux enfants qui rivalisent pour la possession d'un même jouet à conclure un pacte, ils en viendront rapidement aux mains, au risque de casser le jouet.

La violence survient lorsque l'homme refuse que son désir soit limité par la réalité et soit contrarié par l'existence d'autrui. "J'ai le droit, note Simone Weil, de m'approprier toutes choses et les autres y font obstacle. Je dois prendre les armes pour écarter cet obstacle"²⁴. La violence s'enracine dans un désir illimité qui se heurte à la limite constituée par le désir des autres.

Il est essentiel de définir la violence de telle sorte qu'on ne puisse pas dire qu'il existe une "bonne violence". Dès lors qu'on prétend distinguer une "bonne" et une

²² René Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, op.cit. p. 35.

²³ Ibid., p. 234.

²⁴ Simone Weil, *Œuvres complètes*, Tome VI, Volume 1, op.cit., p. 297.

la violence

"mauvaise" violence, on ne sait plus dire la violence et on s'installe dans la confusion. Surtout, dès qu'on prétend élaborer des critères qui permettent de définir une "bonne violence", chacun aura le loisir de les accaparer pour justifier sa propre violence. Essentiellement, la violence est négation. Toute manifestation de violence, quelqu'en soient le degré et l'intention, participe à un processus de meurtre, de mise à mort. Le processus n'ira peut-être pas jusqu'à son terme, le passage à l'acte n'aura pas nécessairement lieu, mais la violence veut toujours la mort de l'autre, sa néantisation. "Car il ne faut pas s'y tromper, fait remarquer Paul Ricœur, la visée de la violence, le terme qu'elle poursuit implicitement ou explicitement, directement ou indirectement, c'est la mort de l'autre - au moins sa mort ou quelque chose de pire que sa mort²⁵." Toute violence est un attentat perpétré contre l'humanité de l'autre homme. Faire violence, c'est faire mal, c'est faire du mal. Faire violence, c'est faire souffrir. Faire violence, c'est aussi se faire du mal et se faire souffrir en se privant d'une relation de reconnaissance mutuelle dont j'ai besoin pour exister. Le désir d'éliminer l'adversaire, de l'écarter, de l'exclure, de le réduire au silence, de le supprimer devient plus fort que la volonté de parvenir à un accord avec lui. De l'insulte à l'humiliation, de la torture au meurtre, multiples sont les formes de la violence et multiples les formes de mort. Porter atteinte à la dignité de l'homme, c'est déjà porter atteinte à sa vie. Faire taire, c'est déjà faire violence ; priver l'homme de sa parole, c'est déjà le priver de sa vie. Les situations d'injustice qui maintiennent des êtres humains dans des conditions d'aliénation, d'exclusion ou d'oppression constituent également des violences caractérisées, dites "violences structurelles".

Il ne convient pas de parler de "la violence" comme si elle existait par elle-même au milieu des hommes, en quelque sorte en dehors d'eux, et comme si elle agissait par elle-même. En réalité, la violence n'existe et n'agit que par l'homme ; c'est toujours l'homme qui est responsable de la violence.

Faire de l'homme une chose

Si, pour définir la violence, on se place du côté de celui qui l'exerce, on risque fort de se tromper sur sa véritable nature en entrant aussitôt dans les processus de légitimation qui justifient les moyens par la fin. Il faut donc définir la violence en se situant d'abord du côté de celui qui la subit. Ici, la perception est immédiate et elle implique une conceptualisation qui considère le moyen utilisé et non plus la fin invoquée. Selon Simone Weil, la violence, "c'est ce qui fait de quiconque lui est soumis une chose". "Quand elle s'exerce jusqu'au bout, précise-t-elle, elle fait de l'homme une chose au sens le plus littéral, car elle en fait un cadavre." Mais la violence qui tue est une forme sommaire, grossière de la violence. Il est une autre

²⁵ Paul Ricœur, *Histoire et vérité*, Paris, Le Seuil, 1955, p. 227.

violence, beaucoup plus variée en ses procédés et surprenante en ses effets, c'est "celle qui ne tue pas; c'est à dire celle qui ne tue pas encore". "Elle va tuer sûrement, ou elle va tuer peut-être, ou bien elle est seulement suspendue sur l'être qu'à tout instant elle peut tuer; de toutes façons, elle change l'homme en pierre. Du pouvoir de transformer un homme en chose en le faisant mourir procède un autre pouvoir et bien autrement prodigieux, celui de faire une chose d'un homme qui reste vivant²⁶."

Il nous semble possible de formuler une définition de la violence à partir du second impératif établi par Kant dans les Fondements de la métaphysique des mœurs : "Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen²⁷." Selon Kant, le fondement de ce principe, c'est que, au contraire des choses qui ne sont que des moyens, les personnes existent comme fins en soi. "L'homme, affirme-t-il, et en général tout être raisonnable, existe comme fin en soi, et non seulement comme moyen dont telle ou telle volonté puisse user à son gré; dans toutes ses actions, aussi bien dans celles qui le concernent lui-même que dans celles qui concernent d'autres êtres raisonnables, il doit toujours être considéré en même temps comme fin²⁸." Ainsi, celui qui se sert des autres hommes simplement comme d'un moyen viole leur humanité : il leur fait violence. On peut donc définir ainsi la violence en reprenant à la lettre les propos de Kant : être violent c'est "se servir de la personne des autres simplement comme d'un moyen, sans considérer que les autres, en qualité d'êtres raisonnables, doivent toujours être estimés en même temps comme des fins²⁹."

L'abus de la force

La violence, dit-on, c'est l'abus de la force. Mais il faut dire plus que cela : la violence, par elle-même, est un abus ; l'usage même de la violence est un abus. Abuser de quelqu'un, c'est le violer. Toute violence qui s'exerce contre l'homme est un viol : le viol de son corps, de son identité, de sa personnalité, de son humanité. Toute violence est brutalité, offense, destruction, cruauté. La violence atteint toujours le visage qu'elle déforme par l'effet de la souffrance ; toute violence est une dé-figuration. La violence blesse et meurtrit l'humanité de celui qui la subit.

Mais l'homme n'éprouve pas seulement la violence qu'il subit, il expérimente qu'il est lui-même capable d'exercer la violence envers autrui. L'homme, à la réflexion, c'est-à-dire en se retournant sur lui-même, se découvre violent. Et la violence

²⁶ Simone Weil, "L'Illiade ou le poème de la force", dans La source grecque, Paris, Gallimard, 1953, p. 12-13.

²⁷ Emmanuel Kant, Fondements de la métaphysique et des mœurs, Paris, Librairie Delagrave, 1952, p. 150-152.

²⁸ Ibid., p. 149.

²⁹ Ibid., p. 152.

la violence

blesse et meurtrit également l'humanité de celui qui l'exerce. "Frapper ou être frappé, affirme Simone Weil, c'est une seule et même souillure. Le froid de l'acier est pareillement mortel à la poignée et à la pointe³⁰." Ainsi, qu'on exerce la violence ou qu'on la subisse, "de toutes manières son contact pétrifie et transforme un homme en chose³¹".

³⁰ Simone Weil, *Écrits historiques et politiques*, Paris, Gallimard, 1960, p. 80.

³¹ Simone Weil, *Intuitions préchrétiennes*, Paris, Fayard, p. 1985, p. 54.

la non-violence

C'est Gandhi qui a offert à l'Occident le mot "non-violence" en traduisant en anglais le terme sanscrit ahimsa qui est usuel dans les textes de la littérature hindouiste, jainiste et bouddhique. Il est formé du préfixe négatif a et du substantif himsa qui signifie le désir de nuire, de faire violence à un être vivant. L'ahimsa est donc la reconnaissance, l'apprivoisement, la maîtrise et la transmutation du désir de violence qui est en l'homme et qui le conduit à vouloir écarter, exclure, éliminer, meurtrir l'autre homme.

la non-violence

Si l'on s'en tenait à l'étymologie, une traduction possible de a-himsa serait innocence. Les étymologies de ces deux mots sont en effet analogues : in-nocent vient du latin in-nocens et le verbe nocere (faire du mal, nuire) provient lui-même de nex, necis qui signifie mort violente, meurtre. Ainsi l'innocence est-elle en rigueur de terme la vertu de celui qui ne se rend coupable envers autrui d'aucune violence meurtrière. Cependant, de nos jours, le mot innocence évoque plutôt la pureté suspecte de celui qui ne commet pas le mal beaucoup plus par ignorance et par incapacité que par vertu. La non-violence ne saurait être confondue avec cette innocence-là, mais cette distorsion du sens du mot est significative : comme si le fait de ne pas commettre le mal révélait une sorte d'impuissance... La non-violence réhabilite l'innocence comme la vertu de l'homme fort et comme la sagesse de l'homme juste.

La loi de l'égoïsme

Pour Gandhi, la non-violence n'est pas d'abord une méthode d'action, elle est une attitude, c'est-à-dire essentiellement un regard, un regard de bienveillance et de bonté envers l'autre homme, surtout envers l'homme autre, c'est-à-dire l'inconnu, l'étranger, l'intrus, l'importun, l'ennemi. Lorsqu'il tente de définir la non-violence, Gandhi énonce d'abord cette proposition toute négative : "La non-violence parfaite est l'absence totale de mal-veillance à l'encontre de tout ce qui vit." Ce n'est qu'ensuite qu'il affirme : "Sous sa forme active, la non-violence s'exprime par la bien-veillance à l'égard de tout ce qui vit³²." L'exigence première de la non-violence est donc négative : elle demande à l'homme de renoncer à toute mal-veillance à l'encontre de l'autre homme. Formuler cette exigence, c'est donc reconnaître qu'il existe dans la nature de l'homme une inclination à faire preuve de mal-veillance contre son prochain.

³² Young India, 1919-1922, Madras, S. Ganesan Publisher, 1924, p. 286.

Mais pourquoi donc l'homme est-il d'abord tenté d'être violent à l'encontre de l'autre homme ? La question la plus grave qui se pose à l'homme est de comprendre cette inclination inscrite dans sa nature et qui le conduit, s'il n'y prend garde, à faire preuve de mal-veillance et de violence à l'encontre d'autrui, à vouloir sa mort. S'interrogeant sur cette inclination naturelle de l'homme à la mal-veillance, Kant en vient à répondre qu'elle est déterminée par l'égoïsme, c'est-à-dire par l'amour exclusif de soi. Le souci de soi ne laisse alors aucune place au souci de l'autre. Quand on agit, "on se heurte toujours au cher moi, qui toujours finit par ressortir"³³.

Lorsque deux êtres se rencontrent en voulant chacun faire prévaloir leurs propres besoins, leurs propres désirs, leurs propres intérêts, c'est inévitablement l'affrontement et celui-ci risque fort de provoquer la violence. La violence, c'est le choc de deux égoïsmes, l'affrontement de deux narcissismes. Tout homme est semblable à Narcisse, ce jeune homme de la légende grecque qui, regardant son image réflétee dans l'eau, s'est épris de lui-même. Il n'aime que lui et ne s'intéresse aux autres que pour les mépriser. De par sa nature, dans sa relation à autrui, l'homme est spontanément jaloux des autres hommes. Il ne cesse d'apprécier son propre bonheur par comparaison avec le bonheur d'autrui. Par amour de soi, l'homme se compare constamment aux autres en voulant leur être supérieur.

La loi morale

Mais, selon Kant, la raison de l'homme lui fait découvrir qu'il existe en lui une autre loi que la loi de l'égoïsme, c'est "la loi morale". En tant qu'être raisonnable, l'homme doit agir avec la volonté de se conformer aux prescriptions de la loi morale. Cette loi anéantit les prétentions et récuse les exigences de l'égoïsme. La volonté ne doit donc être déterminée que par la loi morale, alors que l'inclination naturelle de l'homme, sa disposition première, est de déterminer sa volonté par la loi de l'amour exclusif de soi. La loi morale ne peut être respectée qu'au préjudice de ce penchant naturel à l'égoïsme. C'est pourquoi, "la loi morale se présente d'abord comme interdiction"³⁴. Ce qui caractérise le devoir moral qui oblige l'homme, c'est la volonté de faire preuve de bien-veillance envers l'autre homme alors même que ses premiers sentiments naturels inclinent à la mal-veillance.

La vérité de l'homme

La non-violence est pour Gandhi un principe : "Je crois, affirme-t-il, dans le principe de non-violence"³⁵. Elle est, selon lui, le principe même de la recherche de la vérité et il affirme sans détour qu'elle est le seul chemin qui conduit l'homme vers

³³ Kant, Fondements de la métaphysique des mœurs, op.cit., p. 113.

³⁴ Kant, La religion dans les limites de la simple raison, Paris, Vrin, 1983, p. 84.

³⁵ Gandhi, The Collected Works of Mahatma Gandhi, Ahmedabad, The Publications Division, Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, 1965, Vol. 18, p. 265.

la vérité. "La non-violence et la vérité, écrit-il, sont si étroitement enlacées qu'il est pratiquement impossible de les démêler et de les séparer l'une de l'autre. Elles sont comme les deux faces d'une même médaille ou plutôt d'un disque métallique lisse et sans aucune marque. Qui peut dire quel en est le revers et quel en est l'avvers³⁶?"

Mais lorsque Gandhi affirme que "la vérité et la non-violence sont une seule et même réalité³⁷", il ne se situe pas sur le registre de l'idéologie, mais sur celui de la philosophie, c'est-à-dire de la spiritualité, de la pensée et de la sagesse. Et en même temps que Gandhi affirme que la non-violence est la vérité de l'homme, il s'empresse de préciser que nul ne peut prétendre la "posséder". "Tant que nous sommes des êtres incarnés, affirme-t-il, la non-violence parfaite n'est qu'une théorie comme celle du point ou de la ligne droite d'Euclide, mais nous devons nous efforcer de nous en rapprocher à chaque instant de notre vie³⁸." C'est pourquoi Gandhi s'est toujours présenté comme un "chercheur de la vérité".

L'homme entre raison et violence

Parmi toutes les définitions de l'homme qui ont été données, Eric Weil retient celle dont l'usage est le plus répandu : celle de "l'homme comme animal doué de raison et de langage, plus exactement de langage raisonnable³⁹". Certes, l'homme ne s'exprime pas et ne se comporte pas naturellement en se conformant aux exigences de la raison, mais il doit s'efforcer de s'y conformer pour devenir pleinement un homme. C'est cet effort de l'homme pour penser, pour parler et pour vivre raisonnablement qui caractérise la philosophie. Mais en même temps que l'homme-philosophe décide d'opter pour la raison, il prend conscience de ce qui en lui l'empêche de devenir raisonnable. Le philosophe a peur, non pas des dangers extérieurs, pas même de la mort, "il a peur de ce qui n'est pas raison en lui⁴⁰", il a "peur de la violence⁴¹". Cette violence que l'homme-philosophe découvre en lui, et qui le porte vers une attitude déraisonnable, fait obstacle à la réalisation de sa propre humanité. Cette violence qui est en lui est ce qui "n'est pas en accord avec ce qui fait l'humanité en lui⁴²". Le philosophe craint donc la violence parce que "c'est elle qui l'empêchera de devenir ou d'être sage⁴³".

Ainsi l'apprenti philosophe, au moment même où il veut devenir raisonnable, découvre-t-il qu'il est un homme de besoins, d'intérêts, de désirs, de passions et

³⁶ Ibid., Vol. 44, p. 59.

³⁷ Ibid., p. 90.

³⁸ Gandhi, *All men are Brothers*, Ahmedabad, Navajivan Publishing House, 1960, p. 119.

