

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO QUATRE-VINGT-DIX HUIT

98

POSITIONS/CONTROVERSES

Mondialisation et rénovation
de l'éducation

ERNESTO OTTONE

DOSSIER :

La violence à l'école

Rédacteur invité : TOSHIO OHSAKO

TENDANCES/CAS

L'enseignement supérieur
en Amérique latine

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Victor Mercante (1870-1934)



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVI, n° 2, juin 1996

NUMÉRO QUATRE-VINGT-DIX-HUIT

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXVI, n° 2, juin 1996

Éditorial

Juan Carlos Tedesco 237

POSITIONS/CONTROVERSES

Mondialisation et rénovation de l'éducation

Ernesto Ottone 243

DOSSIER : LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Introduction au dossier

Toshio Ohsako 255

Réflexions sur les causes et les manifestations de
la violence dans les écoles sud-africaines

*W. J. Fraser, C. Meier,
C. S. Potter, E. Sekgobela
et A. Poore* 261

L'école assiégée : les rapports entre l'environnement
urbain et le système d'éducation à Rio de Janeiro

Eloisa Guimarães 295

La génération de l'Intifada sur les bancs de l'école

Sylvie Mansour 311

La brimade comme problème de comportement lié
à une « privatisation » croissante
de la société japonaise contemporaine

Morita Yohji 331

Les problèmes de brimades à l'école

Dan Olweus 351

La violence à l'école aux États-Unis d'Amérique :
tendances, causes et réponses

*Nelly P. Stromquist
et James Diego Vigil* 383

TENDANCES/CAS

L'enseignement supérieur en Amérique latine :
problèmes, politiques et débats

*Jorge Balán
et Augusto M. Trombetta* 411

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Victor Mercante (1870-1934)

Inés Dussel 441

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat 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.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue au rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco, Directeur, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.
Courrier électronique: j.tedesco@unesco.org

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.unice.org/ibe>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique. (Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1996 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN: 0304-3045

© UNESCO/BIE 1996

ÉDITORIAL

La première cause de perplexité de l'histoire récente est le rapide évanouissement de l'optimisme qui a suivi la fin de la « guerre froide ». Il s'est installé à sa place une grande préoccupation pour les phénomènes de violence, apparus dans toutes les sociétés, ou presque. Nous assistons, d'un côté, à la propagation des manifestations de violence liées à des enjeux culturels et politiques, tels que la xénophobie, l'antisémitisme et diverses formes d'intolérance religieuse. D'un autre côté, nous sommes témoins de la violence née de situations d'exclusion sociale, de marginalisation et d'anomalies, telles que le chômage, la pauvreté et la dépendance due à la drogue. L'une des conséquences les plus significatives de cette progression générale du phénomène est la disparition des limites institutionnelles qui existaient autrefois. L'école, jadis un « havre » dans de nombreux pays, est aujourd'hui le théâtre quotidien d'incidents violents auxquels participent activement enfants et jeunes gens.

Dans le temps, toute violence à l'école était exercée par les maîtres à l'endroit des élèves. La forme de violence la plus répandue était — et est encore dans nombre de pays — la punition corporelle, associée à des problèmes de conduite et aux mauvais résultats en classe. Jusqu'à un certain point, cette pratique avait l'acquiescement des différents partenaires du processus éducatif et sa disparition a nécessité un profond changement culturel. Par contraste, la violence a, aujourd'hui, épousé une grande variété de formes qui ne sont pas directement associées au processus d'éducation : violence des enseignants exercée sur les élèves ; violence des élèves sur les enseignants ; violence entre les élèves eux-mêmes.

La progression de ces manifestations a conduit — dans l'opinion publique et au sein de divers groupes s'occupant d'éducation — à l'expression de requêtes reposant non pas sur l'idée de combattre la violence par des actions pédagogiques, mais sur le renforcement des mesures de sécurité ou l'adoption de stratégies destinées à fragmenter le système d'éducation en offres pourvoyant chaque secteur — individu ou groupe — d'une forme d'éducation parfaitement adaptée à ses besoins culturels et psychologiques. Bien que ce genre de requête soit compréhensible et puisse être considéré comme une bonne solution à court terme, il pourrait contribuer, à long terme, à empirer le problème plutôt qu'à l'améliorer.

Les diverses manifestations de violence dans les écoles ont des origines et des formes différentes. Les articles qu'on lira dans cette livraison de *Perspectives* apportent un éloquent témoignage de cette diversité. Les stratégies qu'adoptera l'éducation pour vaincre la violence à l'école ne doivent pas être les mêmes dans des contextes différents. Quelle que soit l'origine de la violence, les stratégies en question doivent reposer sur une approche pédagogique du problème et pas seulement sur la répression de ses manifestations. À ce propos, l'une des critiques les plus pertinentes adressées aux activités pédagogiques traditionnelles était que l'éducation avait tenté de résoudre la question de la violence en éliminant le thème des activités scolaires. Comme l'a déclaré Bruno Bettelheim dans ses essais sur la survie, rien dans l'éducation de nos enfants et de nos jeunes gens ne les prépare à dominer la violence qui sommeille en eux parce qu'elle a été réprimée pendant leur scolarité. La culture moderne, en particulier l'occidentale, a tendance à stimuler une attitude extrêmement compétitive, à encourager les sentiments d'agressivité qui naissent de la rivalité, mais, en même temps, à déclarer tabou cette même agressivité. Nous nous sommes accoutumés à condamner les manifestations de violence présentées si fréquemment dans les grands médias, mais, en fait, ce qui manque, aussi bien dans nos systèmes d'éducation que dans ces médias, c'est l'encouragement de modes de comportement satisfaisants face à la violence.

En ce sens, un aspect que plusieurs projet de recherche s'accordent à signaler est la relation intime qu'entretiennent la violence et le langage. Les enfants et les jeunes gens qui se comportent avec violence se caractérisent par le peu de valeur qu'ils accordent à l'usage de la parole. Ce manque de confiance dans le langage constitue un aspect de la question auquel il importe de prêter attention. Pour que l'école soit en mesure de développer des modèles de communication verbale, il lui faut encourager beaucoup plus d'activités dans le domaine de l'enseignement des langues et former les maîtres à l'acquisition de techniques, qui, à présent, manquent à beaucoup d'entre eux. Ce que la maîtrise d'une ou de plusieurs langues apporte au développement de valeurs et d'attitudes favorables à la compréhension internationale se signale sous au moins deux aspects principaux. Le premier, de nature disons psychologique, a trait à une plus grande capacité de manier représentations et symboles, en utilisant des modèles de communication verbale pour résoudre les conflits, plutôt que le recours à l'action directe. Le second, de nature cognitive, se rapporte à une meilleure compréhension et à une plus grande tolérance découlant du fait d'apprendre la langue et la culture de l'« autre ».

Cependant, si le langage reste essentiel quant au contenu de l'action pédagogique, le maître joue un rôle central du point de vue opérationnel. Ce n'est ni le moment ni le lieu de réviser la situation des maîtres en général, ni, en particulier, leur rôle en matière d'éducation ou de formation aux valeurs. Il est toutefois un point qu'il faut souligner.

Les écrits pédagogiques sur ce thème, qui reposent sur une vue abstraite des enseignants, abondent comme si ces derniers ne faisaient point partie du problème à résoudre. Si l'on considère les besoins de l'éducation, l'on s'accorde à reconnaître, au moins en paroles, qu'il faut former des citoyens solidaires, tolérants, moralement

responsables et capables de s'engager dans des situations inédites. On s'accorde aussi à constater que la violence, l'intolérance, les préjugés et les comportements stéréotypés prospèrent dans les situations d'insécurité provoquées par une augmentation massive des besoins et des ambitions que le système social semble incapable de satisfaire. Et pourtant, dans toute cette analyse, l'on suppose que l'enseignant est en retrait de ces problèmes. Les faits disponibles montrent, au contraire, qu'il faut être plus attentif à l'insécurité des maîtres, à leurs propres préjugés, stéréotypes et comportement agressif envers les autres. La détérioration des conditions de travail et du prestige social des enseignants constitue un facteur important pour expliquer ces circonstances, expression d'un vaste processus où l'école et ses divers partenaires ont progressivement perdu leur capacité de socialisation. Cette perte implique, du point de vue de son rôle, une nette détérioration du professionnalisme de l'enseignant. Dans ces circonstances, seule une politique ample et soutenue, orientée vers l'affermissement du professionnalisme des maîtres, peut conduire à un certain optimisme en ce qui concerne la réussite des stratégies pour améliorer la qualité de l'éducation en général et de l'éducation à la paix en particulier.

Pour avoir raison des problèmes que soulève la violence à l'école, les stratégies pédagogiques, à elles seules, ne suffiront pas. Il est clair que, derrière ces comportements, se profilent des facteurs culturels et sociaux associés aux modèles contemporains de développement social. Il est cependant tout aussi évident que l'école doit traiter ces problèmes par des activités spécifiques, telles que l'accroissement de son activité quotidienne pour encourager des expériences d'apprentissage favorisant le développement de la capacité de résoudre les conflits par des solutions non violentes. Ce numéro de *Perspectives* vise à augmenter la qualité des échanges de vue politiques et intellectuels sur ce thème en mettant à la disposition des chercheurs et des décideurs une importante quantité d'information et d'analyses concernant les principaux contextes de la violence à l'école. En complément de cet apport, l'article d'Ernesto Ottone sur les processus de mondialisation nous permet de cerner les défis sociaux qui sous-tendent la violence dont souffrent aujourd'hui nos sociétés.

Le Bureau international d'éducation ose espérer que les efforts déployés pour préparer cette livraison de *Perspectives* s'ajouteront à d'autres activités de recherche comparée et de formation, dans le cadre du programme de l'UNESCO destiné à promouvoir la construction d'une **culture de la paix**.

Deux autres articles ont été ajoutés à ce numéro. Le premier offre une analyse complète de l'enseignement supérieur en Amérique latine, préparée par Jorge Balán et Augusto Trombetta ; le second trace le profil de Victor Mercante, l'un des plus grands éducateurs argentins de la première moitié du XX^e siècle, profil signé Inés Dussel.

JUAN CARLOS TEDESCO

POSITIONS/CONTROVERSES

MONDIALISATION ET

RÉNOVATION

DE L'ÉDUCATION

Ernesto Ottone

Les deux visages de la mondialisation

Bien des noms ont été donnés à la société née du processus maintes fois décrit de la mondialisation : société du savoir, de l'information, de la communication ou, de façon plus générique, société postindustrielle.

Nul cependant ne met en doute qu'elle ait sa source dans le rythme de croissance vertigineux des connaissances scientifiques et technologiques dans le domaine des communications, de la micro-électronique, de la biotechnologie et des nouveaux matériaux, rythme qui a généré un nouveau modèle de production basé sur le savoir et l'innovation, et donc de nouvelles normes d'organisation de l'activité économique.

Cette évolution a nécessairement entraîné une mondialisation croissante de l'économie, l'essor du commerce international, et une forte domination des sociétés multinationales. Nous assistons aujourd'hui à l'avènement d'un monde unique, d'un espace économique planétaire, théâtre d'une concurrence dans laquelle la possession de l'information et du savoir et la capacité d'innover s'affirment chaque jour davantage comme les clés d'un développement réussi.

Ernesto Ottone (Chili)

Diplômé en sociologie de l'Université catholique de Valparaiso et docteur en sciences politiques de l'Université de Paris-III. D'abord fonctionnaire de l'UNESCO (Paris) ainsi que du Centre pour le développement social et les affaires humanitaires des Nations Unies (à Vienne), il est actuellement secrétaire de la Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC). Entre autres ouvrages récents, il a signé *CEPAL : un planteamiento renovado frente a los nuevos desafíos del desarrollo* [CEPAL : considérations renouvelées face aux nouveaux défis du développement] (1993) et *Desarrollo y cultura : una visión crítica de la modernidad en América Latina y el Caribe* [Développement et culture : regards critiques sur la modernité en Amérique latine et dans les Caraïbes] (1995).

Sur le plan politique, cette accélération de l'histoire s'est traduite par la fin soudaine et inattendue de l'ordre politique international né de la seconde guerre mondiale, par des modifications générales de l'influence et du poids respectif des acteurs de la politique internationale et par des bouleversements socioculturels à l'échelle planétaire.

L'intensité des changements produits par la fin de la guerre froide semblait, au début des années 90, justifier tous les optimismes. Si la structure bipolaire qui semblait irréversible et la terreur nucléaire qui animait d'une même logique toutes les guerres de la planète avaient pu disparaître, pourquoi ne pas imaginer une ère sans conflits, où la mondialisation de l'économie serait le reflet d'une situation de paix et d'harmonie, reposant sur les valeurs d'un Occident triomphant ?

On vit ainsi surgir des courants de réflexion marqués par l'optimisme politique, comme chez Fukuyama (1992), ou technologique, notamment chez Naisbitt et Aburdene (1990), Toffler (1993) et, plus récemment, Bill Gates (1995).

Alors que l'optimisme technologique conserve aujourd'hui des partisans, l'euphorie politique a mal résisté aux événements. De fait, si la disparition de la tension entre l'Est et l'Ouest a contribué à atténuer un certain nombre de conflits internationaux, voire à y mettre fin, d'autres antagonismes, dus à des rivalités ethniques, à l'exacerbation des nationalismes et à des logiques fondamentalistes, se sont transformés en guerres ouvertes d'une cruauté insoupçonnée dans des territoires qui formaient autrefois un seul pays. Anciens et nouveaux fanatismes se sont étendus, générant des situations irrépressibles dans des régions entières.

La guerre du Golfe a été la preuve irréfutable que l'après-guerre froide pouvait être une ère de conflits armés impliquant toutes les régions du monde, ou presque.

L'espoir que la fin de la guerre froide permettrait un véritable redressement économique a lui aussi été déçu. Dans les pays développés, la récession n'a que légèrement marqué le pas, et la faible reprise actuelle ne suffit pas à inverser certaines tendances, notamment en ce qui concerne le chômage. Le nombre de chômeurs a augmenté d'un tiers en deux ans et demi en Europe comme en Amérique du Nord, où ils sont déjà 30 millions. Ils représentent 10 % de la population d'Europe occidentale, et ce taux est encore plus élevé dans les pays dont les économies sont en transition (CEPALC, 1994 ; Rifkin, 1995).

Le commerce international oscille entre tendances protectionnistes et constitution de blocs plus ou moins ouverts.

Même si les pays en développement forment à présent le secteur le plus dynamique de l'économie mondiale, leurs résultats demeurent variables. Certains ont à leur actif de vraies réussites et ont réduit le fossé qui les sépare des pays développés, tandis que, pour d'autres, la différence s'accroît. Dans cette seconde catégorie, les pays d'Afrique subsaharienne représentent un cas extrême.

Dans un tel contexte, les chiffres relatifs à la pauvreté, à la misère et à l'exclusion restent extrêmement élevés. La pauvreté est présente dans toutes les régions. Elle concerne plus d'un milliard d'individus, dont près de 200 millions — 46 % de la population — vivent en Amérique latine ou dans les Caraïbes. Parmi ceux-ci, 94 millions, soit 22 % de la population, vivent dans la pauvreté absolue. L'Asie

compte 800 millions de pauvres, la plus forte concentration mondiale. Cependant, c'est en Afrique que l'augmentation de la pauvreté est la plus inquiétante. Le nombre d'Africains vivant dans la pauvreté est passé de 105 millions en 1985 à 216 millions en 1990, et il devrait atteindre 304 millions en l'an 2000. La discrimination, l'exclusion et la violence se sont également accrues. En 1993, les deux tiers des cinquante-deux pays d'Afrique étaient en proie à des guerres civiles dont le coût humain est incalculable. En outre, l'augmentation de la délinquance et du trafic de drogues font de la sécurité une question prioritaire, qu'il faudra désormais examiner sous un autre jour.

Par ailleurs, il n'y a pas d'équilibre, loin de là, entre l'être humain et l'environnement, et la population de la planète ne dispose pas des ressources et des aliments qui permettraient à chacun de vivre dignement.

« L'État homogène universel » d'Hegel ne s'annonce pas, et l'on n'entrevoit même pas la perspective d'une direction pluraliste des affaires internationales.

Cette évolution explique l'apparition d'un fort courant d'interprétation marqué par une vision sceptique, voire franchement pessimiste, de l'avenir (Gallo, 1990 ; Ruffin, 1991 ; Huntington, 1993 ; Kennedy, 1994 ; Minc, 1993). Tous ces auteurs insistent sur les dangers et les problèmes que renferme la situation mondiale actuelle, et soulignent que la tendance à l'exacerbation des conflits politiques, sociaux et culturels en cours pourrait engendrer un monde plus antagonique, plus injuste et plus morcelé. De tels scénarios peuvent encourager l'émergence de sociétés de plus en plus isolées, caractérisées par des élites modernes retranchées face à des masses d'exclus qui pourraient former des communautés non intégrées aux contrats sociaux nationaux, à moins qu'elles ne se réfugient dans des appartenances traditionnelles ou locales, régionales, ethniques ou religieuses qui renforceraient des processus de désagrégation propices au refus de la modernité et au rejet du développement.

L'espoir en l'éducation

Qu'on interprète la réalité actuelle sous un jour optimiste ou pessimiste, force est de reconnaître qu'elle est profondément ambivalente, lourde de menaces réelles mais riche d'énormes potentialités. Pour citer Jean Daniel (1995, p. 171), « Nous nous dirigeons sans boussole et sans étoiles vers un avenir mondialiste, mais nous y dirigeons dans les plus tumultueuses convulsions. » Nous devons concevoir cet avenir comme un édifice fragile qui n'est prédestiné ni au progrès ni au désastre, un édifice si complexe que, pour Dahrendorf (1995), arriver à la fois à la prospérité, à la démocratie et à la citoyenneté pour tous représente « la quadrature du cercle ».

Comment ne pas s'étonner dans ces conditions que tous s'accordent à considérer l'éducation comme la clé de l'édification de sociétés authentiquement modernes, c'est-à-dire capables de concilier liberté individuelle et sentiment d'appartenance, de conjuguer progrès, justice et démocratie. Il existe certes une corrélation étroite entre l'effort éducatif et l'aptitude à conjurer les risques les plus graves d'inégalité et

d'exclusion, et à accomplir des progrès rapides sur la voie d'un développement équitable, comme le prouve l'expérience récente des pays nouvellement industrialisés d'Asie du Sud-Est.

Pourtant, et de façon paradoxale, on constate la même unanimité à relever le décalage considérable entre les espoirs placés dans les systèmes éducatifs et leur réalité. Héritage d'une société industrielle qui se désagrège rapidement, ils semblent plus proches du XIX^e siècle que du XX^e par leurs structures et par leurs orientations.

C'est donc aux besoins d'une société révolue que répond le fonctionnement des systèmes éducatifs actuels : construire une économie nationale, créer une hiérarchie adaptée à la société industrielle, ériger en credo la foi dans le progrès des sciences et des techniques, assurer une couverture intégrale qui garantisse l'existence d'une main-d'œuvre qualifiée et de techniciens capables de faire fonctionner des machines complexes, ainsi que d'une élite pour diriger et guider cette société. L'éducation avait alors pour fonction de créer les consensus idéologiques qui permettraient l'intégration sociale.

Ces systèmes ont joué un rôle essentiel dans l'édification de la société industrielle. Facteurs d'intégration et de mobilité sociale, ils ont, comme l'explique Edgar Morin (Morin, Bocchi et Caruti, 1991), façonné les masses productives, imprégné les esprits à l'école primaire « d'idées claires et nettes », simplifiant le complexe, séparant ce qui était confus, unifiant le multiple et éliminant « le désordre et les contradictions de l'intelligence » (*ibid.*, p. 201). Leurs choix méthodologiques, inspirés de la mécanique, s'appuyaient avant tout sur la discipline, le raisonnement linéaire, la précision et l'exactitude, valeurs qui, comme le souligne Gaudin (1990, p. 526), privilégiaient « nettement les qualités d'ordre et de méthode au détriment des facultés créatrices ».

Mais plus le modèle de production se transformait, créant de nouvelles exigences, plus ces systèmes perdaient de leur efficacité.

Cette perte d'efficacité se répercute sur la qualité de l'éducation. Des études récentes montrent qu'il peut y avoir dans les sociétés les plus développées de nouvelles formes d'illettrisme, une maîtrise insuffisante des compétences de base, une diminution de la capacité de compréhension chez des jeunes scolarisés durant douze années ou davantage, une préparation manifestement insuffisante à l'entrée sur le marché du travail et une incapacité de répondre aux besoins de ce marché, et que, au lieu de jouer leur rôle intégrateur, les systèmes éducatifs divisent de plus en plus, entretenant l'ignorance, d'une part, et suréduquant, de l'autre, ce qui reproduit et aggrave les inégalités.

Il est donc indispensable de rénover l'éducation, et pour répondre aux nouvelles exigences de la société du savoir, et pour freiner les processus de désintégration sociale.

Tout en conservant certains éléments du modèle précédent, cette rénovation devrait mettre l'accent sur des valeurs et des compétences nouvelles, car, étant donné le rythme du progrès scientifique et technologique, il sera à l'évidence moins important à l'avenir d'accumuler des connaissances (on estime aujourd'hui que la moitié des connaissances d'un ingénieur seront obsolètes cinq ans après leur acqui-

sition). L'essentiel sera alors d'« apprendre à naviguer dans ce savoir qui prend les proportions d'un océan » (*ibid.*, p. 534). Souplesse, savoir-faire, ouverture d'esprit, formation permanente, autonomie personnelle, créativité seront les mots clés de la nouvelle éducation.

Si, dans la société industrielle, la pensée humaine tendait à se modeler sur la mécanique, dans la société postindustrielle, c'est sur la biologie et les organismes vivants qu'elle devrait se régler.

Pour Reich (1991), une éducation préfigurant les fonctions du futur doit encourager la capacité d'abstraction, le développement d'une pensée systémique complexe et interdépendante, la capacité d'expérimentation et de collaboration, l'aptitude au travail en équipe et à l'interaction avec les pairs. En bref, cette éducation fluide et interactive formera des esprits sceptiques, curieux et créateurs.

C'est aussi ce qu'écrit Edgar Morin dans Morin, Bocchi et Ceruti :

Le problème crucial de notre époque, c'est que la pensée doit pouvoir relever le défi du réel dans toute sa complexité, c'est-à-dire trouver les liens, les interactions et les implications mutuelles de réalités à la fois conflictuelles et solidaires (comme la démocratie, système qui se nourrit d'antagonismes en même temps qu'il les maîtrise) [1991, p. 201-202].

Cette nécessité est encore plus réelle en ce qui concerne les relations entre l'homme et la nature, domaine où le schéma de domination enseigné par l'éducation traditionnelle ne peut plus se défendre et où seule une approche interdisciplinaire et complexe permettra de relever les défis.

L'éducation devra donc être capable de préparer des individus qui vivront dans un monde productif en mutation où la hiérarchie cédera la place à une organisation en réseaux, à des parcours professionnels non linéaires dont les frontières ne seront plus celles d'un pays mais celles du monde, et où l'initiative devra prendre le pas sur la docilité et la créativité sur l'ordre. Ces exigences du nouveau système de production sont liées aux vertus civiques que sont la démocratie et la participation. Tout l'effort de rénovation de l'éducation dans la perspective d'un avenir moderne, démocratique et durable, visera à éviter que la compétitivité ne devienne synonyme de barbarie et d'exclusion, et la solidarité de passivité et d'inefficacité.

Mais nous en sommes encore loin. Bill Gates souligne, non sans raison, à propos de l'introduction de la technologie dans l'enseignement aux États-Unis d'Amérique :

La lenteur avec laquelle la technologie entre à l'école reflète quelque peu le conservatisme d'une grande partie de l'institution éducative. Elle révèle le malaise, voire l'appréhension des enseignants et des administrateurs, généralement plus âgés que la moyenne des travailleurs. Elle reflète également l'infime part des budgets scolaires consacrée à la technologie éducative (Gates, Myhrvold et Rinearson, 1995, p. 183).

À l'évidence, l'écart est grand entre les résultats que le système éducatif est actuellement en mesure de produire et les espoirs énormes placés dans sa capacité de deve-

nir l'axe autour duquel se construiront des sociétés contemporaines plus modernes, plus justes et plus intégrées.

Face à ce décalage, le doute surgit : cet énorme pari sur l'éducation, dont la théorie fait l'unanimité mais qui pose tant de difficultés dans la pratique, n'est-il pas une façon d'éluder l'action et de remettre les changements à d'hypothétiques lendemains ? Pour dissiper ce doute, demandons-nous quelles sont les conditions à réunir pour que la rénovation de l'éducation devienne réalité et débouche effectivement sur une transformation de la société, au lieu de rester une idée creuse, voire une chimère.

Pour une véritable rénovation de l'éducation

Pour que la rénovation de l'éducation change la société et permette de relever les défis de la modernité, quatre conditions sont à notre avis indispensables.

UN RAPPORT ÉTROIT À LA MODERNITÉ

Dans notre société du savoir, l'acquisition et l'échange d'information se font en grande partie en dehors de toute structure institutionnelle ou organisée, donc en dehors de l'école, par immersion croissante et inévitable dans un univers de communication. Les médias constituent une réalité extrêmement puissante ; en expansion rapide, ils exercent une forte influence sur la formation de l'imaginaire collectif et le savoir de l'individu. Si le système d'éducation n'intègre pas cette réalité pour y puiser de nouvelles forces et se développer sur cette base, il perdra de sa pertinence et son déclin se poursuivra. Compétences et connaissances seront acquises en marge de l'école, et de façon désordonnée, si bien que le monde sera peuplé de barbares possédant un savoir et des aptitudes, plutôt que de citoyens instruits et bien éduqués.

Le système éducatif ne pourra jouer le rôle central qu'on attend de lui s'il ne se montre pas capable d'adopter les nouvelles technologies et de s'en servir pour renforcer l'enseignement qu'il dispense ainsi que sa mission de formation des citoyens.

La rénovation de l'éducation exige donc que le système qui la structure s'ouvre largement au monde réel, brise son isolement, mette à jour ses méthodes pour qu'elle réponde aux nouvelles exigences nées de la transformation du système de production, des communications et de la vie quotidienne, et adapte ses contenus à l'évolution du monde du travail.

UNE APPROCHE GLOBALE

S'il est vrai que, dans le cadre de la mondialisation, les pays n'arriveront au bien-être que s'ils sont capables de fonctionner comme un tout, l'effort éducatif, pour avoir un sens, devra intégrer toutes les dimensions de l'éducation et les rattacher à l'effort productif, à l'infrastructure scientifique et technologique, à la légitimité et l'efficacité de l'État, à la qualité des rapports professionnels et au degré d'intégra-

tion sociale. L'éducation peut être la clé de voûte d'une croissance équitable dans la mesure où elle contribue à impulser un effort global et où elle interagit avec les différents secteurs de la vie nationale. Ce n'est qu'ainsi que l'action éducative pourra être appréciée dans sa double dimension : celle d'investissement prioritaire aux effets évidents sur la transformation de la production, et celle de facteur d'égalité et de mobilité sociale.

Tout changement dans le domaine de l'éducation devrait insister sur la nécessité d'adapter le contenu de l'enseignement aux exigences du marché du travail, d'élaborer les programmes d'études en accord avec les acteurs économiques et d'introduire à l'école un maximum d'expériences de la vie réelle.

L'approche doit donc être globale (CEPALC/UNESCO, 1992), associant élan économique et élan éducatif, et tenir compte du fait que les valeurs et les compétences apprises à l'école ont une influence déterminante sur l'ethos de l'entreprise, les institutions et le comportement des agents économiques. La priorité donnée à l'éducation ne peut donc être assimilée simplement à une dépense sociale, elle constitue l'axe du renforcement général d'une nation.

UN DOUBLE OBJECTIF : MODERNITÉ ET CITOYENNETÉ

Un système éducatif qui se donne comme objectif d'instruire et d'éduquer pour la modernité devra d'abord rompre avec une conception réductrice qui ramène cette modernité à la rationalisation des moyens, au rendement et à l'uniformisation par la consommation.

La rationalisation des moyens, le rendement, le progrès technique et la capacité de satisfaire les besoins des consommateurs font bien sûr partie de la modernité, mais ils ne garantissent pas le respect de valeurs telles que les droits de l'homme, la démocratie, la solidarité et la cohésion sociale, la sauvegarde de la mémoire historique.

Une vision critique de la modernité (Calderón, Hopenhayn et Ottone, 1993) implique qu'on renonce à opposer rationalisation et subjectivité, tradition et progrès, pour s'attacher à rechercher les complémentarités et les interactions. Il s'agit d'appréhender simultanément l'appartenance à un seul et même monde et la forme éclatée que nous découvrons actuellement à ce monde. La modernité n'est plus envisagée alors comme une voie unique, puisqu'on reconnaît pouvoir l'aborder, selon les termes de Touraine (1993), avec des bagages, des projets et des souvenirs. Elle n'est pas non plus en contradiction avec la persistance de l'identité culturelle, perçue naturellement comme un processus dynamique, capable de donner, de l'intérieur, une nouvelle signification aux changements au-delà des conceptions défensives qui enferment cette identité dans une réalité immuable dont la projection n'est que l'éternelle répétition d'un passé éternellement valable.

En fin de compte, une perspective critique de la modernité est celle qui, tout en reconnaissant l'importance de la rationalisation, s'efforce de la subordonner aux valeurs associées à la démocratie, à la tolérance, à la liberté et à la diversité.

Dès lors, l'accès universel aux codes de la modernité exige que l'éducation soit

capable de transmettre l'ensemble de connaissances et d'aptitudes nécessaires pour participer à la vie publique et être un acteur productif de la société moderne. L'éducation ne doit plus choisir entre modernité et citoyenneté : celles-ci doivent se compléter dans une même dynamique. Comme le dit justement Fajnzylber :

Il existe sans aucun doute une tension entre citoyenneté moderne et compétitivité. Mais prétendre mettre l'accent sur la seconde au détriment de la première est franchement archaïque, et privilégier la première en faisant abstraction de la seconde quelque peu naïf (1992, p. 53).

UN CONSENSUS POLITIQUE POUR RÉNOVER L'ÉDUCATION

Changer l'éducation pour qu'elle joue le rôle clé qu'on attend d'elle dans la construction de sociétés plus justes et plus prospères est une vaste entreprise dont la concrétisation exige une très forte volonté politique. Une tâche de cette importance ne peut être envisagée dans un contexte de conflits ou de désaccords graves, elle ne peut pas non plus répondre aux intérêts d'une seule partie. La transformation de l'éducation demande un large consensus social qui se traduise au niveau politique.

La rénovation de l'éducation est un processus de longue haleine qui ne portera ses fruits qu'à long terme, car elle est sans rapport avec les contingences politiques ou les calendriers électoraux.

Aussi faut-il parvenir, à l'échelon national, à des accords qui puissent résister aux changements de gouvernement et aux turbulences du débat politique. Ainsi que le fait observer Tedesco :

Dans une société différenciée et respectueuse des différences, mais également cimentée par l'acceptation d'un certain nombre de règles du jeu fondamentales, la concertation sur les stratégies de l'éducation permet d'aller au-delà de l'idée que celle-ci relève de la responsabilité d'un seul secteur, et de garantir le degré de continuité voulu pour appliquer des stratégies à moyen et à long terme (1995, p. 183).

Sans consensus, rien ne se fera, car cette transformation exige un engagement financier important, une coopération étroite avec le monde de l'entreprise et une participation très active de la communauté autour de l'école. Elle exige également d'en finir avec certains conflits historiques qui ont marqué le débat sur l'éducation dans la société industrielle, tels que l'opposition entre le public et le privé, à laquelle les défis actuels ôtent toute signification.

Il faudra aussi aller au-delà des tendances conservatrices et routinières qui génèrent souvent des réflexes défensifs et corporatistes au sein des associations d'enseignants, et les ferment à la nouveauté. Ces réflexes sont naturellement liés au fait que la profession a perdu de son influence, ce qui a entraîné son déclin économique et social dans de nombreux pays et une plus faible qualification de ses membres.

La participation des enseignants à la transformation de l'éducation est un élément essentiel du consensus. De grands efforts seront nécessaires pour refuser la médiocrité et pour renforcer la profession enseignante en augmentant les respon-

sabilités, en lui offrant de nouveaux avantages et une formation permanente, en faisant du mérite un élément d'appréciation.