³⁹ Éric Weil, *Logique de la philosophie*, Paris, Vrin, 1967, p. 20.

⁴⁰ Ibid., p. 19.

⁴¹ Ibid., p. 20.

⁴² Ibid., p. 47.

⁴³ Ibid., p. 20.

que, comme tel, il est naturellement porté à la violence à l'encontre de ses semblables. Mais l'homme ne peut se découvrir comme violence que parce qu'il est aussi un être doué de raison. La violence ne se comprend qu'à la réflexion, c'est-à-dire après que l'homme ait opéré un retour en arrière sur sa propre violence. Il ne découvre et comprend la violence en lui, mais aussi dans la société et dans l'histoire, que parce qu'il "a déjà l'idée de la non-violence"⁴⁴. L'homme est violent, mais il ne comprend qu'il est violent que parce qu'il porte en lui l'exigence de non-violence qui est l'exigence même de la raison. "La raison, écrit Éric Weil, est une possibilité de l'homme. (...) Mais ce n'est qu'une possibilité, ce n'est pas une nécessité, et c'est la possibilité d'un être qui possède une autre possibilité. Nous savons que cette autre possibilité est la violence"⁴⁵. Mais la violence n'est pas seulement l'autre possibilité de l'homme, elle est "la possibilité réalisée en premier lieu"⁴⁶.

L'option pour la non-violence

L'homme est donc capable de raison et de violence, et il doit choisir entre ces deux possibilités : "La liberté choisit entre la raison et la violence"⁴⁷. Mais l'exigence philosophique conduit l'homme à opter pour la raison contre la violence. "La violence ressentie violemment, affirme catégoriquement Éric Weil, doit être écartée une fois pour toutes"⁴⁸. Voici donc "le secret de la philosophie" : "Le philosophe veut que la violence disparaisse du monde. Il reconnaît le besoin, il admet le désir, il convient que l'homme reste animal tout en étant raisonnable : ce qui importe, c'est d'éliminer la violence"⁴⁹. Dès lors, le philosophe peut énoncer - pour lui-même mais aussi pour les autres - la maxime morale qui doit déterminer l'attitude de l'homme en toutes circonstances : "Il est légitime de désirer ce qui réduit la quantité de violence qui entre dans la vie de l'homme; il est illégitime de désirer ce qui l'augmente"⁵⁰.

Parce que la raison est constitutive de l'humanité même de l'homme, de tout homme et de tous les hommes, "c'est le devoir principal de (l'homme moral) de respecter en tout être humain la raison, et de la respecter en lui-même en la respectant dans les autres"⁵¹. Et cela signifie d'abord qu'il doit s'interdire de faire violence à quiconque : "Il ne peut pas oublier (...) qu'il n'a pas le droit de vouloir certaines conséquences (de ses actes), par exemple celles qui transformeraient d'autres hommes en choses"⁵².

⁴⁴ Éric Weil, Philosophie morale, Paris, Vrin, 1992, p. 20.

⁴⁵ Éric Weil, Logique de la philosophie, op.cit., p. 57.

⁴⁶ Ibid., p. 69.

⁴⁷ Éric Weil, Philosophie morale, op. cit., p. 47.

⁴⁸ Éric Weil, Logique de la philosophie, op.cit., p. 75.

⁴⁹ Ibid., p. 20.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Éric Weil, Philosophie politique, Paris, Vrin, 1984, p. 31.

⁵² Ibid.

L'homme qui a opté pour la raison, parce qu'il veut que la cohérence de son discours informe et transforme sa vie, soumet ses décisions au "critère de l'universalité⁵³" : "Chacun doit se comporter de telle manière que sa façon de faire, la manière de sa décision, puisse être pensée comme façon de faire de chacun et de tous, autrement dit qu'elle soit telle qu'elle puisse être universalisée⁵⁴." Or, la "contradiction première", qui détruit toute cohérence du discours et de la vie, est "celle entre violence et universalité". C'est pourquoi l'homme ne peut avancer vers l'universalité que s'il choisit la non-violence : "elle est l'universel⁵⁶."

La violence, cependant, demeure toujours une autre possibilité de l'homme qui a choisi la raison, l'universel et donc la non-violence. Ainsi, le philosophe n'aura-t-il jamais fini de se transformer lui-même en s'informant par la raison. Et, surtout, l'homme choisit la raison dans un monde où d'autres hommes ont choisi la violence. Le philosophe doit donc aussi s'efforcer d'éduquer les autres à la raison et de transformer le monde afin de mettre un terme - pour autant que faire se peut - au règne de la violence. C'est pourquoi "la non-violence est le point de départ comme le but final de la philosophie⁵⁷".

Ainsi Éric Weil n'est-il pas moins catégorique que Gandhi lorsqu'il affirme que la violence ne peut qu'éloigner l'homme de la vérité. "L'autre de la vérité, écrit-il, n'est pas l'erreur, mais la violence⁵⁸." En d'autres termes, l'erreur, c'est la violence et, par conséquent, l'erreur, c'est toute doctrine qui prétend justifier la violence, c'est-à-dire faire de la violence un droit de l'homme. Car la violence est déjà victorieuse, elle a déjà imposé son ordre dès lors qu'elle a obtenu la complicité intellectuelle de l'homme.

L'histoire est là pour attester - et l'expérience le confirme tous les jours - que la vérité devient un vecteur de violence dès lors qu'elle n'est pas fondée sur l'exigence de non-violence. Car, si la vérité n'implique pas par elle-même la dé-légitimation radicale de la violence, alors il viendra toujours un moment où la violence apparaîtra naturellement comme un moyen légitime pour défendre la vérité. Seule, la reconnaissance de l'exigence de non-violence permet de récuser une fois pour toutes l'illusion, qui est précisément véhiculée par toutes les idéologies, de recourir à la violence pour défendre la vérité.

"Tu ne tueras pas"

Il a souvent été dit que le mot "non-violence", parce qu'il est négatif, était mal choisi et entretenait par lui-même de nombreuses ambiguïtés. En réalité, ce sont

⁵³ Éric Weil, Philosophie morale, op.cit., p. 52.

⁵⁴ Éric Weil, Philosophie et réalité, Derniers essais et conférences, Paris, Vrin, 1982, p. 269.

⁵⁵ Éric Weil, Philosophie morale, op.cit., p. 53.

⁵⁶ Éric Weil, Logique de la philosophie, op.cit., p. 64.

⁵⁷ Ibid., p. 59.

⁵⁸ Ibid., p. 65.

nos rapports à la violence qui sont ambigus. Ce mot, en effet pose question, mais il pose précisément la bonne question, c'est-à-dire celle de la violence. Récuser le mot non-violence, c'est éluder la question de la violence. Cette question est pourtant essentielle : elle touche au sens même de notre existence. Mais elle est gênante, car elle nous oblige à regarder en face nos propres complicités avec la violence. En nous questionnant, le mot non-violence nous met en question. En récusant le mot non-violence, nous refusons l'exigence qu'il nous présente. Nous nous dérobons.

En réalité, le mot non-violence est décisif par sa négativité même car il permet, et lui seul, de délégitimer la violence. Il est le terme le plus juste, le plus exact, le plus rigoureux pour exprimer ce qu'il veut signifier : le refus de tous les processus de légitimation qui font de la violence un droit de l'homme. L'option pour la non-violence, c'est l'actualisation dans notre propre existence de l'exigence universelle de la conscience raisonnable qui s'est exprimée par l'impératif, lui aussi formellement négatif : "Tu ne tueras pas." Cette interdiction du meurtre est essentielle, parce que le désir du tuer se trouve en chacun de nous. Le meurtre est interdit parce qu'il est toujours possible, et parce que cette possibilité est inhumaine. L'interdiction est impérative parce que la tentation est impérieuse ; et celle-là est d'autant plus impérative que celle-ci est plus impérieuse.

La violence n'est pas un droit de l'homme

L'homme est un animal juridique, c'est-à-dire qu'il a besoin de raisonner pour justifier, à ses yeux et aux yeux des autres, son attitude, son comportement et son action. Mais l'homme étant également un animal violent et il va vouloir se convaincre que la violence est un droit de l'homme. Les animaux ne sont violents que du point de vue de l'homme, car ils sont incapables de penser leurs "violences". C'est vrai que le gros poisson mange le petit poisson et que le loup mange l'agneau. Mais les animaux ne sont pas responsables de ces "violences". Seul, parce qu'il est un être de conscience et de raison, l'homme est responsable de ses actes et donc de ses violences. C'est parce que la raison est le propre de l'homme, que la violence est également le propre de l'homme. Seul, également, il peut mettre la puissance de sa raison au service de sa violence. C'est pourquoi l'homme est le seul être vivant à pouvoir faire preuve de cruauté envers son semblable. "On compare parfois la cruauté de l'homme à celle des fauves, remarque Ivan Karamazov, l'un des personnages de Dostoïevski; c'est faire injure à ces derniers. Les fauves n'atteignent jamais aux raffinements de l'homme⁵⁹." La violence ne relève pas de l'animalité, mais de l'inhumanité, et c'est bien pire.

⁵⁹ Dostoïevski, Les frères Karamazov, Paris, Gallimard, 1948, p. 221.

Dès lors que, de par sa nature, l'homme est en même temps incliné à la violence et disposé à la non-violence, la question est de savoir quelle part de lui-même il décide de cultiver, quelle part également il veut cultiver chez l'autre et tout particulièrement chez l'enfant. La décision qui doit être prise ici implique un choix indissociablement philosophique et pédagogique. Aussi existe-t-il un lien essentiel entre l'éducation et la philosophie. Certes la culture qui domine nos sociétés affiche une rhétorique qui dénigre la violence, mais, en même temps, elle l'entretient. Elle insinue constamment dans l'esprit des individus que, face aux conflits, ils n'ont le choix qu'entre la lâcheté et la violence. Cette culture de la violence offre ainsi à l'individu nombre de constructions idéologiques pour lui permettre de justifier sa violence dès lors qu'il prétend défendre une cause juste. Selon le dicton populaire qui tient lieu de sagesse des nations, "la fin justifie les moyens", c'est-à-dire la défense d'une cause juste justifie la violence - et "la" cause juste c'est forcément "ma" cause, qu'il s'agisse de mes droits, de mon honneur, de ma famille, de ma religion, de ma nation. C'est pourquoi le principe de "légitime défense" permet à chacun de justifier "sa" violence.

la démocratie

la démocratie

L'éducation, affirme Federico Mayor, ancien Directeur général de l'UNESCO, c'est ce qui donne à chaque être humain la maîtrise de soi-même, ce qui lui permet de dire oui ou non en fonction de son propre jugement. Cette maîtrise de soi-même permet la participation. Et la participation signifie la démocratie. L'éducation est la pierre angulaire de la citoyenneté⁶⁰. " A l'école, les enfants doivent pouvoir profiter d'espaces pour s'exercer à la démocratie. Ces espaces peuvent être de plus en plus vastes en fonction de l'âge des élèves. Mais cet apprentissage de la démocratie doit demeurer sous l'autorité des adultes qui doivent imposer aux enfants des limites non négociables.

Pendant de longs siècles, le principe du commandement a structuré l'organisation politique des sociétés. Corrélativement, l'obéissance des individus au pouvoir - celui du Père, du Chef, du Prince, du Roi, de Dieu - a été le fondement du lien social qui garantissait l'unité de la collectivité. De ce fait, l'individu se trouvait privé d'une réelle auto-nomie. C'est au cours d'un long processus historique que les sociétés ont offert à chaque citoyen la possibilité de devenir libre et souverain, et de se gouverner lui-même. Ce processus s'identifie à l'émergence de la démocratie.

Le concept même de démocratie se trouve recouvert d'une ambiguïté fondamentale. Selon son sens étymologique, le mot démocratie signifie "gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple". Mais le mot démocratie signifie plus fondamentalement un gouvernement qui respecte les libertés et les droits de l'être humain, de tout homme et de tous les hommes. Certes, ces deux significations ne sont pas contradictoires, mais pour réaliser la démocratie, le peuple doit porter en lui l'exigence éthique qui fonde l'idéal démocratique. La démocratie est un pari sur la sagesse du peuple. Malheureusement, la sagesse démocratique du peuple n'est pas toujours au rendez-vous de l'événement politique. Le peuple peut devenir une foule, et la passion s'empare plus facilement d'une foule que la raison.

Le gouvernement des citoyens

En réalité, la vraie démocratie n'est pas populaire, mais citoyenne. La démocratie veut être le gouvernement des citoyens, par les citoyens et pour les citoyens. C'est la citoyenneté de chaque femme et de chaque homme de la cité qui fonde la démocratie. C'est l'exercice de la citoyenneté qui donne à l'existence de l'individu sa

⁶⁰ Federico Mayor, Discours d'ouverture du Forum sur la culture de paix, Bamako (Mali), 24 mars 1997.

dimension publique. L'homme est essentiellement un être de relation, capable de s'allier aux autres hommes par la parole et par l'action. Il n'accède à l'existence que par cette relation fondée sur la reconnaissance mutuelle et le respect réciproque. Dès lors, il devient possible de construire une société fondée sur la liberté et l'égalité. L'idéal démocratique implique une "égale" répartition entre tous les citoyens à la fois du pouvoir, de l'avoir et du savoir. Cet idéal est parfait, s'il présente l'inconvénient majeur d'être irréalisable, il indique cependant, une direction, il permet une pédagogie et il crée une dynamique.

La cité politique naît lorsque des hommes, qui se sont reconnus égaux et semblables, décident de se réunir pour vivre ensemble, c'est-à-dire parler et agir ensemble pour construire un avenir commun. Ce sont ce "parler ensemble" et cet "agir ensemble" qui constituent la vie politique. Ce qui inaugure et fonde l'action politique, c'est la parole échangée entre les citoyens, c'est la libre discussion, la délibération publique, le débat démocratique, la conversation. Fonder une société, c'est, littéralement, créer une association. Celle-ci s'exprime à travers une constitution, c'est-à-dire un contrat social par lequel les citoyens décident du projet politique qu'ils entendent réaliser ensemble. Ce qui fonde le politique, ce n'est donc pas la violence, mais son contraire absolu : la parole humaine. Un régime totalitaire se caractérise par la destruction totale de tout espace public où les citoyens auraient la liberté de parler et d'agir ensemble.

L'essence même du politique, c'est donc le dialogue des hommes entre eux. La réussite du politique, c'est donc la réussite de ce dialogue. Parce que l'apparition de la violence entre les hommes signifie toujours l'échec de leur dialogue, la violence signifie toujours l'échec du politique. L'essence de l'action politique c'est d'agir les uns avec les autres. Lorsque des individus agissent les uns contre les autres, ils sapent les fondements mêmes de la cité politique.

Lorsque, au sein d'une même société, tous les individus aspirent à se gouverner librement eux-mêmes en faisant prévaloir leurs droits légitimes, surgissent nécessairement des conflits. C'est pourquoi la démocratie est conflictuelle. Il importe alors que les conflits qui surviennent entre les citoyens ne dégénèrent pas en affrontements violents. L'une des tâches principales de la démocratie est d'inventer des institutions qui visent à réguler de manière constructive les conflits par les méthodes de la non-violence.