En dernière analyse, face aux défis d'un processus de mondialisation, porteur d'autant de signes contradictoires et de possibilités énormes dans le domaine scientifique et technique que de grands dangers et de grandes injustices, l'éducation représente une grande chance et un immense espoir d'édifier un monde plus prospère et plus juste.

Toutefois, et tel est le sens de ces quelques lignes, si l'on aborde de façon rhétorique et partielle (tentation toujours présente en temps de crise) la transformation profonde de l'éducation, indispensable pour que cette chance et cette espérance deviennent réalité, si à la grandiloquence du discours répond la pusillanimité de l'action, nous réduirons peut-être à néant notre dernier espoir d'agir maintenant sur notre avenir. Alors, nous serons à la merci de la « force des choses ».

Références

- Calderón, F. ; Hopenhayn, M. ; Ottone, E. 1993. *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad : las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad* [Vers une vision critique de la modernité : les dimensions culturelles du changement équitable de la production]. Santiago du Chili, CEPALC, octobre 1993. (Document de travail, n° 21.)
- CEPALC. 1994. *Documento conjunto de las comisiones regionales para la primera reunión del Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial en la Cumbre sobre Desarrollo Social* (Document conjoint des commissions régionales pour la première réunion du Comité préparatoire de la Conférence mondiale lors du Sommet sur le développement social). Santiago du Chili, 18 mai 1994. (Réf. LC/L.805.)
- CEPALC-UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento : eje de la transformación productiva con equidad* [Éducation et connaissance : clé du changement équitable de la production]. Santiago du Chili.
- Dahrendorf, R. 1995. « *Quadrare il cerchio* » : *benessere economico, coesione sociale e libertà politica* [Quadrature du cercle : bien-être économique, cohésion sociale et liberté politique]. Bari, Laterza.
- Daniel, J. 1995. *Voyage au bout de la nation*. Paris, Seuil.
- Fajnzylber, F. 1992. *Industrialización y desarrollo tecnológico* [Industrialisation et développement technologique]. Santiago du Chili, Division conjointe CEPALC/ONUDI de l'industrie et de la technologie, p. 53. (Rapport n° 12.)
- Fukuyama, F. 1992. *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris, Flammarion.
- Gallo, M. 1990. *Manifeste pour une fin de siècle obscure*. Paris, Odile Jacob.
- Gates, B. ; Myhrvold, N. ; Rinearson, P. 1995. *La route du futur*. Paris, Robert Laffont.
- Gaudin, Th. (dir. publ.). 1990. *2100 : récit du prochain siècle*. Paris, Payot.
- Huntington, S. 1993. « The clash of civilizations » [Le choc des civilisations], *Foreign affairs* (New York, New York), été.
- Kennedy, P. 1994. *Préparer le xxi^e siècle*. Paris, Odile Jacob.
- Minc, A. 1993. *Le nouveau Moyen Âge*. Paris, Gallimard.
- Morin, E. ; Bocchi, G. L. ; Ceruti, M. 1991. *Un nouveau commencement*. Paris, Seuil.

- Naisbitt, J. ; Aburdene, P. 1990. *Méga-tendances 1990-2000*. Paris, Éd. générales First.
- Reich, R. B. 1991. *The work of nations* [L'œuvre des nations]. New York, Alfred Knopf.
- Rifkin, J. 1995. *The end of work : the decline of the global labour force and the dawn of the post-market era* [La fin du travail : le déclin de la force de travail globale et l'aube de l'après-marché]. New York, Putnam.
- Ruffin, J. C. 1993. *L'empire et les nouveaux barbares*. Paris, Jean-Claude Lattès.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo : educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* [Le nouveau pacte éducatif : éducation, compétitivité et citoyenneté dans la société moderne]. Madrid, Alauda-Anaya.
- Toffler, A. 1993. *Les nouveaux pouvoirs*. Paris, Librairie générale française.
- Touraine, A. 1993. *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.

D O S S I E R

**LA VIOLENCE
À L'ÉCOLE**

INTRODUCTION AU DOSSIER

Toshio Ohsako

Depuis toujours, la violence est l'un des grands problèmes de l'humanité. C'est aussi un phénomène observé un peu partout, au-delà de l'espace et du temps qui sont les nôtres. Faire l'historique de l'agression et de la violence, c'est comprendre que l'énergie humaine peut se libérer par des actes cruels et destructeurs aussi bien que par des actes généreux et créateurs. L'histoire nous offre des témoignages frappants d'actes de cruauté et de destructivité redoutables autant que d'entreprises admirables. Bien que les sciences humaines et sociales aient considérablement augmenté nos connaissances en matière d'apprentissage et de comportement, l'époque où nous vivons est celle de la violence et du crime. Et nous n'avons pas réussi jusqu'ici à donner aux hommes et aux femmes les moyens de gérer la violence. Répondre à l'agression par l'agression, c'est ce réflexe frustré qui demeure le plus fréquent.

L'agression et la violence physiques constituent les formes les plus directes du comportement destructeur des hommes. La violence peut aussi se manifester par des menaces verbales ou psychologiques, des taquineries, des sarcasmes, des insultes, etc., qui, selon Olweus, vont souvent de pair avec les brimades. Bien que violence et brimades puissent se traduire par des comportements analogues (coups de pied, coups de poing, menaces verbales, etc.), les secondes, toujours selon Olweus, présentent trois caractéristiques qui les distinguent de la première : a) les brimades constituent un comportement intentionnellement agressif visant à faire

Toshio Ohsako (Japon)

Docteur en psychologie de l'éducation, Toshio Ohsako est spécialiste de programme au Bureau international d'éducation où il est chargé de recherche comparée et de l'analyse de l'information en matière d'éducation. Avant de commencer à travailler pour l'UNESCO en 1979, il a enseigné l'éducation, la psychologie et la méthodologie de la recherche au Japon, où il a aussi servi comme spécialiste de la recherche, de l'évaluation et de l'élaboration des programmes d'études. Il a acquis une vaste expérience professionnelle au niveau international et est l'auteur de nombreuses publications dans les domaines de l'éducation comparée, de la psychologie et de l'éducation internationale.

souffrir autrui ; b) la victime est brimée « de manière répétée dans le temps » par un seul tourmenteur ou par un groupe ; c) il y a inégalité des forces en présence, puisque la victime est plus faible que son bourreau.

Les causes de l'agressivité sont depuis longtemps l'objet d'une vive controverse parmi les chercheurs. On sait que Freud et Lorenz défendent une théorie de l'agressivité fondée sur l'instinct : l'agressivité est une pulsion inévitable et l'énergie qu'elle crée peut être déchargée en petites quantités et de manière socialement acceptable. D'autres théoriciens voient dans les comportements d'agression le résultat d'un apprentissage ou d'un conditionnement de la société. Pour d'autres encore, l'agression est une conséquence de la frustration. Enfin, certains ont introduit la notion d'agression instrumentale, le comportement agressif étant alors un moyen d'obtenir du pouvoir ou un avantage matériel ou psychologique.

Les auteurs des articles qui suivent vont au-delà de ces théories classiques sur les origines de la violence. Ils situent et analysent divers aspects de la violence à l'école dans un cadre social et culturel plus vaste, et s'intéressent visiblement à la réalité, aux causes profondes et à la dynamique de la violence dans les écoles de quelques pays où elle constitue un problème aigu qui nécessite une intervention et des mesures de prévention immédiates. Ils analysent les facteurs socioculturels liés à la violence dans différents cadres culturels, sa signification sur les plans éducatif et social, et ses conséquences. Enfin, ils proposent une série de stratégies ou de programmes d'intervention visant à atténuer la violence, et définissent les conditions à réunir ainsi que les ressources humaines et matérielles nécessaires à les mettre en œuvre.

Dans leur étude relative à l'*Afrique du Sud*, Fraser et ses collaborateurs, partant d'une analyse historique de la violence dans ce pays, soutiennent qu'elle est due pour l'essentiel, dans tous les secteurs de la société, y compris à l'école, aux anciennes politiques d'*apartheid*. Ils démontrent comment une extrême violence peut se perpétuer dans une société en butte pendant longtemps à des politiques de discrimination raciale qui ont engendré des exclusions et des conflits ethniques et sociaux. Cette étude brosse un tableau horrifiant de la violence dans les écoles : fréquence des châtiments corporels et brutalités à tous les niveaux, notamment entre élèves et professeurs, entre policiers et élèves. Au niveau politique, Fraser et ses collaborateurs préconisent une « Nouvelle éducation pour la paix » et placent beaucoup d'espoir dans le Programme de reconstruction et de développement lancé par le Congrès national africain (ANC), dont l'objectif principal, en matière d'éducation, est la mise en place d'un système associant éducation et formation, et assurant à tous des chances égales. Les auteurs examinent aussi les mesures à prendre pour prévenir la violence et en venir à bout, avec l'appui des communautés, des parents et des groupes de jeunes, s'arrêtent notamment sur la formation à donner aux enseignants pour qu'ils puissent faire face aux tensions « après-coup » et sur la promotion d'une « culture de l'apprentissage » qui incite les apprenants à retourner à l'école.

Il est parfois difficile d'établir une distinction entre la violence ou les brimades qui se produisent à l'école et la criminalité véritable. Ce que Guimarães révèle des

villes brésiliennes de Rio de Janeiro et de São Paulo en est la preuve terrible mais convaincante. Les *galeras* (bandes de jeunes des rues) et les bandes de trafiquants de drogue exercent leur domination sur les écoles des bidonvilles où ils font régner la terreur. Loin d'être des lieux où l'on apprend et s'épanouit, les écoles sont devenues des champs de bataille où s'affrontent des bandes rivales. La situation des écoles dans ces deux grandes villes du Brésil nous rappelle que les individus en groupe peuvent avoir un comportement beaucoup plus agressif que lorsqu'ils agissent seuls.

Pour Mansour, l'environnement sociopolitique dans lequel grandissent les enfants palestiniens en a souvent fait les victimes innocentes d'un double phénomène : d'une part, la socialisation imposée par les politiques d'occupation pendant de nombreuses années, qui les a amenés à se percevoir comme des victimes, et donc à réagir par la violence et par l'agressivité pour survivre, et, d'autre part, les privations économiques qui se sont traduites par l'affaiblissement des infrastructures, l'insuffisance des conditions de travail dans les écoles et de la formation des enseignants, et l'inadaptation des matériels didactiques. Autrement dit, les enfants palestiniens ont été directement les victimes de la politique menée dans la région où la quasi-permanence des conflits armés, des guerres civiles et de l'occupation a suscité en eux des sentiments d'angoisse, de soumission et d'humiliation, qui se sont exacerbés en peur, en haine et en désir de revanche. L'auteur préconise des efforts concertés et une action conjointe de la part de l'école, de la communauté, des médias et des organisations internationales afin d'améliorer les conditions et la pertinence de l'éducation des enfants palestiniens, et de promouvoir en eux l'acquisition de comportements et de modes de pensée constructifs.

Morita observe dans la *société japonaise* un déclin, depuis quelques années, des codes éthiques qui guidaient le jugement moral des enfants. Ce phénomène est dû en partie au fait que ces derniers sont imprégnés de valeurs de plus en plus « individualistes » qui les incitent à adopter des modes de vie totalement égoïstes et hédonistes, et à se montrer moins soucieux et respectueux des droits et de la vie d'autrui. Ces attitudes et ces sentiments, conjugués à l'affaiblissement des normes sociales de comportement, conduisent les enfants et les adolescents japonais à un état d'esprit psychologiquement dangereux, qui va jusqu'au sadisme puisque nuire à autrui ou le brimer et l'agresser leur procurent du plaisir. L'auteur constate que, lorsqu'elles sont graves, les brimades conduisent souvent les victimes au suicide. Il en relève aussi un aspect propre au Japon : les enfants de ce pays sont plus sensibles aux brimades collectives, ce qui confirme son observation générale, à savoir que la société japonaise attache une grande importance au groupe. Morita note que ce type de brutalité a souvent des conséquences fâcheuses en matière d'éducation : absences, attitudes négatives envers l'école et les relations avec les pairs, méfiance à l'égard des enseignants et des autres personnels scolaires, délinquance, vandalisme, etc.

Olweus, qui a fait œuvre de pionnier sur ce sujet en *Norvège* et en *Suède*, a démythifié le phénomène des brimades dans ces pays. En se fondant sur ses vastes études et sur ses programmes d'intervention qui concernaient un grand nombre d'élèves, il prouve de manière convaincante que les brimades peuvent être considérablement réduites grâce à des programmes de ce type fondés sur la

recherche et mis en œuvre aux niveaux de l'école, de la salle de classe et de l'individu.

Pour Stromquist et Vigil, les causes de la violence à l'école aux *États-Unis d'Amérique* sont avant tout socio-économiques et culturelles. Les minorités ethniques et les groupes à faible revenu habitant le centre des villes vivent souvent dans un climat de violence dont ils sont aussi bien les victimes que les responsables. Les auteurs s'intéressent en particulier aux bandes que sont les groupes entretenant dans les écoles et en dehors un climat de violence croissante. L'expérience des États-Unis montre que les processus d'intégration et de ségrégation raciales créent de graves problèmes de violence. Il en découle peut-être que la solution au problème consiste non pas simplement à créer une proximité géographique entre les différents groupes ethniques, mais à améliorer les conditions économiques et le cadre de vie, de même que les programmes éducatifs et les possibilités en matière d'éducation, en se fondant sur la justice et le respect mutuel de tous les groupes. La drogue, l'alcool et les armes aggravent les problèmes, et les élèves et les jeunes acquièrent des comportements qui encouragent le recours à la violence à l'école.

Les pays pluriethniques, sur lesquels portent la majorité des articles contenus dans ce numéro de *Perspectives*, font observer que la manière dont ils gèrent les relations entre les groupes ethniques influe sensiblement sur le degré de violence auquel ils doivent faire face. Il convient cependant de souligner que des pays comme le Japon et la Norvège, qui ne sont pas pluriethniques, n'en connaissent pas moins de graves problèmes de violence à l'école. Cette constatation semble indiquer que, dans les deux catégories de pays, la qualité des rapports entre les élèves est un élément déterminant de la coexistence pacifique.

Les six articles consacrés à la violence dans ce numéro donnent pour chacun des pays étudiés des faits, des données et des interprétations utiles, dont on peut tirer les conclusions suivantes :

1. L'étude comparée de l'agression/la violence/les brimades est instructive et utile pour appréhender le phénomène en profondeur et le situer dans une perspective mondiale. Cette méthode a pour principal avantage de mieux nous faire comprendre les conditions et les facteurs de risque, propres à une culture ou communs à cette culture, qui incitent les élèves à la violence. L'étude comparée nous apprend aussi que les interventions visant à réduire la violence doivent s'appuyer sur des méthodes à la fois communes et différenciées selon le cadre culturel. La coopération transculturelle ou transnationale en matière de recherche sur la violence à l'école signifie que les spécialistes de divers pays ne travaillent pas chacun de leur côté, qu'il est possible et même souhaitable qu'ils mettent en commun le fruit de leur expérience et de leurs recherches. Les échanges d'informations, d'expérience et de conclusions qui se font par réseaux, le progrès de l'éducation comparée et les projets de recherche au niveau international sur le phénomène de la violence sont devenus non seulement de passionnants objectifs, mais aussi des moyens viables de trouver des solutions dans ce monde avide d'informations et qui s'internationalise rapidement.

2. Les études de Guimarães à Rio de Janeiro et à São Paulo, de Mansour sur les enfants palestiniens et de Fraser et ses collaborateurs en Afrique du Sud, en particulier, confirment que l'école est le fidèle reflet de la société. L'exclusion sociale a poussé certains groupes ethniques au désespoir et au rejet, et elle a encouragé les jeunes à recourir à la violence. Il faut donc aborder le problème de la violence et des brimades à divers niveaux de la société : l'école, la communauté et l'individu. C'est là qu'elles peuvent germer, c'est aussi là qu'elles peuvent être maîtrisées. Pour s'attaquer au contexte social de la violence, on peut renforcer la loi et le rôle de la police, des médias, et de l'éducation communautaire, etc. Mais ces mesures « externes » sont plus efficaces lorsqu'elles sont complétées et appuyées par l'éducation, notamment l'éducation continue formelle et non formelle, dont la fonction ultime est d'encourager une gestion durable de la violence au niveau de chacun.
3. Pour tous les auteurs, les mesures punitives du type « œil pour œil, dent pour dent » n'offrent pas de solution durable. Une intervention et une prévention systématiques et intégrées, auxquelles participent tous ceux qui influent sur la vie sociale et scolaire des enfants, sont des moyens plus efficaces de réduire la violence et les brimades à l'école. Celle-ci doit être un lieu de paix pour enseigner la paix. Olweus, insistant sur le rôle important de l'école, préconise l'adoption d'une approche globale à ce niveau, à laquelle participe tout le personnel, ainsi que l'application systématique de la psychologie pour changer les mentalités et les comportements. Il souligne que cette approche doit être mise en œuvre aux niveaux de l'école, de la classe et de l'individu. Mansour préconise, elle aussi, une approche intégrée et la participation du personnel scolaire, des parents, des membres de la communauté et des groupes de pairs. Fraser et ses collaborateurs, qui accordent une grande importance à la formation des enseignants, soulignent que ceux-ci doivent apprendre à gérer les conflits.
4. Jusqu'à présent, il semble que l'éducation ait trop privilégié le développement cognitif des enfants aux dépens de leurs problèmes affectifs. Sans doute trop soucieuse de développer au maximum les connaissances et le savoir technique et scientifique de l'apprenant, il lui manque les stratégies voulues pour faire comprendre systématiquement que l'agression, à la longue, ne peut ni l'emporter ni donner de bons résultats. Autre point important, les méthodes externes (messages transmis par les médias ou relatifs aux droits de l'homme, opinions des notables de la communauté, etc.) et les mesures « toutes faites » pour lutter contre l'agression n'ont pas d'effet positif sur l'apprenant, car ce n'est que lorsque celui-ci comprend par l'introspection ce qu'il y a de négatif dans l'agression et de nuisible dans ses effets qu'il (ou elle) peut interioriser et préserver ses propres moyens de la canaliser. Dans cette approche axée sur l'apprenant, et compte tenu du fait que nous avons aujourd'hui tendance à rendre autrui responsable de nos propres problèmes, l'éducation devrait nous encourager à nous interroger sur nos pulsions agressives et négatives, et sur celles des autres, ainsi que sur leurs causes, sociales notamment. Notre propre expérience et les résultats de la recherche sur l'agressivité humaine nous ont

généralement appris que l'ennemi n'était pas toujours autrui et que nos propres attitudes, par exemple être en paix avec nous-mêmes et nous percevoir de manière positive, déterminent aussi la nature de nos relations et de notre comportement avec les autres.

5. Arrêtons-nous pour finir sur cette constatation : chacun sait que la violence ne peut se justifier et qu'elle ne résout rien, et pourtant c'est un phénomène fréquent. L'éducation doit faire comprendre que la violence, loin d'être la solution ultime, n'est que la plus destructrice. Outre qu'elle n'accorde pas suffisamment d'importance au plaisir d'apprendre, l'éducation est trop restrictive dans les choix qu'elle offre, trop rigide pour répondre aux besoins divers des apprenants. Elle peut être rénovée de manière à faire échec à l'agression et à la violence en apprenant véritablement l'art de la collaboration, de la négociation pacifique et de la résolution des conflits. Elle doit encourager l'apprenant à adopter des comportements constructifs et positifs, et lui donner tous les moyens de découvrir et d'expérimenter par lui-même. L'éducation doit s'efforcer de mieux répondre aux besoins de chaque apprenant, tout en décourageant et en condamnant clairement et fermement tous les moyens et les comportements violents. Elle doit mettre l'accent sur une approche positive de la vie et convaincre de l'existence de choix et d'horizons plus vastes, de solutions de rechange aux problèmes. La science nous a appris que toute l'énergie mobilisée par la violence peut servir à renforcer la volonté d'apprendre bien d'autres solutions constructives, créatrices et satisfaisantes, qui canalisent les passions et le dynamisme vers des entreprises humaines pacifiques et constructives. L'éducation, formelle et non formelle, doit paver la route de l'enfant, dès son plus jeune âge, d'intentions pacifiques et de surprises. C'est bien dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix.

RÉFLEXIONS SUR LES CAUSES ET LES MANIFESTATIONS DE LA VIOLENCE DANS LES ÉCOLES SUD-AFRICAINES

*W. J. Fraser, C. Meier, C. S. Potter,
E. Sekgobela et A. Poore*

Introduction

À en juger par les statistiques que diffusent les médias, Interpol, le Human Sciences Research Council, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et la Police sud-africaine, l'Afrique du Sud est devenue l'un des pays les plus violents du monde. Selon les statistiques pour 1992, il y a eu cette année-là 77,59 meurtres pour 100 000 habitants dans le Gauteng, chiffre qui est passé à 92,43 pour 100 000 en 1993 (Setiloane, 1991 ; « It's official... », voir références). On estimait que, à la fin de 1995, la proportion serait passée à 60 pour 100 000, soit six fois plus qu'aux États-Unis d'Amérique (« Gevaarlikste plekke in die land », voir références). Près de 15 000 personnes ont été tuées dans des actes de violence liés à la politique avant les élections générales de 1994 (« Comment », voir références). Un viol est commis toutes les seize minutes et un vol de véhicule est signalé toutes les heures (« Misdade », voir références). Le Cap jouit désormais du triste privilège d'être la capitale mondiale du crime (Murphy, 1992).

W. J. (Bill) Fraser (Afrique du Sud)

Chercheur spécialisé dans l'apprentissage scolaire, l'éducation à distance et la conception des programmes dans le Département de didactique de l'Université sud-africaine à Pretoria. *Corinne Meier* mène des recherches sur la violence des écoliers dans le Département d'histoire de l'éducation, cependant qu'*Elijah Sekgobela* dispense des cours au sein de l'unité d'éducation de base des adultes à la même université. *Charles Potter* travaille comme psychopédagogue dans le Département de psychologie de l'Université du Witwatersrand à Johannesburg, et y offre aussi des cours sur la méthodologie et la conception de la recherche. *Abigail Poore*, qui a également apporté sa contribution à cet article, est étudiante aussi bien à l'Université du Natal qu'à celle de Witwatersrand.

De nombreux facteurs, notamment l'urbanisation, une éducation formelle de type occidental, l'industrialisation, le christianisme, l'*apartheid* et la vie dans une société d'inégalité, ont contribué à susciter des modes de vie « de substitution » en Afrique du Sud en général (Gilbert, 1982). C'est dans les zones urbaines que les valeurs, les cultures, les structures d'autorité et les règles morales découlant de la tradition ont commencé à se désintégrer (Botha, 1990), laissant souvent les enfants sans conseils ni soutien de la part de leurs parents.

Facteurs contribuant à la violence dans les écoles

La violence dans les établissements scolaires africains reflète ce qui se passe dans l'ensemble des communautés noires d'Afrique du Sud. Depuis une vingtaine d'années, des facteurs extérieurs sans rapport avec la vie scolaire ont constitué une force puissante qui, sans qu'on l'ait voulu, a été à l'origine d'une violence à l'école échappant à tout contrôle. L'épreuve quotidienne de la pauvreté, de l'abandon, de la frustration, des sévices, d'une éducation inférieure, de la violence politique et du désespoir a contribué à répandre la brutalité chez les jeunes (Botha, 1990). La section de cet article consacrée aux textes parus sur la question mettra en lumière quelques-uns de ces facteurs.

On examinera ensuite des éléments d'information provenant de quatre sources. Les trois premières sont les réponses qu'un échantillon de quatre-vingt-onze institutrices sud-africaines ont données à un questionnaire sur la violence dans l'enseignement. Ce questionnaire avait été diffusé dans le cadre d'une série de débats sur la violence organisés aux réunions des groupes de soutien aux enseignants des provinces du Gauteng, de l'État libre d'Orange et du KwaZulu-Natal en octobre-novembre 1995. Les enseignantes ont abondamment répondu aux questions dans les régions du Gauteng et de l'État libre, mais se sont montrées très réticentes dans celle du KwaZulu-Natal qui a été et continue à être en proie à de très fortes tensions politiques et aux violences qui en découlent dans les communautés et les écoles.

Les données sont donc intéressantes si l'on considère non seulement ce que les enseignantes ont eu à dire sur leur expérience de la violence en milieu scolaire, mais aussi ce qu'elles en ont négligé de dire. Les discours des gens se construisent selon des modalités variées (Potter et Wetherall, 1987) et obéissent à un certain nombre de conventions et de contraintes.

Étant donné que cette absence de commentaires pouvait être due à la peur, ou encore aux conventions sociales, on a fait appel à des éléments d'information provenant d'une quatrième source, à savoir des entretiens non directifs avec un échantillon de douze personnes de la région du KwaZulu-Natal. Cet échantillon se composait de Noirs et de Blancs des deux sexes. Les entretiens ont porté essentiellement sur les réactions de ces personnes à une série de questions relatives au massacre de Saint James, où un groupe d'hommes armés avait tué un certain nombre de fidèles rassemblés pour l'office du dimanche dans une église du Cap, dans un geste poli-

tique. Les données recueillies présentaient l'intérêt de mettre en lumière les jugements négatifs portés sur des expériences et des événements liés à la violence politique, mais il a été difficile d'analyser des réactions verbales de cette nature, étant donné que les personnes interrogées ont essayé de nier qu'elles avaient des préjugés et ont cherché à les dissimuler pour se donner au contraire les apparences de la tolérance.

Dans l'ensemble, les données fournissent une image très nette, d'une part, d'une société où les communautés se heurtent à divers types de violence extrême dans leur vie quotidienne et, d'autre part, d'un système éducatif où sévit une violence due à des facteurs politiques, socio-économiques et familiaux, ainsi qu'aux rôles respectifs des deux sexes.

Considérations théoriques

LES INFLUENCES POLITIQUES ET IDÉOLOGIQUES

Le cas de l'Afrique du Sud est exceptionnel en ce sens que, dès qu'on analyse la violence dans les écoles africaines, on ne peut nier l'importance que revêtent des éléments raciaux et ethniques ni méconnaître le processus de polarisation raciale. Van Zyl et Theron (1995) ont écrit que les facteurs politiques sont une des principales causes de la violence en Afrique du Sud. L'histoire politique de ce pays a été caractérisée par la ségrégation raciale, ou *apartheid*, dans toutes les couches de la population depuis une époque remontant aussi loin que 1676¹. Pendant plus de trois siècles, tout un appareil législatif a imposé la ségrégation, qui est devenue le principal mécanisme d'application des forces économiques, politiques et sociales (Cross, 1992 ; Van Zyl et Theron, 1995). Les effets de ces forces seront esquissés dans les paragraphes qui suivent.

L'exclusion de la vie politique, des privilèges sociaux et de la propriété de la terre a suscité chez les Noirs protestations et résistance. Depuis la fin du XIX^e siècle, l'intelligentsia africaine revendique pour les Noirs les mêmes droits que pour les Blancs. Dans un cadre libéral-chrétien, la pensée africaine, à partir de 1886 jusqu'aux années 50, est restée essentiellement réformiste et modérée dans ses perspectives. Le marxisme avait été introduit au début des années 20, mais sa stratégie révolutionnaire n'était pas populaire dans le milieu libéral-chrétien. En outre, le fait qu'il sous-estimait les aspects raciaux pour insister sur la libération nationale considérée comme une lutte de classes ne séduisait guère les nationalistes africains, pour qui la race et l'oppression raciale étaient un aspect fondamental de leur expérience sociale (Cross, 1992).

Dans la période qui a suivi la seconde guerre mondiale, le continent africain a été marqué par le passage d'une sympathie pour le nationalisme à un nationalisme militant, et par la lutte de libération. La radicalisation croissante des Africains s'est traduite par un esprit antilibéral. La devise « l'Afrique aux Africains, par les Africains » distinguait le nouvel africanisme qui s'exprimait par des grèves et des boycottages militants, et par la désobéissance civile contre le régime blanc d'*apar-*

theid. Le néomarxisme fit son intrusion en imposant l'idée que la population noire était en tout état de cause la principale classe ouvrière et en faisant admettre que, en matière de libération, « le changement était entre les mains des ouvriers. L'*apartheid* a commencé à être considéré non pas simplement comme un système raciste, mais comme un élément constitutif du capitalisme » (Cross, 1992).

La création de l'African National Congress Youth League dans les années 40 et le lancement du Black Consciousness Movement (BCM) à la fin des années 60 (il prenait position pour un idéal socialiste) ont été à l'origine d'une résistance politique qui s'appuyait sur la jeunesse. Certaines influences idéologiques ont contribué à cette résistance, notamment le marxisme et le néomarxisme, par exemple celui de Marcuse (qui approuvait les actions révolutionnaires pour conquérir la liberté) (Marcuse, 1968). D'autres ont joué aussi un rôle, en particulier Illich, qui avait critiqué le système scolaire en le qualifiant d'agence de publicité faisant croire qu'on avait besoin de la société telle qu'elle était et qui avait préconisé en conséquence la « déscolarisation » (Illich, 1971), et Freire, qui se faisait l'avocat d'une conscience critique plus aiguë face à la réalité, et notamment aux structures d'autorités (Freire, 1985).

Pour la politique noire, le massacre de Sharpeville (1960) marqua la fin de l'époque où les jeunes étaient redevables aux dirigeants adultes. Si les Noirs hésitaient à s'opposer ouvertement au régime d'*apartheid*, les jeunes avaient perdu tout respect pour la passivité des adultes de leur temps (qui paraissaient accepter l'oppression dont ils étaient victimes) et se rebellaient de plus en plus contre le consentement de leurs parents aux souffrances variées que leur infligeait l'*apartheid* (Freeman, 1993 ; Mokwena, 1992). D'où une « rupture entre générations » au sein des familles qui s'exacerba avec le soulèvement de 1976, lorsque les enfants manifestèrent leur rejet de l'afrikaans comme langue d'enseignement dans les écoles. Les enfants étaient nombreux à ne plus faire confiance à leurs aînés en raison du faible soutien que leur apportaient leurs parents (Gibson, 1989). L'écroulement des structures de soutien familiales contribua au développement des comportements antisociaux.

C'est toutefois pendant les années 70 et 80 que l'entrée des jeunes dans la politique commença à se faire pleinement sentir dans tous les domaines. Les relations sociales et l'autorité traditionnelles eurent du mal à se maintenir dès l'instant que les jeunes étaient montés en première ligne (Ramphela, 1992). Après les émeutes de Soweto en 1976, beaucoup de jeunes ont rejeté l'éducation pour constituer les prétendues « troupes de choc » de la révolution, recourant à la violence et à l'intimidation pour rendre les cités noires ingouvernables (Murphy, 1992). La politique consistant à « rendre l'Afrique du Sud ingouvernable », qui a caractérisé la période d'après 1983, a également engendré un climat de conflits et de violence. Dans leur grande majorité, les jeunes Africains ont participé à la lutte politique. Ils ont appris à tuer, à imposer les boycottages, à menacer, à pratiquer l'absentéisme scolaire et à s'arroger l'autorité à la maison. À la fin des années 80, l'Afrique du Sud était parvenue à une situation prérévolutionnaire. La vie familiale et la vie scolaire subissaient toutes deux l'influence directe

d'un nombre de plus en plus élevé de jeunes militants politiques, et « la cour d'école était devenue le champ d'une lutte perpétuelle » (Mokwena, 1992).

Les années 80 ont vu une recrudescence notable de la violence dans les cités noires et, une fois de plus, les jeunes sont devenus les victimes de la répression. Ils ont été tués, détenus, torturés et forcés à se cacher ou à s'exiler (Freeman, 1993).

De plus en plus, les jeunes Noirs se socialisaient dans une culture de la violence. Ce sont les réalités qu'ils avaient connues pendant leurs années de développement qui ont jeté les bases de la politisation et de l'activisme violent chez ceux des zones urbaines de l'Afrique du Sud. L'ouvrage de Frantz Fanon (1963) vient immédiatement à l'esprit quand on parle de violence ; Fanon avait dit que, tout comme le colonialisme avait été imposé par des moyens violents, le système d'*apartheid* tout entier l'avait été lui aussi. L'action violente en tant que méthode pour atteindre un but a fini par se répandre dans la population africaine. Il est souvent arrivé que des jeunes, remarqués pour leur idéalisme, leur audace, leur ardeur et leur détermination, soient pris entre des factions rivales et rapidement exploités par les partis politiques pour le plus grand profit de ceux-ci (Botha, 1990). Ils sont devenus les « fantassins » de la lutte nationale (Gultig et Hart, 1990). Aujourd'hui, les jeunes des cités noires ne sont pas seulement politisés, ils ont tendance à s'aligner sur les mouvements politiques nationaux. Ils sont devenus des acteurs essentiels de la politique sud-africaine contemporaine (Glaser, 1988, 1989). Selon Chisholm (1986), les écoles n'étaient plus simplement un « terrain contesté » ; elles étaient devenues l'un des principaux champs de bataille de la lutte politique. Certaines communautés espéraient que les écoles seraient à l'avant-garde du changement politique en Afrique du Sud et seraient les premières à mettre fin au racisme et à la discrimination raciale dans le pays (Du Toit, 1991).

LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES ET SOCIAUX

Les lois foncières de 1913 et 1936, ainsi que les lois de 1950 et 1966 sur les zones résidentielles, ont pour ainsi dire privé les communautés noires de la propriété des terres et limité l'urbanisation. En vertu de ces textes, les populations noires étaient artificiellement confinées dans certaines zones appelées bantoustans, réserves ou homelands (Wilson et Ramphela, 1989). Les gouvernements sud-africains successifs ont recouru aux lois sur les laissez-passer, aux réglementations relatives au contrôle des migrations et à la politique de préférence pour la main-d'œuvre métisse afin de restreindre les déplacements de la population noire et de la fixer dans certaines zones urbaines. Cela a abouti à un système de travailleurs migrants. Les hommes quittaient les réserves ou les zones rurales qu'ils habitaient pour vendre leur travail dans les villes et dans les mines. Il n'était pas rare qu'un père passe neuf mois sur douze loin de chez lui, ce qui a entraîné un effondrement de la vie de famille comme de la structure d'autorité. Les ouvriers noirs ont été parqués dans des enclos pour travailleurs migrants où les femmes et les enfants n'étaient pas admis. Ramphela (1992) notait que « la déshumanisation causée par ce système est terrifiante ».

La révolution industrielle en Afrique du Sud au début du siècle a accéléré l'urbanisation, tandis que l'installation des Noirs dans les zones urbaines était institutionnalisée par la loi sur les zones résidentielles. Les cités noires se sont développées à côté des zones réservées aux Blancs. Selon la loi sur les zones résidentielles, les Noirs habitant des zones non autorisées pouvaient être déplacés. On estime qu'au cours des vingt-trois années comprises entre 1960 et 1983 un total de 3,5 millions de personnes a été obligé de déménager par la force. Ces évictions, imposées en grande partie en application de la loi sur les zones résidentielles, avaient pour objectif principal de séparer les groupes ethniques (Turton, Straker et Moosa, 1991 ; Wilson et Ramphele, 1989).

Dans les cités noires et les zones de peuplement non officielles où vivait près de 70 % de la population noire, les conditions de vie étaient déplorables. Les services fournis étaient inférieurs aux normes minimales, les logements n'étaient pas assez nombreux, les installations scolaires étaient insuffisantes et les infrastructures (routes, électrification, traitement des eaux usées, enlèvement des ordures, évacuation des eaux de pluie, téléphone, centres commerciaux, terrains de sport, terrains de jeux, bibliothèques, hôpitaux et cliniques, centres communautaires et installations de loisirs) étaient très souvent négligées. Du coup, cette base très fragile s'est totalement effondrée avec l'afflux de population causé en 1986 par l'abrogation de la loi sur le contrôle des migrations (Botha, 1990 ; Chisholm, 1986 ; Murphy, 1992 ; Ramphele, 1992 ; Simon et Beard, 1985). Il y a de toute évidence un lien étroit entre l'incidence élevée de la violence et les facteurs que nous venons d'évoquer, ainsi qu'avec des problèmes comme la pauvreté, le chômage et l'alcoolisme (Baron, 1989 ; Chisholm, 1986 ; Turton, Straker et Moosa, 1991). Il ne fait guère de doute que les carences sociales causées par l'*apartheid* ont abouti à la frustration et ont créé un potentiel de violence (Van Niekerk et Meier, 1995). Selon une enquête menée il y a cinq ans dans les cités noires du Natal par Dale et Nieuwoud, 50,7 % des personnes interrogées voyaient dans le système d'*apartheid* l'origine de la violence et 57 % des jeunes Noirs considéraient l'*apartheid* comme la cause unique de la violence (Van Zyl et Theron, 1995). Pour bien des jeunes, l'acquisition d'une identité individuelle est devenue inséparable de la lutte politique, en particulier dans les situations où la pauvreté prévalait et où les possibilités d'épanouissement personnel étaient minimales (Freeman, 1993).

LES FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES

Dans la société définie selon des critères raciaux qu'était l'Afrique du Sud, la stratification de la main-d'œuvre en fonction de la race était institutionnalisée. Dès 1893, certains métiers furent réservés aux ouvriers « civilisés » (c'est-à-dire blancs), ce que confirma en 1924 la politique tendant à réserver aux Blancs toute l'administration publique et le secteur parapublic. Les Africains se voyaient confinés dans les travaux peu rémunérés et n'exigeant aucune qualification, ce qui a contribué aussi au chômage. Même les jeunes qui avaient bénéficié d'une scolarisation substantielle

pendant les années 40 et 50 ont eu beaucoup de mal à trouver ensuite un emploi (Glaser, 1988/1989), et beaucoup d'entre eux ont fini par rejoindre des bandes de délinquants.

Cependant, avec la phase d'expansion économique du début des années 70, il n'y a pas eu assez de Blancs pour pourvoir les postes qualifiés. Comprenant que la croissance économique exigerait des ouvriers noirs qualifiés, le gouvernement a commencé à majorer les crédits destinés à l'enseignement secondaire noir, triplant le nombre des élèves noirs entre 1970 et 1976. Mais, par un cruel caprice du destin, c'est alors que l'économie est entrée dans une période de stagnation, condamnant ainsi au chômage de nombreux élèves sortant des écoles secondaires. Du fait de la discrimination raciale en matière d'emploi, les enfants se sont demandé s'il valait la peine d'aller à l'école. Ogbu, cité par Gordon (1986), a observé, dans ses recherches sur les résultats scolaires des Noirs en Amérique, que si beaucoup d'élèves noirs ne travaillaient pas bien en classe, c'était surtout parce que les plafonds en matière d'emploi et autres barrières de caste avaient semé le doute dans leur esprit quant à la valeur de l'éducation. Des jeunes ont quitté massivement l'école pour rejoindre les rangs des chômeurs et des inemployables (Cleminshaw, 1987). Le système scolaire déversait et déverse encore des milliers de jeunes Noirs sur un marché du travail qui n'a pas besoin de leurs services (Hyslop, 1989). La plupart ont fini dans les rues, oisifs et dévorés par l'ennui.

Le sentiment que de nombreux Noirs éprouvent d'avoir été délibérément appauvris par les Blancs est une cause de colère et de frustration (Wilson et Ramphela, 1989). La pauvreté alimente un cercle vicieux : logements misérables et surpeuplés, malnutrition, manque d'argent pour l'éducation, absence des deux parents obligés de travailler, d'où une éducation négligée et un affaiblissement de l'autorité parentale. L'enfant est alors amené à chercher d'autres modèles de comportement ou des valeurs de substitution qu'il trouve chez ses pairs, qui sont souvent des meneurs politiques ou des chefs de bandes. L'enfant africain défavorisé vit dans un monde hostile, violent, angoissé, agressif et instable (Van den Aardweg, 1987).

Ces conditions sociales et économiques difficiles ont été la cause directe de l'apparition de la culture *tsotsi*, ou culture des bandes de jeunes traînant dans les rues, à l'orientation antisociale. Cette culture *tsotsi* a pris les commandes dans les cités noires et a commencé à y répandre l'instabilité. Une violence politique destructrice a creusé des fossés de plus en plus profonds entre les élèves, d'une part, et les parents et les enseignants, de l'autre (Gultig et Hart, 1990). Les adultes sont devenus les victimes d'une culture des jeunes qui les forçait à obéir en tout à leurs enfants : « Nous faisons ce que nos enfants nous disent de faire, sinon ils incendient nos maisons » (« Black youth up in arms », voir références). Ce militantisme délinquant a donné aux jeunes un sentiment de pouvoir personnel, pouvoir auquel ils se sont peu à peu habitués, refusant de reconnaître l'autorité des adultes. Assassinats, sévices, viols et incendies sont devenus la triste réalité pour des millions de jeunes vivant dans les cités noires. Par voie de conséquence, leur sensibilité s'est émoussée et ils ont perdu tout respect pour la vie humaine.

L'ALIÉNATION CULTURELLE

On peut dire que l'Afrique du Sud offre un exemple extrême de diversité culturelle. Les Blancs de ce pays ont accepté une civilisation occidentale qui exerce une certaine hégémonie vu que les civilisations traditionnelles se plient peu à peu aux normes occidentales. Dans un cadre occidental, cette évolution graduelle peut se diviser en trois phases caractéristiques : la phase traditionnelle, la phase de transition et la phase industrialisée (Van Niekerk, 1994).

Les jeunes Africains des villes sont souvent indifférents à leur propre culture et hostiles au système occidental. Ils trouvent fréquemment un nouveau foyer dans les bandes. Celles-ci constituent une source de substitution pour la sécurité culturelle, affective et matérielle. Les changements cognitifs dans l'esprit des jeunes adolescents ont contribué à mettre en question les valeurs existantes. Les travaux de Gilbert (1982) ont révélé que de nombreux élèves estimaient devoir agir indépendamment de leurs parents parce qu'ils avaient le sentiment que ceux-ci ne pouvaient pas faire grand-chose pour eux. Les concepts de « famille moyenne » ou de « rapports familiaux moyens » ne peuvent malheureusement pas s'appliquer aux enfants nés de mères qui, selon Cleminshaw (1987), sont elles-mêmes psychologiquement perturbées, sous-alimentées et souvent victimes de violences physiques. Beaucoup des enfants dont il est question dans le présent article ont été élevés dans la pénurie, n'ont pas connu la sécurité que donne le sentiment d'être aimés et n'ont donc jamais appris à faire confiance (Cleminshaw, 1987).

LA PROBLÉMATIQUE HOMMES-FEMMES

Campbell (1991) explique le lien existant entre la violence, la masculinité et la famille en étudiant le rôle que joue la famille dans l'élaboration d'une identité masculine où la violence a sa place, sanctionnée socialement. Dans l'ordre patriarcal, on apprend aux garçons à être forts et, dans les communautés ouvrières, on insiste beaucoup sur le type de masculinité que nous qualifierions de « macho ».

Campbell (1991) affirme qu'il y a une crise, ou un affaiblissement, de la masculinité dans la classe ouvrière des cités noires parce que l'*apartheid* et le capitalisme ont limité pour les hommes de la classe ouvrière la possibilité de faire étalage de leur puissance dans l'ensemble de la communauté. Si l'on considère le cas d'hommes qui ont subi une oppression pour des motifs de race et de classe, leur pouvoir socialement reconnu sur les femmes et les jeunes gens dans la famille est souvent la seule domination qu'ils peuvent encore exercer. Dans les familles des cités noires de la fin des années 80 et du début des années 90, bien des aînés ont eu le sentiment que les transformations sociales allaient si vite que leurs enfants devaient faire face à des situations qu'eux-mêmes, parents, n'avaient jamais connues.

La conjonction de ces facteurs a précipité de nombreux jeunes hommes dans une crise d'identité chronique. La violence est donc devenue l'un des mécanismes compensatoires qui leur permet de réaffirmer leur masculinité en ces temps de crise. Le choix d'un comportement violent est ce que Campbell appelle une « recette de

vie » socialement approuvée dont les hommes de tous âges peuvent disposer pour réaffirmer leur virilité.

LES QUESTIONS DE LANGUES

Avant l'adoption de la nouvelle Constitution en 1994, l'afrikaans et l'anglais étaient considérés comme les seules langues « officielles » de l'Afrique du Sud. Cela avait aussi une influence sur la langue d'enseignement utilisée dans les établissements primaires et secondaires. Bien que beaucoup d'écoles fussent favorables à la méthode consistant à choisir la langue d'enseignement « dominante » en fonction de la composition linguistique de la société qu'elles desservait, il y avait des zones où certaines matières, comme les études sociales et les mathématiques, devaient être enseignées obligatoirement en afrikaans. Les écoles n'avaient pas la latitude de tenir compte des capacités linguistiques, bonnes ou mauvaises, de ceux qui enseignaient ces matières (Hartshorne, 1992). D'où des démissions, des boycottages et des grèves importantes jusqu'à ce que la violence éclate à la fin de mai 1976. C'est ce que l'on a appelé la révolution linguistique de Soweto de 1976 (Van den Heever, 1987). Les manifestations massives qui eurent lieu le 16 juin 1976 dans les écoles noires de Soweto entraînèrent le boycottage des écoles noires et métisses dans tout le Witwatersrand, la péninsule du Cap et encore ailleurs. Il y eut ensuite une succession de défilés, de heurts avec la police, de jets de pierres, d'incendies de bâtiments scolaires et d'autres constructions (Behr, 1988). Le mercredi 16 juin 1979, les élèves de l'école Phefeni à Orlando West se trouvèrent face à la police armée. Dans l'échauffourée qui suivit, six élèves furent tués et trente-sept furent hospitalisés au Baragwanath Hospital (Hitchcock, 1977).

L'ENSEIGNEMENT SÉGRÉGATIONNISTE ET INÉGAL

L'enseignement ségrégationniste n'a jamais été égal pour tous parce que l'éducation des Blancs était, à la différence de celle des Noirs, gratuite et obligatoire et qu'elle bénéficiait de crédits publics plus importants. L'insuffisance des infrastructures matérielles et du financement, de même que les carences des programmes d'études et les défauts de la formation des maîtres, chargés de l'enseignement des Noirs, ont eu des conséquences que le document de travail de l'African National Congress (ANC) sur la politique de l'éducation (*Discussion paper for the ANC on education policy*, 1991) a résumées comme suit : infrastructures matérielles inadaptées, manque d'écoles, utilisation excessive des installations existantes, pénurie de manuels et de fournitures scolaires, taux d'abandon élevé, taux d'échec élevé aux examens d'entrée à l'université, enseignants sous-qualifiés ou non qualifiés, surmenés, mal payés et non motivés, faibles niveaux d'alphabétisme dans la population noire d'Afrique du Sud et administration de l'éducation bureaucratique, inefficace et corrompue (Baron, 1989 ; Murphy, 1992 ; Simon et Beard, 1985). Gilbert (1982) est parvenu à des conclusions similaires et a rapporté que de nombreux élèves se plaignaient de la qualité inférieure de l'enseignement « bantou », du manque de ressources (manuels

scolaires) dans les classes, du manque de salles de classe en général, de la médiocrité des installations (préaux, bibliothèques et laboratoires), ainsi que de mauvaises conditions matérielles (par exemple, absence d'eau courante, de toilettes et d'électricité).

Selon ses adversaires, l'enseignement bantou serait une anti-éducation servant à contrôler le développement des Africains et à l'orienter dans une direction garantissant une subordination perpétuelle (Hartshorne, 1992 ; Nkomo, 1981). Les écoles sont ainsi devenues des instruments de contrôle social, préparant les enfants noirs à des rôles subalternes dans la société (Murphy, 1992). De plus, le programme d'enseignement a été critiqué comme étant trop abstrait et eurocentrique et comme faisant trop peu de place à l'histoire africaine, les maîtres engagés pour atteindre les objectifs limités de l'enseignement bantou n'ayant que les qualifications les plus maigres. En 1991, la moitié environ des instituteurs en service dans les écoles primaires noires n'avaient même pas de diplôme de fin d'études secondaires (Murphy, 1992). Dans leur majorité, ils n'avaient fait que dix années d'études (« standard 8 »), plus deux années de formation pédagogique. Ils étaient nommés à l'échelon le plus bas du barème des traitements et percevaient une rémunération de misère. Avec l'enseignement bantou, les jeunes Noirs se voyaient refuser les instruments nécessaires pour entrer dans la société et y participer pleinement. Selon Mokwena (1992), cette situation désastreuse a été pour une bonne part à l'origine de traumatismes, de querelles, de violence et de la politisation des élèves noirs.

Ce système inefficace a été également incapable d'assurer une continuité éducative. Le taux d'abandon dans l'enseignement africain était démesurément élevé. Sur les six cent mille élèves africains entrés à l'école en 1968, 5 % seulement avaient achevé leurs études secondaires en 1980. De ce fait, de nombreux jeunes n'ont pas bénéficié d'une scolarité suffisante, ce qui a fait d'eux les victimes désignées de tous les abus (Hyslop, 1989 ; Gordon, 1983). On estimait en 1991 que six cent mille enfants noirs environ abandonnaient l'école chaque année et que trois millions d'enfants noirs n'avaient même jamais été inscrits (« 1991 hangover of ever-deepening crisis », voir références).

Ce dénuement matériel a entraîné un dénuement caché, qui est le dénuement intellectuel, bien pire encore : « ces problèmes ont eu des répercussions graves et profondes sur le système éducatif tout entier » (*Discussion paper for the ANC on education policy*, 1991). Le dénuement a en effet détruit le goût d'apprendre chez les jeunes Noirs et les ont même amenés dans certains cas à rejeter totalement l'éducation (*Discussion paper for the ANC on education policy*, 1991).

La situation défavorisée faite à l'enseignement noir au cours de l'histoire a dégénéré après 1976 en une crise complète de l'éducation. On a d'abord pensé que le soulèvement des élèves à Soweto le 16 juin 1976 était dû à leur hostilité à l'afrikaans en tant que langue d'enseignement obligatoire, mais la Commission Cillie est parvenue à la conclusion que le motif profond était le rejet du système d'*apartheid* tout entier. Selon Gilbert (1982), l'agitation des jeunes Noirs procédait du mécontentement suscité par le système éducatif. Ce mécontentement a été considéré comme l'une des raisons de l'agitation qu'ont connue de nombreuses

écoles, tandis que des incidents isolés contribuaient également à la violence.

Les problèmes se sont aggravés au milieu des années 80, quand des mots d'ordre révolutionnaires du type « la libération avant l'éducation » ont commencé à se faire entendre et que les élèves se sont mis à boycotter les écoles et à les empêcher de fonctionner. Paradoxalement, la participation au mouvement de perturbation des cours et à l'activité politique a commencé à donner un sens à des existences qui se poursuivaient jusqu'alors sans but ni espoir.

Bien que les différents départements d'éducation eussent unifié à l'échelon national leurs programmes d'études pour les différentes matières de l'enseignement secondaire au début des années 80, beaucoup de ces programmes conservèrent leur contenu et leurs méthodes. Fortement marqué par la « pédagogie de la libération » de Freire, un programme nouveau d'éducation dite « populaire » fut lancé lors d'une conférence pédagogique organisée en décembre 1985 à l'Université du Witwatersrand par le Comité de crise des parents de Soweto. Avec la revendication d'une « éducation du peuple pour le pouvoir du peuple dans des écoles du peuple », l'objectif était d'établir une autorité populaire parallèlement à l'autorité publique en place (Van den Heever, 1987). Selon Gultig et Hart (1990), la constitution du Comité national de crise de l'éducation (NECC) en 1986 a encouragé les populations à se préoccuper de la nature du système éducatif et non à se retirer de celui-ci, comme on le verra mieux au paragraphe suivant. L'objectif était d'élaborer une éducation populaire démocratique visant à transformer les choses dans le cadre de la lutte en cours pour le pouvoir populaire.

En 1986, une conférence nationale des organisations appela les élèves à retourner en classe. Mais cela ne signifiait pas qu'elle voulait les voir regagner l'école pour se remettre à apprendre à lire, à écrire et à compter. Elle attendait d'eux qu'ils fissent entrer la guerre populaire dans les écoles (Green, 1991). Pendant les années 80, le gouvernement avait déclaré par deux fois l'état d'urgence pour lutter contre la violence des jeunes Noirs, ce qui avait entraîné la fermeture de nombreux établissements scolaires (Hartshorne, 1992).

Les locaux scolaires devinrent le creuset des mouvements d'élèves politisés et des cultures *tsotsi* qui y introduisirent l'anarchie, l'affirmation de soi et l'esprit de défi qui régnaient dans les rues (Cross, 1992). Au même moment, les écoles admettaient des élèves plus nombreux qu'elles ne pouvaient en instruire et en contrôler (Van den Aardweg, 1987). Les écoles devinrent ingouvernables surtout en raison des défauts matériels, structurels et architecturaux de la majorité des locaux, à quoi vint s'ajouter le fait qu'au début des années 90 le « pouvoir des élèves » domina de nombreuses écoles noires. Au cours de cette période, les élèves disposèrent des admissions dans des écoles déjà surchargées (« Pupil power as chaos grips schools », voir références) et obligèrent les chefs d'établissement à admettre tous les candidats qui « désiraient véritablement apprendre ».

C'est à la fin de 1990 que les résultats de l'examen d'entrée à l'université furent les pires de toute l'histoire de l'enseignement noir en Afrique du Sud. En effet, 36,4 % des candidats seulement (81 746 élèves) furent reçus, contre 42,4 % en 1989. Ce taux d'échec élevé était imputable à des facteurs que l'ancien Département

de l'éducation et de la formation (DET) maîtrisait, et à d'autres qu'il ne maîtrisait pas. L'Azanian Students' Convention et l'Azanian Students' Movement attribuèrent ces résultats « consternants » à l'intolérance politique régnant dans les classes et aux heurts entre organisations (« 1991 hangover of ever-deepening school crisis », voir références), tandis que le porte-parole du Pan African Congress indiquait qu'il pouvait y avoir un rapport entre les mauvais résultats des élèves et les mots d'ordre comme « la libération avant l'éducation », les perturbations des cours, la mauvaise formation des maîtres, l'insuffisance des manuels et le caractère défectueux des locaux. Le ministère, pour sa part, rejetait la responsabilité des mauvais résultats sur les perturbations, les menaces contre les maîtres, les grèves d'enseignants, l'admission d'élèves à des niveaux trop élevés pour eux, l'augmentation trop rapide des effectifs scolaires, les perturbations qui n'avaient pas cessé pendant plusieurs années dans beaucoup d'écoles et les pressions exercées pour faire passer tous les élèves dans la classe supérieure (« Two thirds fail... » ; « DET matric results the poorest in history », voir références). En fait, nombre des problèmes avaient leur origine dans le système national des examens et dans la politique d'élaboration des programmes scolaires (Murphy, 1992). Selon Murphy, les programmes étaient eurocentriques et sans rapport avec la réalité ni avec les exigences et les attentes de la majorité des élèves. Ceux-ci ne pouvaient plus établir aucun lien entre leur situation future et leurs résultats scolaires. Ce sont surtout ceux qui venaient des communautés les plus pauvres sur le plan socio-économique qui se sont trouvés désemparés par les quelques tentatives des écoles pour répondre à leurs besoins. Ils se sentaient frustrés par l'atmosphère négative et suffocante qui prévalait dans beaucoup d'écoles. La violence scolaire a fini par devenir le seul moyen d'attirer l'attention des décideurs et des pouvoirs publics sur des griefs fondés et anciens dont on n'avait jamais tenu compte auparavant.

Les manifestations de violence à l'école

Les nombreuses années de conflit politique en Afrique du Sud ont exposé des centaines de jeunes à la violence, à la brutalité, aux blessures et à la mort (Chisholm, 1986). La violence est devenue une « force purificatrice qui a permis aux Africains de s'affranchir de leur désespoir et de leur pusillanimité » (Fanon, cité par Freeman 1993, p. 170).

LA VIOLENCE « NOIRS CONTRE NOIRS »

Selon Straker *et al.* (1992), l'État a exploité l'idée de violence « Noirs contre Noirs » pour donner l'impression que la violence dans la société était due en grande partie aux dissensions intestines entre différentes cultures ethniques noires. D'autres facteurs ont, eux aussi, contribué à la violence entre groupes politiques noirs. Dans un premier temps, beaucoup de ces organisations avaient lutté ensemble pour la liberté politique mais, comme elles avaient cessé d'être interdites et s'étaient vu accorder l'indépendance politique, les nécessités de la survie politique

les ont dressées les unes contre les autres (Van Zyl et Theron, 1995). Des voyous armés (« vigilants ») enlevaient des élèves et les soumettaient à des viols collectifs et autres voies de fait. Dans beaucoup de ces cas, les agressions ont été considérées comme imputables à l'ancien Département de l'éducation et de la formation désireux d'écraser les structures démocratiques dans les écoles (Baron, 1989).

LA VIOLENCE « ÉLÈVES CONTRE ENSEIGNANTS »

Les enfants étaient devenus maîtres dans l'art d'exploiter la situation chaotique qui régnait dans de nombreuses cités noires pendant les périodes d'agitation politique (Botha, 1990). Les enseignants, considérés comme responsables des échecs scolaires « injustes » de certains élèves, ont souvent reçu des menaces de mort, et des parents qui osaient punir leurs enfants durent même comparaître devant de prétendus « tribunaux populaires » qui les jugèrent et les « ramenèrent à la raison » (Botha, 1990). Vers le milieu des années 90, les écoles ont fini par être complètement paralysées à Soweto et, selon Murphy (1992), les enseignants et chefs d'établissement furent réduits au rôle de « spectateurs ». Malgré la campagne de « retour à l'école » que les dirigeants politiques tentèrent de lancer en 1991, les élèves chassèrent quarante-huit chefs d'établissement, exigeant, comme condition de leur retour, plus de manuels scolaires et plus d'enseignants (Murphy, 1992). Cette violence politiquement destructrice a été de plus en plus un facteur de rupture entre les élèves, d'une part, et les parents et les enseignants, de l'autre (Gultig et Hart, 1990). Les mêmes (1990) citent aussi l'exemple de la politique de « réinscription » après la « déscolarisation » des élèves et les taux élevés d'échec aux examens d'admission à l'université à la fin de la dernière année de scolarité. Les élèves soupçonnés d'entretenir des liens avec des organisations politiques se virent refuser l'admission dans de nombreuses écoles, tandis que des établissements déjà surpeuplés se trouvaient dans l'impossibilité de trouver une place pour les élèves qui avaient échoué aux examens l'année précédente. L'absentéisme s'est alors répandu quand les enseignants chargés d'appliquer cette politique furent attaqués et harcelés par les élèves.

En 1990, le Département de l'éducation et de la formation employait huit cent trente-sept enseignants blancs dans les écoles noires, alors qu'il n'y avait quasiment pas d'enseignants noirs dans les écoles blanches relevant de l'ancien Département de l'éducation du Transvaal. La présence dans les écoles noires d'enseignants blancs entraîna un certain nombre d'agressions contre ces derniers (« Pupil power as chaos grips schools », voir références). Aujourd'hui encore, il n'est pas rare que des élèves prennent en otages des fonctionnaires, inspecteurs, chefs d'établissement et enseignants pour attirer l'attention sur leurs revendications et parvenir à leurs fins (« Hostage drama at school », voir références). D'ordinaire, le drame se déroule selon un scénario caractéristique : des chefs d'établissement ou des enseignants se trouvent avoir approuvé un événement qui s'est passé à l'école ; l'« inculpé » est accusé d'avoir eu un comportement déplacé ; les enseignants exigent sa démission et se mettent en grève ; les parents et les élèves exigent la démission des fonctionnaires en cause ; l'affaire demeure en suspens et des élèves prennent des enseignants en

otages pour obliger les autorités à accéder à leurs revendications ; les pourparlers en vue d'obtenir la libération des otages n'aboutissent pas ; en fin de compte, les otages sont libérés par la police. La violence contre les enseignants a augmenté dans les écoles de Soweto en 1993, et il est devenu fréquent que des élèves jettent des pierres contre des voitures, saccagent des bâtiments scolaires et harcèlent le personnel (« Trials and tribulations of a black matriculant », voir références). En mai 1993, des élèves sont descendus dans la rue pour protester contre les frais d'inscription aux examens, tandis que, pour leur part, les enseignants préparaient une grève. En août 1993, la South African Democratic Teachers Union (SADTU) appela à une grève nationale et, après la grève, les chefs d'établissement devinrent la cible des enseignants militants qui les chassèrent de leurs bureaux pour avoir refusé, conformément au règlement, de payer les heures de grève (« Trials and tribulations of a black matriculant », voir références).

LES CHÂTIMENTS CORPORELS

Avant d'être éliminés de la législation régissant l'enseignement, les châtiments corporels étaient considérés dans de nombreux établissements comme un moyen de dissuasion parfaitement convenable. Comme mesure disciplinaire, ils étaient pratiqués dans les écoles d'Afrique du Sud pour mettre un terme à l'escalade des délits mineurs, de l'anarchie, du chaos et de la violence, malgré le caractère contradictoire et paradoxal du remède ainsi appliqué. Bien qu'ils ne fussent pas nécessairement décidés à la suite d'un comportement violent en classe, ils étaient souvent utilisés comme une « mesure punitive pédagogique » pour « remédier » au comportement violent des élèves. Selon l'ancien Département de l'éducation du Transvaal (TED) (1993, p. 1), l'objectif principal de la « discipline constructive » et, par conséquent, des châtiments corporels « constructifs » qui en faisaient partie « consistait à prendre des mesures encourageant les élèves à se développer affectivement et intellectuellement pour acquérir une idée saine d'eux-mêmes et une conviction intime de la valeur de l'autodiscipline, facteur d'intégrité personnelle et d'excellence ».

Ce n'est là que l'un des mythes liés aux châtiments corporels. De nombreuses études ont montré combien il était illusoire de croire que les châtiments corporels pouvaient redonner forme à une personnalité dévoyée, inspirer le respect et limiter les problèmes de comportement. On y a même vu « le seul langage compris » par beaucoup d'élèves (Maree, 1995). Quoi qu'il en soit de ces théories ridicules, des recherches menées par Holdstock en 1987 (Maree, 1995) ont révélé que, sur le total des garçons de langue afrikaans, 96 % des petits Noirs et près de 66 % des garçons inscrits dans des écoles anglophones avaient subi dans le passé des châtiments corporels. Ce qui est plus inquiétant toutefois, c'est que 96 % des filles des écoles noires, 71 % des filles des écoles de langue afrikaans et 26 % des filles des écoles anglophones avaient, elles aussi, reçu ce type de punition.

Les châtiments corporels ont fait l'objet d'abus considérables dans les écoles. De nombreux élèves s'en plaignaient et y voyaient une forme de mauvais traitements (Gilbert, 1982). Bray (1992) estime que toute espèce de châtiment corporel

constitue une atteinte aux droits fondamentaux de la personne et que l'administration de châtiments corporels dans les écoles, malgré toutes les dispositions et tous les mécanismes réglementaires, ne peut jamais être pleinement maîtrisée et risque toujours de dégénérer en punition brutale et excessive. Les recherches faites par Turton, Straker et Moosa (1991) sur l'expérience de la violence dans la vie des jeunes des cités noires ont révélé qu'un grand nombre d'entre eux considéraient, à l'époque de l'enquête, que les punitions corporelles infligées par les enseignants avaient tendance à augmenter. Beaucoup d'élèves voyaient également dans l'abus des châtiments corporels par les enseignants l'une des principales raisons des taux élevés d'échec aux examens d'admission à l'université (Simon et Beard, 1985). Deux des premières questions abordées par les conseils représentatifs d'élèves démocratiquement élus dans les écoles ont été les châtiments corporels et le harcèlement sexuel exercé à leur endroit. En 1984, les élèves exigeaient qu'il fût mis fin aux uns comme à l'autre (Chisholm, 1986).

LA VIOLENCE « ÉLÈVES CONTRE ÉLÈVES »

Les attaques de bandes contre des élèves dans l'enceinte d'établissement scolaire sont devenues monnaie courante, et beaucoup d'écoles doivent faire face à ce problème. Récemment, un membre d'une bande a vengé le meurtre d'un chef de bande en ouvrant le feu sur des enfants d'une école municipale à l'heure du déjeuner (« Four pupils wounded in shooting at school », voir références). Nombre d'écoles ont été le théâtre d'incidents violents : invasion par des groupes favorables à tel ou tel parti politique, ou par des « vigilants », ou encore par des jeunes qui n'étaient pas parvenus à se faire inscrire dans une école. De très nombreux jeunes ont aussi été obligés sous la menace de s'inscrire à des partis politiques et ont immédiatement été poussés à commettre des actes de violence « pour prouver leur loyauté » (Gultig et Hart, 1990).