Dans les démocraties représentatives, la parole des citoyens n'a guère d'importance qu'au moment des élections et, éventuellement, des référendums. L'espace public, dans lequel le citoyen exerce son droit de parole, tend à se réduire aux dimensions de l'isoloir. Si l'essence de la démocratie, c'est la discussion publique, rien n'est alors moins démocratique qu'une société où le citoyen n'a réellement la possibi-

lité de s'exprimer que dans l'isolement de l'isoloir. Nous ne saurions évidemment méconnaître le rôle décisif de l'organisation d'élections libres dans la longue marche des peuples vers leur libération des tyrannies et des despotismes. Mais si des élections libres sont nécessaires à la démocratie, elles ne lui sont pas suffisantes.

Le respect du droit

La démocratie prétend fonder sa légitimité sur la loi du nombre. Mais celle-ci peut ne pas correspondre au respect du droit. La loi de la majorité ne garantit pas le respect de l'exigence éthique qui fonde la démocratie. La dictature du nombre peut être plus implacable que la tyrannie d'un seul. Que doit-il advenir lorsque la volonté du plus grand nombre, c'est-à-dire "la volonté du peuple", s'oppose à la justice et s'accommode de la tyrannie ? Pour le citoyen démocrate, il ne peut y avoir aucun doute : l'exigence éthique doit primer sur la volonté de la majorité, le droit doit prévaloir contre le nombre. En vraie démocratie, le respect du droit est infiniment plus contraignant que le respect du suffrage universel.

L'exercice de l'autorité ne doit pas viser à obtenir la soumission des individus, mais doit rechercher à les éduquer à la responsabilité. La citoyenneté ne saurait être fondée sur la discipline aveugle de tous, mais sur la responsabilité et donc sur l'autonomie personnelle de chacun. Et cela implique que chaque citoyen, au nom de sa conscience, peut et doit s'opposer à la loi de la majorité lorsque celle-ci engendre une injustice caractérisée. Il existe ainsi un civisme de dissentiment, une dissidence civique qui, au nom de l'idéal démocratique, refuse de se plier à la loi de la majorité. "La désobéissance civile, affirme Gandhi, est le droit imprescriptible de tout citoyen. Il ne saurait y renoncer sans cesser d'être un homme. (...) Ce serait vouloir emprisonner la conscience que de faire cesser la désobéissance civile⁶¹."

L'histoire nous apprend que la démocratie est beaucoup plus souvent menacée par l'obéissance aveugle des citoyens que par leur désobéissance. La force de l'État repose essentiellement sur l'obéissance passive des citoyens. C'est pourquoi la forme la plus efficace de la résistance à l'État est la désobéissance civile. "Si l'homme, écrit Gandhi, se rendait simplement compte qu'il est contraire à sa nature d'obéir à des lois injustes, aucune tyrannie humaine n'aurait prise sur lui. Voilà le vrai chemin de l'autonomie. (...) L'esclavage des hommes durera aussi longtemps que la superstition selon laquelle ils seraient obligés de se soumettre à des lois injustes⁶²."

Prendre le risque de désobéir

"Nous pouvons constater, écrit Hannah Arendt, que l'instinct de soumission à un homme fort tient dans la psychologie de l'homme une place au moins aussi impor-

⁶¹ Gandhi, *Tous les hommes sont frères*, Paris, Gallimard, 1969, p. 235-236.

⁶² Gandhi, *Leur civilisation et notre délivrance*, Paris, Denoël, 1957, p. 142-143.

tante que la volonté de puissance et, d'un point de vue politique, peut-être plus significative⁶³." Dès qu'il se trouve incorporé dans une organisation hiérarchisée, l'individu risque de perdre l'essentiel de ses acquis personnels ; sa vie intellectuelle, morale et spirituelle peuvent subir une régression majeure. L'individu se trouve placé dans une situation de dépendance par rapport aux autres membres de la collectivité et, plus encore, par rapport au chef. Selon Freud, "plutôt qu'un "animal grégaire", l'homme est un animal de horde, c'est-à-dire un élément constitutif d'une horde conduite par un chef⁶⁴." Il précise : "l'individu renonce à son idéal du moi, en faveur de l'idéal incarné par le chef⁶⁵." Dans la soumission de l'individu à l'autorité, il existe en même temps une part de contrainte, qui résulte de multiples pressions, et une part de consentement - et il est très difficile de dire quelle est la mesure exacte de chacune d'entre elles. La propension de l'individu à la soumission se trouve fortement renforcée par les récompenses qui honorent l'obéissance et les punitions qui sanctionnent la désobéissance.

Le citoyen choisit la voie de la facilité lorsqu'il échange sa sécurité et sa tranquillité personnelles contre sa soumission inconditionnelle à l'État. Il doit avoir le courage de lui désobéir chaque fois qu'il lui ordonne de participer à une injustice. "La désobéissance civile, écrit Gandhi, est une révolte, mais sans aucune violence. Celui qui s'engage à fond dans la résistance civile ne tient simplement aucun compte de l'autorité de l'État. Il devient un hors-la-loi qui s'arroge le droit de passer outre à toute loi de l'État contraire à la morale. C'est ainsi que, par exemple, il peut être amené à refuser de payer des impôts. (...) En fait, il se met dans une position telle qu'il faudra le mettre en prison ou recourir contre lui à d'autres moyens de coercition. Il agit ainsi quand il estime que la liberté physique dont il jouit en apparence est devenue un intolérable fardeau. Il tire argument du fait qu'un État n'accorde de liberté personnelle que dans la mesure où le citoyen se soumet à la loi. Cette soumission aux décisions de l'État est le prix que paye le citoyen pour sa liberté personnelle. C'est donc une escroquerie d'échanger sa propre liberté contre sa soumission à un État dont les lois sont, totalement ou en grande partie, injustes⁶⁶."

Cependant, la désobéissance à la loi est l'exception qui confirme la règle de l'obéissance. Face à l'injustice, le devoir de désobéissance est commandé par l'obéissance à une loi non écrite qui se trouve au-dessus des lois de la cité. Celui qui s'engage dans la désobéissance civile à une loi injuste ne met pas en cause la nécessité de la loi. Il entend rappeler que la loi ne saurait avoir d'autre fondement ni d'autre justification que la justice. Loin de préconiser l'absence de toute loi, il revendique l'instauration d'une autre loi, d'une loi qui ne cautionne plus l'injustice, mais qui garantit la justice.

⁶³ Hannah Arendt, *Du mensonge à la violence, Essais de politique contemporaine*, Paris, Calmann-Lévy, 1969, p. 148.

⁶⁴ Sigmund Freud, *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1981, p. 34.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 158.

⁶⁶ Tous les hommes sont frères, *op.cit.*, p. 251.

la médiation

la médiation

L'une des méthodes de régulation non-violente des conflits qui doit être privilégiée est la médiation. La médiation est l'intervention d'un tiers, d'une tierce personne qui s'interpose dans l'entre-deux des protagonistes d'un conflit, qui se met au milieu de deux adversaires (du latin adversus : qui est tourné contre, qui s'oppose), c'est-à-dire de deux personnes, de deux communautés ou de deux peuples qui se font face et sont tournés l'un contre l'autre. La médiation vise à faire passer les deux protagonistes de l'ad-versité à la con-versation (du latin conversari : se tourner vers), c'est-à-dire à les amener à se tourner l'un vers l'autre pour se parler, se comprendre et, si possible, trouver un compromis qui ouvre la voie à la réconciliation. Le médiateur veut s'efforcer d'être un "tiers pacifiant". Par son interposition, il tente de rompre la relation "binaire", celle de deux adversaires s'affrontant sourdement et aveuglément, pour établir une relation "ternaire", à travers laquelle ils pourront communiquer par l'entremise d'un intermédiaire. Dans la relation binaire qu'entretiennent les adversaires, deux discours, deux raisonnements, deux logiques s'affrontent sans qu'aucune communication puisse permettre une reconnaissance et une compréhension réciproques. Il s'agit de passer d'une logique de compétition binaire à une dynamique de coopération ternaire.

Conclure un armistice

Une médiation ne peut être entreprise que si l'un et l'autre des deux adversaires acceptent de s'impliquer volontairement dans cette démarche de conciliation. Certes, la médiation peut leur être suggérée, conseillée, recommandée, mais elle ne peut pas leur être imposée. Choisir la médiation, c'est, pour chacun des deux adversaires, comprendre que le développement de leur hostilité ne peut que leur être préjudiciable et qu'ils ont tout intérêt à tenter de trouver, par un accord amiable, une issue positive au conflit qui les oppose. L'entrée en médiation implique que les deux parties concluent un armistice (du latin arma, arme et sistere, arrêter) : chacune s'engage à renoncer à tout acte d'hostilité envers l'autre pendant la durée de la médiation. Là encore, le rôle essentiel du médiateur est de faciliter l'expression et de favoriser l'écoute de chacun afin de rétablir la communication, de dissiper les malentendus et de permettre la compréhension mutuelle. La confrontation en présence du médiateur a pour visée de substituer l'affrontement de deux monologues, où chacun n'entend que lui-même, à un véritable dialogue où chacun écoute l'autre. Peu à peu, ce dialogue, si chacun accepte de le

poursuivre, doit faire apparaître la possibilité de dénouer le nœud du conflit en trouvant un compromis qui, pour l'essentiel, respecte les droits et sauvegarde les intérêts de chacune des deux parties. Le médiateur, ainsi que l'exprime Jean-François Six, réussit lorsqu'il "permet à chacun des deux qui étaient très éloignés de se rapprocher, de tendre vers le milieu où ils pourront se donner la main sans qu'aucun des deux ne soit humilié, n'ait perdu la face⁶⁷". La réussite de la médiation peut se concrétiser par un accord écrit et signé par les deux parties. Ce "traité de paix" a la valeur d'un pacte qui engage la responsabilité des signataires. Le médiateur pourra s'assurer que l'accord est respecté par chacun.

Le "tiers" médiateur s'efforce de créer un "espace intermédiaire" qui introduise une distance entre les adversaires en sorte que chacun puisse prendre du recul par rapport à lui-même, par rapport à l'autre, par rapport au conflit qui les meurtrit. La création de cet espace sépare les adversaires - comme on sépare deux hommes qui se battent - et cette séparation peut permettre la communication. L'espace intermédiaire est un espace de "ré-création" dans lequel les deux adversaires vont pouvoir se reposer de leur conflit et recréer leurs relations dans une démarche apaisée et constructive. La médiation veut donc créer dans la société un lieu où les adversaires puissent apprendre ou réapprendre à communiquer afin de parvenir à un pacte qui leur permette de vivre ensemble, sinon dans une paix véritable, du moins dans une coexistence pacifique.

Prendre deux fois parti

Le médiateur n'a pas pour fonction de prononcer un jugement ni d'énoncer une condamnation. Il n'est ni un juge qui donne raison à l'un contre l'autre, ni un arbitre qui sanctionne la faute de l'un contre l'autre, il est un intermédiaire qui s'efforce de rétablir la communication entre l'un et l'autre pour parvenir à une conciliation de l'un avec l'autre. Le médiateur n'a aucun pouvoir de contrainte qui lui permettrait d'imposer une solution aux protagonistes d'un conflit. Le postulat majeur sur lequel se fonde la médiation, c'est que la résolution d'un conflit doit être principalement l'œuvre des protagonistes eux-mêmes. La médiation vise à permettre aux deux adversaires de s'approprier "leur" conflit afin qu'ils puissent coopérer pour le gérer, le maîtriser et le résoudre ensemble. Le médiateur est un "facilitateur" : il facilite la communication entre les deux adversaires afin qu'ils puissent s'exprimer, s'écouter, se comprendre et parvenir à un accord.

Le médiateur, souligne François Bazier, doit être "partial avec l'un, puis partial avec l'autre, pas impartial⁶⁸". Cette remarque nous amène à récuser la notion de "neutralité" par laquelle on voudrait souvent caractériser le positionnement du

⁶⁷ Jean-François Six, Brèche, N° 40-42, p. 118

⁶⁸ François Bazier, "Allo, le service de médiation ?" dans La médiation, Montargis, Éditions Non-Violence Actualité, 1993, p. 20.

médiateur. Celui-ci, en réalité, n'est pas "neutre". Selon son étymologie latine (ne, ni et uter, l'un des deux), le mot neutre signifie "ni l'un ni l'autre, aucun des deux". Ainsi, en cas de conflit international, un pays neutre est celui qui ne prend parti pour aucun des deux adversaires, qui n'accorde son soutien et n'apporte son aide à aucun d'entre eux et reste en dehors du conflit. Or, précisément, le médiateur n'est pas celui qui ne prend parti pour "aucun des deux" adversaires, mais celui qui prend parti pour "tous les deux". Il accorde son soutien et apporte son aide aux deux parties en présence. Il s'engage aux côtés de l'un, puis aux côtés de l'autre : il s'engage deux fois, il s'implique deux fois, il prend deux fois parti. Mais son double parti pris n'est jamais inconditionnel, il est chaque fois un parti pris de discernement et d'équité. En ce sens, le médiateur n'est pas neutre, il est équitable : il s'efforce de donner à chacun selon son dû. C'est ainsi qu'il pourra gagner la confiance des deux adversaires et favoriser le dialogue entre eux.

Dénouer le nœud du conflit

La médiation commence généralement par des entretiens préliminaires séparés avec chacune des deux parties. Ces entretiens permettent aux personnes impliquées dans le conflit de s'exprimer dans un climat de confiance. Le médiateur ne dirige pas un interrogatoire suspicieux, mais il conduit un questionnement respectueux. Son propos est de comprendre son interlocuteur, mais aussi et surtout de lui permettre de mieux se comprendre, de l'aider à ré-évaluer sur lui-même, sur son attitude dans le conflit. Le médiateur pratique en quelque sorte l'art de la maïeutique (du grec maieutikê qui signifie l'art d'accoucher quelqu'un), c'est-à-dire qu'il aide ses interlocuteurs à "accoucher" de leur propre vérité. La qualité d'écoute du médiateur s'avère ici déterminante dans la réussite de son entreprise. Celui qui se sent écouté se sent déjà compris. Il peut alors se confier et non seulement raconter les faits, du moins sa version des faits, mais aussi, et c'est plus important, exprimer son "vécu". Pour dénouer le nœud d'un conflit, il ne suffit pas d'établir la vérité objective des faits, il faut surtout appréhender la vérité subjective des personnes avec leurs émotions, leurs désirs, leurs frustrations, leurs ressentiments et leurs souffrances. Chacun peut alors identifier les sentiments qui le font agir. L'écoute active du médiateur a déjà, par elle-même, un effet thérapeutique qui commence à guérir son interlocuteur de ses angoisses, de ses peurs, de ses colères, de ses violences latentes. Il peut alors désarmer l'hostilité qu'il nourrit à l'encontre de son adversaire.

Ces entretiens préliminaires ont pour fonction de préparer les deux parties à accepter d'entrer dans la dynamique de la médiation. Lorsqu'elles ont compris et accepté les principes et les règles de la médiation, le médiateur ou, généralement, les médiateurs peuvent alors les convier à se rencontrer.

la maltraitance

L'espace scolaire est situé aux confins de trois espaces : l'espace familial, l'espace économique et l'espace politique. Le projet pédagogique mis en œuvre par les enseignants-éducateurs ne saurait présupposer que l'espace scolaire est un sanctuaire. Il serait vain de construire de hautes murailles autour de l'école pour mettre les enfants à l'abri des dangers venant de l'extérieur. Et cependant, l'espace scolaire doit avoir des frontières bien marquées qui sauvegardent son caractère spécifique. Idéalement, il faudrait que les pratiques éducatives mises en œuvre dans chacun de ces espaces soient fondées sur les mêmes principes et les mêmes valeurs. Pratiquement, la réalité risque fort d'être très éloignée de cet idéal, surtout si on veut fonder le projet éducatif sur les principes et les valeurs de la non-violence. L'enfant peut être confronté à des situations de violence au sein même de sa famille et il peut l'être également dans son quartier. L'enfant qui vient à l'école emporte avec lui tous les problèmes qu'il rencontre ailleurs. Certes, on ne saurait exiger des enseignants qu'ils résolvent tous ces problèmes en remédiant aux carences familiales et sociales. Mais, en même temps, ils ne peuvent pas les ignorer. Dans quel autre lieu que l'école, l'enfant pourra-t-il rencontrer des adultes qui puissent l'écouter et être attentifs aux difficultés qu'il rencontre aussi bien dans sa famille que dans son quartier. Chaque fois que cela sera possible, il faudra donc que les enseignants puissent établir une concertation avec les parents et avec les acteurs sociaux.

C'est un fait dûment établi aujourd'hui : la manière dont l'homme est traité par son entourage le plus proche tout au long de sa petite enfance conditionne fortement les dispositions à l'égard des autres dont il fera preuve lorsqu'il sera devenu adulte. Or la "maltraitance" des enfants est l'une des violences les plus largement répandues dans nos sociétés. Partout dans le monde, les enfants sont battus et frappés par leurs parents - il est remarquable que dans les sociétés démocratiques, la fessée soit interdite à l'école, mais qu'elle ne l'est généralement pas dans la famille. Les punitions et les châtiments corporels - fessées, gifles et coups - dont les enfants sont les victimes innocentes sont considérés comme des moyens d'éducation légitimes qui sont employés "pour leur bien". Il est généralement considéré que l'éducateur qui frappe un enfant ne fait que lui infliger une "bonne" correction. "Qui aime bien châtie bien", dit la tradition populaire. Mais il est urgent de rompre avec cette tradition. Car c'est ainsi que les souffrances infligées aux enfants se trouvent non seulement occultées, mais sont niées. Dans toutes nos sociétés, prévaut

encore un véritable "négligence" à l'égard de la souffrance des enfants. Les parents et les éducateurs sont innocentés des violences qu'ils infligent aux enfants et toute la culpabilité retombe sur ces derniers. Ce sont eux, en définitive, qui sont "mauvais" et "méchants".

De graves traumatismes

En réalité, les violences faites aux enfants provoquent chez eux de graves traumatismes qui vont durablement marquer leur vie affective et psychologique. Les premières relations que le petit d'homme vit avec ses proches participent de manière décisive à la construction de son identité et préfigurent pour une grande part les relations qu'il établira plus tard lui-même avec les autres. L'enfant violenté risque fort de devenir un adulte violent. L'enfant méprisé risque fort de ne pas savoir respecter les autres. Il aura tendance à traiter les autres comme lui-même a été traité, comme s'il voulait se venger de ce qu'il a subi. Il n'est pas condamné à être violent, mais il sera fortement pré-disposé à le devenir. Il se laissera alors facilement enrôlé par les idéologies qui enseignent le mépris à l'encontre de l'autre homme et sera prêt à se soumettre passivement aux propagandes qui incitent au meurtre.

En revanche, si le petit d'homme a été respecté et aimé par son entourage, il sera alors pré-disposé à respecter et à aimer les autres, comme s'il voulait exprimer sa reconnaissance. Il aura alors toute chance de trouver en lui la force de résister aux entraînements collectifs qui conduisent au mépris, à la haine et au meurtre des autres.

Certes, l'enfant est déjà un être de besoins, de pulsions et de désirs. La nature de l'enfant préfigure déjà ce qui sera la nature de l'homme adulte. Et par sa nature, l'homme est à la fois incliné au mal et disposé au bien. Il est à la fois capable de bonté et de méchanceté ; c'est précisément dans cette ambivalence que réside sa liberté et, donc, sa responsabilité. Cette inclination naturelle de l'homme à la malveillance et cette disposition non moins naturelle à la bienveillance sont indépendantes du traitement fait à l'enfant. L'inclination de l'adulte à la violence n'est pas que la séquelle des traumatismes qu'il a subis dans son enfance. En réalité, il n'est certainement pas vrai que l'enfant soit totalement "innocent". De même, on ne saurait soutenir la thèse selon laquelle, dès lors que le petit d'homme est respecté et aimé par ses parents, il sera en quelque sorte programmé pour faire le bien et n'aura aucune inclination au mal. Le mystère du mal, qui fait la tragédie de l'existence de l'homme, ne peut se laisser expliquer aussi facilement.

Quand bien même l'enfant aurait été aimé et respecté, l'homme qu'il devient est un être d'appétits, d'envies et de convoitises, et il lui sera toujours difficile de surmonter ces pesanteurs de sa nature pour avoir la force de manifester de la bonté à l'égard de l'autre homme. Les idéologies fondées sur l'exclusion de l'autre homme

rencontrent en chaque individu une complicité naturelle qui s'enracine dans ses "pulsions".

Pour structurer sa personnalité, l'enfant a besoin d'être confronté à l'autorité des adultes qui lui opposent des limites et des interdits. Mais cette autorité se fourvoie lorsqu'elle veut affirmer son pouvoir par la violence, que ce soit celle des coups ou celle de l'humiliation. La violence n'est pas éducative et elle constitue par elle-même un échec de la pédagogie. Ce doit être un principe intangible qu'il n'est jamais permis de frapper un enfant ou de lui faire subir un traitement humiliant sous prétexte de mieux l'éduquer. Éradiquer la violence infligée aux enfants est un véritable défi dont l'enjeu est décisif pour l'avenir même de l'humanité.

L'obligation de signalement

L'enfant maltraité dans sa famille franchit les portes de l'école avec le traumatisme et la souffrance de sa maltraitance. L'un et l'autre ne peuvent pas ne pas avoir des répercussions sur son comportement. L'école a tout naturellement un rôle majeur à jouer dans la détection des faits de mauvais traitements aux enfants. Pour ce qui concerne la France, la circulaire du 15 mai 1997 précise que "l'éducation nationale a en ce domaine une fonction déterminante. Ses personnels, en contact permanents avec les enfants, ont une obligation de vigilance et doivent être informés des signes révélateurs de maltraitance, mauvais traitements et atteintes sexuelles, et des comportements à adopter lorsque le cas se présente. Il incombe également à l'école de participer à la prévention par les actions d'information qu'elle conduit auprès des élèves." Dans ce cadre, les enseignants ont une obligation de signalement et tout manquement à celle-ci les expose à être poursuivi pour non-assistance à personne en danger.

Ces directives énoncent des principes clairs et simples et, cependant, leur mise en application s'avère extrêmement compliquée. Face à un enfant dont le comportement lui semble présenter des symptômes de maltraitance, l'enseignant peut avoir des doutes, mais il lui sera très difficile de parvenir à des certitudes. Généralement, l'enfant maltraité ne parle pas. Par honte, par peur, par culpabilité, il se tait. Interrogé face au doute des adultes, il nie. Il protège sa famille. En outre, l'enseignant répugne à effectuer un signalement dont il sait qu'il va avoir des conséquences extrêmement lourdes pour la famille concernée. Pour autant, en situation d'urgence, lorsqu'il apparaît clairement qu'un enfant se trouve gravement menacé dans son intégrité psychique et physique, après concertation avec les personnels médico-sociaux, il faudra avertir les autorités judiciaires afin que celles-ci lui assurent la protection dont il a un besoin vital.

la délinquance

la délinquance

L'école ne saurait être considérée comme un espace isolé du quartier urbain dans lequel elle se trouve insérée. Certaines violences qui surviennent dans l'école ont été importées de l'extérieur. En entrant à l'école, l'enfant apporte avec lui tous les problèmes qu'il vit aussi bien dans sa famille que dans son quartier et les enseignants ne sauraient feindre de l'ignorer. La communauté éducative se trouve donc directement concernée par les phénomènes de délinquance dans lesquels les élèves peuvent se trouver impliqués à l'extérieur de l'établissement scolaire.

La délinquance cause la rupture du lien social, mais, souvent, elle en est d'abord la conséquence. A partir du moment où un individu, surtout un jeune, ne trouve pas dans la société un enracinement qui structure sa personnalité et donne un sens à son existence, il va être dans une situation de rupture par rapport à cette société. S'il est en situation d'échec scolaire, il risque fort de se retrouver sans travail alors qu'il est déjà privé d'une véritable citoyenneté. C'est un engrenage. Il va subir une crise d'identité. L'incivilité est précisément la conséquence d'une privation de citoyenneté.

"Je suis violent, donc je suis"

La violence risque d'apparaître comme le dernier moyen d'expression à celui auquel la société a refusé tous les autres moyens d'expression. La violence semble être le dernier recours de celui qui est exclu de toute participation à la vie de la communauté. La violence exprime ici une volonté de vivre. "Je suis violent, donc je suis." Celui dont tous les liens avec la société ont été brisés n'a plus de possibilité de communiquer avec les autres, sinon avec ceux qui se trouvent dans la même situation. Ils vont donc constituer "une bande" en marge de la société. Ils estimeront qu'ils n'ont aucune raison de respecter les lois d'une société qui ne respecte pas leurs droits.

Et la violence permet d'autant mieux de se faire reconnaître qu'elle est interdite par la société. Elle symbolise alors la transgression d'un ordre social qui ne mérite pas d'être respecté. Ce que les acteurs de la violence recherchent, c'est précisément cette transgression. A celui que la loi exclut de toute reconnaissance, la violation de la loi apparaît comme le meilleur moyen de se faire reconnaître. En outre, la violence de transgression, en détruisant les symboles d'une société injuste, en jetant à terre les attributs d'un ordre inique, procure un malin plaisir, une réelle jouissance. De ce fait, la violence exerce une fascination sur ceux qui ressentent la

frustration et l'humiliation d'être des exclus. La violence est pour eux une tentative désespérée de se réapproprier le pouvoir sur leur propre vie dont ils ont été dépossédés. N'est-ce pas là une manière dégénérée, dévoyée, gauchie d'accès à une forme de transcendance ? Toute tentative de "moralisation" est vouée à l'échec.

Le besoin de limites

En même temps, il faut comprendre cette violence comme une provocation, c'est-à-dire, selon la signification étymologique de ce mot, comme un appel (provocation vient du verbe latin *provocare*, formé de *pro*, devant, et de *vocare*, appeler). La violence s'enracine dans une angoisse et veut être un appel au secours. La violence voudrait être une parole ; elle est, du moins, un cri. Il s'agit donc d'entendre cette violence plutôt que de la condamner. Si nous l'entendons bien, nous n'aurons plus guère le temps de la condamner. Il nous faut donc accepter de répondre à cette interpellation. En définitive, cette violence est l'expression d'un désir de communication, un besoin de dialogue. Ceux qui recourent à la violence rejettent la société qui les a elle-même rejetés. A la société d'entendre leur appel.

S'efforcer de comprendre la violence ne signifie pas "laisser dire et laisser faire". Au contraire, comprendre la violence c'est aussi l'interdire. Cette violence manifeste que ceux qui s'y abandonnent ne rencontrent pas de limites ; ils demandent dans le même temps qu'on leur impose des limites. L'enfant et l'adolescent ont besoin de se heurter à des limites mises en place par l'autorité des adultes. Ces limites, qui sont en même temps des repères, leur procurent la sécurité dont ils ont un besoin vital et leur permette de structurer leur personnalité. L'absence de limites les plonge dans l'angoisse et l'angoisse engendre la violence. Il faut donc répondre à la violence en tentant de rétablir la communication. Le pire serait de répondre à cette violence par la violence. Ce serait un formidable aveu d'impuissance de la part de la société. Il faut donc répondre à cette violence en mettant en œuvre une stratégie non-violente qui vise à créer des lieux où la rencontre redevient possible, des espaces intermédiaires où des médiateurs pourront rétablir la communication entre les exclus et la société. Il sera alors possible de faire prévaloir le respect de la loi. Ce n'est que si les adultes ont une attitude de non-violence qu'il leur sera possible de signifier à nouveau l'interdit de la violence. Des mesures de contrainte qui impliquent une privation de liberté ne sont pas à proscrire. Elles peuvent être nécessaires. Elles parent au plus pressé et peuvent permettre d'éviter le pire dans l'immédiat, mais elle ne résolvent pas pour autant le problème posé.

Mettre sa violence en paroles

Si la violence est l'expression d'une parole qui n'a pu être dite, lorsque le violent pourra dire sa violence, il sera déjà en mesure de la maîtriser et de la convertir. La

parole libère de la violence. La médiation doit viser à permettre aux exclus et aux délinquants de se réapproprier leur vie par la parole. La parole a une vertu efficiente. Mettre en paroles - "paroliser" - ses souffrances, ses peurs, ses frustrations, ses désirs, c'est prendre une distance qui permet d'apprivoiser la réalité par la réflexion.

Il importe donc de construire des passerelles entre l'établissement scolaire et la ville afin de créer, pour autant que faire se peut, un même espace éducatif. Pour cela, les enseignants doivent pouvoir travailler de concert avec les différents acteurs intervenant dans le quartier, tous particulièrement les médiateurs sociaux. Lorsque des délits caractérisés sont commis dans l'école, il conviendra certainement de faire appel aux services de police et de justice. Mais, là encore, il est grandement souhaitable de ne pas retomber dans la logique de la pure répression et de maintenir la cohérence du projet éducatif mis en œuvre dans l'école. Il convient alors d'inventorier les possibilités d'une médiation pénale. "La médiation, souligne Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, représente ainsi une nouvelle forme d'action commune, qui appelle à une recomposition des rapports entre l'État et la société civile, à la constitution de nouveaux espaces intermédiaires de régulation des relations sociales⁶⁹."

Pour l'éducateur attentif, le comportement de l'enfant peut déjà s'égarer vers des "délinquances infantiles" dès l'école primaire. Celles-ci ne doivent pas être "passées sous silence", comme si les adultes ne leur accordaient aucune importance en feignant de croire que "ça passera", le plus probable, au contraire, c'est que "ça continuera". Il importe donc d'enrayer, dès cet âge, l'engrenage de la violence dans lequel l'adolescent risque de se trouver emporté. Les incivilités de l'enfant⁷⁰ - qu'il s'agisse des impolitesses, des agressions verbales ou des comportements provocateurs - sont déjà des ruptures du lien social et ouvrent la porte à la délinquance.

⁶⁹ Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, "La médiation scolaire : l'apprentissage d'un rituel de gestion des conflits", dans *Violence et éducation : de la méconnaissance à l'action éclairée*, Paris, L'Harmattan, 2001, , p. 351.

⁷⁰ Sur ce sujet, voir l'article de Bernard Seux, "Civilités et incivilités scolaires", *Alternatives Non-Violentes*, N° 114, printemps 2000.

L'éducation à la citoyenneté

L'enseignement scolaire s'adresse à des enfants qui, dans un premier temps, n'ont pas choisi de venir et qui sont là en quelque sorte "contraints et forcés". Dès lors, la scolarisation risque d'être vécue par l'élève comme une "violence" qu'il subit, comme un système auquel il doit se soumettre. L'élève est là pour "apprendre", c'est-à-dire pour "prendre" un savoir qui lui est donné. Pour être un "bon élève", l'enfant doit "apprendre ses leçons" et "faire ses devoirs". On impose à l'élève des "obligations de résultat" qui sont imposés à bien peu d'adultes. Pour "réussir", l'enfant doit "travailler", c'est-à-dire "faire des efforts" et "se donner de la peine". Cela signifie qu'il doit "souffrir". Et il sait que s'il n'obtient pas de bons résultats, il sera puni. L'enfant est donc non seulement "forcé" à apprendre et à travailler, mais il est obligé de réussir. Les maîtres ne veulent-ils pas lui "inculquer" des connaissances qu'il appelle des "matières" ? Or inculquer signifie "faire entrer de force", plus précisément "faire pénétrer en tassant avec le talon" (du verbe latin inculcare, de calx, calcis, talon). Pour une part irréductible, cet apprentissage de l'enfant est vécu par lui sous le mode de la contrainte.