LES BRIMADES

Les brimades sont une forme de violence qui a toujours été considérée par beaucoup de Sud-Africains comme une phase par laquelle certains enfants doivent passer et que les victimes oublient rapidement. La question se complique du fait que des hommes politiques, des parents, des enseignants et des chefs d'établissement prétendent que les brimades et l'intimidation, sous leurs formes les plus extrêmes, ne sont pas des questions concernant les écoles sud-africaines (Van Niekerk, 1993).

LES BOYCOTTAGES D'ÉCOLES

En organisant le boycottage d'écoles, élèves et enseignants ont manifesté leur solidarité avec le mouvement de protestation noir qui s'était étendu à de nombreuses écoles pendant les périodes de révolte dans les cités noires, au cours des années 70 et 80 (Rieder, 1985). Des facteurs variés, tels que les classes surchargées, les cours mal

préparés, la détention d'élèves et d'enseignants, l'interdiction des conseils d'élèves, les procédures de réinscription imposées aux élèves suspendus et le surmenage des enseignants, ont amené les élèves à quitter les écoles, qu'il s'agit de boycottage, d'absentéisme ou d'abandons en signe de protestation (Baron, 1989).

LA VIOLENCE « POLICE CONTRE ÉLÈVES »

Les statistiques des brutalités policières contre des enfants sont épouvantables. Selon Swartz et Levett (1989), l'examen des chiffres officiels pour 1984-1986 montre qu'au cours de cette période 300 enfants ont été tués par la police, 1 000 ont été blessés, 11 000 ont été détenus sans procès, 18 000 ont été arrêtés pour des infractions commises à l'occasion de manifestations et 173 000 ont été placés en détention préventive. Les écoles sont devenues l'un des principaux terrains d'affrontement, et les enfants ont été la cible privilégiée d'une violence approuvée par l'État (Chisholm, 1986).

L'influence de la violence sur les communautés scolaires et les enfants

Storey (1990) écrit que la violence a souillé l'âme de toute une génération et a laissé sa marque dans des cœurs endurcis. Il souligne que les enfants sud-africains ont perdu les biens les plus précieux de la jeunesse : une enfance, un foyer protégé et une éducation judicieuse et créatrice. Selon lui, ils sont désormais les « bâtards » défigurés et dangereux de la société, parfois qualifiés de « génération perdue ». Pour beaucoup d'entre eux, la violence est devenue le seul moyen de résoudre un conflit ou des problèmes (Ramphela, 1992). D'après Gibson (1989), la violence infligée aux enfants a fini par être inévitablement liée à un effondrement moral. Une fois de plus, l'*apartheid* a joué un rôle majeur en déformant la façon dont les gens percevaient la réalité. La confusion s'est emparée de leurs esprits quand la vérité a été présentée comme l'erreur et le mal comme le bien. En l'occurrence, il faut reconnaître qu'un militantisme culturel agressif et dévoyé est, pour des individus comme pour des groupes, un moyen de montrer qu'on prend sa vie en main même si c'est, malheureusement, d'une manière dénaturée. Pour Naudé (1995), on n'a pas enseigné à la majorité des enfants sud-africains à se respecter eux-mêmes ni à s'évaluer de façon positive, et l'on trouve cachées sous la surface de notre société de nombreuses années de souffrance, d'humiliation brûlante, de sentiments blessés, de peur, d'impuissance et d'irrésolution. Les heurts culturels, les rejets de groupe, l'absence d'objectifs et le manque de discipline ne sont que quelques-uns des nombreux sujets de frustration auxquels les Sud-Africains doivent faire face à présent.

Les paragraphes d'introduction au présent article ont mis en lumière l'escalade de la violence dans la société sud-africaine en général, donnant à penser que la violence des cités noires pouvait être la manifestation directe de la violence à l'école, et que la violence vécue au niveau de l'école était elle-même causée ou influencée par la violence faite aux individus en dehors de l'enceinte scolaire. Gibson (1993, p. 167)

rappelle que l'idée selon laquelle « la violence engendre la violence » est acceptée depuis de nombreuses années par les psychologues et, après avoir envisagé le problème sous l'angle du comportement, des interactions et de la psychanalyse, il parvient à la conclusion qu'il n'y a pas de réponse univoque au problème et que la violence n'engendre pas la violence selon des modalités simples et prévisibles. D'après lui, il serait difficile d'établir un lien de causalité directe entre une manifestation extérieure de violence et un comportement violent ultérieur. Ce qui doit être pris en considération, c'est toute la gamme des processus, des relations et des transformations qui ont lieu entre un événement extérieur et le comportement d'une personne par la suite. Setiloane (1991), citant Bandura et McNeil, prend une position plus affirmative, soutenant que les jeunes enfants qui font l'expérience de la violence pendant une période critique de leur développement risquent d'apprendre à réagir violemment à toute situation qui se présente. La répétition fréquente d'actes de violence devient un élément habituel du comportement personnel. Setiloane (1991) tend à reconnaître que la violence engendre la violence et que des expériences traumatiques vécues dans l'enfance peuvent perturber le développement normal de l'enfant. Cependant, des recherches faites par l'auteur auprès d'un échantillon d'enfants âgés de 14 à 19 ans sur l'acceptabilité de la violence ont confirmé l'hypothèse selon laquelle l'intériorisation de la violence par des enfants pouvait amener ceux-ci à rejeter totalement la violence (Setiloane, 1991). Gibson (1989) a émis l'hypothèse que les enfants étaient capables de faire la distinction entre la violence pour une juste cause et la violence perçue comme injuste. La différence morale essentielle entre le bien et le mal pouvait donc être maintenue. La violence ne serait donc pas acceptable comme telle et ne saurait être généralisée à toutes les situations.

Il y a suffisamment d'éléments qui permettent de penser que des enfants exposés à la violence politique pourraient présenter les symptômes de troubles psychologiques significatifs. Gibson (1989) fait une distinction entre réactions aiguës et réactions chroniques chez les sujets soumis à la violence politique. Ces traumatismes ont, dans bien des cas, abouti à des états typiques de tension post-traumatique, de dépression, d'anxiété et d'affections psychosomatiques (Gibson, 1989 ; Straker *et al.*, 1992). Les enseignants se sont de plus en plus préoccupés de savoir si les enfants ayant été témoins de la violence et ayant vécu dans la violence en conserveraient définitivement des séquelles (Swartz et Levett, 1989). Selon ces chercheurs, sur un groupe d'enfants fréquentant l'école dans une certaine cité noire, 80 à 90 % ont déclaré avoir été témoins, au cours d'une période d'un an, d'au moins un cas de viol, de meurtre ou de brutalité sans motif politique (Straker *et al.*, 1992). Des éléments d'information montrent clairement aussi que beaucoup d'enfants paraissent n'avoir été ni particulièrement ni durablement bouleversés (Turton, Straker et Moosa, 1991). Cela rejoint l'observation de Swartz et Levett (1989), selon lesquels on ne saurait, tant pour des raisons théoriques que pour des raisons pratiques, affirmer, sans entrer dans les détails, que la répression « cause » des problèmes psychologiques chez les enfants. Il n'est pas possible non plus de penser que tout problème exige une intervention. Ce qui cependant est vrai, c'est que les conceptions des enfants ont été modelées par leurs contacts avec le conflit politique et que ces per-

ceptions influenceront sur leur socialisation politique dans le contexte plus large de l'Afrique du Sud (Dawes, Tredoux et Feinstein, 1989). On dit souvent en Afrique du Sud « que bien des gens ont eu leur jeunesse violée par l'*apartheid* et que l'*apartheid* a tué en eux les sentiments humains à tel point que le meurtre et la violence n'ont plus aucune importance ». Cette opinion est illustrée par l'observation suivante d'une victime de la violence : « Nous ne dormons pas, nous imaginons que nous voyons des ennemis. La violence nous a détruits, a détruit notre éducation et notre vie sociale en général » (« The young warriors go to school », voir références).

Beaucoup des enfants interrogés manifestaient un certain malaise et beaucoup aussi avaient perdu tout amour-propre et exprimaient des sentiments de colère. De nombreux enfants étaient gravement préoccupés par les difficultés matérielles et la criminalité, et avaient été très marqués par la violence ; la majorité d'entre eux souffraient de troubles psychologiques (Turton, Straker et Moosa, 1991).

Les perturbations dues à la tension post-traumatique sont fréquentes et on a relevé toutes sortes d'affections psychologiques, telles que troubles psychosomatiques, insomnies, difficultés de concentration, perte de mémoire, colère, agressivité, alcoolisme et toxicomanie (Botha, 1990).

La violence dans les cités noires a poussé de nombreux réfugiés à fuir leur quartier pour s'installer ailleurs. Rien que dans le centre du Natal, près de soixante mille personnes ont dû se déplacer entre 1987 et 1989 à cause de la violence qui avait contribué à détruire leurs communautés et à faire partir les élèves des établissements. La violence dans les écoles et les cités noires, ainsi que le refus sélectif d'inscrire les élèves ayant certaines opinions politiques ont contribué à réduire les effectifs scolaires. Entre 1988 et 1989, beaucoup d'établissements de la région ont vu diminuer de plus d'un quart le nombre de leurs élèves, et certaines écoles ont perdu aussi des enseignants parce que ceux-ci refusaient de céder à l'intimidation qu'auraient exercée les comités d'établissement. Enseignants, parents et élèves considéraient la violence comme la raison la plus importante de la baisse des effectifs dans les écoles (Gultig et Hart, 1990).

COMMENT LES ENSEIGNANTS PERÇOIVENT-ILS LA VIOLENCE ?

La violence et la délinquance sont actuellement endémiques. On en trouve tous les jours le récit dans les médias, et les communautés se réunissent régulièrement pour en débattre. La violence et la délinquance ont également été parmi les questions principales aux élections régionales et locales qui ont eu lieu au début de novembre 1995.

Cela étant, comment les enseignants perçoivent-ils la violence et quel retentissement a-t-elle sur leur travail ? Cherchent-ils à faire face au niveau de violence auquel ils sont exposés ou bien estiment-ils que la violence est due à des facteurs sur lesquels ils n'ont guère de prise ? Que pensent-ils qu'il faudrait faire contre la violence et comment pensent-ils qu'on pourrait améliorer la situation actuelle ? Telles sont quelques-unes des questions que les auteurs de cet article ont cherché à étudier et sur lesquelles ils se pencheront dans les pages qui suivent.

Conception de l'enquête

Dans sa partie empirique, notre étude utilise surtout les réponses données par des instituteurs des petites classes du primaire travaillant dans des écoles de trois provinces d'Afrique du Sud. L'enquête s'est attachée particulièrement aux réactions des enseignants au moment des élections régionales et locales qui ont eu lieu, en novembre 1995, dans toutes les provinces et dans la plupart des zones, à l'exception du KwaZulu-Natal.

Depuis trois ans, de nombreux instituteurs de quatre provinces d'Afrique du Sud ont été associés à un projet visant à améliorer l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires. Un contact constant a été maintenu avec ces enseignants en leur rendant visite dans leurs écoles, ainsi que dans le cadre d'ateliers, de groupes d'étude et de groupes d'appui (Potter, 1993 ; Potter *et al.*, 1993 ; Potter *et al.*, 1995).

Ces structures de formation des maîtres en cours de service dans les écoles (INSET) étaient en place depuis plusieurs années avant que notre étude ne soit lancée au second semestre de 1995. Les auteurs ont pu travailler avec le personnel affecté au projet, qui leur a permis d'assister aux réunions d'enseignants et de recueillir des éléments d'information sur l'idée que ceux-ci se font de la violence. Ce travail a été réalisé dans le cadre des groupes de soutien aux enseignants, qui constituaient une partie de la structure du projet. Les instruments en ont été mis au point en consultation avec le personnel et il a été possible, au titre des activités quotidiennes, de demander qu'une partie du dernier atelier de l'année organisé par l'INSET en octobre/novembre 1995 soit consacrée à un débat sur la violence à l'école dans six groupes de soutien aux enseignants.

L'échantillon se composait de quatre-vingt-douze institutrices noires qui travaillaient dans des classes de niveaux « sub-A » et « sub-B ». Les groupes se sont réunis à Waterbron (État libre d'Orange) (N = 22), à Botshabelo (État libre d'Orange) (N = 16), à Carletonville (Gauteng) (N = 18), à Soweto (Gauteng) (N = 23), à Orange Farm (Gauteng) (N = 12) et à Durban (KwaZulu-Natal) (N = 10). Pour l'ensemble de l'échantillon, le sujet interrogé type était une enseignante de plus de trente-cinq ans, mariée, mère de famille et ayant enseigné pendant plus de sept ans.

Les débats sur la violence ont été axés sur six questions concernant l'expérience que les institutrices avaient d'elle, la façon dont elle avait influé sur leurs élèves et la façon dont elle avait influé sur leur travail d'enseignante. Les institutrices étaient également invitées à formuler des recommandations sur ce que les communautés et les pouvoirs publics devraient faire pour lutter contre la violence. Tous les participants aux groupes de soutien ont rempli le questionnaire dans le cadre d'un atelier. Les questions ont permis d'obtenir un grand nombre de réponses de la part des enseignantes des régions du Gauteng et de l'État libre, mais une gamme très limitée de la part de celles de la région du KwaZulu-Natal. Cette réaction était inattendue, étant donné que le KwaZulu-Natal a été et est encore en proie à une tension politique extrême et à la violence que cette tension entraîne dans les communautés et les écoles. Les institutrices de cette région venaient d'écoles où la violence politique

n'avait pas cessé, comme on avait pu le voir avant les élections de 1994 et, de nouveau, lors de la campagne pour les élections régionales de 1995.

Cette tendance à ne rien divulguer dans la région du KwaZulu-Natal a particulièrement attiré l'attention des responsables de l'étude. Il ressortait clairement du contact permanent entre l'équipe chargée du projet et les enseignantes de la région que celles-ci n'avaient aucun scrupule à parler de leur vie professionnelle et de leur pratique de l'enseignement dans les groupes de soutien, mais qu'elles ne voulaient pas participer à des discussions sur la violence qui se produisait quotidiennement dans les zones où elles travaillaient. Il était évident qu'elles étaient inhibées pour diverses raisons.

Cela a soulevé la question plus large de la validité des réponses à l'enquête sur la violence, surtout dans les zones où la violence était particulièrement répandue. Les données présentaient donc un intérêt non seulement pour ce que les institutrices disaient de leur expérience de la violence dans les écoles, mais aussi pour ce qu'elles s'abstenaient de dire.

On a alors tenté de faire la lumière sur la question de la divulgation au moyen d'une deuxième étude axée sur les idées qu'un échantillon de douze personnes de la région du KwaZulu-Natal se faisait de la violence politique. L'échantillon avait une composition plus variée en termes de race et de sexe, puisqu'il comprenait trois hommes noirs, trois femmes noires, trois hommes blancs et trois femmes blanches, âgés de 18 à 32 ans. Ces personnes ont eu à répondre à trois questions concernant respectivement la tuerie de Saint James, la cause de la violence politique en Afrique du Sud et la signification que la violence politique avait pour les personnes interrogées en leur qualité de Sud-Africains. On trouvera dans les sous-sections qui suivent les conclusions auxquelles la deuxième étude a permis de parvenir.

De quels exemples de violence avez-vous été témoin ?

Dans les groupes de soutien de l'État libre et du Gauteng, les institutrices avaient mentionné les exemples suivants de violence : violence dans la famille, violence due au divorce, à la pauvreté, au chômage, aux malentendus, à l'*Ubuntu*², à l'inceste, à la toxicomanie, à l'alcoolisme, à l'adultère, aux familles élargies, à la jalousie, à la tension nerveuse, et à la violence due à la sorcellerie et à diverses autres causes : meurtres, incendies volontaires, personnes brûlées vives, violence dans les taxis, femmes battues, enfants martyrisés, bagarres, enlèvements d'élèves, enseignants lapidés ou dévalisés par des élèves, incendies de bâtiments publics ou de maisons privées, viols d'enfants, coups de feu, vols de véhicules, larcins, jets de pierres contre les passants, supplice du « collier³ » et vandalisme. Les types de violence le plus souvent mentionnés étaient la violence politique, la violence dans les taxis, les cambriolages et les vols de véhicules.

Dans les échantillons du Gauteng, nombre de personnes interrogées ont déclaré avoir été témoins de meurtres et d'incendies. La violence entre élèves et entre parents, ainsi que l'introduction d'armes à l'école ont été signalées aussi fréquemment. Parmi les exemples de violence rapportés par les enseignantes, on peut citer

ceux-ci : « J'ai vu des gens tirer des coups de feu, poignarder, brûler vives et battre d'autres personnes à mort » ; « Des voyous ont enlevé un enseignant à la porte de l'école » ; « Vandalisme, perturbation des cours, incendies volontaires » ; et « J'ai vu des petits enfants armés de pistolets ».

Le plus souvent, les réponses d'une enseignante participant à l'atelier faisaient état au moins de quatre catégories de violence. De plus, les personnes interrogées donnaient fréquemment des exemples concrets de violence dont elles avaient été témoins. Il était clair que ces souvenirs de violence les avaient marquées. Par exemple, une enseignante qui avait décrit le supplice du « collier » avait conservé une image précise de cette scène dont elle avait été témoin, et elle y est revenue pendant tout le récit qu'elle a fait et dans ses réponses aux questionnaires.

Si l'on passe en revue l'ensemble des données, il apparaît que, dans les groupes de soutien aux enseignants de l'État libre et du Gauteng, deux seulement des personnes interrogées sur quatre-vingt-une ont déclaré ne pas avoir été témoins de violences dans leur communauté. Dans le groupe du KwaZulu-Natal, en revanche, huit personnes interrogées sur dix n'avaient pas vu de scènes de violence dans leur communauté. Les réponses typiques de l'échantillon du KwaZulu-Natal ont été : « Pas de violence » et « Je n'en ai pas vu ».

Quels exemples de violence avez-vous vus qui traumatisent les élèves ?

Dans les groupes de soutien aux enseignants de l'État libre et du Gauteng, les enseignantes ont cité des exemples de violence familiale, de mauvais traitements, d'inceste, de manque d'*Ubuntu*, de tension nerveuse, de toxicomanie, d'alcoolisme, de violence criminelle, de sévices à enfants et d'abandon d'enfants. Nombre d'enseignantes ont également vu des salles de classe et des maisons incendiées, des élèves brûlés vifs ou tués, des enseignants assassinés, des parents ou mères d'élèves attaqués, des élèves empêchés par d'autres élèves de fréquenter l'école, des enfants violés ou victimes de sévices, des parents ivres, des élèves lançant des pierres contre les écoles, des personnes soumises au supplice du collier, les élèves d'une école se battre avec ceux d'une autre école, des enfants enlevés ou tués, des parents se querellant avec des enseignants, des conflits entre parents, des parents tués ou enlevés, et des parents voleurs.

Les exemples de violence mentionnés par les enseignantes comme traumatisants pour les élèves comprenaient notamment : « Les incendies de classes et de maisons » ; « Les élèves spectateurs d'assassinats à la télévision » ; « Les enseignants blancs chassés d'écoles noires » ; « Les écoles attaquées à coups de pierres et les voies de fait contre les enseignants » ; « Les incendies de maisons et de véhicules ont choqué de nombreux enfants. Ils ont peur du feu. Ils ne pensent pas que le feu puisse être d'aucune utilité. Ils le considèrent comme destructeur. Ils ont même peur de la police. Ils voient les policiers tuer des êtres humains » ; « J'étais élève dans une école primaire et des élèves du lycée nous ont dit — ils ne nous l'ont pas demandé — de sortir de la classe ; puis ils ont jeté des pierres sur la classe et sur le bâtiment » ; « J'ai vu un garçon d'un lycée voisin tirer sur un autre dans l'école quand nous

étions en classe » ; « Une mère d'élève a été rouée de coups par un groupe d'hommes » ; « Quand des bandes incendient les maisons, les élèves ne pourront plus aller à l'école parce que tous leurs livres, leurs uniformes et toutes leurs affaires auront été brûlés ».

Une seule des quatre-vingt-une personnes interrogées a dit qu'elle ne voyait pas de violence qui aurait pu traumatiser ses élèves. Dans le groupe du KwaZulu-Natal, en revanche, huit des dix personnes interrogées ont dit n'avoir été témoins d'aucune violence ayant traumatisé leurs élèves. Les deux autres ont donné les exemples qui suivent : « Ils ne respectent ni leurs maîtres ni la communauté. Ils n'ont aucune discipline » ; « Les élèves ont tué les sorcières. Cela a traumatisé les élèves parce qu'ils ne sont pas allés à l'école. La police est venue chercher certains élèves et les autres ne voulaient plus lire ».

Quels exemples de violence avez-vous vus qui vous aient perturbée comme enseignante ?

Dans les groupes de soutien aux enseignants de l'État libre d'Orange, les institutrices ont fait état de la violence domestique, de la violence liée à la pauvreté, au chômage, à l'adultère, de la violence criminelle, des sévices infligés aux enfants, de la violence liée à la toxicomanie et à l'alcoolisme et de l'inceste comme ayant perturbé leur enseignement. Des cas analogues ont été rapportés dans les groupes de soutien aux enseignants du Gauteng, des institutrices disant qu'elles avaient vu des élèves prendre à partie des maîtres, mettre le feu aux salles de classe, attaquer des écoles, incendier les voitures des maîtres. Elles ont vu aussi des instituteurs blancs chassés des écoles noires, des drogues, des armes à feu, des instituteurs lapidés par des élèves, la police ouvrant le feu et tuant des gens, des lycéens se battant avec des chefs d'établissement, des élèves perturbant les cours, des viols, le meurtre d'élèves, des bagarres entre propriétaires de taxis, des violences politiques et des vols de voitures. Comme exemples de violence perturbant leur activité professionnelle, les institutrices ont mentionné notamment les faits suivants : « Incendies de salles de classe, élèves attaquant les maîtres pendant les heures de classe » ; « Élèves attaquant leurs maîtres à l'école et incendiant leurs voitures » ; « Élèves venant à l'école avec une arme à feu » ; « Attaques de taxis pour se faire transporter à l'école » ; « Enseignants et enfants attaqués et tués dans les cours d'école » ; « Les enfants touchés par la violence sont facilement perturbés. Tout bruit extérieur les empêche de se concentrer. Ils pensent que la bagarre a commencé. Ils veulent s'enfuir, sautent par les fenêtres, etc. » ; « La perturbation des cours et les comportements contraires au règlement retentissent sur l'atmosphère et la discipline de l'école. La direction en subit également le contrecoup ».

Dans l'ensemble donc, sur quatre-vingt-une personnes interrogées dans les groupes de soutien aux enseignants réunis dans les régions du Gauteng et de l'État libre, neuf seulement n'ont pas fait d'observations sur la violence dans ses rapports avec leur activité d'enseignant. Dans le groupe du KwaZulu-Natal, en revanche,

huit personnes interrogées sur dix n'ont pas fourni d'exemples de violence qui aurait perturbé leur activité d'enseignants.

L'une des deux autres participantes à l'atelier du KwaZulu-Natal s'est référée à des exemples donnés précédemment, mais n'a pas fourni d'informations supplémentaires sur la violence qui aurait perturbé son travail. L'autre participante a observé : « Les élèves nous ont dit de fermer notre école ».

Chez les institutrices du KwaZulu-Natal, les réponses typiques ont été : « Dans ma communauté, je n'ai jamais vu de violence » ; « Je n'ai jamais été perturbée » ; et « Rien à signaler ».

LE CAMÉLÉON DES PRÉJUGÉS :

LES RÉACTIONS AU MASSACRE DE SAINT JAMES

La section précédente aura montré clairement que les témoignages fournis par les enseignantes du KwaZulu-Natal différaient de ceux qu'auraient donnés les personnes interrogées dans les groupes de soutien aux enseignants d'autres régions du pays. Ces groupes fonctionnaient dans la région depuis près de trois ans et bénéficiaient d'une bonne participation de la part des enseignants.

L'explication la plus probable est que les institutrices ne se sentaient pas libres de parler des effets de la violence sur leur vie quotidienne, bien que la violence sévît régulièrement dans leurs communautés.

On s'est donc efforcé ici de faire la lumière sur la question de savoir si les personnes interrogées ne se surveillaient pas, dès qu'elles abordaient la violence politique, pour nier ou cacher leurs préjugés et pour montrer au contraire un vernis de tolérance.

On est parti de l'hypothèse que, même dans une période de changement social où la tolérance commence à apparaître, comme c'est actuellement le cas en Afrique du Sud, les préjugés ne sont jamais entièrement éliminés, mais se transforment pour revêtir des aspects plus complexes, déguisés et subtils.

Billig *et al.* (1988), par exemple, présentent une variété de racisme dite « moderne » ou « symbolique ». Billig soutient qu'il est peu probable que le raciste de ce type laisse paraître des attitudes qui humilieraient les Noirs comme racialement inférieurs.

La méthode suivie

On a obtenu des éléments d'information de douze personnes (six Noirs et six Blancs, dont six femmes et six hommes) ayant accepté de parler du massacre de Saint James, qui avait eu lieu au Cap en 1993. Les données ont fait l'objet d'une analyse du discours.

Méthodologiquement parlant, l'analyse du discours n'est pas une méthode analytique comportant des règles précises. Dans cette étude, on s'est inspiré du cadre théorique assez large fourni par Potter et Wetherall (1987). Cette approche met l'accent sur les caractéristiques constructives et pragmatiques du langage, et

tient compte de la façon dont fonctionne l'organisation des mots pour produire un effet particulier. Au lieu d'insister sur la « cohérence » dans l'utilisation de la langue, on s'attache aux variations. Les locuteurs font en effet appel à toute une gamme de ce qu'on appelle « répertoires interprétatifs », lesquels représentent les événements tels qu'ils les voient. On a ensuite étudié la fonction et la conséquence de ces répertoires.

Discussion

Trois exemples ont été choisis parmi les données recueillies pour montrer comment l'analyse des procédés linguistiques utilisés a été menée et présenter certains des thèmes qui se sont dégagés de l'analyse.

Le premier exemple permet d'examiner la fonction de narration : l'un des locuteurs, une femme noire, a souligné le caractère tragique de la violence en racontant l'histoire de la « fillette ». Pour l'essentiel, il s'agissait d'une fillette qui avait été violée par des hommes dont la narratrice disait qu'ils étaient membres d'un certain parti politique. Elle a évoqué les souffrances de la fillette et dit comment les coupables devraient être punis.

L'histoire avait quelque chose d'un conte de fées (les bons contre les mauvais), ce qui permettait à la narratrice de dissimuler une expression directe de ses propres préjugés en présentant ses vues de façon plus distanciée et socialement plus appropriée. Elle donnait ainsi plus de crédibilité à son interprétation de la violence.

Comme second exemple de la façon dont des procédés linguistiques sont utilisés pour camoufler le racisme, on mentionnera les contradictions du discours. Selon Potter et Wetherall (1987), les gens cessent de prêter attention aux variations de leur usage de la langue, sauf quand elles prennent un relief particulier ou qu'on les leur fait remarquer. Ces contradictions opèrent pour aider le locuteur dans ce qu'il pourrait avoir à dire.

Dans le second exemple, la personne interrogée (une femme blanche) a commencé par soutenir que la frustration et la peur étaient à l'origine de la violence politique et que celle-ci s'était produite « sans considération de couleur ». On peut voir dans ces mots ce que Potter et Wetherall (1987) nomment un « démenti », c'est-à-dire un procédé verbal qui sert à écarter les interprétations qui pourraient être considérées comme injurieuses. La locutrice avait alors poursuivi en faisant observer que c'était *précisément à cause* de la dynamique entre Noirs et Blancs (c'est-à-dire pas du tout « sans considération de couleur ») que cette violence avait éclaté. Cette dernière observation contredisait donc nettement sa première affirmation, selon laquelle la question de couleur n'était pas importante. En l'occurrence, la personne démentait la possibilité qu'on pût interpréter comme raciste l'idée qu'elle se faisait des sources de la violence politique. Ce procédé a donc opéré comme un mécanisme ayant permis à la personne considérée d'exprimer sur une autre race une opinion qui n'était pas entièrement défavorable.

Avec le troisième exemple, on montrera comment la conjonction « mais » peut être utilisée pour illustrer un refus des préjugés. L'une des personnes interrogées (un

homme blanc), évoquant les lois tribales, a déclaré : « C'est en partie lié à la violence traditionnelle. Enfin, je veux dire que je n'ai rien contre la plupart des coutumes traditionnelles, mais il y a cette idée de " œil pour œil, dent pour dent ". »

En commençant par nier ses propres préjugés en disant « je n'ai rien contre ... », le locuteur voulait apparemment montrer son esprit de coopération et de tolérance, mais il voulait aussi exprimer en même temps son jugement négatif. Il y est parvenu en employant la conjonction « mais ». Billig *et al* (1988) parlent de l'utilisation de la conjonction « mais », qui est souvent le moyen d'introduire des thèmes opposés dans un discours sur la race. Après l'expression d'une opposition au racisme ou au préjugé (« je n'ai rien contre ... »), la voie est désormais libre pour faire connaître des opinions racistes. La dualité de cette formulation vise ainsi à écarter d'avance les critiques éventuelles.

CONCLUSIONS DE L'ANALYSE

L'une des principales idées qui se sont dégagées de l'analyse a été que les gens portent des jugements négatifs sur des expériences ou des événements comportant de la violence politique, mais qu'ils expriment très rarement des opinions entièrement défavorables sur un autre groupe racial. On a pu observer l'expression non pas d'un parti pris absolu, mais de nuances délicates, des réserves, une distinction entre « nous » et « eux », des récits et des contradictions.

L'emploi des procédés linguistiques qu'on a vus traduisait apparemment chez les personnes interrogées le souci de nier ou de dissimuler leur racisme ou leurs préjugés sous un vernis de tolérance. C'est ainsi qu'elles ont reconnu que les préjugés n'étaient pas convenables et qu'elles se sont alignées en conséquence sur les normes de la conversation polie. Cela leur a permis aussi de présenter leurs préjugés sous un jour favorable.

On trouve une explication possible des raisons pour lesquelles les personnes interrogées recourent à ce procédé chez Billig *et al.* (1988), qui pensent que les gens acceptent le jugement moral qui s'attache à la notion de préjugé. Le mot a pris en effet des connotations négatives associées à l'erreur de jugement, à l'irrationalité et à la déraison, et il apparaît que c'est avec cela que les personnes interrogées ont essayé de prendre leurs distances. La personne ayant des préjugés est considérée comme psychologiquement malsaine par rapport à la personne tolérante qui peut faire face aux ambiguïtés de l'existence. À l'origine de ces vues, il y a une conception négative du préjugé, comparé à la valeur de tolérance perçue comme un idéal.

Puisque le préjugé et la violence ont été deux thèmes prédominants dans l'évolution de l'Afrique du Sud vers la démocratie, les entretiens avec des enseignants du KwaZulu-Natal montrent combien il est difficile de conduire des recherches sur la violence dans les écoles d'un pays où la violence est actuellement endémique. Cependant, l'ensemble des données fait clairement apparaître l'image d'une société où les communautés sont en proie à divers types de violence dans leur vie quotidienne, ainsi que d'un système éducatif perturbé par une violence imputable à des facteurs politiques, socio-économiques et familiaux et aux rôles respectifs des deux

sexes. Être enseignant dans un tel contexte, c'est vivre dans une situation de tension et d'incertitude considérables, dans un monde qui n'est ni prévisible, ni certain, ni sûr.

Faire face à la violence

Murphy (1992) estime que le succès de la réforme scolaire dépendra étroitement de la manière dont seront traités toute une série de problèmes de société, dont celui de la violence. Van Niekerk (1993) a proposé un programme d'intervention à l'échelle de tout le pays en faveur des parents et des enseignants, pour venir en aide aux persécuteurs comme à leurs victimes et pour empêcher ou prévenir les comportements brutaux. « Youthreach », organisation qui, pour « atteindre les enfants », les réunit pendant les week-ends et leur apprend à se montrer plus efficaces et à maîtriser leurs pulsions négatives, n'est qu'un exemple parmi d'autres des initiatives prises pour réparer les dommages dus à la violence (Botha, 1990).

Les enseignants composant l'échantillon étudié ont fait de nombreuses suggestions quant aux moyens qui permettraient d'aider élèves et enseignants à faire face à la violence. Ils ont notamment envisagé une orientation individuelle des élèves, des rencontres avec d'autres victimes de brutalités en vue de formuler des stratégies communes de lutte contre la violence et la délinquance, et l'intervention des pouvoirs publics. De toutes ces suggestions, celle qui est revenue le plus souvent concernait la nécessité d'une intervention de l'État pour punir les auteurs d'actes de violence. Une autre idée exprimée a été qu'il fallait que les individus coopèrent si l'on voulait venir à bout de la violence et de la délinquance.