Michel de Montaigne a dénoncé avec vigueur les méthodes d'instruction intensive que les élèves devaient subir : "On ne cesse de crier à nos oreilles, s'insurgeait-il, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit⁷¹." Selon lui, l'éducateur manque sa mission s'il ne vise qu'à faire apprendre à l'enfant des leçons qu'il doit réciter par cœur. L'éducateur ne doit pas tant exercer la mémoire de son élève que faire appel à son intelligence : "Savoir par cœur n'est pas savoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sait droitement, on en dispose sans tourner les yeux vers son livre⁷²." L'éducateur doit avoir l'ambition non pas seulement d'instruire l'enfant, mais de l'éduquer : "Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie⁷³."

⁷¹ Michel de Montaigne, Essais I, Paris, Gallimard, Col. Folio/Classique, 1997, p. 222.

⁷² Ibid., p. 225.

⁷³ Ibid., p. 223.

Le "mauvais élève"

Pour le "mauvais élève" en situation d'échec scolaire, la contrainte de l'école sera mal vécue et nourrira en lui un profond sentiment d'injustice. Traiter un enfant de "mauvais élève" c'est le désigner comme un "enfant mauvais". "Cet arrière plan anthropologique puissant, souligne Bernard Lempert, désigne celui qui est en difficulté, celui qui souffre, comme étant le porteur du mal⁷⁴." Traiter ainsi l'enfant, c'est porter sur lui un jugement de valeur qui l'enferme dans une image négative de lui-même qui l'humilie et le culpabilise. De même, Bernard Lempert dénonce la confusion entre l'erreur et la faute. Pourquoi, en effet, parler de "faute d'orthographe", alors qu'il s'agit seulement d'une erreur technique sans aucune conséquence. L'enfant qui n'a pas su écrire un mot comme les adultes l'exigent n'est en rien "fautif". Il n'a fait que contrevenir à une règle de grammaire, et n'a enfreint aucune règle morale. L'erreur peut être corrigée, mais l'élève ne doit pas être blâmé. S'il est un lieu où le "droit à l'erreur" doit être reconnu, c'est bien l'école. "Ici, fait remarquer Alain, l'on se trompe, l'on recommence ; les fausses additions n'y ruinent personne⁷⁵." Apprendre, c'est corriger ses erreurs. "Errare humanum est". Cela ne signifie pas seulement que l'erreur est humaine, mais qu'elle est "humanisante" : c'est en corrigeant ses erreurs que l'homme s'humanise. La compréhension de l'erreur éclaire et structure l'intelligence. Punir une erreur, c'est un abus de droit, un déni de justice. Et cela d'autant plus que la mauvaise note punitive est infligée en public, au vu et au su de tous les autres élèves. De même, l'enfant a le droit de ne pas comprendre. Qu'un élève n'ait pas compris, cela avertit qu'il faut lui fournir une meilleure explication. "Evidemment, note encore Alain, le plus facile est de s'en tenir à ce jugement sommaire : "Ce garçon n'est pas intelligent". Mais ce n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute capitale à l'égard de l'homme, et c'est l'injustice essentielle⁷⁶." A travers l'échec scolaire, l'école, qui doit être le lieu privilégié de la socialisation, contribue elle-même à l'exclusion sociale. La sélection opérée à l'école est l'un des facteurs les plus puissants de la fracture sociale.

Le défi devant lequel l'enseignant se trouve placé est de faire comprendre à l'enfant qu'un tel travail "vaut la peine", de lui donner "envie d'apprendre" afin qu'il s'approprie ce qui lui est donné et qu'en définitive, il éprouve du "plaisir à comprendre", qu'il connaisse l'immense joie de devenir "intelligent". Et, en effet, l'enfant peut très bien prendre conscience que la transmission des connaissances par l'adulte est une étape essentielle dans la construction de sa personnalité. Ainsi il sera possible de réduire la "violence institutionnelle" que l'école fait subir à l'élève.

⁷⁴ Bernard Lempert, "Changer de regard sur les enfants", Non-Violence Actualité, mars 2000.

⁷⁵ Alain, Propos sur l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, Col. Quadrige, 1998, p. 77.

⁷⁶ Ibid., p. 53.

Instruire et éduquer

Un projet pédagogique global doit s'articuler autour de deux pôles : l'instruction et l'éducation. Instruire, c'est transmettre des connaissances qui constituent un savoir. Celui-ci concerne des faits et recherche l'objectivité. L'instruction est un renseignement : il donne une information scientifique ou technique. L'instruction vise essentiellement à l'utile. Elle est utilitaire. Elle communique un savoir qui permet un savoir-faire. Mais si utiles soient-elles, les sciences techniques sont étrangères aux valeurs qui donnent un sens à la vie. La science ne permet de penser ni la violence, ni la souffrance, ni la mort. La science non plus n'aide pas à penser la non-violence, la bonté et le bonheur. La science, en définitive, n'est d'aucun recours pour penser la vie.

Le verbe éduquer, de par son étymologie, signifie conduire à l'extérieur (e-ducare, de ducere, conduire). Dans la Grèce antique, le pédagogue était l'esclave qui conduisait l'enfant de la maison familiale à l'école de la Cité (du grec paidogôgos, de pais, pedos, enfant et agein, conduire). Cette démarche "éducative", ce voyage "pédagogique" qui conduit l'enfant à l'extérieur de sa famille pour le mener à l'école exprime bien que l'éducation a pour finalité de transmettre à l'élève les valeurs morales qui feront de lui un bon citoyen. L'école est un espace intermédiaire, un lieu de transition entre le cercle familial et le vaste monde. Après que la famille ait assuré, autant que possible, une sécurité affective à l'enfant, l'une des missions de l'école est de lui faire découvrir la société des autres et de lui permettre de "vivre ensemble" avec eux. L'école est ainsi le lieu privilégié de la socialisation politique et citoyenne. L'école n'est pas le monde, mais l'éducation doit préparer l'enfant à vivre dans le monde. Dans un premier temps, elle doit protéger l'enfant contre le monde.

L'éducation doit avoir pour ambition principale de préparer les enfants à devenir philosophes et citoyens. Ils auront ensuite tout le temps d'acquérir le savoir professionnel qui leur permettra de devenir travailleurs. Éduquer, c'est transmettre des valeurs qui sont porteuses de sens. Il ne faut pas ici avoir peur des mots et il faut oser dire : éduquer, c'est permettre à l'enfant de construire son humanité. "L'enfant, dit Alain, a cette ambition d'être un homme ; il ne faut point le tromper⁷⁷." La seule manière de ne pas le tromper est de lui permettre d'accéder à la liberté. Éduquer, c'est essentiellement éduquer à la liberté. Il faut reconnaître que la difficulté est immense. Voilà le grand paradoxe de l'éducation : éduquer à la liberté le petit d'homme en le mettant non seulement sous influence, mais sous contrainte. Car l'éducation est contrainte. Et la liberté s'acquiert, non point certes en subissant la contrainte, mais en la surmontant. Ainsi Saint-Exupéry fait dire au seigneur de Citadelle : "Je n'ai point compris que l'on distingue les contraintes

⁷⁷ Ibid., p. 51.

de la liberté. (...) Appelles-tu liberté le droit d'errer dans le vide ? (...) Et l'enfant triste, s'il voit jouer les autres, ce qu'il réclame d'abord c'est qu'on lui impose à lui aussi les règles du jeu qui seules le feront devenir⁷⁸." Mais il ne suffit pas de suggérer que toute contrainte n'est pas violence, il faut affirmer qu'il n'y a de contrainte éducative que non-violente.

Si l'instruction apprend un "art de faire", l'éducation transmet un "art de vivre". Et s'il est important de "savoir" pour "savoir faire", il est essentiel de "savoir vivre". L'école est le lieu où les enfants doivent être initiés à l'art de "vivre ensemble". Éduquer, c'est enseigner la grammaire de la vie. Dans l'instruction, le rôle de l'apprenant est surtout passif : il doit se contenter de "suivre" un cours qui lui est "donné", d'enregistrer et d'emmagasiner les notions qui lui sont inculquées. En principe, sauf si l'instructeur se trompe, il n'a rien à y redire. Il doit se contenter de répéter. L'instructeur est un répétiteur. Dans l'éducation, l'apprenant a un rôle actif. Il a son mot à dire. L'éducation repose sur une relation interactive entre le maître et l'élève. L'instruction privilégie l'apprentissage des savoirs ; l'éducation privilégie la relation avec l'apprenant. L'instructeur parle aux élèves ; l'éducateur également, mais il prend le temps de parler avec les élèves et de les écouter.

S'il convient de distinguer l'instruction de l'éducation, il ne s'agit certainement pas de les séparer et de les opposer. Un bon instructeur est déjà un éducateur et un bon éducateur est encore un instructeur. Tout particulièrement dans les domaines de la philosophie, de la littérature et de l'histoire, l'enseignant ne saurait s'en tenir à faire de l'instruction en communiquant un savoir objectif. Ce qui est alors en question et ce dont il faut débattre avec les élèves, c'est bien le sens de l'existence humaine.

Il convient de souligner l'importance de l'enseignement des mathématiques dans la formation intellectuelle des enfants. L'instruction des mathématiques participe directement à l'éducation de l'intelligence. La science mathématique, fondée sur la logique de la non contradiction et le principe de déduction, apprend la rigueur du raisonnement qui est essentielle à la pensée. Lorsqu'il entreprend "d'estimer les exercices auxquels on s'occupe dans les écoles", Descartes écrit : "Je me plaisais surtout aux Mathématiques, à cause de la certitude et de l'évidence de leurs raisons⁷⁹." Il précise qu'il espérait que les "raisons certaines et évidentes" que les mathématiciens ont pu trouver par leurs démonstrations "accoutumeraient [son] esprit à se repaître de vérité et ne se contenter point de fausses raisons⁸⁰". Et il en vient à penser que la méthode des mathématiques ne doit pas servir uniquement aux "arts mécaniques", mais qu'elle peut être fort utile à découvrir "toutes les choses qui peuvent tomber sous la connaissance des hommes⁸¹".

⁷⁸ Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*, Paris, Gallimard, 1948, p. 219.

⁷⁹ Descartes, *Discours de la méthode*, Paris, Éditions de l'école, 1965, p. 16.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 26.

⁸¹ *Ibid.*, p. 25.

Michel de Montaigne regrettait vivement que la philosophie soit déconsidérée et qu'on ne l'enseignât point aux enfants : "C'est grand cas, affirmait-il, que les choses en soient là en notre siècle, que la philosophie, ce soit jusque aux gens d'entendement, un nom vain et fantastique, qui se trouve de nul usage et de nul prix. (...) On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants⁸²." Selon Montaigne, entre tous les arts qu'il faut enseigner à l'enfant, il convient de donner la première place à l'art de bien vivre : "Car il me semble, écrit-il, que les premiers discours de quoi on lui doit abreuver l'entendement, ce doivent être ceux qui règlent ses mœurs et son sens, qui lui apprendront à se connaître, et à savoir bien mourir et bien vivre⁸³." Et puisque c'est la philosophie qui "nous instruit à vivre", il importe de la communiquer à l'enfant. Ce n'est qu'ensuite que le temps viendra de lui apprendre les sciences : "Après qu'on lui aura dit ce qui sert à le faire plus sage et meilleur, on l'entretiendra que c'est que logique, physique, géométrie, rhétorique⁸⁴."

Dans la conception du système scolaire qui prévaut généralement dans les sociétés dites "modernes", l'instruction occupe une place beaucoup plus grande que l'éducation. L'objectif recherché est d'abord de permettre aux jeunes d'arriver sur le marché du travail avec la qualification technique requise pour avoir les meilleures chances de trouver un emploi. De ce fait, il existe une étroite collusion entre le système éducatif et le système économique. Certes, l'école doit permettre aux jeunes d'acquérir une qualification professionnelle grâce à laquelle ils pourront trouver du travail, à défaut de pouvoir choisir le métier qui correspond le mieux à leurs aptitudes. Au demeurant, la demande des familles est d'abord utilitaire : elles se préoccupent avant tout de la "réussite scolaire" de leur enfant de telle sorte qu'il puisse facilement s'insérer sur le marché du travail. Et cela est fort compréhensible. Pour autant, dans une démocratie, les parents ne sont pas des clients de l'école et ce n'est pas à eux de décider quel enseignement doit être dispensé aux enfants. La mission de l'école, qui consiste à transmettre les valeurs fondatrices de la culture, de la civilisation et de la démocratie, ne saurait être négociée avec les parents. Ceux-ci ne sauraient prétendre mettre l'école sous leur tutelle, mais cela ne signifie pas qu'ils doivent être maintenus en dehors du processus pédagogique. Ils doivent au contraire lui être associés par une information la plus large possible et, quand cela est utile, par une concertation avec leurs représentants.

Par ailleurs, l'enseignant est tenté de se considérer lui-même comme un instructeur et non comme un éducateur. "A chacun son métier" dit la sagesse des nations

⁸² Michel de Montaigne, *op.cit.*, p. 235.

⁸³ *Ibid.*, p. 233.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 234.

qui ajoute : "Qui se mêle du métier d'autrui traît sa vache dans un panier". Et le métier de l'enseignant est de communiquer un savoir, une matière, une discipline. Cependant, l'école ne saurait réduire son rôle à inculquer aux élèves un savoir, sous peine de trahir sa mission. Elle doit avoir l'ambition d'éduquer les enfants. Dans Citadelle de Saint-Exupéry, le seigneur fait venir ses éducateurs et leur dit : "Vous n'êtes point chargés de tuer l'homme dans les petits d'hommes, ni de les transformer en fourmis pour la vie de la fourmilière. (...) Ce qui m'importe c'est que [l'homme] soit plus ou moins homme⁸⁵." Et c'est bien cela, en définitive, qui importe à l'enseignant.

"La République, écrit Blandine Barret-Kriegel, a besoin d'hommes et de femmes qui préfèrent la vertu⁸⁶." Mais si ce sont les femmes et les hommes vertueux qui font la République, qui éduquera à la vertu les enfants de la République, qui leur enseignera les exigences philosophiques et morales qui doivent être au fondement de la citoyenneté si ce n'est essentiellement l'école ? Certes, une société démocratique ne peut être que laïque, mais la laïcité ne saurait seulement se définir négativement par le rejet de toute influence religieuse et idéologique. Elle doit d'abord se définir de manière positive, non seulement par le respect des convictions religieuses de chacun, mais aussi par l'enseignement d'une philosophie morale et politique qui fonde les droits et les devoirs universels de l'homme et du citoyen. Trop souvent, le modèle laïc auquel il est fait référence pour concevoir l'éducation souffre d'un grave déficit philosophique. Selon la conception démocratique de la laïcité, il n'est pas vrai que "toutes les idées sont respectables". Les idées qui portent atteinte aux valeurs qui fondent la Déclaration universelle des droits de l'homme non seulement ne doivent pas être respectées, mais elles doivent être récusées et combattues. Dans un texte intitulé "Contre la violence", le Comité national de lutte contre la violence à l'école, mis en place par le ministre français de l'éducation nationale, affirme que la politique éducative des établissements scolaires doit reposer sur "une morale universelle fondée sur le respect de la dignité de la personne, qui fait que chacun se sent membre d'une communauté humaine et à ce titre investi de devoirs, comme le refus en toutes circonstances de la violence, du racisme ou de l'humiliation, ainsi que des systèmes de pensée qui y conduisent".

Si la violence est bien la perversion radicale de l'humanité de l'homme, alors l'éducation doit viser à éradiquer la violence. "Éduquer en ce sens, écrit Philippe Meirieu, et à l'École tout particulièrement, c'est donc s'attacher minutieusement à tout ce qui peut libérer l'homme de la violence, lui enseigner la passion de connaître et la patience de comprendre. C'est aussi lui transmettre des outils qui lui permettent d'échapper à toute les formes de la violence sociale ou intellectuelle

⁸⁵ Antoine de Saint Exupéry, op.cit., p. 99.

⁸⁶ Libération, 25 mars 1992.

qui s'exercent sur lui - y compris celle de l'institution scolaire qui l'éduque -, d'échapper à tout ce qui l'invite ainsi à exercer lui-même la violence sur les autres⁸⁷."

Établir ensemble des règles

Les élèves d'une classe n'ont pas choisi de vivre ensemble. Ils ne sont pas volontaires et c'est le hasard qui les a rassemblés. Ils n'ont pas choisi non plus de se mettre sous l'autorité des enseignants. L'école n'est pas une communauté, mais une société, plus précisément une société à construire. Il va donc falloir, dès le premier jour de la rentrée, organiser le "vivre ensemble" des élèves et des enseignants. Toute vie en société implique l'existence de lois. Dès que des individus vivent ensemble au sein d'une même collectivité, il leur faut élaborer des règles et la vie commune n'est possible que si chacun respecte ces règles. Il serait donc vain, au nom d'un idéal abstrait de non-violence absolue, de concevoir une société où la justice et l'ordre pourraient être assurés par le libre concours de chacun, sans qu'il soit besoin de recourir aux obligations imposées par la loi. Celle-ci remplit une fonction sociale qu'on ne saurait nier : celle d'obliger les citoyens à un comportement raisonnable, en sorte que ni l'arbitraire ni la violence ne puissent se donner libre cours. Il ne serait donc pas juste de considérer les contraintes exercées par la loi seulement comme des entraves à la liberté, elles sont d'abord des garanties pour elle. Les lois justes sont le fondement même de l'État de droit. Dans l'école, les règles doivent initier les enfants à vivre ensemble dans le respect les uns des autres. L'une des tâches essentielles des éducateurs est de développer dans l'école une culture du respect qui seule pourra faire reculer la culture de la violence qui risque de prévaloir.

L'"éducation civique" des enfants ne doit pas constituer un enseignement à part, en quelque sorte marginal, mais doit au contraire être au centre du projet pédagogique. La citoyenneté ne doit donc pas devenir un objet d'étude disciplinaire, au même titre que les autres matières. Pour initier les enfants à la citoyenneté, il faut leur apprendre le bon usage de la loi. L'obéissance demandée aux citoyens n'est pas la soumission passive et inconditionnelle à l'ordre d'une autorité supérieure, mais l'adhésion réfléchie et consentie à une règle dont ils reconnaissent eux-mêmes le bien-fondé. Il faut que les règles sociales imposées aux élèves pour construire un vivre-ensemble, correspondent à des règles morales qu'ils puissent s'approprier. Dans cette perspective, ce doit être une dimension essentielle de la pédagogie de faire participer les enfants à l'établissement des règles communautaires auxquelles ils devront se conformer, en leur faisant expérimenter qu'elles sont nécessaires pour qu'ils puissent vivre ensemble dans le respect de tous et de chacun. "L'éducateur a pour mission de donner aux enfants, aux jeunes, la capacité de fixer entre eux des règles ou de négocier avec l'adulte certains droits à l'ini-

⁸⁷ Philippe Meirieu, op.cit., p. 166-167.

tiative. (...) Faire des enfants des êtres autonomes, c'est leur donner accès aux trois actes de régulation de la vie collective : fixer les règles, les faire appliquer, rendre la justice⁸⁸. Il ne s'agit pas de procéder par votes, mais de faire émerger un consensus. En outre, il convient d'emblée de définir ce qui n'est pas "négociable" et ce qui l'est. Aucune règle ne saurait être décidée sans le consentement de l'enseignant. Mais il va de soi que les règles engagent les enseignants autant que les enfants. La force de la loi entrave la toute-puissance des adultes. Par principe, la loi est évolutive et peut être modifiée pour mieux correspondre aux exigences de la vie en commun.

Préfigurant les lois de la société, ces règles doivent déterminer les droits et les devoirs de chacun vis-à-vis des autres en visant à délégitimer la violence. Les lois doivent préciser les termes d'un "contrat" qui lie entre eux les membres de la communauté scolaire. Elles doivent imposer des contraintes et des interdits qui fixent des limites aux enfants. L'enfant a besoin de se confronter à la contrainte de la loi pour se structurer.

Ainsi, non seulement "il est permis d'interdire", mais "il est obligatoire d'interdire". Et le premier interdit, l'interdit primordial, l'interdit fondateur de la culture et de la civilisation, c'est l'interdit de la violence qui s'exprime par l'exigence de non-violence.

⁸⁸ Anne-Catherine Bisot et François Lhopiteau, "La résolution non-violente des conflits", dans *L'éducation à la paix*, op.cit., p. 213.

l'autorité

l'autorité

Une éducation non-violente n'implique pas l'effacement de toute autorité de l'adulte. Pour structurer sa personnalité, l'enfant a besoin de se heurter à cette autorité. Il appartient à celui qui possède l'autorité de "se faire obéir". L'éducation doit apprendre l'obéissance à la loi, mais celle-ci ne saurait résulter d'un rapport de domination-soumission entre l'adulte et l'enfant. Il convient d'établir et de maintenir une distinction entre l'autorité et le pouvoir. Le pouvoir veut la domination, l'autorité recherche le consentement. Si le maître n'attendait de l'élève que la soumission, celui-ci n'aurait d'autre possibilité que de s'exprimer par l'insoumission. L'autorité de l'adulte doit prévaloir, mais à travers un processus de communication et de dialogue. Il faut permettre à l'enfant de s'approprier l'espace scolaire comme un lieu où il a droit à la parole, où celle-ci est entendue et prise en compte.

"Est violente, écrit Emmanuel Lévinas, toute action où l'on agit comme si on était seul à agir ; comme si le reste de l'univers n'était là que pour recevoir l'action ; est violente, par conséquent, aussi toute action que nous subissons sans en être en tous points les collaborateurs⁸⁹." Cette réflexion peut nous aider à préciser la relation pédagogique entre l'éducateur et l'enfant. Serait violente, peut-on suggérer de manière analogique, toute éducation où le maître parlerait comme s'il était seul à parler ; comme si les enfants n'étaient là que pour recevoir son discours. Serait violente toute éducation que les enfants subiraient sans en être jamais les collaborateurs. Cela signifie que l'éducateur doit accepter de dialoguer et de débattre avec ses élèves. Or, force est de reconnaître que le modèle pédagogique traditionnel a conféré au maître un pouvoir presque absolu sur ses élèves. Ceux-ci n'avaient aucunement le droit de s'exprimer et lorsqu'ils parlaient, c'était sur l'injonction du maître qui les mettait à la question. Et ils n'avaient droit qu'à une seule réponse : celle que le maître attendait d'eux.

L'éducation doit s'efforcer de favoriser l'autonomie plutôt que la soumission, l'esprit critique plutôt que l'obéissance passive, la responsabilité plutôt que la discipline, la coopération plutôt que la compétition, la solidarité plutôt que la rivalité.

L'éducateur devra constamment faire valoir le rapport existant entre la loi et la justice. Les interdits de la loi n'ont d'autre visée que de garantir la justice, c'est-à-dire le respect des droits de tous et de chacun. Il faut que l'enfant éprouve personnellement, qu'il expérimente lui-même que son obéissance à la loi rend possible la vie harmonieuse de la communauté scolaire. L'enfant doit intérioriser

⁸⁹ Emmanuel Lévinas, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, Le Livre de Poche, Série Biblio-essais, 1990, p. 18

la "règle d'or" proposée par toutes les traditions spirituelles : "Ce que tu ne veux pas que les autres te fassent, ne le fais pas aux autres".

La "règle d'or"

Lorsque Kant veut définir la règle morale qui s'impose à l'homme en tant qu'être raisonnable, il avance la proposition suivante : "Agis seulement d'après la maxime grâce à laquelle tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle⁹⁰." Or, précisément, si la maxime de mon action me donne le droit de recourir à la violence à l'encontre de l'autre homme dans le but de satisfaire mes propres besoins, je ne peux pas vouloir en même temps que cette maxime devienne une loi universelle. Je m'aperçois bientôt que si je peux bien vouloir la violence, je ne peux en aucune manière vouloir une loi universelle qui commanderait d'être violent. D'abord, tout simplement, parce que je ne peux pas vouloir que l'autre homme recoure à la violence à mon encontre pour satisfaire ses propres besoins. En revanche, je peux vouloir que la maxime de non-violence, qui exige de moi que j'agisse en respectant l'humanité de l'autre homme, devienne une loi universelle. Il apparaît alors clairement que la non-violence est la loi universelle, c'est-à-dire le principe moral d'après lequel tout être raisonnable doit agir. Point n'est besoin d'infliger à l'enfant un cours magistral pour qu'il comprenne l'enseignement de Kant : il ne doit pas voler ni dégrader les affaires de son voisin pour la simple et bonne raison qu'il ne veut pas que son voisin vole ou dégrade ses propres affaires; de même, il ne doit pas donner des coups à son camarade, parce qu'il ne veut pas que son camarade lui donne des coups. Dans la même logique, l'enfant peut parfaitement comprendre que s'il veut être respecté par les autres élèves, il doit commencer lui-même par les respecter. Ainsi le respect est un devoir parce qu'il est d'abord un droit : je dois respecter l'autre parce que j'ai le droit d'être respecté par lui. Si je viole le droit de l'autre à être respecté, je ne peux plus revendiquer le droit d'être respecté par l'autre. Ce respect mutuel est le fondement même d'une vie commune pacifiée. Ce qui fonde la vie en commun des hommes, ce n'est pas l'amour, mais la justice, c'est-à-dire le respect des droits de chacun.

Ce qui caractérise l'obéissance à l'autorité, c'est qu'elle fait l'objet d'un consentement. C'est la parole même de celui qui est responsable qui doit "faire autorité". Cependant, l'autorité peut échouer à convaincre. Il lui faut alors recourir à une certaine contrainte, sans user pour autant des moyens de la violence. Pour celui qui détient l'autorité, le recours à la violence est un aveu de faiblesse. Et la violence lui fait perdre toute autorité. L'autorité est essentiellement non-violente. D'une part, la violence est incapable de créer l'autorité et, d'autre part, c'est lorsque le pouvoir se trouve dépourvu d'autorité qu'il lui faut recourir à la violence. C'est donc s'enfermer dans la plus grande confusion que d'identifier le

⁹⁰ Emmanuel Kant, *Métaphysique et des mœurs*, Tome I, Paris, GF-Flammarion, 1994, p. 97.

recours à la violence comme l'exercice normal de l'autorité. Certes, la violence peut se faire obéir, mais elle ne peut pas être un substitut à l'autorité. Elle en est toujours la négation.

La sanction éducative

Lorsque l'autorité de l'éducateur ne peut parvenir à convaincre l'enfant de respecter les obligations de la loi, il lui faut recourir à des mesures de contrainte. Il convient donc, pour toute transgression de la loi, de prévoir une sanction, mais celle-ci doit être cohérente avec l'ensemble du projet pédagogique. Le but de la sanction n'est pas la punition (du verbe latin punire qui signifie se venger), mais encore et toujours l'éducation. Elle doit permettre de faire comprendre à l'enfant qu'il a rompu le contrat qu'il avait lui-même accepté et lui donner la possibilité de s'investir dans une réparation. La sanction se justifie d'abord négativement par le fait que son absence, c'est-à-dire l'impunité, encourage l'enfant récalcitrant à s'installer dans la transgression de la loi. La sanction n'a pas pour finalité de rétablir l'autorité de l'éducateur, mais de rétablir la primauté de la loi.

La sanction éducative⁹¹ veut permettre au transgresseur de prendre conscience de la responsabilité de ses actes aussi bien vis-à-vis de lui-même que vis-à-vis des autres afin de le réconcilier avec lui-même et avec le groupe. La sanction veut souligner que seul le respect de la loi par chacun permet de vivre ensemble. Sanctionner, ce n'est pas condamner, ce n'est pas faire honte, ce n'est pas humilier, c'est responsabiliser. Pour cela, c'est l'acte de transgression qui doit être dés-approuvé et non pas la personne du transgresseur qui doit être condamnée. Hervé Ott souligne l'importance de faire "la distinction entre le jugement de personne et le jugement de comportement". Il illustre fort pertinemment cette distinction par la formule : "Dire à un enfant : "tu as fait une bêtise" est tout à fait différent que lui dire : "tu es bête"⁹². Mais, en définitive, il préfère exprimer son propre ressenti devant la bêtise commise en disant : "En fait, je suis embêté" pour mettre en évidence la dimension relationnelle de la transgression de la loi. Ceci étant, toute bêtise doit être réparée.

La réparation va permettre à l'enfant d'être réintégré au sein du groupe. "Réparer, souligne Éric Prairat, c'est certes réparer quelque chose, mais c'est aussi réparer à quelqu'un. La réparation est orientée vers "un autrui". Avoir recours à une procédure réparatoire, c'est introduire une tierce personne qui est la victime. C'est à elle que s'adresse la réparation. Autrui est le destinataire, il est aussi le médiateur, le détour qu'emprunte le fautif pour se reconstruire. Le besoin de réparer est aussi le désir de se réparer⁹³."

⁹¹ Sur ce sujet lire Éric Prairat, "La nécessaire sanction", *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, sous la direction de Bernadette Bayada, Anne-Catherine Bisot, Guy Boubault et Georges Gagnaire, Lyon, Chronique Sociale, 1997.

⁹² Hervé Ott, "Du conflit destructeur au conflit créatif dans l'éducation", *Violence et éducation*, op.cit., p. 330

⁹³ Éric Prairat, "L'introduction du droit à l'école", *Non-Violence Actualité*, Avril 2001.

L'éducateur doit faire preuve de fermeté - en rappelant les interdits de la loi et en refusant d'admettre les transgressions - mais non pas de sévérité. Car sévir, c'est infliger des sévices, c'est-à-dire user de violence à l'encontre des enfants récalcitrants (sévir, sévérité, sévices ont la même racine étymologique et proviennent du verbe latin *sævire*, user de violence). Car "la sanction n'est pas une contre-violence censée annuler une violence première mais un coup d'arrêt pour rompre avec la spirale du Faire mal/se faire mal⁹⁴".

Dans le cadre scolaire, une fois le motif de la transgression élucidé, la règle réaffirmée et le dommage réparé, l'affaire peut être "classée". Toute sanction doit être effacée au bout d'un certain temps qui ne doit pas dépasser un an. Il serait gravement dommageable à l'enfant qu'un "casier judiciaire" le suive tout au long de sa scolarité, voire au-delà. Ce doit être un principe essentiel de l'éducation non-violente de toujours redonner sa chance à l'enfant.