Les statistiques disponibles sur la délinquance imputable au chômage montrent que la délinquance violente est indissolublement liée à toute une situation sociale. Les auteurs d'actes de violence sont le produit d'une société où la violence est la norme plutôt que l'exception, et dont le modèle est un individu démoralisé, rejeté, avili et humilié. Les dirigeants noirs rappellent que les jeunes Noirs qui ont été marginalisés par une exclusion de l'école dès leur jeune âge ont besoin, pour retrouver leur dignité, de se voir donner des moyens d'action. Les jeunes qui les ont perdus craignent l'échec et ne sont pas disposés à partager leurs connaissances et à coopérer avec les autres (« Youths 'must be taught self-esteem' », voir références).

La route à suivre

LA NÉCESSITÉ DE RÉGLER LES PROBLÈMES D'UNE JEUNESSE MARGINALISÉE

La littérature examinée dans la présente étude faisait apparaître que l'éducation formelle ségrégationniste dispensée par l'ancien gouvernement avait contribué à la profonde fracture de la société sud-africaine, et de l'éducation elle-même (National Educational Co-ordinating Committee, 1993). Celle-ci était conçue, pratiquée et

maintenue dans le seul but de diviser la société. Le système sud-africain d'éducation servait certains objectifs politiques qui se manifestaient dans la formation des enseignants, dans la façon dont les élèves étaient traités et dans l'affectation des ressources (Maphai, 1991 ; Sonn, 1991).

Ce qui est plus important, toutefois, c'est l'influence générale nuisible que la ségrégation a exercée sur le moral des élèves et du corps enseignant. Pendant la période de lutte contre l'*apartheid*, on a vu s'instaurer une société où de nombreux apprenants et enseignants perdaient tout intérêt pour l'éducation et allaient de ce fait devenir ce que l'on a appelé la « génération perdue ».

Les problèmes éducatifs du pays ont été encore exacerbés par un taux annuel moyen de croissance démographique atteignant près de 2,08 % pour la période comprise entre 1991 et 1994 (Central Statistical Service [CSS], 1994). D'après le recensement de 1991, 9,5 millions de Sud-Africains (à l'exclusion des habitants des anciens « homelands ») n'avaient reçu aucune éducation scolaire formelle, ou avaient reçu une formation non spécifiée (CSS, 1994), et on comptait en tout 335 541 enseignants pour près de 11 millions d'élèves en 1993 (CSS, 1994). Près de 30 000 de ces enseignants étaient sans qualifications et 45 000 n'avaient pas fait d'études secondaires complètes (NECC, 1993). L'entrée de 2 à 3 millions d'immigrants clandestins venus de pays voisins a encore compliqué la situation en matière d'éducation. Pour accueillir le nombre croissant des élèves, il faudra, selon le recensement de 1993, construire chaque année plus de 4 000 écoles pouvant recevoir au moins 1 000 élèves chacune (Strauss, Plekker et Strauss, 1993).

Les éléments d'information empiriques présentés ici donnent une image effrayante de la violence extrême à laquelle de nombreux élèves et enseignants du pays ont été exposés pendant la période de transition vers la démocratie. Il est évident qu'elle fait désormais résolument partie des communautés dans lesquelles vivent les personnes interrogées pour cette étude, et que son influence est omniprésente dans leur vie quotidienne et leurs études. Il est difficile de déterminer avec précision l'influence que la violence a eue sur la scolarité, même si l'on peut dire que l'école ne saurait être isolée de son contexte. Il ressort des données recueillies que, en Afrique du Sud, on recourt fréquemment et facilement à la violence en réaction aux problèmes sociaux comme aux problèmes politiques.

Il existe cependant certains faits encourageants. La région de l'Imbali, au Natal, a vu le lancement du Programme de réaménagement de l'Imbali ainsi que du Programme du Natal pour les rescapés de la violence. Ces initiatives ont pour objectif principal d'aider les enseignants et les parents à déterminer les besoins des enfants qui ont survécu à la violence (« Youth get a healing hand », voir références). Une organisation appelée National Youth Development Co-ordinating Committee (NYDCC) a été créée en 1992 pour s'occuper des jeunes exclus. Trois secteurs critiques ont été définis : l'éducation, la formation professionnelle et la création d'emplois. L'une des tâches les plus importantes incombant au NYDCC a été de rechercher les moyens de reconstituer une culture de l'apprentissage et d'inciter les jeunes à réintégrer l'école (« Focus on June 16 », voir références). Cependant, beaucoup de jeunes qui sont retournés à l'école étaient trop perturbés pour pouvoir faire face.

Malheureusement, on n'a pas appris à la majorité des enseignants d'Afrique du Sud qu'il fallait repérer les enfants en état de tension post-traumatique et on ne les a pas formés à travailler avec eux.

Conclusion : vers une éducation nouvelle pour la paix

On peut voir dans l'inégalité des dépenses que le gouvernement précédent consacrait à l'enseignement « noir », « métis » et « indien », d'une part, et à l'enseignement destiné au reste de la population, d'autre part, la cause principale de l'insuffisance qu'accuse « l'infrastructure de l'éducation » et de la qualité médiocre de sa prestation. Pendant plus de cinquante ans, c'est cette situation qui a prévalu dans les systèmes d'éducation s'adressant aux groupes ethniques mentionnés. L'enseignement présentait trois caractéristiques principales : fragmentation du système en fonction de critères raciaux et ethniques, insuffisance de l'accès à l'éducation et à la formation à tous les niveaux du système et absence de contrôle démocratique en son sein (African National Congress, 1994).

En 1994, l'ANC, devenu majoritaire dans le gouvernement d'unité nationale après les premières élections démocratiques qui avaient eu lieu en avril de cette année, a lancé son Programme de reconstruction et de développement (RDP). Cadre d'une politique socio-économique, le programme porte sur des questions variées, depuis les besoins fondamentaux — tels que réforme foncière, logements et services, approvisionnement en eau et assainissement, transport et nutrition — jusqu'à la mise en valeur des ressources humaines — arts, culture, formation et éducation. En ce qui concerne cette dernière, l'un des objectifs du RDP est d'instituer un système intégré d'éducation et de formation qui donnera des chances égales à tous, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de classe, de langue, d'âge, de religion, de situation géographique et d'opinion, politique ou autre (African National Congress, 1994).

Des progrès ont déjà été réalisés en vue d'introduire des thèmes et des contenus relatifs à « l'éducation pour la paix » dans les différents programmes de formation des maîtres (Carl, 1994 ; Taylor, 1992). Cette initiative viserait à sensibiliser les enseignants et à trouver une solution aux problèmes de violence en classe.

Cela permettra-t-il d'enrayer une violence qui est devenue endémique dans la société sud-africaine ? Les informations recueillies donnent à penser que la violence touche de nombreux maîtres et de nombreux élèves, qu'elle perturbe leurs vies et qu'elle est préjudiciable à la qualité des études. Les éléments d'information présentés dans cet article semblent indiquer que certains enseignants hésitent beaucoup à parler des effets de la violence sur leur travail, mais il est permis d'affirmer que cette attitude va à l'encontre du but recherché. L'étude donne en effet à penser que la violence avait touché la majorité des maîtres qui ont participé à l'enquête et qu'elle avait eu une influence négative sur la qualité de leur enseignement. On ne réussira à progresser vers l'édification d'une société civile dans le pays que si les individus travaillent ensemble, avant tout en partageant les problèmes auxquels ils se heurtent

en matière de violence, puis en faisant face aux causes de la violence et de la délinquance qui sont devenues un élément constitutif de la vie quotidienne en Afrique du Sud.

Notes

1. L'Afrique du Sud a été colonisée en 1652 par les Néerlandais. Selon les archives, les enfants d'esclaves ont commencé à fréquenter l'école dès 1658, cinq ans avant qu'on envisage d'organiser un enseignement pour les enfants des colons.
2. Le concept d'*Ubuntu* désigne un mode de vie profondément enraciné dans la culture africaine. Il englobe les principes de « fraternité », de propriété collective, de participation mutuelle et de responsabilité sociale.
3. Méthode barbare d'exécution. Après que la victime a été « condamnée » par un tribunal improvisé, un pneu imbibé d'essence est passé autour de son cou et enflammé.

Références

- « 1991 hangover of ever-deepening school crisis » [Le souvenir en 1991 d'une crise scolaire qui va en s'aggravant]. *The Pretoria news* (Pretoria), 10 janvier 1991, p. 9.
- African National Congress (ANC). 1994. *The Reconstruction and Development Programme : a policy framework* [Le Programme de reconstruction et de développement : un cadre politique]. Johannesburg, Umanyano Publications.
- Baron, E. 1989. « The schools today : the youth on deathrow » [Les établissements scolaires aujourd'hui : la jeunesse dans le quartier des condamnés à mort]. *The educational journal* (Le Cap), vol. 59, n° 6, p. 4-7.
- Behr, A. L. 1988. *Education in South Africa : origins, issues and trends : 1652-1988* [L'éducation en Afrique du Sud : origines, questions et tendances : 1652-1988]. Pretoria, Academica. 276 p.
- Billig, M. et al. 1988. *Ideological dilemmas* [Dilemmes idéologiques]. Londres, Sage Publications. 180 p.
- « Black youth up in arms » [Le soulèvement armé de la jeunesse noire]. *Rapport* (Johannesburg), 22 juillet 1990, p. 15.
- Botha, W. 1990. « Die kinders van geweld » [Les enfants de la violence]. *De Kat*, vol. 5, n° 12, p. 56-62.
- Bray, W. 1992. « Human rights and education » [Droits de l'homme et éducation]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 12, n° 1, p. 16-25.
- Campbell, C. 1991. *Learning to kill ? Masculinity, the family and the current political violence* [Apprendre à tuer ? La virilité, la famille et la violence politique actuelle]. Communication présentée au Comité permanent d'études africaines de l'Université d'Oxford et au *Journal of Southern African studies* pour la Conférence sur la violence politique en Afrique du Sud, Saint Anthony's College, Oxford, Royaume-Uni, juin 1991.
- Carl, A. E. 1994. « Education for peace » — die rol van enkele opvoeders in opvoeding vir vrede [« L'éducation pour la paix » : le rôle des éducateurs dans l'éducation pour la paix]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 14, n° 1, p. 6-12.
- Chisholm, L. 1986. « From revolt to a search for alternatives » [De la révolte à la recherche de solutions de rechange]. *Work in progress* (Johannesburg), vol. 42, p. 14-19.

- Christie, P. 1991. *The right to learn : the struggle for education in South Africa* [Le droit d'apprendre : la lutte pour l'éducation en Afrique du Sud]. Le Cap, Raven Press. 309 p.
- Cleminshaw, D. 1987. « Problems of township children and youth » [Problèmes des enfants et de la jeunesse des townships]. *South African outlook* (Rondebosch), vol. 117, mars 1987, p. 37-38.
- « Comment : why are we such a violent society ? » [Commentaires : pourquoi sommes-nous une société aussi violente ?]. *City press* (Johannesburg), dimanche 26 mars 1995, p. 14.
- Cross, M. 1992. *Resistance and transformation : education, culture and reconstruction in South Africa* [Résistance et transformation : éducation, culture et reconstruction en Afrique du Sud]. Johannesburg, Skotaville Publishers. 292 p.
- Dawes, A. ; Tredoux, C. ; Feinstein, A. 1989. « Political violence in South Africa : some effects on children of the violent destruction of their community » [La violence politique en Afrique du Sud : quelques effets sur les enfants de la destruction violente de leur communauté]. *International journal of mental health* (Armonk, New York), vol. 18, n° 2, p. 16-41.
- « DET matric results the poorest in history » [Les résultats de l'examen du Département de l'éducation et de la formation donnant droit à l'inscription universitaire les plus médiocres de l'histoire]. *The star* (Johannesburg), 8 janvier 1991, p. 1.
- Discussion paper for the ANC on education policy* [Document de synthèse pour l'ANC sur la politique de l'éducation]. 1991. Sans lieu, sans nom.
- Du Toit, P. J. 1991. « Leerlingaktivisme : oorsake, verloop en hantering » [Le militantisme des élèves : ses raisons, son évolution et son encadrement]. *Die unie* (Le Cap), vol. 88, n° 5, p. 104-107.
- Fanon, F. 1961. *Les damnés de la terre*. Paris, Maspero.
- « Focus on June 16 » [Plains feux sur le 16 juin], *Sowetan* (Johannesburg), 15 juin 1994, p. 10.
- « Four pupils wounded in shooting at school » [Quatre élèves blessés dans une fusillade à l'école]. *The Pretoria news* (Pretoria), 20 septembre 1995, p. 2.
- Freeman, M. 1993. « Seeking identity : township youth and social development » [À la recherche d'une identité : la jeunesse des townships et l'évolution sociale]. *South African journal of psychology* (Pretoria), vol. 23, n° 4, p. 157-166.
- Freire, P. 1985. *The politics of education : culture, power and liberation* [La politique en matière d'éducation : culture, pouvoir et libération]. Trad. D. Macedo, Basingstoke (Royaume-Uni), Macmillan. 209 p.
- « Gevaarlikste plekke in die land » [L'endroit le plus dangereux du pays]. *Huisgenoot* (Le Cap), 28 septembre 1995, p. 10.
- Gibson, K. 1989. « Children in political violence » [Les enfants dans la violence politique]. *Social science and medicine* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 28, n° 7, p. 659-667.
- . 1993. « The effects of exposure to political violence on children : does violence beget violence ? » [Les effets chez les enfants de l'exposition à la violence politique : la violence engendre-t-elle la violence ?]. *South African journal of psychology* (Pretoria), vol. 23, n° 4, p. 167-173.
- Gilbert, A. J. 1982. *A socio-psychological study of the unrest in African schools* [Étude socio-psychologique de l'instabilité dans les écoles sud-africaines]. Kwa-Dlangezwa, University of Zululand, Centre for Research and Documentation. 57 p.
- Glaser, C. 1988/89. « Students, *tsotsis* and the Congress Youth League : youth organisation on the Rand in the 1940s and 1950s » [Élèves, *tsotsis* et Ligue de la jeunesse du

- Congrès : organisation de la jeunesse sur le Rand dans les années 40 et 50]. *Perspectives in education* (Johannesburg), vol. 10, n° 2, p. 1-15.
- Gordon, A. 1986. « Environmental constraints and their effect on the academic achievement of urban black children in South Africa » [Les contraintes de l'environnement et leur effet sur les résultats scolaires des enfants noirs des villes en Afrique du Sud]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 6, n° 1, p. 70-74.
- . 1983. *School performance in Soweto : a study of environmental constraints and academic achievement* [Les résultats scolaires à Soweto : étude sur les contraintes de l'environnement sur les résultats scolaires]. Johannesburg, National Institute for Personnel Research, Council for Scientific and Industrial Research.
- Green, M. 1991. « The politics of education : South Africa's lost generation » [La politique en matière d'éducation : la génération perdue d'Afrique du Sud]. *American enterprise* (Washington, D.C.), vol. 2, n° 3, p. 12-15.
- Gultig, J. ; Hart, M. 1990. « “ The world is full of blood ” : youth, schooling and conflict in Pietermaritzburg, 1987-1989 » [« Le monde regorge de sang » : jeunesse, scolarité et conflit à Pietermaritzburg, 1987-1989]. *Perspectives in education* (Johannesburg), vol. 11, n° 2, p. 1-19.
- Hartshorne, K. 1992. *Crisis and challenge : black education 1910-1990* [Crise et défi : l'éducation des Noirs, 1910-1990]. Le Cap, Oxford University Press. 394 p.
- Hitchcock, B. 1977. *Flashpoint South Africa* [Le point de détonation en Afrique du Sud]. Le Cap, Don Nelson. 212 p.
- « Hostage drama at school » [Dramatique prise d'otage à l'école]. *The Pretoria news* (Pretoria), 27 septembre 1995, p. 1.
- Hyslop, J. 1989. « Schools, unemployment and youth : origins and significance of student and youth movements, 1976-1987 » [Établissement, chômage et jeunesse : origines et signification des mouvements de jeunesse et d'élèves, 1976-1987]. *Perspectives in education* (Johannesburg), vol. 10, n° 2, p. 61-69.
- Illich, I. D. 1971. *Une société sans école*. Paris, Seuil.
- « It's official : Gauteng is the world's most violent region » [C'est officiel : Gauteng est la région la plus violente du monde]. *The Pretoria news* (Pretoria), 12 octobre 1995, p. 3.
- Maphai, T. V. 1991. *The future of education in South Africa* [L'avenir de l'éducation en Afrique du Sud]. Communication au Colloque national sur l'éducation de l'Université de l'État libre d'Orange, Bloemfontein, 19 avril 1991.
- Marcuse, H. 1968. *Geweld en vrijheid* [Violence et liberté]. Traduit en néerlandais par H. Boukema. Amsterdam, De Bezige Bij. 163 p.
- Maree, J. G. 1995. « Lyfstraf op jeugdiges in skole : 'n opvoedkundige-sielkundige perspektief » [Les châtimens corporels à l'école dans une perspective éducative et psychologique]. *Acta Criminologica : Southern African journal of criminology* (Pretoria), vol. 8, n° 2, p. 68-73.
- « Misdade » [Délits]. *Rapport-Tydskrif*, 24 septembre 1995, p. 30-31.
- Mokwena, S. 1992. « Living on the wrong side of the law » [Vivre du mauvais côté de la loi]. Dans : Everatt, D. ; Sisulu, E. (dir. publ.). *Black youth in crisis : facing the future* [La jeunesse noire en crise : faire face à l'avenir], p. 30-51. Braamfontein, Sigma Press.
- Murphy, J. T. 1992. « Apartheid's legacy to black children » [L'héritage de l'*apartheid* pour les enfants noirs]. *Phi Delta Kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 73, n° 5, p. 367-374.
- Naudé, B. 1995. *Culture as a challenge in the New South Africa : our common cultural task*

- in a culturally diverse society* [La culture comme défi dans la nouvelle Afrique du Sud : notre tâche culturelle commune dans une société culturellement diverse]. Communication présentée à l'Université d'Afrique du Sud, septembre 1995.
- National Education Co-ordinating Committee (NECC). 1993. *The National Education Policy Investigation : the framework report and final report summaries* [Enquête sur la politique nationale de l'éducation : résumés du rapport de cadre et du rapport final]. Pretoria.
- Nkomo, M. O. 1981. « The contradictions of Bantu education » [Les contradictions de l'éducation bantoue]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 51, n° 1, p. 126-138.
- Potter, C. S. 1993. « Formative and summative evaluation design for a radio learning project » [Projet d'évaluation formatrice et récapitulatrice pour un projet d'apprentissage radiophonique]. *Journal of educational evaluation*, vol. 3, n° 1, printemps, p. 3-30.
- Potter, C. S. et al. 1993. *The development and implementation of « English in Action » in South Africa : an interim evaluation report* [Développement et mise en œuvre de « L'anglais en action » en Afrique du Sud : rapport d'évaluation intérimaire]. Washington, D.C., LearnTech ; Johannesburg, Open Learning Systems Education Trust.
- . 1995. *The development and implementation of « English in Action » in South Africa 1992-1994* [Développement et mise en œuvre de « L'anglais en action » en Afrique du Sud, 1992-1994]. Washington, D.C., LearnTech ; Johannesburg, Open Learning Systems Education Trust.
- Potter, J. ; Wetherall, M. 1987. *Discourse and social psychology : beyond attitudes and behaviour* [Discours et psychologie sociale : au-delà des attitudes et du comportement]. Londres, Sage Publications.
- « Pupil power as chaos grips schools » [Le pouvoir des élèves au moment où le chaos étreint les écoles]. *The weekly mail* (Johannesburg), 31 janvier-6 février 1992, p. 2.
- Ramphela, M. 1992. « Social disintegration in the black community : implications for social transformation » [La désintégration sociale dans la communauté noire : implications pour une transformation sociale]. Dans : Everatt, D. ; Sisulu, E. (dir. publ.). *Black youth in crisis : facing the future* [La jeunesse noire en crise : faire face à l'avenir]. *Op. cit.*, p. 10-29.
- République d'Afrique du Sud. Central Statistical Service (CSS). 1994. *RSA statistics in brief* [Statistiques du Service central des statistiques en bref]. Pretoria.
- Rieder, E. 1985. « Crucibles of the black rebellion » [Creusets de la révolte noire]. *The nation* (New York), vol. 241, n° 6, 7 septembre 1985, p. 169-171.
- Setiloane, C. W. M. 1991. « A study of attitudes towards and tolerance of violence by a group of school children » [Étude des attitudes envers la violence et de la tolérance envers elle par un groupe d'élèves]. *Maatskaplike werk/Social work* (Stellenbosch), vol. 27, n° 1, p. 59-66.
- Simon, A. ; Beard, P. 1985. « Perceived reasons for high failure rates of a sample of black matriculation pupils » [Raisons constatées des taux élevés d'échec parmi un échantillon d'élèves noirs inscrits]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 5, n° 2, p. 80-82.
- Sonn, F. 1991. *Die nuwe onderwys uit my perspektief* [L'enseignement nouveau de mon point de vue]. Communication présentée au Colloque national sur l'éducation, Université de l'État libre d'Orange, Bloemfontein, 19 avril 1991.
- Story, P. 1990. « The priority of reconciliation in South Africa » [Priorité de la réconciliation

- en Afrique du Sud]. *The Transvaal educational news* (Johannesburg), vol. 88, n° 6, p. 4-6.
- Straker, G. et al. 1992. *Faces in the revolution : the psychological effects of violence on township youth in South Africa* [Des visages dans la révolution : les effets psychologiques de la violence sur la jeunesse des townships en Afrique du Sud]. Claremont, David Phillip Publishers (Pty) Ltd. 156 p.
- Strauss, J. P. ; Plekker, S. J. ; Strauss, J. W. W. 1993. *Education and manpower development* [Éducation et développement de la main-d'œuvre], n° 14. Bloemfontein (Afrique du Sud), University of Orange Free State.
- Swartz, L. ; Levett, A. 1989. « Political repression and children in South Africa : the social construction of damaging effects » [Enfants et répression politique en Afrique du Sud : la construction sociale des effets nuisibles]. *Social science and medicine* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 28, n° 7, p. 741-750.
- Taylor, C. A. 1992. « Verkennende ondersoek na die inhoud van 'n kurrikulum om vrede in Suid-Afrika te bevorder » [Étude préliminaire sur le contenu d'un enseignement pour la paix en Afrique du Sud]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 12, n° 2, p. 194-198.
- Transvaal Education Department. 1993. *Manual for general school organisation* [Manuel pour l'organisation générale de l'école]. Pretoria, Transvaal Education Department.
- « Trials and tribulations of a black matriculant » [Épreuves et tribulations d'un inscrit noir], *Sunday Times* (Johannesburg), 9 janvier 1994, p. 12.
- Turton, R. W. ; Straker, G. ; Moosa, F. 1991. « Experiences of violence in the lives of township youths in " unrest " and " normal " conditions » [Expériences de la violence dans la vie de la jeunesse des townships dans des conditions " instables " et " normales »]. *South African journal of psychology* (Pretoria), vol. 21, n° 2, p. 77-84.
- Van den Aardweg, E. M. 1987. « Possible causes of school violence » [Causes possibles de la violence à l'école]. *South African journal of education* (Pretoria), vol. 7, n° 3, p. 174-181.
- Van den Heever, R. (dir. publ.). 1987. *Alternative education : vision of a democratic alternative* [L'autre éducation : vision d'une solution de rechange démocratique]. Le Cap, UTASA Publication. 40 p.
- Van Niekerk, A. S. L. 1993. « The school bully » [L'écolier bourreau]. *Education and culture* (Pretoria), vol. 16, n° 2, p. 35-36.
- Van Niekerk, S. L. H. 1994. *An historical-educational evaluation of cultural diversity and civilisation in formal education : the case of South Africa* [Évaluation historico-éducative de la diversité culturelle et de la civilisation dans l'éducation formelle : le cas de l'Afrique du Sud]. Communication présentée au Colloque sur l'histoire de l'éducation, De Kalb, Université de Northern Illinois, Illinois, 1994. 18 p.
- Van Niekerk, L. ; Meier, C. 1995. « The origin of sub- and counter-cultures among black youth : a historical-educational analysis » [L'origine des sous- et contre-cultures chez les jeunes Noirs : analyse historico-éducative]. *Educare* (Pretoria), vol. 24, n° 1, p. 68-80.
- Van Zyl, H. C. ; Theron, A. 1995. « An assessment of some factors contributing towards the climate of violence in a sociopolitically changing South Africa » [Évaluation de certains facteurs contribuant au climat de violence dans une Afrique du Sud en changement sociopolitique]. *Acta Criminologica : Southern African journal of criminology*, vol. 8, n° 1, p. 70-74.

- Wilson, F. ; Ramphele, M. 1989. *Uprooting poverty : the South African challenge* [Déraciner la pauvreté : le défi sud-africain]. Le Cap, David Phillip. 380 p.
- « The young warriors go to school » [Les jeunes guerriers vont à l'école]. *Weekly mail and guardian* (Johannesburg), 8-14 juillet 1994, p. 1.
- « Youth get a healing hand » [La jeunesse reçoit une main secourable]. *The Natal witness* (Pietermaritzburg), 6 juillet 1994, p. 7.
- « Youths “ must be taught self-esteem ” » [« Il faut apprendre le respect de soi » aux jeunes]. *Business day* (Johannesburg), 15 mars 1994, p. 5.

L'ÉCOLE ASSIÉGÉE :

LES RAPPORTS ENTRE

L'ENVIRONNEMENT URBAIN

ET LE SYSTÈME D'ÉDUCATION

À RIO DE JANEIRO

Eloisa Guimarães

Les rapports entre l'école et la violence au Brésil ont commencé, dans la seconde moitié des années 70, à faire l'objet d'une réflexion et d'un débat qui se sont amplifiés depuis. Le problème se posait en particulier dans les très grandes villes comme Rio de Janeiro et Sao Paulo, où le tissu social était pétri de différents comportements fondés sur l'usage de la force physique, largement répandus dans la population en général et qui, directement ou indirectement, ont fini par gagner des institutions telles que l'école. Le présent article porte sur la situation à Rio, ville où nous poursuivons des recherches qualitatives sur la question depuis 1989¹. Toutefois, les situations décrites concernent également des aspects mis en lumière par des études récentes menées à Sao Paulo.

Dans le cadre de l'évolution des modes de vie urbains, l'augmentation des taux de criminalité, l'accroissement de la violence et les modifications de ses caractéristiques au cours des dernières décennies ont donné naissance à Rio à de nouvelles

Eloisa Guimarães (Brésil)

Docteur en sciences de l'éducation. Professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ). Parrainée par la Fondation Ford comme chercheur pour le projet « L'autorité de l'enseignant et le redoublement », mené par l'Instituto de Estudos de Cultura e Educação Continuada, elle travaille actuellement sur un projet de recherche intitulé « La violence urbaine, les politiques de l'enseignement public et les jeunes d'âge scolaire : domaines d'interaction ». Le présent article s'inspire, pour une bonne part, de sa thèse de doctorat, *Escola, as galeras e o narcotráfico* [L'école, les bandes et le trafic de drogue], en cours de publication. Ces dernières années, elle a écrit divers articles et collaboré à *Educação e violência* [Éducation et violence] (dir. publ. : A. Zaluar, 1992).

manières d'organiser sa vie qui ont entraîné des changements significatifs de la dynamique de la société et de ses institutions. Parmi ces dernières, on constate que le système scolaire, structure sociale accueillant la quasi-totalité des enfants et des adolescents, est particulièrement touché. Des faits résultant du climat de violence généralisée qui prédomine de nos jours dans les rues de la ville se produisent fréquemment dans le voisinage immédiat des établissements scolaires — et même très souvent à l'intérieur — sous toutes sortes de formes : agressions d'enseignants ou d'élèves à la sortie de l'école, vols de chaussures pour usage personnel ou pour échange contre de la drogue, balles perdues atteignant des élèves à l'intérieur des classes, élèves accidentellement blessés ou même tués par des camarades qui apportent des armes à l'école à l'insu du personnel enseignant, etc.

C'est dans un tel contexte, déjà sérieusement affecté par des actes de violence, que l'enseignement de base à Rio de Janeiro s'est développé. Dans les banlieues, et notamment celles où vit une population pauvre, les écoles représentent un service relativement récent. Elles y sont toutefois mal intégrées comme établissements publics capables d'insérer efficacement la communauté locale dans la société. En ce sens, elles offrent un terrain fertile à l'émergence de la violence.

Actes de vandalisme, occupations de locaux, détérioration ou vol de matériel, vol de repas scolaires, ces délits perpétrés à l'encontre des établissements par des groupes extérieurs témoignent non seulement des effets du climat général de violence qui règne dans les rues de la ville, mais encore des conditions d'accès extrêmement précaires auxquelles sont réduits les utilisateurs des services publics de base. En fait, les écoles destinées aux couches sociales les plus modestes, qui constituent l'objet principal de cet article, n'ont pas fait grand-chose pour encourager l'insertion de cette population dans la société. Il faudrait pour cela que les groupes sociaux qui vivent à la périphérie des villes disposent des moyens appropriés d'intégration et de connaissance qui les aideraient, dans une certaine mesure, à trouver leur place dans la vie sociale et culturelle.

L'image d'une ville divisée et caractérisée par la ségrégation sociale (Carvalho, 1994 ; Ventura, 1994), marquée par le contraste entre le mode de vie et d'organisation des bidonvilles (*favelas*), d'une part, et de la « ville goudronnée », d'autre part, avec entre ces deux mondes une intégration qui n'est que marginale, donne le type de décor qui permet de comprendre comment les établissements scolaires peuvent être affectés par des groupes extérieurs, puisque le système d'éducation lui-même est scindé de la même façon.

D'autres formes de violence², commises dans des écoles situées dans les zones périphériques, peuvent aboutir à une réorganisation des routines scolaires et contribuent à les affaiblir ou même — ce n'est pas rare — à inverser la hiérarchie au sein des établissements. Certaines des actions entreprises par les élèves du fait de leur désaccord avec des décisions prises par les autorités scolaires entraînent à leur tour divers processus d'adaptation de la part de l'école, qui s'efforce d'établir des formes de coexistence compatibles avec la nouvelle situation. Ces processus peuvent donner lieu à des compromis sur le plan de la discipline et à une nette dégradation des rapports entre les maîtres et les élèves, ainsi que de l'enseignement. Dans ces écoles,

les enseignants, les directeurs et les administrateurs souvent doivent faire face à la nécessité de répondre aux défis et aux menaces d'élèves, et font parfois l'objet de véritables agressions physiques. Il est fréquent, dans certaines zones, que l'on exige, arme à la main, que les notes d'élèves soient modifiées, qu'on profère à cette fin des menaces de mort, ou qu'on frappe les maîtres, abîme leurs biens, par exemple leur voiture, et humilie les autorités scolaires. Il en résulte que des enseignants, des administrateurs et des directeurs quittent l'enseignement public pour d'autres établissements ou déménagent, faute de quoi ils seraient condamnés à subir les pressions arbitraires exercées contre eux. Des conflits entre élèves éclatent aussi régulièrement à l'intérieur des établissements.

Un jour, un élève a attendu la directrice devant l'école, puis s'est mis à la suivre dans la rue en la frappant dans le dos avec un bâton, comme s'il conduisait du bétail dans les champs. Après l'avoir battue pendant tout le chemin jusqu'à son domicile, à plusieurs rues de là, il a fait demi-tour et disparu. Je suis sûre que c'est l'une des raisons qui l'ont amenée à changer d'adresse. Le même élève a été pris en train de voler une pendule dans le réfectoire. En classe, il est toujours distrait et ne répond pas quand on lui parle. Mais si une chose lui déplaît, il explose immédiatement. [Un instituteur de la zone Nord, *O globo*, 12 juillet 1992.]

À 11 ans, entré dans le secondaire mais ne sachant toujours pas lire et écrire, il était constamment apathique. Il avait toutefois de mauvais rapports avec son enseignante du matin. Un jour qu'elle était enceinte, il tenta au cours d'une discussion de lui lancer une chaise dans le ventre. Consommant des drogues chez lui, il était suivi par un spécialiste. Quand l'élève aperçut ce dernier à l'école, craignant d'être transféré ailleurs, il menaça la maîtresse : « Écoute, tata³, si je dois quitter cette école, j'te flinguerai. » [Un instituteur de la zone Nord, *O Globo*, 12 juillet 1992.]