L'éducation ne doit pas convaincre l'enfant que l'obéissance est en toute circonstance un devoir et une vertu et que, par conséquent, la désobéissance est en toute circonstance une mauvaise action et une faute. L'enfant a très tôt le "sens de la justice" et il peut éprouver un fort sentiment d'injustice devant ce qu'il considère comme un "abus d'autorité" exercé à son encontre de la part de l'adulte. Il peut aussi ressentir un tel sentiment lorsque c'est un autre enfant qui subit un pareil abus. Dans l'un et l'autre cas, il doit pouvoir exprimer ce qu'il ressent sans que cela lui soit reproché et sans qu'il craigne d'être puni. A tout le moins, il a droit à un supplément d'information et d'explication.

L'éducation doit préparer l'enfant à acquérir une réelle autonomie personnelle en lui permettant de se donner certaines règles de conduite en fonction de certains critères moraux qu'il a lui-même choisis. Il doit donc apprendre à juger la loi et à refuser de s'y soumettre s'il estime qu'elle est injuste. "Plaignons les enfants, affirmait Janusz Korczak, chez qui on a réussi à tuer tout désir d'insoumission⁹⁵!" "L'adulte que l'enfant deviendra doit avoir la force de refuser l'obéissance inconditionnelle aux injonctions du "chef". Gandhi regrette que, pour une part essentielle et le plus souvent décisive, l'éducation repose sur le devoir d'obéissance à l'autorité et conditionne ainsi l'enfant de telle sorte qu'il devient un citoyen soumis et irresponsable. Il accuse les écoles "où l'on apprend aux enfants à considérer l'obéissance à l'État comme supérieure à l'obéissance à leur conscience et où ils sont corrompus par les fausses doctrines relatives au patriotisme, au devoir d'obéissance aux supérieurs, si bien qu'ils tombent facilement sous le sortilège du gouvernement⁹⁶."

⁹⁴ Éric Prairat, *Conflit, mettre la violence hors jeu*, op.cit., p. 63.

⁹⁵ Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1958, p. 200.

⁹⁶ Cité par Jean Herbert, *Ce que Gandhi a vraiment dit*, Paris, Stock, 1969, p. 133-134.

la résolution constructive

Du fait de la situation dissymétrique, et en ce sens inégalitaire, qui prévaut entre le maître et l'élève, leur relation ne peut pas ne pas être conflictuelle. Il est de la responsabilité de l'adulte de ne pas supprimer ces conflits en obtenant à tout prix la soumission de l'enfant. Pour autant, une pédagogie responsable ne saurait être fondée sur une non-directivité qui s'apparenterait à une totale permissivité. Face aux conflits, l'enseignant ne doit certainement pas choisir entre le tout-permissif et le tout-punitif. L'un et l'autre de ces choix manifeste un manque d'autorité. Dans l'un et l'autre cas, l'enseignant se discrédite. Il devient incapable de se faire entendre et de se faire respecter. L'atmosphère de la classe devient vite invivable. Chacune de ces méthodes conduit et les enseignants et les enfants dans une impasse. Tout le monde est perdant.

du conflit

L'éducateur doit rechercher une solution constructive des conflits qui surgissent en laissant place aux besoins et aux requêtes de l'enfant, en l'aidant à prendre confiance en lui-même. Donner à l'enfant confiance en lui est non seulement la finalité de l'éducation, c'en est également le moyen. La solution positive d'un conflit implique une participation des deux parties, une coopération. Il importe donc que l'enseignant implique les élèves dans la recherche d'une solution. L'adulte doit reconnaître qu'il ne possède pas la solution qu'il lui faudrait imposer aux élèves, mais qu'il doit rechercher avec eux une issue au conflit. Le maître doit faire appel à l'esprit de créativité des élèves et oser leur demander quelle solution ils préconisent eux-mêmes. Certes, il renonce ainsi à exercer un pouvoir sur eux, mais il acquiert alors auprès d'eux une autorité. La meilleure manière pour l'adulte de se faire entendre des enfants est de se mettre à leur écoute. Cette interactivité entre les deux parties doit permettre l'émergence d'une solution acceptable par tous. Tout le monde est alors gagnant.

Les éducateurs doivent eux-mêmes apprendre à donner des "leçons de choses" à partir des inévitables conflits qui opposent les enfants entre eux, afin de leur faire découvrir que ces moments d'opposition aux autres doivent s'intégrer dans le processus du développement de leur personnalité. Apprendre aux enfants à vivre le conflit, c'est leur apprendre à ne pas le fuir et leur faire comprendre qu'il est possible de le vivre et de le gérer de manière constructive. "Si l'on admet, écrit Erick Prairat, que le conflit n'est pas la violence, mais que celle-ci n'est qu'une issue, qu'un épilogue possible, alors, entre les conflits et la violence, se dessine une plage

privilegiée pour l'éducateur, non pour mettre en œuvre une stratégie d'occultation et de dissimulation, cela s'entend, mais pour apprendre aux enfants, ou plutôt avec eux, à vivre et à résoudre de façon positive les inévitables affrontements qui irriguent toute vie sociale⁹⁷."

Recentrer le conflit sur l'objet

Reprenons ici l'hypothèse de René Girard selon laquelle l'origine du conflit entre deux adversaires se trouve dans la rivalité mimétique qui les oppose pour l'appropriation d'un même objet. La non-violence entend rompre avec le mimétisme par lequel chacun des deux rivaux imite la violence de l'autre en rendant coup pour coup, fracture pour fracture, œil pour œil, dent pour dent. Le principe même de l'action non-violente est le refus de se laisser entraîner dans cette spirale de violences sans fin. Il s'agit de chercher à briser l'engrenage sans fin du mimétisme en refusant d'imiter la violence de celui qui a pris l'initiative de l'agression, de celui qui a commencé. Décider de ne pas imiter la violence de notre adversaire, c'est vouloir se garder d'être contaminé par sa violence.

Pour briser la logique de la violence, il faut constamment recentrer le conflit sur l'objet qui en est la cause et ne pas le laisser dégénérer en une pure rivalité de personnes. L'homme est dans son droit d'acquérir et de posséder les objets qui lui sont de nécessité vitale ; il en résulte comme corollaire qu'il est encore dans son droit de les défendre contre celui qui voudrait l'en déposséder. La résolution du conflit doit alors établir des relations de justice entre les deux rivaux qui garantissent les droits respectifs de chacun sur l'objet et, pour parvenir à cela, il faut toujours revenir à l'objet afin de rendre possible une négociation centrée sur lui. Cependant, cette attention privilégiée accordée à l'objet ne doit pas amener au déni des émotions de l'un et de l'autre. Celles-ci permettent de déceler en quoi chacun est frustré et inquiet, et cette reconnaissance est nécessaire à la transformation du conflit.

La rivalité des personnes ne peut qu'envenimer le conflit et le conduire dans l'impasse de la violence. En outre, la violence risque fort de détruire l'objet même qui est l'enjeu de la dispute. La violence est souvent la politique du pire, c'est-à-dire celle de la terre brûlée. Il n'est pas rare que chacun des deux rivaux préfère voir l'objet détruit plutôt que de le voir devenir la propriété de l'autre.

Mieux vaut donc négocier à propos de l'objet en examinant qui possède des droits sur lui et quels sont ces droits. Il se peut que l'un et l'autre des deux adversaires fassent légitimement valoir des droits sur l'objet. Peut-être est-il possible de concilier ces droits ? Peut-être l'objet peut-il être partagé équitablement ? Peut-être existe-t-il d'autres objets susceptibles de satisfaire les revendications de l'un ou

⁹⁷ Éric Prairat, "Genèse du conflit", dans Pour une éducation non-violente, op.cit., p. 46

l'autre des deux protagonistes ?

Briser la loi du silence

La cour d'école est le premier lieu où les petits d'hommes s'adonnent à la violence les uns contre les autres. Si les adultes laissent faire, la cour devient vite une zone de non droit où tout est permis. Lorsqu'un enfant est agressé physiquement, l'adulte a souvent le réflexe de lui dire : "Ne te laisse pas faire", "Défends-toi". Si pareilles injonctions ne sont pas suivies d'une précision sur le "comment faire", elles seront interprétées, étant donné la culture dominante, comme voulant signifier : "Bats-toi", c'est-à-dire : "Rends coup pour coup". Une telle attitude conduit à avaliser la violence comme règle de conduite dans la relation à l'autre. Il ne s'agit évidemment pas de lui conseiller de se laisser faire sans réagir. Tout au contraire, il faut le convaincre qu'il doit refuser d'être victime et briser la loi du silence. A sa fille qui lui demande comment elle doit réagir face à une agression, Jacques Sémelin lui explique qu'elle doit avant tout refuser de se taire : "Il ne peut y avoir de solution non-violente à un conflit si la victime ne se prend pas en charge elle-même. Ne plus vouloir être victime, ne plus accepter d'être le souffre-douleur des autres, c'est le début d'une démarche non-violente. Refuser d'être victime, c'est rompre une relation où tu es perdante. Tu ne veux plus jouer le jeu qu'on te demande de jouer. Tu dis : "Plus ça, plus jamais ça." Tu deviens sujet de ta vie, de ta propre histoire. (...) Pour arrêter la violence qu'on te fait, ou les brimades que tu subis, il est toujours important de trouver le courage de dire "non". Un "non" bien droit, bien fort, qui signifiera que tu n'es pas d'accord avec ce qu'on te fait⁹⁸."

Jacques Sémelin conseille à sa fille d'en parler tout de suite à un adulte de confiance. En effet, "il est important que les adultes soient présents à ces moments-là, pour être les garants des règles établies pour la cour, pour séparer les enfants qui se battent, pour arrêter les gestes violents, pour pointer les origines des conflits et discuter avec les protagonistes, pour permettre à chaque enfant de se sentir protégé, pour comprendre ce qui se joue hors de la classe. Le travail de résolution non-violente des conflits commence ici⁹⁹". Cependant, l'enfant violenté risque fort de ne pas oser en parler à une tierce personne - à l'un de ses parents, de ses professeurs ou de ses amis - de peur de devoir subir davantage encore de violence du fait de son ou de ses agresseur(s). Tout doit être mis en œuvre par la communauté éducative pour le convaincre que, quelles que soient les menaces dont il a pu être l'objet, il ne doit pas craindre de venir en parler. S'il se tait, il entre dans la logique de ses agresseurs qui pourront continuer à le harceler en toute impunité. Pour surmonter sa peur, il lui faut acquérir la force de refuser d'être victime en s'enfermant

⁹⁸ Jacques Sémelin, *La non-violence expliquée à mes filles*, Paris, Le Seuil, 2000, p. 27.

⁹⁹ Claudine Braun, Fabien Pujervie, Alain Refalo, Livret de la cassette vidéo "La non-violence dès l'école" réalisée par l'Institut de Recherche sur la Résolution Non-violente des Conflits (IRNC).

dans une image négative de lui-même. La soumission dévalorise l'agressé et valorise l'agresseur. Se taire, c'est entrer dans le jeu de ses agresseurs. Parler permet à l'enfant agressé de se réapproprier sa vie. Accepter de subir une violence sans rien dire, c'est manquer de respect envers soi-même. Se respecter soi-même implique de se faire respecter par les autres. Parler, c'est déjà dé-jouer (c'est-à-dire refuser de jouer) l'agression, c'est déjà la faire échouer. Parler, c'est identifier les agresseurs au vu et au su de tout le monde. La peur peut alors changer de camp. En outre, il est très rare qu'un enfant soit la seule victime de la violence de ses agresseurs. Dès lors, parler, c'est encourager les autres victimes à parler.

Une fois dé-masqués aux yeux des adultes - des enseignants comme des parents -, les agresseurs savent qu'ils devront rendre des comptes et encourir des sanctions. Au-delà de leurs bravades, ils risquent fort de n'être pas indifférents ni insensibles à se voir ainsi confondus. Ils peuvent comprendre qu'il est désormais de leur intérêt de se tenir tranquilles. Au demeurant, les enfants agresseurs doivent faire partie intégrante du projet éducatif de l'établissement. Eux aussi doivent être écoutés. Eux aussi doivent pouvoir exprimer leur mal-être et leur souffrance. Si des sanctions doivent être prononcées, elles ne sauraient viser à les condamner et à les exclure, mais à les réintégrer au sein du groupe.

Les enfants qui ont été témoins d'actes de violences seront certainement tentés de se taire. Eux aussi auront peur des représailles des agresseurs s'ils parlent. Ils n'osent pas briser "la loi du silence". Il n'est d'ailleurs pas sûr que lorsqu'une bagarre éclate dans leur établissement scolaire, le sentiment qu'ils éprouvent soit de la compassion pour la victime. Ils peuvent se conduire en voyeurs en prenant plaisir à assister au spectacle qui leur est offert. Même ceux qui ne sont pas d'accord avec ce qui se passe peuvent se dire qu'il ne serait pas bien de dénoncer, de "balancer" leurs camarades. Se taire fait partie d'un "code d'honneur" qui scelle leur appartenance au groupe. S'ils parlent, ils risquent fort d'être mis au ban du groupe et d'être considérés comme des traîtres et des parjures. Là encore, c'est tout un travail pédagogique qui doit être entrepris pour convaincre les témoins que se taire, c'est être complice des agresseurs et qu'ils doivent porter "assistance à personne en danger". Janusz Korczak entendait réhabiliter le "cafardage" : "Il est vilain de faire le cafard" : d'où vient ce principe consacré par l'usage, s'interrogeait-il ? Seraient-ce les élèves qui l'auraient appris de mauvais maîtres ou, au contraire, les maîtres l'auraient-ils hérité des mauvais élèves ? Car ce principe n'arrange que les pires d'entre eux. Ce principe admet qu'un enfant sans défense soit agressé, exploité humilié sans avoir le droit de demander une aide, sans pouvoir faire appel à la justice. Des offenseurs triomphant, des offensés souffrant en silence¹⁰⁰."

Les enseignants-éducateurs doivent codifier le comportement de l'enfant agressé

¹⁰⁰ Janusz Korczak, op.cit., p. 197.

en fixant des normes, en établissant des règles et en précisant des directives qui doivent être connues de tous les élèves et de tout le personnel. Ce doit être "la règle" que tout enfant agressé vienne en parler à un membre de la communauté éducative. Une telle disposition doit pouvoir jouer un rôle dissuasif auprès des agresseurs potentiels. Cela peut changer le climat de l'établissement et réduire considérablement les violences.

La médiation scolaire

La médiation trouve dans la cour de récréation de l'école un terrain d'application privilégié pour rechercher une résolution constructive des conflits qui surviennent. Le but recherché est de permettre aux enfants de s'initier à la non-violence comme règle de vie. La médiation vise à créer une dynamique de coopération entre les adversaires afin qu'ils deviennent des partenaires dans la recherche commune d'une solution participative, créative et constructive du conflit. Celle-ci doit permettre qu'il y ait en définitive deux gagnants.

Des "jeux de rôles" peuvent être proposés au cours desquels les enfants mettent en scène des situations de conflits qu'ils choisissent eux-mêmes. Les acteurs jouent les rôles des différents personnages impliqués dans ce conflit en s'efforçant de "vivre" ce qu'ils "jouent". Le but recherché est de permettre à chacun d'éprouver les émotions et les sentiments qu'il connaîtrait s'il se trouvait confronté à une situation semblable dans la réalité. Les participants peuvent ainsi mieux connaître leur comportement personnel en interaction avec les autres personnes, par la prise de conscience de leurs propres émotions, réactions, et attitudes dans leur relation aux autres. Cela doit leur donner une plus grande confiance en soi. La méthode du jeu de rôle permet également de "jouer un conflit" en recherchant les éléments qui favorisent l'avancée vers une solution positive, en expérimentant de nouveaux comportements, en "s'essayant à la non-violence".