Mais, aussi graves que paraissent être les faits que nous venons de décrire, le tableau devient encore plus dramatique si l'on considère les actions menées contre l'école par des groupes organisés, dans le cadre des stratégies qu'ils élaborent pour exécuter leurs plans et étendre leur domination sur de vastes zones de la ville. Deux mouvements, les trafiquants de drogue et les *galeras* (mot désignant les bandes de jeunes qui opèrent dans la rue), font de l'école locale l'un de leurs terrains d'action favoris.

Ces deux mouvements constituent deux réseaux distincts qui peuvent se rencontrer à des moments particuliers et dans des situations déterminées, s'associant pour mettre en œuvre leurs plans. L'action combinée de ces deux groupes dans le milieu scolaire a pour effet de soumettre celui-ci à des intérêts locaux particuliers, compromettant l'indépendance relative dont l'école a besoin pour répondre aux exigences de la société en général et, en particulier, de la collectivité qu'elle dessert. De fait, le trait le plus caractéristique de toutes les actions que les bandes de trafiquants et de jeunes mènent contre les écoles que nous avons passées en revue (ainsi que contre d'autres institutions publiques municipales⁴, bien que poursuivant d'autres stratégies) est le désir de réorganiser et de redistribuer les structures sociales — y compris l'école — ainsi que les services publics selon leurs propres cri-

tères et intérêts, en substituant ceux-ci aux normes officielles et aux normes partagées par la population vivant dans les zones qu'elles contrôlent.

Pour comprendre comment les *galeras* et les trafiquants de drogue agissent dans le milieu scolaire, il faut se référer à la manière dont ils s'introduisent dans les zones qu'ils dominent et dans la vie de la cité. Les bandes de trafiquants de drogue établissent leurs bases dans des zones habitées par une population à faible revenu, dans des quartiers situés en bordure de la ville et dans les *favelas* qui se trouvent sur les nombreuses collines définissant le cadre géographique de Rio. Certaines de ces collines sont situées à la périphérie, tandis que d'autres sont proches des zones occupées par des classes plus aisées, et font face à des quartiers habités par les classes moyennes et à des zones où résident les personnes qui occupent le sommet de la pyramide sociale. Les limites de leur influence coïncident généralement avec les frontières de ces quartiers ou de ces *favelas*, mais résultent parfois de la division des *favelas* elles-mêmes en zones plus petites. Organisés selon une hiérarchie fortement structurée à la tête de laquelle se trouve le « gestionnaire » des débouchés de la drogue, qui est également le « patron » de la *favela* ou de la zone où ils se sont installés, et obéissant à un code rigide, les trafiquants de drogue préparent et mènent leurs opérations dans le cadre d'un vaste réseau qui englobe toutes les zones de la ville.

Les bandes de trafiquants sont constamment impliquées dans des guerres, soit pour conquérir des débouchés, soit pour garder ceux dont ils se sont déjà emparés en les défendant contre les attaques de rivaux. Grâce à un armement puissant et sophistiqué, très supérieur à celui dont disposent les représentants des pouvoirs publics, les jeunes qui sont à leur service constituent des milices privées fortement armées qui permettent à ces bandes de se battre avec la police en l'affrontant sur un pied d'égalité. Ils sont également préparés à mener des combats locaux pour être maîtres de « débouchés » et pour dominer la population locale des zones qu'ils occupent. Leurs méthodes, qui pour une bonne part dépendent de la puissance de leurs armes, consistent à exercer un pouvoir implacable, non seulement sur leurs membres et sur tous ceux qui sont à leur service, dont les querelles sont réglées par des exécutions sommaires, mais encore sur les habitants des zones occupées. Dans les endroits où ils vivent, les trafiquants imposent leur loi en instaurant des systèmes de pouvoir soutenus par les armes et interviennent à différents niveaux dans la vie des habitants, parfois même à la place des autorités, acquérant ainsi une certaine légitimité pour certaines de leurs pratiques.

L'une des conditions de la persistance et de l'extension du trafic de drogue à Rio est intimement liée à la vie quotidienne des personnes vivant dans les zones occupées, soit par un phénomène de soumission, soit par un processus apparenté, selon lequel des règles claires de « coexistence » sont fixées avec les habitants. Elles englobent un système de police interne qui garantit sur place un certain degré de tranquillité et protège les habitants contre les petits malfaiteurs qui ne les respectent pas, mais aussi contre les bandes d'autres quartiers. En un sens, ces méthodes facilitent l'emprise sur les débouchés conquis. Les mêmes règles s'appliquent aux habitants en général, auxquels il est interdit d'entreprendre toute action contraire à la

sécurité locale, telle que vols, braquages ou bagarres, ou susceptible d'attirer l'attention de la police. Quiconque enfreint ces règles est soumis à l'une des multiples punitions physiques possibles — ou tué sur le champ. Les « règles de coexistence » comportent également la fourniture aux habitants de divers « services » (comme la construction d'immeubles et de places, l'accès aux médicaments et aux soins hospitaliers, ou la distribution de paquets de vivres), ainsi que l'accès à certaines installations de loisir. Elles s'étendent enfin à ce que Duarte a appelé un « mode d'administration », prenant la forme d'interventions dans les affaires quotidiennes d'une manière qui revient à « exercer les fonctions des autorités civiles, par exemple en réglant les différends entre voisins, les questions de propriété ou les problèmes familiaux » (Duarte, 1991, p. 31).

La vie des habitants de ces zones est rigoureusement contrôlée par les « gangsters » (ou bandits, *bandidos*⁵), qui se comportent de manière ambiguë sur le territoire qu'ils occupent, instaurant des systèmes destinés en même temps à assurer la soumission explicite de la population et à régler ses relations sociales, tout en instituant des stratégies de protection intérieure et extérieure et en mettant en œuvre des formes relativement efficaces de « coexistence ». Ces systèmes ne sont pas nettement définis, mais se chevauchent et se subdivisent en une gamme infinie de possibilités. Les mécanismes de protection et de contrôle impliquent toujours une menace latente de châtimement si les règles établies venaient à être transgressées. Les impératifs liés au trafic de drogue tendent à être prioritaires, envahissant tous les domaines de la vie des individus et touchant indistinctement les enfants, les adolescents et les adultes. La violence fait partie de la vie quotidienne des groupes sociaux qui vivent dans ces zones. Contraints de coexister au jour le jour avec les malfaiteurs, les habitants sont obligés d'inventer leurs propres stratégies pour conserver leur identité et garder leurs distances⁶, de manière à établir une frontière symbolique avec le monde du crime.

Ces processus tendent à pénétrer, à différents niveaux, les zones adjacentes, qui sont très étroitement surveillées et constamment soumises à des arrangements et à des « négociations » par des bandes condamnées à étendre leur domination, par un processus de ramification physique et sociale, au-delà de leur territoire pour confirmer et garantir leur emprise sur les débouchés conquis.

Si ces pratiques semblent être les plus frappantes en ce qui concerne les habitants des zones occupées, les trafiquants de drogue doivent affronter des impératifs beaucoup plus vastes vis-à-vis de la société dans son ensemble, non seulement pour s'armer, ce qui implique qu'ils fassent prévaloir leurs méthodes sur celles de l'État, mais aussi pour ce qui est de la nécessité d'être représentés au sein du dispositif de ce même État (par exemple, en investissant pour assurer l'élection de leurs propres candidats au Parlement), et de s'infiltrer, à différents niveaux et dans différents buts, dans les structures institutionnelles de la société.

Les trafiquants de drogue et l'école

Ce n'est que dans le cadre de ces relations que l'influence des trafiquants de drogue sur l'école peut être comprise. Leur action se situe à deux niveaux différents, mais

complémentaires. Au premier d'entre eux, les actions des trafiquants apparaissent en quelque sorte comme « accidentelles », car elles découlent de la guerre que se livrent les bandes pour s'assurer le contrôle de débouchés de la drogue, qui touche l'ensemble de la zone occupée ainsi que son voisinage immédiat. Comme ces actions servent essentiellement les objectifs des groupes rivaux, elles ne visent généralement pas de manière délibérée ou implicite à associer l'école dans son ensemble ou le personnel enseignant et les élèves. Les effets de ce type d'action sur les établissements scolaires sont localisés et visibles, prenant par exemple la forme d'avertissements adressés par les « patrons des *favelas* » aux autorités scolaires afin qu'elles fassent sortir les élèves plus tôt parce que « ça va barder dans le quartier », et destinés à protéger les enseignants et les enfants au cas où l'école serait située dans la « ligne de tir » ou à éviter aux élèves qui vivent dans la *favela* d'avoir à retourner chez eux en pleine bataille. En ce sens, ces actes doublent les mécanismes de protection et de coexistence établis dans la zone avec les habitants. Il peut aussi s'agir d'actes de vandalisme et de destruction d'installations et de matériel des établissements situés dans les zones que se disputent des bandes rivales, ce qui conduit souvent à la suspension des classes, à la réduction des heures de cours, voire à la fermeture des écoles pour une certaine période, notamment lorsqu'elles sont situées dans les zones occupées. Un autre type d'action qui entre dans cette catégorie est l'utilisation des locaux scolaires, semblable à celle des églises ou des bâtiments consacrés à des œuvres caritatives ou de bienfaisance, comme caches pour entreposer des armes ou de la drogue, la nuit, dans des endroits difficiles d'accès et hors de la vue de témoins éventuels.

Le second niveau consiste essentiellement en une action organisée servant des objectifs permanents et précis, conformément à un système clairement défini afin d'intervenir dans la vie des établissements, d'y participer et de la maîtriser. Dans les écoles situées à l'intérieur des zones occupées, ces caractéristiques sont des éléments manifestes de la domination du patron de la *favela*, et débouchent sur des systèmes de protection/subordination semblables à ceux appliqués aux habitants de la zone. Dans certains des établissements scolaires concernés, les nouveaux enseignants, avant même d'être présentés à l'école, sont emmenés par la directrice auprès du patron de la *favela* afin que soit délivré au nouveau venu un sauf-conduit pour la zone. Par ailleurs, il est interdit aux personnes se trouvant dans la zone d'entreprendre à l'intérieur de l'école ou dans son voisinage immédiat quelque action que ce soit, ce qui garantit à l'établissement un certain degré de tranquillité pour ses activités ordinaires, sauf dans les périodes de guerre entre bandes.

Contrairement à la façon dont ils se comportent dans les zones totalement contrôlées, les trafiquants adoptent une approche plus subtile et plus discrète à l'égard des écoles situées à proximité, gardant un profil bas et ayant recours à divers médiateurs qui occupent des positions différentes aussi bien par rapport aux bandes que par rapport à l'école. L'activité des groupes de jeunes liés aux bandes joue alors un rôle important dans la mesure où elle entraîne l'intervention du patron de la *favela* comme personnage capable de résoudre les conflits qu'ils ont déclenchés.

Dans de tels contextes, une dimension spécifique vient s'ajouter aux opérations de trafic de drogue impliquant l'école, ce qui conduit à étendre à celle-ci des « modes de coexistence » semblables à ceux appliqués aux habitants des zones soumises à la domination de la bande. En échange, et pour qu'ils puissent continuer à exister et à fonctionner, les établissements scolaires sont contraints d'accepter certaines exigences sous forme d'« accords » tacites ou explicites avec les patrons des *favelas*, créant ainsi une situation où les trafiquants de drogue apparaissent soit comme des protecteurs, soit comme des médiateurs entre les bandes de jeunes et l'école, ou remplissent à la fois ces deux fonctions.

Divers facteurs contribuent à la conclusion d'« accords », que l'on peut identifier par rapport à chaque groupe et qui sont conformes aux buts recherchés. J'aimerais examiner de plus près les actions des jeunes habitants des zones occupées qui, regroupés en *galeras* ou bandes, créent, au sein des établissements scolaires ou à proximité immédiate, des situations d'affrontement qui exigent l'intervention des patrons des *favelas*. De tels accords tendent à être la règle dans les écoles qui font l'objet d'un siège intensif de la part de ces jeunes.

L'activité des bandes

Comme c'est le cas pour d'autres types de groupes de jeunes apparus au cours de ce siècle (voir Abramo, 1994 ; Berthier, 1988 ; Costa, 1993 ; Katz, 1988 ; Lafont, 1982 ; Perrot, 1988 ; Thrasher, 1966), l'une des caractéristiques fondamentales de la manière dont les *galeras* sont organisées est la territorialité. La démarcation territoriale définit en même temps un mode d'organisation et l'appartenance au groupe, et une zone d'action et de contrôle pour ses membres. Ils doivent la défendre mais peuvent établir à l'intérieur leurs propres modes et règles de fonctionnement. Ce territoire fixe aussi les frontières qui les séparent des autres groupes, générant d'intenses rivalités. Quand deux bandes rivales ou plus se rencontrent, le conflit est inévitable.

La délimitation territoriale et le mode de comportement des *galeras*, y compris celles qui ne sont pas concernées par le trafic de drogue⁷, viennent souvent se superposer, tout en s'y assujettissant, aux limites fixées par les bandes de la drogue, dont les méthodes présentent de nombreuses similitudes avec celles utilisées par les groupes organisés de jeunes. Dans ce type de situation, les bandes de jeunes correspondent à des territoires qui sont déjà occupés, et se conforment aux règles et aux modes de comportement institués par les trafiquants de drogue, auxquels ils se soumettent et qui déterminent donc les possibilités et les limites de leur action. Dans certaines de leurs opérations, ils s'associent effectivement aux trafiquants de drogue, qui les utilisent pour maintenir et étendre leurs activités. En pareil cas, les jeunes des *galeras*, de par leurs rapports avec l'école, constituent l'instrument manifeste de ces trafiquants, provoquant des situations qui facilitent la satisfaction de leurs exigences ou créant les conditions nécessaires à la conclusion des accords dont il est question plus haut.

Dans l'une des situations réelles où il a été possible d'observer le comporte-

ment des *galeras* vis-à-vis de l'école, on a pu constater qu'elles s'employaient directement et ostensiblement à encercler et à assiéger l'établissement, en recourant spectaculairement, constamment et quotidiennement à diverses tactiques d'invasion et en faisant peser en permanence une menace latente qui était parfois concrétisée, tout en suscitant des affrontements avec le personnel de l'école. Les sièges étaient le fait de groupes extérieurs, sans rapport avec l'école, et se poursuivaient pendant de longues périodes sous la forme d'une violence ritualisée, par laquelle ces groupes créaient et entretenaient un climat d'affrontement permanent avec l'établissement.

Le siège de l'école et la mise en scène ritualisée de l'invasion étaient une manière d'anticiper les moments réels de crise où les *galeras* déclenchaient effectivement un affrontement physique avec le personnel et les élèves de l'école. L'éclatement du conflit apportait une meilleure visibilité aux groupes impliqués dans la lutte ainsi qu'un relâchement de la tension pendant les jours qui le suivaient.

Un groupe de jeunes habitant le quartier, tous de sexe masculin, ont essayé d'envahir l'école municipale de la zone Ouest, à Jacarepaguá, pour s'emparer de deux élèves, Frederico et Márcia. Le conflit a éclaté après la fin des cours, alors que les deux jeunes en question étaient déjà dehors :

« À la sortie de la classe, ils ont attrapé la fille ici, au coin de la rue, et l'ont battue. C'était un règlement de comptes et elle a été durement atteinte. Toute couverte de boue, elle est revenue en courant à l'école. Frederico s'est échappé et est rentré chez lui. » (Luisa, directrice de l'école.)

Les jeunes, pendant ce temps, ont suivi Márcia jusque dans l'école. Ils voulaient encore lui parler. La sous-directrice (après une longue discussion) a réussi à les convaincre de partir.

Ils descendaient déjà la rue quand le frère de la fille est arrivé et a ordonné : « Dites-lui de sortir ». J'ai répliqué « Non, elle ne sortira pas ». « Vous pouvez lui dire de sortir, a-t-il répondu, personne ici ne va lui faire de mal. » Et c'est alors que tout a commencé. On se battait, en proférant toutes sortes de jurons. Brusquement, des pierres, des bâtons, des chaînes et des blocs de béton se sont mis à voler de tous côtés... Ils n'utilisent pas d'armes à feu, car cela pourrait semer la pagaille dans le quartier. C'est l'une des règles de la bande.

Les envahisseurs se sont retirés en promettant de revenir armés le lendemain pour se venger puisque l'école avait refusé de livrer la fille.

À la suite de cette intrusion et à cause de la peur suscitée par les paroles menaçantes des envahisseurs, les cours ont été suspendus le lendemain, et la direction de l'école a tenu une réunion avec les enseignants, les élèves et les autres personnes concernées afin d'analyser le problème. De crainte que le groupe ne mette à exécution sa menace de revenir, cette réunion a eu lieu dans la rue, devant l'école, pour que les participants ne risquent pas d'être bloqués à l'intérieur du bâtiment et puissent se disperser plus rapidement.

Au cours d'une de ces réunions, le patron de l'une des *favelas* proches de l'école, avec laquelle le groupe de voyous était en rapport, a téléphoné à la directrice pour bavarder avec elle. Dès qu'elle eut répondu qu'« elle n'avait rien à lui dire », la mère d'un des élèves est venue lui rendre visite en se présentant comme « messagère, prête à jouer le rôle d'intermédiaire entre le patron de la zone et nous ». Le rôle de la « messagère » consistait à faire savoir à la directrice que « tout était arrangé et qu'il y avait eu un règlement de comptes hier dans la zone ; que personne ne devait appeler la police, puisque c'était une règle instituée par un des accords, et qu'ils (le groupe qui avait investi l'école) ne dépasseraient pas

la route parallèle à l'école ». Ce « message » a été ensuite confirmé par un élève du secondaire âgé de onze ans, neveu du patron.

« Milton (le patron de la *favela*) a donné l'ordre qu'aucune personne extérieure à l'école n'approche de celle-ci. Quiconque le ferait aurait affaire à lui. Un groupe a essayé et a reçu une raclée. Personne, depuis, ne s'est approché de l'école. Milton a parlé, et c'est un ordre ! »

Pendant six mois, de septembre 1991 à mars 1992, grâce à l'« accord » institué unilatéralement par le patron de la *favela*, l'école a réussi à fonctionner sans trop de contraintes. Étant donné la présence menaçante des *galeras* et/ou de jeunes délinquants dans les écoles, ces « accords », par lesquels les patrons des *favelas* octroient leur protection, représentent un moyen auquel on peut effectivement recourir pour assurer une sorte de continuité dans le fonctionnement des établissements scolaires.

L'accalmie a pris fin avec l'assassinat de Milton, en avril 1992. D'autres groupes ont alors commencé à se battre pour tenir la zone. Des bandes de jeunes se sont remises à assiéger l'école jusqu'au mois d'octobre suivant. Le comportement des jeunes à l'égard de l'école a été pendant cette période très semblable à ce qu'il avait été auparavant. Voici ce que raconte l'un des cadres de l'établissement :

« L'incident s'est produit un mercredi. Ils traînaient devant la porte d'entrée depuis le matin. Ils en avaient assez d'aller sur le terrain de sport. Il a fallu qu'Irene (le professeur d'éducation physique) leur demande à plusieurs reprises de la laisser donner son cours. Ils grimpaient au mur et se moquaient des enfants. Nous avons trouvé que l'atmosphère était particulièrement lourde : ils semblaient très nombreux ici et se comportaient assez bizarrement. Nous avons pensé que quelque chose d'étrange se passait, mais nous ne savions pas exactement de quoi il s'agissait. »

Le retour des jeunes dans le voisinage immédiat de l'école à partir du mois d'avril a été d'abord discret, puis de plus en plus flagrant au fil des mois. Cela montrait bien l'importance pour l'école de l'« accord » qui assurait la protection du « patron » de la *favela*. La sous-directrice a fait en avril 1992 les commentaires suivants lors d'une interview :

« Une chose qui m'a vraiment impressionnée, si j'en crois ce que les gens m'ont raconté, c'est la discipline que les patrons des communautés imposaient. Alors que j'écoutais ces gens, j'étais stupéfaite et je me demandais s'ils avaient réellement un tel pouvoir et s'ils avaient pu faire tout cela. Et les gens m'ont confirmé qu'ils l'avaient réellement fait. Milton était mort et, dès le lendemain, avant même qu'il soit enterré, tous ces fauteurs de trouble étaient de nouveau ici. Cela vous donne à réfléchir ! Un ordre avait été donné par la communauté et ils avaient cessé de venir. Et maintenant ils sont là de nouveau »⁸.

Même si elles participent activement au trafic de drogue, les *galeras* peuvent aussi poursuivre d'autres buts lorsqu'elles exercent des pressions sur l'école. Parfois, l'occupation de l'établissement scolaire par ces groupes était expliquée par des élèves qui étaient en relation avec eux comme liée à ces objectifs : le groupe accomplissait le rituel de ses pérégrinations à travers la ville, réglait des différends avec d'autres groupes qui ne pouvaient être résolus là où ses membres vivaient, ou punissait certains de ses membres pour avoir violé l'une de ses règles. Dans tous ces cas, le conflit était né dans un autre contexte où il n'avait pas été possible de le régler.

Établies dans une zone d'habitation particulière (une rue, un quartier ou une *favela*), qui délimite le territoire qu'elles cherchent à tenir et à partir duquel elles organisent et lancent leurs opérations, les bandes choisissent comme terrain d'ac-

tion les rues de la ville et les lieux publics. À l'instar de certaines bandes qu'on voit opérer dans les rues des États-Unis d'Amérique qu'elles prennent pour modèles, elles se caractérisent par une très grande mobilité dans tous les lieux publics. Elles les dégradent, commettent des actes de vandalisme dans les autobus, se battent avec d'autres bandes, se livrent à des agressions ou constituent simplement une présence menaçante. Elles déambulent et traînent en permanence sur le pourtour des zones et des territoires adjacents, sans but apparent ; elles utilisent les lieux publics, et notamment ceux où les gens ont tendance à se masser, comme points de rassemblement, car les zones les plus fréquentées assurent une plus grande visibilité. L'école en est un. Ces endroits deviennent ainsi pour les différents groupes un terrain d'affrontement idéal, non seulement parce qu'ils peuvent être conquis, mais encore parce qu'ils facilitent les rencontres.

Les *galeras* sont également liées à un troisième code représenté par les groupes de « funkies », nouveau mouvement de jeunes qui présente de nombreux traits culturels propres à cette génération, avec notamment une musique et des vêtements caractéristiques ainsi que des activités de loisir spécifiques. Leurs clubs de danse, dont l'influence gagne depuis peu certains milieux de jeunes des classes moyennes, constituent la principale et — pour la grande majorité — l'unique forme de divertissement accessible aux jeunes des banlieues.

Les bandes envahissent les boîtes funk, qui s'inspirent de celles de leurs homologues américains mais prennent ici une allure qui leur est propre, se distinguant ainsi de leurs modèles d'origine, et y introduisant des modes d'organisation et des principes qui leur appartiennent. Identifiés comme des lieux de violence intergroupes, ces boîtes sont fréquentées par des bandes de jeunes comme lieux où ils peuvent s'adonner à l'une de leurs activités favorites : la bagarre. Des conflits éclatent régulièrement pour la simple raison qu'ils se retrouvent ensemble. Quand ils sont face à face, une rixe avec l'un des membres d'une autre bande et des cris de guerre donnent le signal de début des combats.

Selon le témoignage de funkies⁹, les jeunes des bandes vont dans les boîtes afin de se battre. Certains d'entre eux descendent des *favelas* déjà armés de bâtons, de chaînes et de pierres. Comme les gardes ne les laissent pas entrer ainsi équipés et les fouillent méticuleusement, ils les cachent à l'extérieur et les récupèrent en sortant, au moment où les conflits tendent à se durcir. Bien qu'il soit interdit de se battre dans les boîtes, les bagarres commencent néanmoins à l'intérieur, jusqu'à ce qu'elles soient interrompues par les gardes, qui jettent dehors ceux qui y participent ; les batailles se poursuivent alors à l'extérieur, où l'on assiste fréquemment à des fusillades qui peuvent même être mortelles. Si les conflits ne sont pas résolus sur place, dans la mesure où il est très courant que les gardes interviennent à l'extérieur de la boîte ou que les bandes moins bien pourvues d'armes à feu battent en retraite, ils se poursuivront ailleurs. C'est ainsi qu'ils se terminent souvent à l'école, qui offre aux adversaires un terrain de rencontre tout trouvé. En pareil cas, il est inutile de chercher à expliquer la cause du conflit. La bagarre fait partie du monde des bandes et constitue un important élément de la composition et du maintien des groupes.

Du point de vue des établissements scolaires eux-mêmes, il ne s'agit donc pas

seulement des répercussions des règles et des problèmes inhérents au milieu où vivent les élèves et introduits par ceux d'entre eux qui sont directement liés au trafic de drogue (Guimarães et Paula, 1992), ni uniquement du prolongement à l'école de la vie menée dans la rue, avec tous les dangers, les tragédies et la violence (Zaluar, 1994) qui la caractérisent aujourd'hui (Paiva, 1992). Ces éléments doivent désormais être considérés comme des contraintes qui s'exercent en permanence sur la dynamique scolaire. L'école s'inscrit purement et simplement dans le cadre des activités entreprises par les groupes pour accroître leur fonds de commerce, et étendre leur territoire et leur organisation.

Dire cela, c'est postuler une double interprétation du trafic de drogue et des mouvements des bandes, qui représentent non seulement des processus d'invasion, mais aussi une incorporation de l'école dans leurs transactions, au sens qu'elle est, d'une part, obligée de trouver un *modus vivendi* avec les différents groupes et, d'autre part, intégrée dans le circuit de leurs négociations et, pour ce qui est des *galeras*, annexée comme lieu de conflit et de déroulement des hostilités.

L'école se trouve donc soumise à trois codes culturels différents et, dans une certaine mesure, opposés. Le premier est le code *scolaire*, axé sur la nécessité de transmettre aux enfants et aux jeunes la maîtrise d'instruments qui leur donnent accès à la culture écrite et structurent les attitudes mentales indispensables à l'insertion socioculturelle de ceux à qui l'école est destinée. Le deuxième est celui des *trafi-quants de drogue*, pour lesquels l'école s'inscrit dans le cadre de stratégies visant à étendre les zones placées sous leur emprise et à se frayer des voies d'accès aux institutions sociales, cassant ainsi certains modèles d'organisation scolaire en vue d'en instaurer d'autres qui, dans les relations avec la population des zones occupées et avec la société en général, constituent des moyens avérés d'asseoir leur domination et d'étendre leurs activités commerciales. Avec les *galeras* se profile un troisième code, lié de diverses façons au trafic de drogue, mais présentant également certains traits des autres groupes de jeunes.

Le défi que doit relever le système d'enseignement public à Rio est le suivant : il lui faut trouver le moyen d'entrer en rapport et de coexister avec les différents mondes contenus en lui, et qui trouvent leur expression dans l'environnement, sans perdre de vue ses fonctions les plus fondamentales.

Notes

1. L'une de ces études a été menée en 1989-1990 par la faculté des sciences de l'éducation de l'Université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ) dans deux écoles primaires communales du soir, respectivement situées dans la zone Nord et le centre ville. L'école de la zone Nord, où l'on a pu observer l'action très intensive de groupes liés au trafic de la drogue, est située dans un quartier résidentiel habité par des familles des classes moyennes, mais entouré de *favelas* des collines où la lutte pour les marchés de la drogue est plus vive que partout ailleurs et d'où viennent les élèves qui fréquentent l'école. L'étude, dont j'ai assuré la coordination, a été menée par une équipe composée de Vera de Paula, Maria do Socorro Diniz et Léa Sholl, chargées de cours à la faculté des sciences de l'éducation de l'UFRJ. L'autre étude a été conduite en 1991-1992 dans un

externat primaire situé en banlieue, dans la zone Ouest. Ces deux études sont à la base de ma thèse de doctorat, *A escola, as galeras e o narcotráfico* [Écoles, bandes de jeunes et trafic de drogue], présentée en 1995 au Département d'éducation de la Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio), qui a fourni la documentation sur laquelle se fonde la majeure partie du présent article. Cette documentation est complétée par des recherches qu'ont menées des étudiants en sciences de l'éducation des États de Sao Paulo et de Rio de Janeiro, des articles de journaux et des entretiens avec des enseignants, des directeurs et d'autres membres du personnel de plusieurs écoles de Rio de Janeiro, dont j'ai conservé les enregistrements depuis 1989.

2. Il n'y a pas, à ce jour, de données quantitatives disponibles à Rio de Janeiro qui présentent un tableau précis de l'étendue de ces phénomènes et de leurs variantes dans le système scolaire de la ville. Toutefois, les directeurs et les enseignants de divers établissements scolaires ont confirmé, lorsqu'on les a interrogés, leur existence sur une vaste échelle, notamment dans les écoles de la périphérie.
3. *Tia* (Tata) : c'est ainsi que les enfants appellent fréquemment les institutrices des petites classes au Brésil.
4. Ce sont les collectivités locales qui assurent la gestion administrative, financière et pédagogique des écoles primaires du système d'enseignement public de la ville de Rio de Janeiro, sur lesquelles porte le présent article.
5. Terme très souvent utilisé pour désigner les personnes appartenant au monde du crime.
6. Comme l'ont montré des études menées par l'anthropologue Alba Zaluar (1985 et 1994), les travailleurs qui vivent dans ces zones considèrent qu'ils constituent une catégorie contribuant à définir leur identité et les distinguant des malfaiteurs. Ils assimilent cette désignation à l'éthique du producteur capable de subvenir aux besoins de sa famille par ses propres efforts, et donc moralement supérieur.
7. L'appartenance à une bande de trafiquants de drogue n'est pas une caractéristique de toutes les *galeras*. Même lorsqu'elles sont organisées de manière identique et ont des comportements semblables, un certain nombre de *galeras* se tiennent à l'écart du monde du crime. D'autres se définissent même comme pacifistes et cherchent à développer des tendances pacifiques dans les autres groupes. Mais les établissements scolaires passés en revue étaient situés dans des zones où les *galeras*, selon plusieurs sources, étaient liées aux trafiquants de drogue.
8. Extrait du premier chapitre de la thèse de doctorat de l'auteur (voir note 1).
9. Les rapports et les différences entre *funkeiros* et *galeras* sont variables et encore assez flous. Bien qu'ils se rencontrent chaque fin de semaine dans les mêmes lieux — les *dancings* —, partagent le même goût pour la musique et la danse funk, et s'habillent de la même façon, de nombreux *funkeiros* n'en essaient pas moins de se désolidariser des *galeras*, car ils considèrent qu'elles sont liées au trafic de drogue, et que les combats et la violence sont pour elles un mode de vie et de comportement.

Références et bibliographie

- Abramo, H. W. 1994. *Cenas juvenis : punks e darks no espetáculo urbano* [Scènes de jeunes : punks et jeunes de couleur dans le décor des villes]. Sao Paulo, Scritta.
- Assis, S. G. 1991. *Quando crescer é um desafio social : estudo sócio-epidemiológico sobre violência em escolares de Duque de Caxias — RJ* [Quand grandir est un défi social :

- une étude socio-épidémiologique sur la violence dans les écoles de Duque de Caxias]. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/ENSP. (Mémoire de maîtrise.)
- Berthier, H. C. 1988. *Juventud popular y bandas en la Ciudad del México* [Les jeunes des classes à faible revenu et les bandes de Mexico]. (Communication au séminaire « Tendances et problèmes de la restructuration urbaine », Rio de Janeiro, ISA/IUPERJ.)
- Carvalho, M. A. R. de. 1994. *Quatro vezes cidade* [Quatre fois ville]. Rio de Janeiro, Sete Letras.
- Costa, M. R. da. 1993. *Os « carecas do subúrbio » : caminhos de um nomadismo moderno* [Les « voyous des banlieues » : les voies d'un nomadisme moderne]. Petrópolis, Vozes.
- Coelho, E. C. 1988. « A Criminalidade urbana violenta » [La criminalité urbaine]. *Dados-revista de ciências sociais* (Rio de Janeiro), vol. 31, n° 2.
- Da Matta, R. 1990. *Carnavais, malandros e heróis : para uma sociologia do dilema brasileiro* [Carnavals, vauriens et héros : pour une sociologie du dilemme brésilien]. Rio de Janeiro, Guanabara.
- . 1991. *A casa e a rua* [La maison et la rue]. Rio de Janeiro, Guanabara, Koogan.
- Dauster, T. 1992. Uma infância de curta duração : trabalho e escola [Une enfance brève : le travail et l'école]. *Cadernos de pesquisa* (Sao Paulo), n° 82.
- Duarte, L. F. D. 1986. *Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas* [La vie stressante des travailleurs des villes]. Rio de Janeiro, Zahar/CNPq.
- . 1991. « Légalité et citoyenneté dans le Brésil urbain contemporain : observation anthropologique d'une expérience d'aide légale et d'éducation civique ». *Actes du colloque Grandes métropoles d'Afrique et d'Amérique latine*. Toulouse.
- Dubet, F. 1987. *La galère : jeunes en survie*. Paris, Fayard.
- Fukui, L. 1992. « Segurança nas escolas » [La sécurité à l'école]. Dans : Zaluvar, A. (dir. publ.). *Violência e educação* [Violence et éducation]. Sao Paulo, Livros do Tatu/Cortez.
- Guimarães, A. M. 1990. *A depredação escolar e a dinâmica da violência* [Déprédations à l'école et dynamique de la violence]. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. (Thèse de doctorat.)
- Guimarães, E. ; Paula, V. de. 1992. « Cotidiano escolar e violência » [La vie quotidienne de l'école et la violence]. Dans : Zaluvar, A. (dir. publ.). *Violência e educação* [Violence et éducation]. Sao Paulo, Livros do Tatu/Cortez.
- Herschmann, M. M. 1995. « Música, juventude e violência urbana : o fenômeno funk e rap » [La musique, les jeunes et la violence urbaine : le phénomène funk et rap]. Dans : *Comunicação e política : mídia, drogas e criminalidade*, vol. I, n° 2.
- . 1995. « Nova iorque não é aqui : funk e rap na cultura carioca » [Ce n'est pas New York : funk et rap dans la culture carioca]. *Tempo e presença*, vol. 7, n° 281.
- Katz, J. 1988. *Seductions of crime : moral and sensual attractions in doing evil* [Séductions du crime : attractions morales et sensuelles du mal]. New York, Basic Books.
- Lafont, H. 1982. « Les bandes de jeunes ». Dans : Ariès, P. ; Bejin, A. (dir. publ.). *Sexualités occidentales*. Paris, Éditions du Seuil.
- Lapassade, G. 1968. « Os rebeldes sem causa » [Rebelles sans cause]. Dans : Britto, S. de (dir. publ.). *Sociologia da juventude II* [Sociologie de la jeunesse II]. Rio de Janeiro, Zahar.
- Machado Da Silva, L. A. 1991. « Crise politico-social » . Dans : *Rio de todas as crises* [Rio de toutes les crises]. Rio de Janeiro, IUPERJ. (Série estudos.)
- Magnani, J. G. C. 1984. *Festa no pedaço : cultura popular e lazer na cidade* [La fête fragmentée : culture ouvrière et loisirs des villes]. Sao Paulo, Brasiliense.

- Misse, M. 1995. « Criminalidade urbana violenta no Brasil : o problema das causas » [La criminalité urbaine au Brésil : le problème des causes]. Dans : *Comunicação e política : mídia, drogas e criminalidade*, vol. 1, n° 2, p. 251-258.
- . 1977. *Cultura de massas no século XX : o espírito do tempo — 2 : necrose* [La culture de masse au XX^e siècle : l'esprit du temps — 2 : la nécrose]. Rio de Janeiro, Forense.
- Moore, J. W. 1985. « Isolation and stigmatization in the development of an underclass : the case of Chicano gangs in East Los Angeles » [Isolement et stigmatisation dans le développement d'une classe d'exclus : le cas des bandes de chicanos à Los Angeles Est]. *Social problems* (Berkeley, Californie), vol. 33, n° 1, octobre, p. 1-12.
- Moore, J. W. et al. 1983. « Residence and territoriality in Chicano Gangs » [Résidence et territorialité parmi les bandes de chicanos]. *Social problems* (Berkeley, Californie), vol. 31, n° 2, décembre, p. 182-194.
- Paiva, V. 1992. « Violência e pobreza : a educação dos pobres » [Violence et pauvreté : l'éducation des pauvres]. Dans : Zaluar, A. (dir. publ.). *Violência e educação* [Violence et éducation]. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez.
- Paixão, A. L. 1990. « A violência urbana e a sociologia : sobre crenças e fatos e mitos e teorias e políticas e linguagens e... » [Violence urbaine et sociologie des enfants, des faits, des mythes, de la théorie, des politiques, du langage, etc.]. *Religião e sociedade*, vol. 15, n° 1.
- Perrot, M. 1988. « Na França da *Belle Époque*, os « Apaches », primeiros bandos de jovens » [La France de la *Belle Époque* : les « Apaches », premières bandes de jeunes]. Dans : *Os excluídos da história* [Les exclus de l'histoire]. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Schwartzman, S. 1991. « Educação básica no Brasil : a agenda da modernidade » [L'éducation de base au Brésil : la plate-forme de la modernité]. Dans : *USP/Estudos avançados* (São Paulo), vol. 5, n° 13.
- Segala, L. 1991. *O riscado do balão Japonês ; trabalho comunitário na rocinha* (1977-1982) [La trame de la lanterne japonaise : action communautaire à la campagne (1977-1982)]. Rio de Janeiro, UFRJ/Museu Nacional/PPGAS. (Mémoire de 2^e cycle, 2 vol.)
- Silva, H. R. S. ; Milito, C. 1995. *Vozes do meio fio* [Les voix de la rue]. Rio de Janeiro, Relume-Dumara.
- Spósito, M. P. 1994. « A sociabilidade juvenil e a rua : novos conflitos e ação coletiva na cidade » [La sociabilité des jeunes et la rue : les nouveaux conflits et l'action collective dans la ville]. *Tempo social : revista sociol.* USP (São Paulo), vol. 4, n° 1-2.
- Thrasher, F. M. 1966. *The gang : a study of 1,313 gangs in Chicago* [La bande : étude de mille trois cent treize bandes à Chicago]. Chicago ; Londres, University of Chicago Press.
- Velho, G. 1986. *Subjetividade e sociedade : uma experiência de geração* [Subjectivité et société : une expérience de gestion]. Rio de Janeiro, Zahar.
- . 1987. *Individualismo e cultura : notas para uma antropologia da sociedade contemporânea* [Individualisme et culture : notes pour une anthropologie de la société contemporaine]. Rio de Janeiro, Zahar.
- Ventura, Z. 1994. *Cidade partida* [La ville divisée]. São Paulo, Companhia das Letras.
- Vianna, H. 1988. *O mundo funk carioca* [Le monde funk carioca]. Rio de Janeiro, Zahar.
- . 1990. « Funk e cultura popular carioca » [Funk et culture populaire carioca]. *Estudos históricos* (Rio de Janeiro), vol. 3, n° 6, p. 151-160.
- Wacquant, L. J. D. 1994. « O retorno do Recalcado : violência urbana, "raca" e dualização

- em três sociedades avançadas » [Le retour de Recalcado : violence urbaine, « race » et dualisme dans trois sociétés avancées]. *Revista brasileira de ciências sociais*, n° 24.
- Willis, P. 1991. *Aprendendo a ser trabalhador : escola, resistência e reprodução social* [Apprendre à travailler : l'école, la résistance et la reproduction sociale]. Porto Alegre, Artes Medicas.
- Zaluar, A. 1985. *A máquina e a revolta : as organizações populares e o significado da pobreza* [La machine et la révolte : les organisations populaires et la signification de la pauvreté]. Sao Paulo, Brasiliense.
- . 1994. *Condomínio do diabo* [Condominium du diable]. Rio de Janeiro, Revan/Editora da UFRJ.

LA GÉNÉRATION DE L'INTIFADA

SUR LES BANCS DE L'ÉCOLE

Sylvie Mansour

Introduction

Le 1^{er} septembre 1994, les écoliers palestiniens ont commencé leur année scolaire en chantant leur hymne national et ont vu leur drapeau flotter très officiellement sur le toit de leurs écoles. Pour la première fois dans leur histoire, les Palestiniens ont pris en charge leur système d'éducation ; après vingt-sept années d'occupation israélienne, la tâche s'annonce assurément lourde pour le Ministère de l'éducation. Il n'est guère de domaine dans lequel un effort de restructuration ne s'impose de façon urgente : les écoles sont en nombre insuffisant et dans un état de délabrement notoire ; les programmes scolaires n'ont rien à voir avec les intérêts et les besoins de la société ; les manuels scolaires n'ont pas été renouvelés depuis des années ; les enseignants ont une formation souvent limitée, qu'ils n'ont jamais eu le loisir de compléter, et des salaires très bas. À quoi s'ajoute le fait que les élèves d'aujourd'hui sont les jeunes de l'Intifada, ceux qui, hier encore, participaient aux manifestations et lançaient des pierres aux soldats israéliens.

La génération de l'Intifada a des rapports souvent difficiles avec l'école et les enseignants : d'une part, comme nous le verrons, un certain nombre de ces enfants se retrouvent en situation grave d'échec scolaire et, d'autre part, les adultes ont parfois tendance à les considérer comme une « génération perdue », semeuse de troubles, responsable de la montée de la violence dans les établissements scolaires.

Sylvie Mansour (France)

Docteur en psychologie (Université René-Descartes, Paris). A travaillé au Liban pendant quinze ans comme psychologue clinicienne, dans le cadre de la faculté de médecine de l'Université américaine de Beyrouth. Chargée de mission au Centre international de l'enfance à Paris de 1990 à 1994. Travaille actuellement dans le département de Santé communautaire de l'Université de Birzeit, Palestine. A publié différents travaux, en particulier sur le thème de l'enfant et la guerre : *Des enfants et des pierres : enquête en Palestine occupée* et *L'enfant réfugié : quelle protection, quelle assistance ?* (1995).

La violence dans les écoles est un sujet qui préoccupe actuellement un certain nombre d'enseignants, ainsi que les professionnels de l'enfance et de l'adolescence. Celle que l'on redoute le plus est la violence physique et verbale entre l'élève et le maître, entre les élèves eux-mêmes ; on évoque moins souvent la violence cachée, banalisée, la violence institutionnelle imposée aussi bien aux maîtres qu'aux élèves.

Un passé encore récent est souvent évoqué : les enfants et les adolescents obéissaient alors sans rechigner aux ordres de maîtres craints et respectés, obéissaient aussi sans discussion à des figures parentales toutes-puissantes.

La situation s'est-elle effectivement dégradée de façon spectaculaire ? Nous tâcherons dans les pages qui suivent de faire le point en ce qui concerne la violence en milieu scolaire (la violence qui fait souffrir l'autre ou les autres *physiquement, moralement* ou *affectivement*), d'en analyser les causes et d'évoquer les diverses tentatives pour endiguer le phénomène. Mais l'école n'est pas une île isolée du reste du monde, elle est en situation d'osmose avec une société marquée par une culture, une situation socio-économique, une histoire, des circonstances politiques précises. Avant de considérer la violence dans le microcosme qu'est l'école, il nous faut replacer le sujet dans un contexte plus large, celui de la violence dans la société, et donc en particulier revenir à la période de l'occupation israélienne pour comprendre ce qu'a pu être l'impact de la violence de cette période sur les élèves d'aujourd'hui.

La génération de l'Intifada

Le déclenchement de l'Intifada en 1988 a certes été la conséquence d'un faisceau complexe de causes liées à une conjoncture locale et internationale, mais beaucoup considèrent que les jeunes « lanceurs de pierres » ont joué un rôle primordial dans le processus, secouant « l'impuissance apprise » d'un certain nombre d'adultes. Ces jeunes sont maintenant très nombreux à être retournés sur les bancs de l'école. Ils sont perçus par certains enseignants comme de « fortes têtes » qui ont besoin d'être ramenées dans le droit chemin après des années de mise à l'écart de l'autorité des adultes et de conditionnement par la violence, aussi bien d'ailleurs la violence qu'ils ont subie que celle dont ils ont été les acteurs pendant le soulèvement populaire. Les expériences vécues par les jeunes pendant l'Intifada peuvent-elles avoir pour conséquence un accroissement de la violence des comportements, en particulier en milieu scolaire ?

Pour tenter de répondre à cette question, il faut dans une première étape non seulement faire le point sur cette violence subie et exercée pendant l'Intifada, mais se référer également à la violence politique qui l'a précédée.

La socialisation politique des enfants palestiniens

Il faudrait tout d'abord raconter une histoire, non seulement celle du petit lanceur de pierres mais celle de sa famille, et raconter l'Histoire. On verrait alors que l'enfant palestinien porte sur ses épaules les humiliations et les frustrations qui ont fait le pain quotidien de ses arrière-grands-parents, de ses grands-parents et de ses

parents ; il a grandi et continue de grandir au rythme des drames qui secouent sa famille en Palestine, ses voisins, ses parents éloignés au Liban, au Koweït, en Libye ou en Jordanie. Il est condamné à être partie prenante des événements non seulement à cause de son « roman familial », mais encore par le simple fait qu'il est palestinien et que perdure ce que les analystes appellent le « problème palestinien ».

Il a grandi aussi au rythme des évocations de la Palestine d'avant l'occupation israélienne. S'il est « réfugié », il a tellement entendu parlé de la maison de sa famille dans le village d'origine qu'il a l'impression d'y être né et d'en avoir été arraché lui-même : c'est ainsi que, dans un questionnaire d'identité de type « Qui suis-je ? » (Mansour, 1977), les jeunes se définissent souvent en fonction du village d'origine de leur famille en Palestine. Tous les ingrédients sont là, très tôt, pour contribuer, de façon informelle, latente, continue, à sa socialisation politique. Depuis son plus jeune âge, il a été confronté à l'occupation israélienne, d'abord par personne interposée, puis plus directement.

Tout petit, il a perçu intuitivement les angoisses et les révoltes de ses parents lorsqu'ils devaient faire face, dans le meilleur des cas, aux tracasseries de l'administration militaire israélienne et, dans le pire des cas, à la violence des soldats (descentes nocturnes, arrestations...). Devenu un peu plus grand, il a commencé à être le témoin de cette violence imposée, voire d'en être la victime. Une étude épidémiologique conduite en 1993 par le Programme de santé mentale communautaire de Gaza (Gaza Community Mental Health Programme), et qui a porté sur un groupe de 2 797 enfants de 8 à 15 ans répartis entre les camps de réfugiés de la bande de Gaza, la ville de Gaza et les autres villes et villages de la bande, rapporte les chiffres suivants : 92,5 % ont été exposés aux gaz lacrymogènes, 42 % ont été battus par les soldats, 4,5 % ont eu des fractures ou des blessures sérieuses, 85 % ont été exposés à des raids nocturnes de l'armée israélienne dans leurs maisons et 19 % ont été détenus pendant de courtes périodes (El Sarraj, 1993 ; El Sarraj et Abou Hein, 1993). Rappelons aussi que, dans la période qui va du début de l'Intifada au 31 octobre 1994, 257 enfants ont été tués par l'armée israélienne en Cisjordanie et à Gaza¹ : 68 avaient moins de 13 ans et 189 avaient entre 13 et 16 ans.

Alors, au lieu de jouer aux « cow-boys et aux Indiens », les enfants de Gaza et de la Cisjordanie se sont mis à jouer aux « Israéliens et aux Palestiniens », avec des scénarios reprenant les scènes dont ils avaient été les témoins ou dont ils avaient entendu parler par les adultes ou par les autres enfants.

Les plus petits du quartier se sont regroupés, ils ont entre quatre et six ans ; ils jouent près d'un petit mur « au gendarme et au voleur », version locale. Le mur symbolise la prison, un groupe de « Palestiniens » y est retenu ; tout à coup, les prisonniers s'échappent et commencent une grande « manifestation » : ils font tous le « V » de la victoire en criant « PLO ! PLO ! » de toutes leurs forces et les « soldats israéliens » accourent, agrippent les « Palestiniens », les secouent puis les ramènent sur le mur en prison, puis s'éloignent, satisfaits ; le jeu reprend, indéfiniment (Mansour, 1989, p. 43-44).

Outre le fait que ces enfants inventaient sans doute leur propre thérapie en revenant

sur des expériences incomplètement assimilées sur le coup, ce qui était en jeu dans de telles scènes, c'est un processus d'enculturation : le scénario est expression de la socialisation politique de l'enfant tout autant qu'il la nourrit, la renforce. Le jeu participe au développement de l'identité palestinienne de l'enfant : par son identification aux héros de l'Intifada il proclame qu'il se situe dans la continuité d'une ligne définie par sa famille et par le peuple palestinien. Comme l'écrit Annick Percheron :

Pour appartenir au groupe, l'enfant doit apprendre à le connaître, à s'en faire reconnaître et à se faire identifier par les autres comme lui appartenant. Il doit pour cela prendre en charge les valeurs qui fondent l'identité du groupe, c'est-à-dire [...] le passé, le présent et l'essence du projet du groupe tels qu'ils s'expriment dans le code symbolique commun qui fonde la relation entre ses membres (Percheron, 1974, p. 32).

Les enfants et la violence politique

Dans ces scénarios vient souvent un moment où tout peut basculer : lorsque l'enfant transforme son jeu en protestation et lance à son tour un défi dans l'arène de la réalité, l'acte devient violence politique.

C'est que, contrairement à ce qui se passe pour les enfants dans certains pays du monde, la socialisation politique de l'enfant palestinien n'est pas seulement « une mise en relation de concepts entre eux » (Percheron, 1974) : elle passe par le support de l'expérience. Arrêtons-nous un instant pour rappeler ce que les 8 à 12 ans disaient dans des entretiens menés en Cisjordanie dans le courant de l'été 1988 :

Ce qui frappe d'emblée quand on discute avec ces enfants [...] c'est leur conscience politique et leur implication dans le soulèvement : ils ne sont pas encore adolescents, ni même pré-adolescents, et ils se situent déjà dans le conflit. Ils en comprennent les racines et la dynamique, ils s'y identifient. Même les questions les plus ouvertes les ramènent à la réalité politique : pour la plupart, leurs trois vœux à la fée ne concernent ni des désirs personnels de possession de biens de consommation, ni des espoirs de changements dans leur vie relationnelle avec leurs pairs ou les membres de la famille (comme l'indiquent en général les enfants à qui j'avais l'habitude de poser cette question dans les services de pédopsychiatrie parisiens), mais concernent l'avenir de la Palestine et du peuple palestinien en général (Mansour, 1989, p. 68).

Les enfants décrivent et dessinent alors une vie quotidienne envahie par les soldats israéliens : ils sont partout, dans leur école, dans les terrains vagues qui étaient leurs terrains de jeux, dans leur maison, dans leurs cauchemars. Avec des degrés divers d'un enfant à l'autre (certains ont été plus durement concernés que d'autres), l'occupation est une réalité tangible. On retrouve à plus forte raison chez les plus grands (les 13 à 17 ans) cette compréhension de la cause palestinienne et l'adhésion à la lutte de libération, en particulier à travers l'analyse du contenu d'un questionnaire d'identité (« Qui suis-je ? ») et d'un essai sur le « Moi-idéal » (Mansour, 1989).

Lorsque l'enfant passe du « jeu militant » à l'engagement ou à la violence poli-

tique, lorsqu'il assume des responsabilités d'un autre âge, les points de repère habituels des jeunes et des adultes eux-mêmes sont remis en question. C'est en effet un modèle autoritaire qui caractérise au départ les relations parents-enfants ainsi que parents-adolescents dans la société palestinienne, modèle qui laisse très peu d'autonomie, en particulier en ce qui concerne les filles. Ce jeu traditionnel de l'autorité a commencé à être mis à mal depuis un certain nombre d'années :

- Le phénomène de l'urbanisation et la généralisation de la fréquentation scolaire ont introduit des changements progressifs dans la structure de la famille en Palestine comme dans toute la région du Moyen-Orient.
- La vie sous occupation depuis 1967 a conduit les familles à adopter des stratégies d'adaptation différentes : certaines se sont cantonnées dans « l'impuissance apprise » (Seligman, 1975), tandis que d'autres réagissaient par un militantisme actif ; d'autres enfin pouvaient être amenées par les circonstances à des compromis avec l'occupant. On conçoit bien que ces différents scénarios ont pu avoir des impacts différents sur les relations intrafamiliales, et en particulier sur l'autorité du père.
- De même, depuis 1967, un certain nombre de pères de famille (surtout dans la bande de Gaza, mais aussi dans les petites villes du nord de la Cisjordanie) se sont engagés dans le marché du travail israélien, et on retiendra de cela deux conséquences en ce qui concerne les dynamiques familiales : d'une part, l'absence prolongée et quotidienne du père vu les distances à parcourir, les enfants étant laissés à la seule autorité de la mère, et, d'autre part, un ébranlement des valeurs traditionnelles résultant de la confrontation avec la société israélienne.

Ziad Abu-Amr, analysant les conditions sociales dans la bande de Gaza, écrit :

Ces travailleurs ne résident pas dans les villes israéliennes où ils travaillent mais reviennent quotidiennement dans leur ville, village ou camp. En dépit de cela, les travailleurs du territoire ont acquis certaines valeurs de la société de consommation israélienne, sans pour autant s'y intégrer et malgré les sentiments d'amertume et de haine qui naissent en eux des suites du traitement méprisant que leur réservent les Israéliens qui les côtoient (Abu-Amr, 1989, p. 146).

Après 1988, l'évolution des relations familiales s'est accélérée.

Le niveau de tension auquel la famille était soumise s'est intensifié. En conséquence, on assiste parfois, surtout dans les contextes les plus exposés à la violence sociale et à l'accumulation chronique de frustrations, à des « dérapages » de l'autorité des adultes sur les jeunes. Lorsque les mécanismes d'adaptation habituels deviennent inopérants, et que les parents n'ont pas de solution de rechange, peuvent survenir des réactions incontrôlées de violence morale et physique, qui sont imposées en dehors de toute cohérence pédagogique.

Reportons-nous, par exemple, au contenu d'entretiens menés en septembre 1993 dans le camp de Khan Younis dans la bande de Gaza :

À l'occasion de ces visites émerge une demande d'aide importante. Les mères avouent leur impuissance et les dérives auxquelles elle sont acculées :

— Mère de Abd : elle montre le morceau de tuyau d'arrosage avec lequel elle frappe les enfants (« Ça laisse des traces sur le corps ») et, avec le père présent, elle fait une analyse de la situation qui montre bien qu'elle a perdu tout contrôle. Le père travaille généralement en Israël, il quitte le domicile le matin à 3 heures et rentre le soir à 6 heures ; la mère doit assumer la charge des 6 enfants (dont une petite fille qui fait des crises d'asthme graves), et va bientôt accoucher ; ce à quoi il faut ajouter le climat de violence politique.

— Mère de Mohammad : le discours est très similaire, Mohammad porte les marques d'une morsure de sa mère sur l'épaule, et cette dernière utilise souvent les châtiments corporels (Mansour, rapport de mission, 1993, p. 6-7).

La violence physique au sein de la famille ne touche pas seulement les enfants, mais aussi les femmes, comme le montre, par exemple, une étude menée par Rita Giacaman auprès de deux cent sept femmes célibataires âgées entre 15 et 49 ans dans la vieille ville de Naplouse :

54 % ont déclaré avoir été battues quelques fois ou souvent, 62% d'entre elles déclarant avoir été battues par l'armée et 32% par un membre de la famille. Le détail des résultats montre qu'elles ont été battues par un éventail étonnamment large d'hommes de la famille proche et étendue — du père au frère en passant par l'oncle ou les cousins —, ce qui laisse à penser que même les hommes n'appartenant pas à la famille nucléaire ont le droit de battre une femme. Il faut tout de même ajouter que les mères semblent également avoir le droit de lever la main contre leurs filles (Giacaman, 1988, p. 15).

On peut citer également une courte étude, menée pendant un mois, en octobre 1994, par le Centre palestinien contre la violence (Palestinian Center against Violence) à Gaza, qui a porté sur un échantillon de mille personnes choisies au hasard : il s'agissait d'évaluer l'utilisation de la violence dans l'éducation des enfants et, d'une façon plus générale, dans les relations à l'intérieur de la famille. Jusqu'à 66% des sujets interrogés habitant en ville utilisent la violence (dont 11% seulement de temps en temps) : les taux passent à 81% pour les sujets habitant dans un camp (dont 69% seulement de temps en temps) et à 84% pour ceux qui vivent en milieu rural. Dans 32% des cas, il faut entendre par violence l'utilisation de la main pour frapper et, dans 7% des cas, l'utilisation d'un bâton ou d'un autre objet.

Pour comprendre l'évolution, il faut tenir compte également du fait que de plus en plus de familles ont été privées de la présence du père avec l'intensification des emprisonnements, certains adolescents n'hésitant pas alors à adopter des comportements tyranniques envers leurs mères et sœurs.

Rappelons enfin que la dureté de la vie quotidienne apprend très vite aux enfants de Gaza et de Cisjordanie que leurs parents sont loin d'avoir la toute-puissance que les enfants leur attribuent spontanément dans des circonstances habituelles : par exemple, quelle protection espérer des parents, une fois que l'on a été témoin de leur humiliation par les soldats ? Il n'était pas rare en effet, dans les premières années de l'Intifada, que les soldats battent les enfants en présence de leurs parents, et même battent les parents en présence des enfants. Si certains enfants ont réagi en développant des symptômes d'anxiété, voire de panique, d'autres ont été

amenés à mettre en avant un « personnage », à afficher une hyper-maturité afin de protéger leurs parents déstabilisés par la situation. D'autres encore ont opté pour le passage à l'acte et la provocation dans l'espoir de forcer leurs parents à reprendre leur rôle d'éducateurs.

Les initiatives des enfants et des adolescents dans le contexte de l'Intifada coexistaient mal avec la position assez infantilisante à laquelle les réduisait traditionnellement l'autorité paternelle toute-puissante. Liées directement à une réaction à l'occupation israélienne, ces initiatives doivent être replacées dans le contexte de l'évolution des relations parents-enfants : elles sont tout à la fois une conséquence des transformations antérieures du modèle autoritaire et un facteur moteur de ces transformations.

Reportons-nous, là encore, à une observation réalisée pendant l'été 1988 dans un collège de Ramallah :

Jusqu'au moment de la récréation, la situation se présentait comme dans toutes les écoles du monde : va-et-vient des professeurs pour assurer leurs cours, atmosphère studieuse, d'autant qu'il s'agissait de passer les contrôles de fin d'année en cette veille de fermeture des écoles. À la récréation, une délégation des plus grandes classes est venue rencontrer le directeur pour lui faire part de la décision des élèves d'organiser un sit-in silencieux dans la cour, en signe de protestation contre la fermeture des écoles. Les élèves invitaient les professeurs à se joindre à eux pour cette manifestation silencieuse. Les professeurs ont essayé, sans succès, d'infléchir la décision des élèves [...]. Entre eux, ils ont laissé échapper leur exaspération face à ce projet : le lundi d'avant, la direction unifiée du soulèvement avait invité les élèves à tenir de telles manifestations silencieuses dans les écoles, dans un créneau horaire bien précis. Les professeurs avaient, bien sûr, souscrit à cette décision. Cette fois-ci, c'étaient les élèves qui prenaient l'initiative de mettre les adultes devant le fait accompli et qui, de plus, leur demandaient de participer à cette action ! Le sit-in a eu lieu et nous aussi, les adultes, étions présents. Les élèves sont remontés ensuite dans les bâtiments de l'école en chantant à tue-tête des chants révolutionnaires, tandis que les professeurs remarqueaient avec un certain agacement : « Ils nous ont fait monter et descendre comme ils veulent » (Mansour, 1989, p. 82-83).

À l'école aussi, les changements sont amorcés. Alors que le système pédagogique traditionnel est fondé sur l'obéissance aveugle au professeur et la soumission à l'adulte qui, seul, sait ce qui est bien pour l'élève, l'Intifada a semé les graines de la contestation à l'école, dans la famille et dans la société globale.

Pendant ces années a surgi une contradiction entre les deux « chapeaux » que portait l'adolescent : s'il est « sujet » dans la dynamique du soulèvement, il ne peut plus être « objet » face aux symboles traditionnels de l'autorité (Mansour, 1989). Les filles et les femmes ne s'y sont pas trompées : à l'heure où toute une communauté se mobilisait face à l'occupant, pouvait-on interdire à une adolescente ou à sa mère de se rendre à une réunion d'un comité de quartier ? Les acquis vont-ils être engrangés ou bien le changement est-il susceptible d'induire chez les jeunes des sentiments de toute-puissance dont ils auront du mal à se démettre, une fois le temps de la paix arrivé et, parallèlement, d'induire chez les adultes des fantasmes plus ou moins justifiés d'une prise de pouvoir par les jeunes, avec en corol-

laire une crispation de l'autoritarisme ? On peut penser que les deux scénarios se rencontreront.

De l'Intifada à la paix

Mais revenons sur ce passage entre le jeu militant et la violence politique. De quoi parle-t-on lorsque l'on évoque « la violence politique » de l'enfant palestinien pendant les années d'Intifada ? Dans la majorité des cas, cette étiquette recouvre la participation de l'enfant aux manifestations contre l'armée d'occupation et, en particulier, le fait qu'il lance des pierres aux soldats (Kuttab, 1988).

Les nombreux travaux réalisés autour du thème de l'agressivité des enfants et des adolescents montrent que les racines de l'agressivité sont très complexes. Un contexte dans lequel les enfants sont aux prises avec des agressions et avec une violence récurrente de la part de leur environnement tend à induire davantage d'agressivité, de même que les frustrations chroniques. Un certain degré d'agressivité est nécessaire à la survie : l'enfant doit pouvoir avoir prise sur les événements et sur les autres. De quels moyens l'enfant palestinien pouvait-il disposer pour avoir prise sur sa vie quotidienne ? Quels sont en particulier les critères d'une adaptation réussie à une accumulation de tension : un engagement politique, qui peut éventuellement déraiper vers la violence, mais donne un sentiment de maîtrise, ou l'installation dans un certain fatalisme qui tient à bonne distance d'un passage à l'acte, mais qui est plus fréquemment associé avec des symptômes (Punamäki, 1988) ? Sans doute la seule façon de trancher serait-elle de considérer le devenir à long terme d'enfants ayant utilisé des mécanismes d'adaptation différents (actifs/passifs), peut-être pourrait-on alors comprendre quels sont les modes d'adaptation qui sont les plus susceptibles de jouer un rôle protecteur du capital « santé mentale » de l'enfant dans une perspective à long terme ?

La question du devenir de l'enfant face à et engagé dans la violence politique est loin de faire l'unanimité des chercheurs. Kerry Gibson, dans une étude des publications parues sur « Les enfants dans la violence politique » pour un numéro spécial de *Social science and medicine* consacré à « La violence politique et la santé dans le tiers monde », rapporte :

Les chercheurs en Irlande du Nord ont exprimé leurs inquiétudes particulières quant aux effets de la participation à la violence sur les enfants. Les premiers chercheurs, dont Lyons et Fraser, avaient prédit un effondrement moral inévitable en réponse à ce phénomène. Cela est illustré en particulier dans la référence de Lawson aux jeunes de l'Irlande du Nord comme à une « génération perdue ». Cette approche va dans le même sens que la théorie de Kelman sur les propriétés déshumanisantes de la violence sur les agresseurs et sur les victimes. La recherche ultérieure en Irlande du Nord a rétorqué que ces inquiétudes étaient plus basées sur des affirmations que sur des connaissances bien fondées. Heskin, par exemple, note que l'augmentation des comportements antisociaux en Irlande du Nord s'avère être statistiquement beaucoup plus corrélée à des conditions sociales qui se détériorent qu'à la participation des jeunes à la violence politique. McWhirter montre le lien entre

l'élasticité des enfants et leurs conceptions de la société, la force des valeurs religieuses et la solidité des liens familiaux permettant d'éviter l'éruption tant crainte de comportements antisociaux chez les jeunes. Ces résultats soulèvent l'hypothèse que les enfants sont capables de maintenir une distinction entre la violence pour une juste cause et la violence qui est perçue comme injuste. Il est ainsi possible que la différence morale essentielle entre celui qui a raison et celui qui a tort soit maintenue, et que la violence en elle-même ne soit pas considérée comme acceptable, ni comme généralisable à toutes les situations (Gibson, 1989, p. 662).