Il importe que la cour de récréation et la salle de classe constituent un même espace pédagogique. Pour cela, une réunion de tous les enfants de la classe avec le maître doit être organisée régulièrement - ce "conseil de classe" peut avoir lieu deux fois par semaine - afin de faire le point sur les problèmes qui se posent aussi bien dans la classe que hors de la classe et d'envisager les solutions qui peuvent y être apportées. Cette réunion doit être un lieu où la parole est libre. Libérer la parole, c'est déjà maîtriser la violence. Chaque enfant doit pouvoir exprimer ses difficultés en étant assuré de l'écoute bienveillante de tous. "Analyser les conflits qui surviennent entre les élèves, c'est leur permettre de comprendre les processus qui sont en jeu, c'est leur donner des mots, du vocabulaire, des concepts, pour exprimer autrement que par la violence et l'insulte leurs propres peurs et leurs propres souffrances¹⁰¹."

¹⁰¹ Ibid.

La médiation scolaire peut être conduite par des élèves qui se sont portés volontaires et qui ont suivi une formation à cet effet. On parle alors de "médiation par les pairs"¹⁰². Un tel programme de médiation doit être porté par l'ensemble de la communauté pédagogique à laquelle les parents sont associés. Un travail d'information et de sensibilisation doit être effectué auprès de l'ensemble des élèves afin de leur faire connaître les principes et les règles de la médiation et d'assurer la légitimité des élèves-médiateurs. Ceux-ci, qui peuvent être identifiés par un signe distinctif (badge ou brassard), assurent, par équipe de deux, une présence dans la cour de récréation et sont prêts à intervenir auprès d'autres élèves en situation conflictuelle. Un adulte (enseignant ou parent) est toujours présent. Une salle est mise à la disposition des médiateurs afin qu'ils puissent rencontrer les protagonistes du conflit à l'abri du regard des autres élèves. "Conformément à la procédure de médiation, [les médiateurs] reçoivent séparément, dans un premier temps, les deux parties afin de leur expliquer la médiation, de connaître leur point de vue sur l'affaire, de réduire les tensions entre eux et de créer un climat de confiance, conditions nécessaires pour tenter de régler leur problème. (...) Le rôle des médiateurs est avant tout de rétablir la communication entre les parties en conflit, de permettre à chacun d'exposer son point de vue pour les aider à trouver ensemble une solution"¹⁰³.

¹⁰² Sur ce sujet, lire "Organiser la médiation scolaire", dans *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, op.cit.

¹⁰³ Ibid, p. 119.

vers une culture

Lors de la séance de clôture de la Conférence internationale "Violence à l'école et politiques publiques", organisée à Paris le 7 mars 2001, Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO, parlant des solutions concrètes qui devaient être apportées aux problèmes engendrés par les manifestations de violence à l'école, a affirmé : "Je reste convaincu que ces solutions ne seront viables que si elles sont accompagnées d'un mouvement mondial et global en faveur d'une véritable culture de la non-violence. Le mot nous vient de Gandhi : il est la traduction du sanscrit ahimsa et nous rappelle que nous sommes héritiers de traditions qui ont donné une place démesurée à la violence. (...) C'est pourquoi l'UNESCO plaide sans relâche pour l'enseignement généralisé des droits de l'Homme et la transmission des valeurs de tolérance, de non-violence, de solidarité, de respect mutuel à travers la réorientation des programmes et des textes scolaires."

La culture est toujours la culture de la nature. Il ne convient certainement pas d'opposer la nature et la culture, car on ne peut cultiver que ce qui nous est proposé, offert par la nature, que ce qui est déjà en germe dans la nature. La nature humaine n'est pas une donnée, mais une proposition. La nature propose et la culture dispose.

Par nature, l'homme n'est ni violent, ni non-violent, mais il est capable à la fois d'être violent et d'être non-violent. Dès lors que, de par sa nature, l'homme est en même temps incliné à la violence et disposé à la non-violence, la question est de savoir quelle part de lui-même il décide de cultiver, aussi bien individuellement que collectivement. Or, force est de constater que nos sociétés sont dominées par une culture de la violence.

La violence n'est pas une fatalité

Ce qui fait l'extrême tragique de la violence, c'est qu'elle est exercée par des hommes à l'encontre d'autres hommes. Mais cela prouve qu'elle n'est pas une fatalité. La violence est une possibilité de la nature humaine et, en ce sens, elle est "naturelle". Mais l'homme possède une autre possibilité qui est tout aussi "naturelle". Cette autre possibilité est la bonté. Si l'homme est capable de faire le bien, c'est parce que sa nature est bonne. S'il est capable de faire le mal, c'est parce que sa nature est libre. L'homme est bon volontairement, il l'est par une libre décision de sa volonté. C'est cette liberté qui donne une dignité et un sens à son existence.

Si l'individu ne cultive pas son jardin intérieur et s'il le laisse ainsi en friches, alors ce seront les mauvaises herbes de la violence qui pousseront toutes seules. Mais

L'homme ne se contente pas de récolter les fruits sauvages de la violence produits par une terre inculte : il est un si mauvais jardinier qu'il met beaucoup de soins à cultiver ces fruits. Cultiver la violence, c'est en faire une fatalité, mais c'est une fatalité faite tout entière par la volonté fourvoyée des hommes. Ce qui caractérise cette culture, c'est qu'elle ignore l'exigence de non-violence et qu'elle ne veut pas connaître les méthodes de la résolution non-violente des conflits. Quels sont les moments, quels sont les lieux qui sont proposés à nos enfants pour réfléchir sur la philosophie de la non-violence et pour s'initier aux méthodes de l'action non-violente ? Quand on mesure tout ce qui est fait dans nos sociétés pour cultiver la violence et tout ce qui n'est pas fait pour cultiver la non-violence, on aperçoit tout ce qui pourrait être fait pour construire la transition de l'humanité d'une culture de guerre à une culture de paix.

La culture de la non-violence est plus difficile, elle demande plus d'attention, plus de soins que celle de la violence. Le temps de maturation et de mûrissement des fruits savoureux et vivifiants de la non-violence est beaucoup plus long que celui des fruits amers et mortels de la violence.

C'est lorsque l'homme prend conscience de l'inhumanité de la violence, de son absurdité et de son non-sens, qu'il découvre la requête de non-violence qu'il porte en lui et qui fonde et structure son humanité. La culture de la non-violence est tout entière fondée sur une philosophie qui affirme que l'exigence de non-violence est l'expression irrécusable de l'humanité de l'homme. La non-violence conditionne la possibilité de la rencontre fraternelle avec l'autre homme.

L'histoire de la non-violence

Lors du Forum International sur une Culture de la Paix qui s'est tenu à Manille, aux Philippines, en novembre 1995, l'UNESCO a formulé plusieurs propositions visant à renforcer une culture de paix par l'éducation. Deux d'entre elles préconisent un renouvellement de l'enseignement de l'histoire de telle sorte que la violence et la guerre n'apparaissent plus comme les seuls moyens à la disposition des hommes et des peuples pour défendre la liberté et construire la justice. Ces propositions consistent à :

- "- faire figurer, dans les programmes d'enseignement, des informations sur les mouvements sociaux (nationaux et internationaux) en faveur de la paix et de la non-violence, de la démocratie et d'un développement équitable ;
- procéder à l'examen et à la rénovation systématiques de l'enseignement de l'histoire, de manière à donner autant d'importance aux changements sociaux non-violents qu'aux aspects militaires de l'histoire, une attention particulière étant prêtée au rôle des femmes."

Il est essentiel que les "héros" proposés à l'admiration des enfants ne soient pas seulement des guerriers ou des révolutionnaires qui se sont illustrés par des faits d'armes. Le culte voué à ces héros devient un hommage à la violence. Il existe pourtant une histoire des hauts faits de la lutte et de la résistance non-violentes. "Une histoire méconnue, refoulée, bafouée. (...) Une histoire singulièrement absente des manuels scolaires et des discours officiels. Reprendre possession de cette histoire-là, de cette terre méconnue de résistance qui a pourtant ses lettres de noblesse, qui fait pourtant partie de notre héritage à tous, représente un enjeu culturel essentiel¹⁰⁴." Tout particulièrement, les luttes menées par Gandhi et par Martin Luther King peuvent permettre de faire comprendre aux enfants la grandeur et l'efficacité de la résistance non-violente.

"Une pensée, remarque Simone Weil, n'atteint la plénitude de son existence qu'incarnée dans un milieu humain¹⁰⁵." Pour que la non-violence puisse faire valoir toutes ses potentialités, il faut en effet qu'elle puisse s'enraciner dans un "milieu humain", c'est-à-dire une communauté, une société dont tous les membres, du moins la grande majorité d'entre eux, partagent les mêmes valeurs et les mêmes convictions. La non-violence, pour se développer, a besoin de faire partie de la culture d'un milieu humain. De toute évidence, aujourd'hui, cette condition n'est pas remplie dans nos sociétés. Dans le milieu culturel qui est le nôtre, dès qu'on évoque la non-violence, on provoque une avalanche d'arguments - toujours les mêmes - qui visent à récuser son bien-fondé et sa pertinence. Tant que la non-violence restera prisonnière d'une discussion continuelle, cela signifiera que la culture de la violence domine encore les esprits et les intelligences.

La non-violence n'est encore la conviction que de quelques individus qui vivent dans une société dont la grande majorité des membres ne partagent pas cette conviction. Dans de telles conditions, en l'absence d'un milieu humain qui crée une atmosphère intellectuelle et spirituelle favorable à la non-violence, celle-ci risque fort de ne pas porter les fruits qu'elle recèle.

Dès lors, la tâche la plus urgente est de créer un tel milieu humain qui favorise la culture de la non-violence.

¹⁰⁴ Jacques Sémelin, "A la recherche de notre histoire", Résistances civiles, les leçons de l'histoire, Non-Violence Actualité, Montargis, 1989.

¹⁰⁵ Simone Weil, Pensées sans ordre concernant l'amour de Dieu, Paris, Gallimard, 1962, p. 65.

Du même auteur

L'évangile de la non-violence, Fayard, 1969.

Le défi de la non-violence, Le Cerf, 1976.

César Chavez, un combat non-violent (en collaboration avec Jean Kalman), Fayard/Le Cerf, 1977.

Stratégie de l'action non-violente, Le Seuil, col. Points, Politique, 1981.

Vous avez dit : "Pacifisme " ? , De la menace nucléaire à la défense civile non-violente, Le Cerf, 1984.

La dissuasion civile (en collaboration avec Christian Mellon et Jacques Sémelin), Fondation pour les Études de Défense Nationale, 1985.

Lexique de la non-violence, Institut de Recherche sur la Résolution Non-violente des Conflits, 1988.

La nouvelle donne de la paix, Ed. du Témoignage Chrétien, 1992.

Désobéir à Vichy, La résistance civile de fonctionnaires de police, Presses Universitaires de Nancy, 1994.

Gandhi, la sagesse de la non-violence, Desclée de Brouwer, 1994.

Simone Weil, l'exigence de non-violence, Desclée de Brouwer, 1995. (Prix Anne de Jaeger)

Le principe de non-violence, Parcours philosophique, Desclée de Brouwer, 1995, Marabout, 1999.

Comprendre la non-violence (en collaboration avec Jacques Sémelin), Non-Violence Actualité, 1995.

Guy Riobé et Jacques Gaillot, Portraits croisés, Desclée de Brouwer, 1996.

Paroles de non-violence, Albin Michel, 1996.

Principes et méthodes de l'intervention civile, Desclée de Brouwer, 1997.

Gandhi l'insurgé, L'épopée de la marche du sel, Albin Michel, 1997.

Les moines de Tibhirine, "témoins" de la non-violence, Éditions Témoignage Chrétien, 1999.

Paroles de bonté, Albin Michel, 1999.

Vers une culture de non-violence, en collaboration avec Alain Refalo, Dangles, 2000.

La courage de la non-violence, Éditions du Relié, 2001.

Quelques adresses utiles en France

Alternatives Non-Violentes

Galaxy 246, 6bis rue de la Paroisse, 78000 Versailles

tél. : 01 30 62 11 84

Revue trimestrielle de recherche et de réflexion sur la non-violence, Alternatives Non-Violentes traite dans chacun de ses numéros un thème précis, où sont analysés les mécanismes de la violence et approfondies les dimensions culturelles, psychologiques et politiques de la violence.

Généralisations Médiateurs

27 Boulevard Saint Michel, 75005 Paris

tél. : 01 56 24 16 78

E-mail : gemediat@club-internet

Site Internet : <http://gemediat.free.fr>

L'objectif de Génération Médiateurs est de mettre à la disposition de l'institution scolaire des ateliers de formation à la gestion non-violente des conflits et à la médiation, afin, tout d'abord, de permettre aux enseignants de réfléchir aux mécanismes des conflits et, ensuite, d'amener des élèves volontaires à devenir eux-mêmes médiateurs.

Institut de Formation et de Recherche du Mouvement pour une Alternative Non-violente (IFMAN)

135 rue Grande, 27100 Val de Rueil

tél. : 02 32 61 47 50

E-mail : ifman.n@wanadoo.fr

L'IFMAN organise des formations sur la prévention des violences et la régulation des conflits dans les domaines de l'éducation, de la vie sociale et de la politique de la ville. Il mène un programme de recherche-action pour produire des propositions pédagogiques, sociales et politiques sur ces questions.

Il existe également un IFMAN en Bretagne (ifman.b@wanadoo.fr), dans le Nord-Pas-de-Calais (ifman.npdc@online.fr) et dans le Sud-Ouest (ifman.so@wanadoo.fr).

Institut de Recherche sur la Résolution Non-violente des Conflits (IRNC)

14 rue des Meuniers, 93100 Montreuil

tél. : 01 42 87 94 69

E-mail : irnc@multimania.com

Site Internet : www.multimania.com.irnc

L'objectif principal de l'IRNC est de mener, de façon pluridisciplinaire des recherches scientifiques sur l'apport de la non-violence dans la résolution des conflits.

Mouvement pour une Alternative Non-violente (MAN)

114 rue de Vaugirard, 75006 Paris

tél. : 01 45 44 48 25

E-mail : manco@free.fr

Site Internet : <http://manco.multimania.com/>

Fédération nationale de groupes locaux, le MAN est un mouvement de réflexion et d'action qui se propose, d'une part, de mener une recherche théorique à partir des intuitions de la philosophie de la non-violence, des expériences historiques de lutte non-violente et de l'analyse des phénomènes sociaux et politiques et, d'autre part, d'agir par les moyens propres à la stratégie de l'action non-violente, pour participer à la construction d'une société de justice et de liberté.

Non-Violence Actualité

BP 241, 45202 Montargis cedex

tél. : 02 38 93 74 72

E-mail : nonviolence.actualite@wanadoo.fr

Site Internet : www.nonviolence-actualite.org

Centre de ressources sur la gestion non-violente des conflits, proposant un service d'édition (revue bimestrielle centrée sur les expériences concrètes de gestion des conflits dans la famille, l'école, le quartier...), et un service de diffusion d'outils pédagogiques (à partir d'un Guide de Ressources annuel) à destination des individus et organismes cherchant à comprendre et à réagir face aux violences de leur environnement.