Pour revenir à la situation des enfants palestiniens, tous ceux qui ont jeté des pierres aux soldats israéliens sont loin d'être des « Rambo » en puissance. Pour tenter de prédire quelles seront les conséquences de cette expérience sur leur développement, et en particulier sur la gestion de leurs pulsions agressives, il me semble qu'il faut prendre en considération à la fois le degré d'implication personnelle dans la violence politique (« jeux militants », confrontation « en réaction », confrontation activement recherchée, escalade dans la violence...) et le degré de confrontation à la violence politique subie (confrontation indirecte : a été témoin de violences dans la rue ; confrontation directe : lui ou l'un de ses proches a été battu par l'armée, blessé, arrêté ; sa maison a été démolie...). Tout cela est ensuite à pondérer en tenant compte d'un certain nombre de variables avec lesquelles la recherche sur les réactions des enfants aux situations traumatisantes nous a familiarisés : certaines sont liées aux caractéristiques de l'enfant (âge, sexe...), d'autres aux caractéristiques de sa famille (Wyman, 1992), à la dynamique familiale (la résolution des conflits s'y fait-elle par la violence, le passage à l'acte ou par la concertation ?), d'autres encore aux caractéristiques de la société dans laquelle vit l'enfant (contexte socio-politique, situation économique, formes de « socialisation morale » proposées à l'enfant...). Ces variables sont des éléments cruciaux du « contexte éco-culturel », comme l'appelle Dawes (1992), dans lequel vit l'enfant, ou d'un « modèle écologique intégré » (Elbedour, 1993), susceptibles de rendre compte des variations dans les réactions des enfants aux prises avec des situations adverses.

En attendant les éléments qu'apporteront peut-être les études épidémiologiques qui pourront être menées dans les années qui viennent, on peut penser que l'enfant palestinien a des atouts pour se débattre avec ses traumatismes : une tradition d'endurance que sa famille a développée depuis des décennies à travers son histoire douloureuse et, surtout, le fait qu'il n'était pas, pendant toutes ces années, dans la situation de vivre passivement un drame injuste qu'il ne comprenait pas. Certains assurément développeront des troubles qui rendront nécessaire une intervention de professionnels de la santé mentale, mais la grande majorité puisera sans doute dans ses propres ressources, dans les ressources de la famille, de l'école, de la société et de la culture, la force d'émerger des traumatismes vécus. D'autres enfants en sortiront avec le sentiment gratifiant d'avoir joué un rôle constructif sur le chemin de la paix, même s'il leur est arrivé parfois de « jouer » les lanceurs de pierres. Tout cela, bien sûr, est un scénario qui suppose que la société palestinienne

réussira sa transition vers la paix et la reconstruction, et sera capable de prendre en compte les besoins spécifiques de ces enfants.

Au fur et à mesure du transfert des pouvoirs aux Ministères, l'Autorité palestinienne a très vite reconnu l'importance qu'il y avait à développer un Programme national d'action pour l'enfant palestinien : un symposium s'est tenu sur ce thème à Gaza en avril 1995, sous le patronage de l'UNICEF et du Gouvernement suédois. Les besoins des enfants et des adolescents en termes d'éducation y ont été bien sûr longuement évoqués, et, aux côtés du Ministère de l'éducation, le Ministère du plan et de la coopération internationale, le Ministère des affaires sociales, le Ministère de la jeunesse et le Ministère de la culture se sont engagés à traiter ce thème en priorité. La transition de la guerre vers la paix pose à toute société de nombreux défis (Métraux, 1995). Peut-être l'un des plus importants en Palestine est-il celui de réussir à aider les enfants et les adolescents à réinvestir l'école au sortir de l'Intifada.

L'école après vingt ans d'occupation

Le problème n'est pas tant de faire en sorte que tous les enfants d'âge scolaire aient une place à l'école que de s'assurer de la qualité de l'environnement scolaire et de l'enseignement. On sait en effet que l'environnement scolaire a une influence directe non seulement sur le niveau académique des élèves, mais aussi sur leur comportement et, en particulier, sur les comportements déviants et délinquants.

Rutter, par exemple, a montré — dans le contexte spécifique des écoles d'un pays occidental — comment certains établissements, au lieu de constituer un lieu organisateur pour l'enfant, contribuaient au contraire à accentuer ses échecs et ses problèmes de comportements. Il identifie huit facteurs « protecteurs », dont nous citerons les six premiers :

En premier lieu, il apparaît nécessaire que les écoles aient un équilibre raisonnable entre les enfants de bon niveau intellectuel et de moins bon niveau. Deuxièmement, il a été montré que l'utilisation large des récompenses, des éloges et de la valorisation tend à être associée avec de meilleurs résultats des élèves. Troisièmement, un environnement scolaire plaisant et confortable, avec des bâtiments bien entretenus et décorés d'une manière attrayante, est associé avec de meilleurs résultats. Quatrièmement, si les enfants ont très largement l'occasion de prendre des responsabilités et de participer à l'organisation de leur vie scolaire, leur travail et leur comportement seront meilleurs. Cinquièmement, les enfants font davantage de progrès à la fois au niveau académique et au niveau comportemental dans les écoles qui accordent une importance appropriée aux matières académiques. Sixièmement, les élèves sont influencés par les modèles de comportement fournis par leurs enseignants (Rutter, 1981, p. 622).

Que sait-on en ce qui concerne la qualité de l'environnement scolaire et de l'enseignement en Palestine ? C'est, bien sûr, la question à laquelle le Ministère de l'éducation a cherché à répondre dès sa création en août 1994, en collectant tout d'abord des données chiffrées fiables en collaboration avec le Bureau central des statistiques

palestinien (Palestinian Central Bureau of Statistics). Nous nous référerons à ces chiffres ainsi qu'au rapport de mission de l'UNESCO (1995) pour faire le point sur la situation scolaire en Cisjordanie et dans la bande de Gaza, et établir un plan d'action d'urgence.

Le système scolaire et l'infrastructure

Après la création de l'État d'Israël en 1948, la bande de Gaza est passée sous administration égyptienne tandis que la Cisjordanie était rattachée à la Transjordanie, au sein du royaume de Jordanie. En conséquence, le Gouvernement égyptien a imposé son système d'enseignement à Gaza tandis que le royaume hachémite imposait le sien en Cisjordanie. Cette situation a perduré après 1967, mais, cette fois, sous le contrôle de l'Administration civile israélienne et, non seulement les fonds destinés à l'enseignement ont été réduits au minimum, mais les manuels scolaires, égyptiens d'une part et jordaniens de l'autre, ont été épurés de toutes les informations considérées comme indésirables, c'est-à-dire liées à l'histoire, à la culture ou à la géographie de la Palestine.

Il existe en Palestine trois types d'établissements scolaires : les établissements publics, les écoles privées (dépendant surtout de congrégations religieuses ou appartenant à des individus) et les écoles gérées par l'agence des Nations Unies pour les réfugiés palestiniens (United Nations Relief and Works Agency — UNRWA). Ces établissements ont accueilli quelque 654 697 élèves (337 866 garçons et 316 831 filles), dans les cycles primaire, complémentaire et secondaire pendant l'année scolaire 1994-1995 ; ils sont répartis comme on peut le constater dans le tableau 1 :

TABLEAU 1. Établissements scolaires en Cisjordanie et dans la bande de Gaza

	Cisjordanie	Gaza
Écoles privées	546	21
Écoles publiques	913	171
Écoles de l'UNRWA	100	159

Source : Ministère de l'éducation, Bureau central des statistiques palestinien.

L'éducation est obligatoire jusqu'à l'âge de quatorze ans, elle est gratuite dans les écoles de l'UNRWA et les frais d'inscription restent symboliques dans les écoles du gouvernement. Cela n'empêche toutefois pas qu'un certain nombre de familles retirent prématurément leurs enfants de l'école (en particulier les filles) et cela d'autant plus qu'aucune sanction n'est prévue pour prévenir ce cas.

La scolarité se passe dans des conditions souvent difficiles, étant donné la situation. En Cisjordanie, si les écoles dans les villages sont de petite taille, celles des villes peuvent regrouper des centaines d'élèves et fonctionnent souvent par roule-

ment. Les classes étant en nombre insuffisant, les locaux sont utilisés le matin pour la moitié des élèves et l'après-midi pour l'autre moitié. En outre :

Les classes sont très petites (16-20 m²). Très souvent, la ventilation est insuffisante et il n'y a pas assez de lumière, il n'y a pas non plus de salles spécialisées, de laboratoires par exemple, ni de cours de récréation appropriées ou de facilités pour les activités sportives. Un certain nombre d'immeubles se sont dégradés à un tel point qu'ils s'écroulent, tel est le cas par exemple pour quelques écoles dans des immeubles loués à Tulkarem, Naplouse et Hébron. Ils ont des fentes au plafond et dans les murs, à travers lesquelles s'infiltre l'eau en hiver (UNESCO, 1995, p. 21).

La situation est pire dans la bande de Gaza où 59 % des écoles publiques opèrent en double roulement (UNESCO, 1995). Le pourcentage est encore plus élevé en ce qui concerne les écoles de l'UNRWA. Le visiteur de passage s'étonne de voir des enfants en uniforme scolaire dans les rues à toute heure de la matinée : apparaissent d'abord ceux qui ont classe le matin, puis sortent progressivement de chez eux ceux qui ont cours l'après-midi. Les 8 à 10 ans surtout sont préparés tôt pour l'école par des mères soucieuses de les expédier de bonne heure dans la rue pour pouvoir vaquer à leurs occupations ménagères. Ils flânent alors, en essayant de tuer le temps en attendant le début des cours.

Les élèves de la bande de Gaza fréquentent des classes particulièrement surchargées : 29 % des classes des écoles de l'UNRWA ont plus de quarante-huit élèves par classe ; chaque élève dispose en moyenne de moins de 1 m².

La situation est devenue encore plus critique pendant l'année scolaire 1994-1995 avec l'arrivée des familles des Palestiniens rentrés dans le sillage de l'Autorité palestinienne.

En ce qui concerne l'état de délabrement de l'infrastructure scolaire de la bande de Gaza, on peut se référer au reportage réalisé par la revue palestinienne *Educational network* dans les établissements publics en septembre-octobre 1994² : on y apprend, par exemple, que l'école des garçons de Deir-al-Balah n'a que deux robinets d'eau en état de marche pour plus de mille élèves et que celle de Nusseirat n'a pas de toilettes alors qu'elle reçoit plus de neuf cents garçons.

Il est clair que les conditions physiques que les élèves doivent affronter sont loin de constituer un environnement propice au développement optimal de leurs capacités. Il s'agit bien plutôt d'un environnement générateur de frustrations et de tensions, à la fois pour les enfants et pour les enseignants. De fait, la qualité de l'éducation s'est dégradée régulièrement ces dernières années, alors que, traditionnellement, le peuple palestinien passait pour le plus instruit du monde arabe.

La détérioration de la qualité de l'enseignement

La majorité des maîtres, surtout dans les écoles publiques et celles de l'UNRWA, font le même constat : un grand nombre de leurs élèves arrivés en fin de primaire ne savent pas vraiment lire et ne possèdent pas le principe des quatre opérations. Ces

observations sur le terrain ont été confirmées par plusieurs études effectuées ces dernières années³. Pour expliquer ce phénomène, il faut naturellement tenir compte de tout ce que nous avons dit à propos du système scolaire et de l'infrastructure, mais l'on doit ajouter à cela l'impact des grèves organisées par les Palestiniens durant l'Intifada et l'effet de la répression de l'Intifada à partir de 1988.

Pour décourager le mouvement de révolte des Palestiniens, l'armée israélienne a multiplié les punitions collectives et en particulier les ordres de fermeture des écoles. En conséquence, le nombre de jours où les écoles ont été fermées est très élevé en termes de pourcentage, surtout dans les premières années de l'Intifada. Le tableau 2 en témoigne.

TABLEAU 2. Pourcentage des jours de fermeture des écoles en Cisjordanie et à Gaza

	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991
Cisjordanie	75	50	50	35
Gaza	35	47	35	43

Source: UNICEF, 1992.

De 1991 à 1994, 15 à 30 % du temps scolaire a été perdu pour les mêmes raisons (UNESCO, 1995). Même si, pendant ces années, un enseignement a été mis en place par les « Comités de quartier », le cursus scolaire a été sérieusement désorganisé :

La *lejneh*, c'est-à-dire l'ensemble des habitants de la *hâra* de Mâher et de ses sœurs, a donc décidé dans le courant de l'hiver [...] d'organiser un enseignement à domicile : des groupes d'enfants ont été formés par niveaux et les cours ont été donnés par les habitants compétents du voisinage proche, secondés par les mères. Tout le monde reconnaît que les résultats ont été assez médiocres en ce qui concerne l'assimilation des programmes scolaires : il a été difficile de garder un rythme de travail régulier, quelles que soient les circonstances, et de maintenir la mobilisation des « professeurs » plus ou moins improvisés et de leurs élèves dans les périodes de grande tension (grèves générales, manifestations, interventions de l'armée dans le quartier, arrestations d'un des proches des enfants ou des « professeurs »...). [...] Enfants et parents s'accordent pour dire que l'année est pour ainsi dire perdue (Mansour, 1989, p. 37-38).

On imagine aisément que, même lorsque l'école était ouverte, les conditions n'étaient pas très favorables à la concentration et à l'acquisition de nouvelles connaissances. Cependant, entre 1988 et 1993, malgré cette désorganisation générale, peu d'enfants ont redoublé : la grande majorité passait automatiquement dans la classe supérieure « au bénéfice de l'âge », pour ne pas « léser » les élèves et pour éviter aussi la surcharge des classes aux niveaux intermédiaires. Ainsi chaque année était-il demandé aux enfants d'assimiler un nouveau programme sur des bases quasi inexistantes. Sans doute certains enfants s'en sont-ils sortis avec un

moindre mal : parmi eux, les élèves fréquentant les quelques rares écoles privées ayant les moyens de réfléchir à de nouveaux arrangements de programme, à de nouvelles pédagogies, ou encore les enfants de parents ayant les compétences nécessaires pour pallier cet état de fait par une aide aux devoirs adaptée. Mais la grande majorité des enfants — et en particulier ceux appartenant aux milieux les plus défavorisés — ont probablement accumulé ces dernières années des expériences peu gratifiantes à l'école.

Pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer (infrastructure en mauvais état, classes surchargées, enseignants en nombre insuffisant et peu formés, programmes inadaptés aux besoins des enfants, élèves aux prises avec des traumatismes qui n'ont pas laissé intactes leurs capacités d'apprentissage et ont conduit parfois à une exacerbation des problèmes de comportement, cursus désorganisé par les fermetures des écoles...), il est évident que l'institution scolaire a mis, bien malgré elle, nombre de jeunes dans une situation impossible : d'année en année, au lieu de capitaliser des connaissances, ces élèves ont accumulé les lacunes. Ceux qui sont en situation d'échec scolaire grave n'ont souvent d'autre issue que de quitter prématurément l'école, et cela d'autant plus que les filières d'enseignement professionnel sont peu développées pour le moment. Bien que nous ne disposions pas de chiffres fiables, il semble que le phénomène devienne de plus en plus préoccupant⁴. L'ampleur du chômage chez les jeunes, même diplômés, ne les motive pas non plus à persévérer dans un système scolaire qui les maltraite à ce point. N'oublions pas la situation des jeunes encore en âge scolaire qui ont été emprisonnés par l'armée israélienne et qui ont des difficultés de réinsertion scolaire, ni celle des enfants de « collaborateurs » qui sont parfois rejetés des écoles et mis complètement en marge de la société palestinienne.

Un certain nombre de recherches dans les publications internationales ont mis en évidence l'existence d'une corrélation entre le fait de se sentir en échec à l'école et l'émergence de problèmes de comportement : « Les enfants en échec scolaire perdent confiance en eux-mêmes et n'arrivent pas à maintenir intact leur amour-propre ; certains commencent à s'ennuyer et deviennent apathiques, d'autres développent un violent antagonisme par rapport au système éducatif qui sanctionne leur manque de succès académique » (Rutter, 1979, p. 201). La violence institutionnelle alimente la violence des individus : un cercle vicieux s'installe alors.

Les éléments théoriques dont nous disposons nous conduisent, il va sans dire, à nous alarmer dans le contexte que nous venons de décrire. Sur le terrain, il reste difficile d'avoir une perception juste du phénomène de la violence des comportements : les professionnels sont d'ailleurs souvent partagés entre deux extrêmes. Il y a, d'un côté, ceux qui sous-évaluent l'ampleur des risques, et évitent même pudiquement l'emploi du mot violence pour évoquer les problèmes au sein des établissements scolaires, et, de l'autre, ceux qui auraient tendance à dramatiser, exacerbant ainsi le sentiment d'insécurité des maîtres comme des élèves. Un certain nombre de recherches sont amorcées qui permettront sans doute de disposer d'indicateurs de cette violence et de son évolution dans les années qui viennent. En

attendant, il faut se contenter d'observations partielles, subjectives, qui constituent cependant des pistes pour réfléchir et pour agir.

École et violence des comportements

À l'école, l'enfant est soumis à une autorité très forte. La violence physique est couramment et ouvertement employée, elle fait partie des modes d'enseignement reconnus et acceptés par tous. La discipline est enseignée à coups de règle sur les doigts et, si l'on en doutait encore, les doigts sanguinolents de notre petit voisin nous en ont apporté la preuve. J'ai à différentes reprises visité des écoles maternelles où chaque fois j'ai découvert des enfants entre 3 et 6 ans assis sans bouger les uns à côté des autres sur des bancs, face à une maîtresse faisant réciter la baguette à la main (Témoignage d'une éducatrice, Jénine, Médecins sans frontières, 1995).

La mère de Adham nous fait part du refus scolaire de sa fille, 9 ans : elle refuse d'aller à l'école parce qu'elle est terrorisée par le maître qui utilise les châtiments corporels, sa mère la bat le matin pour l'envoyer à l'école (Mansour, Rapport de mission, 1993).

Un an plus tard, une visite à la même famille montre que la fillette a développé une véritable phobie scolaire et ne va plus du tout à l'école. Adham, lui, est en échec scolaire et sa mère commente sa situation : « Adham est battu à la maison, au centre de rattrapage (celui de cette année), à l'école... Par la politique (par la manière douce), on arrive à rien avec lui » (Mansour, Rapport de mission, 1994).

Au-delà de ces quelques vignettes, on peut dire que les châtiments corporels sont effectivement utilisés à une grande échelle dans les écoles. Ils sont souvent accompagnés de violence verbale, suivant les témoignages de nombreux élèves et parents : expressions méprisantes, termes humiliants, jugements péjoratifs qui contribuent à ébranler la confiance que l'élève a en lui-même. Il n'y a là rien d'étonnant quand on replace ces observations dans le contexte des conditions de travail des maîtres et de leur manque de formation.

En miroir, on pourrait égrener les anecdotes illustrant la violence des élèves à l'encontre de leurs maîtres. La violence physique directe est rarement rapportée par les professeurs (est-ce parce qu'elle ne se manifeste pas ou parce qu'il est difficile d'en parler ?). Ils évoquent assez facilement en revanche les menaces dont leurs collègues sont victimes, menaces portant sur la personne ou sur les biens. Les adolescents ne sont pas les seuls à avoir recours à cette stratégie : les filles menacent parfois de faire intervenir les jeunes gens (*chababs*) du camp ou du quartier. La majorité des maîtres se plaignent du « manque de respect » de leurs élèves, concept bien sûr extrêmement subjectif, et des entorses nombreuses faites au règlement par ces derniers (refus de porter l'uniforme, école buissonnière, organisation de manifestations pour des raisons diverses, refus de faire les devoirs...).

Il semble en tout cas exister un consensus sur le fait que la situation s'est relativement améliorée, ces derniers mois, avec le retour à une scolarité plus régu-

lière. Les ruptures inattendues du rythme scolaire constituaient un important facteur de désordre, elles sont heureusement devenues plus rares : « Les filles sautent sur toutes les occasions : une manifestation à propos des changements au niveau de l'organisation du *tawjiyeh* (examen de fin du cycle secondaire), l'organisation des élections... » (Entretien avec la directrice d'une école de filles, Birzeit, novembre 1995).

Ce qui est sûr également c'est que le phénomène de la violence est directement lié à certaines caractéristiques des établissements : la violence est plus marquée dans les écoles de garçons, qui accueillent un grand nombre d'élèves dans de mauvaises conditions matérielles. Ainsi paraissent plus touchées les écoles publiques en milieu urbain et les écoles de l'UNRWA, qui sont dans les plus grands camps de réfugiés du pays (et, en particulier, dans la bande de Gaza, où les conditions socio-économiques sont les plus difficiles).

C'est ce que nous dira le directeur d'une école publique de garçons rencontré en novembre 1995 dans un village près de Ramallah : son école semble paisible, elle accueille environ quatre cent cinquante élèves dans des conditions matérielles relativement bonnes. S'il reconnaît que lui-même doit parfois faire face, avec ses collègues, à quelques problèmes de comportement de la part des élèves, il refuse de considérer qu'il s'agit de violence. Pour lui, les jours les plus difficiles sont passés : la violence entre les élèves fondée sur leur appartenance à des partis politiques différents, pendant la période de l'Intifada, a maintenant disparu.

Toujours en ce qui concerne les écoles en milieu urbain, il faut mentionner le cas particulier de la ville de Ramallah, qui connaît un accroissement important de sa population d'enfants en âge scolaire : aux Palestiniens rentrés au pays avec l'Autorité palestinienne, il faut ajouter les nombreuses familles palestiniennes installées aux États-Unis d'Amérique qui commencent à revenir, encouragées par les perspectives de paix. L'insertion scolaire de leurs enfants pose un certain nombre de problèmes qui ne seront que partiellement réglés par l'ouverture d'écoles privées fonctionnant sur le modèle des écoles américaines. Un certain nombre d'enseignants regardent les nouveaux arrivants avec quelque appréhension, redoutant, à tort ou à raison, l'arrivée d'un nouveau type de violence et l'introduction de la drogue.

Vers un programme d'action

Avant même le transfert des pouvoirs à l'Autorité palestinienne, les ONG palestiniennes avaient été à l'origine d'un certain nombre d'actions en milieu scolaire. Ainsi « Tamer » œuvre, depuis plusieurs années, à donner aux maîtres des outils ou des compétences leur permettant de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Le Palestinian Counseling Center (*Markaz al-Irshad al-Falastini*) a contribué au développement de la formation de conseillers d'orientation.

De même, l'UNICEF, présent sur le terrain à travers son bureau de Jérusalem pour la Cisjordanie et Gaza, a joué un rôle important dans le domaine de l'éducation à partir de 1986. On citera, entre autres activités, les programmes

de formation de conseillers d'orientation dans les écoles de l'UNRWA et les nombreux ateliers organisés pour sensibiliser les maîtres aux besoins d'enfants confrontés à une accumulation de traumatismes.

L'UNESCO se tient aux côtés du programme d'enseignement des écoles de l'UNRWA depuis 1950.

Cependant, jusqu'en 1993, il était difficile d'aller au-delà des projets pilotes ou des actions ponctuelles. Par exemple, les tentatives pour introduire dans les écoles à une grande échelle les conseillers d'orientation n'ont pas vraiment abouti. À cela plusieurs raisons, parmi lesquelles on peut citer les difficultés à :

- accéder aux écoles alors sous l'autorité de l'Administration civile israélienne ;
- trouver des sources de financement à long terme pour assurer les salaires des professionnels ;
- motiver les enseignants à être actifs dans les programmes de prévention (manque de moyens, manque de formation, pas de plages horaires pour de telles activités, pas de locaux disponibles, autres priorités perçues...).

Un certain nombre de ces difficultés devraient être levées avec le transfert des pouvoirs au Ministère de l'éducation palestinien. L'Autorité palestinienne a très tôt sollicité l'aide d'urgence de l'UNESCO, de l'UNRWA, de la Banque mondiale, de l'UNICEF et d'un certain nombre de pays donateurs, parmi lesquels nous citons la France et l'Italie. Nous avons évoqué à plusieurs reprises le rapport de l'UNESCO rédigé en juin 1995 : ce rapport a le grand mérite de faire le point sur la situation, et surtout d'établir des priorités et un programme d'action cohérent. Il appelle à des actions d'urgence, parmi lesquelles nous citerons :

- le développement d'un programme d'enseignement pour la Cisjordanie et Gaza, qui soit unifié et qui réponde aux besoins des enfants et des adolescents palestiniens, la conception de nouveaux manuels pour toutes les classes ;
- la remotivation des maîtres à travers un programme de formation continue et la mise en place de meilleures conditions de travail (système de promotions, meilleurs salaires, matériel pédagogique...) ;
- la rénovation des écoles et des équipements scolaires, la construction de nouvelles classes ;
- la prise en compte des besoins spécifiques des enfants maltraités par le système scolaire traditionnel (enfants en échec scolaire grave, enfants en cours de réinsertion scolaire, enfants handicapés, enfants devant affronter des conditions particulièrement difficiles...).

Le plan d'action vise également à donner au Ministère de l'éducation les moyens de gérer administrativement les projets dans la cohérence, avec une vision à long terme. Afin de mener à bien cet ambitieux programme, le ministère a besoin de l'aide internationale, pour la finance et la technique. Un certain nombre d'actions sont déjà financées et sont en cours de réalisation (le développement du programme, la réhabilitation des locaux scolaires et la construction de nouvelles écoles), d'autres sont sur le point de commencer (la formation continue des enseignants à une grande échelle). D'autres enfin attendent des bailleurs de fonds.

Conclusion

Il est difficile de prévoir à quelle vitesse vont se réaliser des changements appréciables sur le terrain. « Tout le monde sait que l'éducation est une "machinerie lourde" qui prend des années et des années pour se développer » a déclaré le Vice-Ministre de l'éducation dans un entretien accordé à l'équipe rédactionnelle de la revue *Educational network* (automne-hiver 1994). En attendant, les enfants continuent de grandir.

Nous avons vu, dans les pages qui précèdent, que la réflexion sur la violence en milieu scolaire est indissociable de la réflexion sur la violence dans la société. La société palestinienne émerge à peine de plusieurs décennies d'occupation et d'affrontements avec l'armée israélienne. Même si les villes et les villages palestiniens fêtent, chacun leur tour, leur libération, la violence politique restera latente tant que la « question palestinienne » dans son ensemble ne sera pas résolue d'une façon acceptable par toutes les parties en présence. Parallèlement, une fraction importante de la société doit faire face à la violence des conditions de vie imposées par la pauvreté (Shaban et Al-Botmeh, 1995). Toutes ces expériences constituent assurément des facteurs de risque pour les enfants et les adolescents, et les professionnels de l'enfance se doivent de réfléchir à des stratégies préventives et curatives.

L'école reproduit à une plus petite échelle les dynamiques qui agitent la société : elle aussi a subi les contrecoups de l'occupation et continue à subir la violence des limitations de budget. Elle impose de ce fait une violence institutionnelle intense à la fois aux maîtres et aux élèves. Les maîtres sont placés dans des conditions de travail particulièrement tendues (classes surchargées, manque de formation, absence de formation continue, salaires très bas, absence de perspectives de promotion...), et beaucoup d'élèves accumulent échecs, humiliations et frustrations dans le système scolaire.

Le terrain semble propice à une violence des comportements, en l'absence de perspectives pour les différents acteurs. De fait, les châtiments corporels sont largement utilisés, et, malgré l'absence de données fiables, on peut penser qu'une certaine insécurité prédomine souvent dans les relations entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et leurs maîtres. Il est important à ce stade de se donner les moyens d'avoir une vue plus objective de la situation et de mieux comprendre comment fonctionnent les logiques de violence pour tenter de les désamorcer. En tout cas, l'agressivité et la violence ont des racines complexes à différents niveaux, leur prévention passe donc par une action multiforme qui doit concerner la société, les institutions, les médias, la famille et les individus.

Parmi les institutions, l'école peut jouer un rôle privilégié, à condition qu'elle puisse se donner les moyens de devenir non seulement un lieu d'instruction, mais aussi un lieu d'éducation. La volonté de travailler dans ce sens est présente, les moyens suivront-ils ?

Notes

1. Ces chiffres sont tirés du rapport de B'Tselem (Centre des droits de l'homme israélien) paru le 2 novembre 1994. Voir aussi *The Jerusalem Times*, vol. I, n° 40, 11 novembre 1994.
2. *Educational network*, numéro double 16-17, automne-hiver 1994.
3. Voir par exemple Tamer Institute, 1990, et Jordan NCERD (National Centre for Educational Research and Development), 1992.
4. *Educational network*, édition spéciale, n° 18, printemps 1995.

Références bibliographiques

- Abu-Amr, Z. 1989. « Les conditions sociales dans la bande de Gaza ». Dans : Mansour, C. (dir. publ.). *Les Palestiniens de l'intérieur*. Paris, Les livres de la Revue d'études palestiniennes, p. 131-156.
- Dawes, A. 1992. « Political and moral learning in contexts of political conflict » [L'apprentissage politique et moral dans les contextes de conflit politique]. Dans : « Intervention à la conférence sur le thème de " La santé mentale des enfants exposés à des environnements violents " », Refugee Studies Programme, Université d'Oxford, janvier.
- Elbedour, S. ; Bensel, R. T. ; Bastien, D. T. 1993. « Ecological integrated model of children of war : individual and social psychology » [Modèle écologique intégré d'enfants de la guerre : psychologie sociale et individuelle]. *Child abuse and neglect* (Kidlington, Oxford, Royaume-Uni), vol. 17, 1993, p. 805-819.
- El Sarraj, E. 1993. « Peace and the children of the stone » [La paix et les enfants de la guerre des pierres]. Gaza Community Mental Health Programme, juin. (Article inédit.)
- ; Abu Hein, F. 1993. « Trauma, violence and children : the Palestinian experience » [Traumatisme, violence et enfants : l'expérience palestinienne]. Gaza Community Mental Health Programme, mai 1993. (Article inédit.)
- Giacaman, R. 1988. « Between the physical and the psychosocial : women's perception of health in the old city of Nablus » [Entre le physique et le psychologique : la perception des femmes en matière de santé dans la cité ancienne de Naplouse]. Université de Birzeit (Article inédit.)
- Gibson, K. 1989. « Children in political violence » [Les enfants dans la violence politique]. *Social science and medicine* (Kidlington, Oxford, Royaume-Uni), vol. 28, n° 7, p. 659-668.
- Kuttab, D. 1988. « A profile of the stonethrowers » [Profil des lanceurs de pierres]. *Journal of Palestine studies* (Berkeley, Californie), vol. XVII, n° 67, printemps.
- Mansour, S. 1977. *L'identité de l'adolescent palestinien dans un camp : Tel al Zaatar*. Paris, Université René-Descartes. (Thèse de doctorat inédite.)
- . 1989. *Des enfants et des pierres : enquête en Palestine occupée*. Paris, Les livres de la Revue d'études palestiniennes.
- . « Rapports de mission dans la bande de Gaza, dans le cadre de l'évaluation et du suivi d'un Centre d'animation et de rattrapage scolaire dans le camp de Khan Younis ». *Enfants réfugiés du monde* (Paris, Centre international de l'enfance), juillet-août 1992, septembre 1993, mai-juin 1994.

- Médecins sans frontières. « Rapport d'activités », mission à Jénine : juillet 1994-juin 1995.
- Métraux, J. C. 1995. « Formation à la prévention dans le contexte d'un conflit armé ». Dans : Mansour, S. (dir. publ.). *L'enfant réfugié*, Paris, Syros/Enfance et sociétés/Centre international de l'enfance, p. 171-199.
- Palestinian Center against Violence. 1994. « L'utilisation de la violence dans la famille » (en arabe). Gaza. (Rapport inédit.)
- Percheron, A. 1974. *L'univers politique des enfants*. Paris, Armand Colin/Fondation nationale des sciences politiques.
- Punamäki, R. L. 1988. « Historical, political and individualistic determinants of coping modes and fears among Palestinian children » [Déterminants historique, politique et individualiste des manières de se débrouiller et des craintes chez les enfants palestiniens]. *International journal of psychology/Revue internationale de psychologie* (Hove, East Sussex, Royaume-Uni), n° 23, p. 721-739.
- Rutter, M. 1981. « The city and the child » [La ville et l'enfant]. *American journal of orthopsychiatry* (Albany, New York), vol. 51, n° 4, octobre, p. 610-625.
- Rutter, M. et al. 1979. *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children* [Quinze mille heures : les écoles secondaires et leurs effets sur les enfants]. Londres, Butler and Tanner.
- Seligman, M. E. P. 1975. *Helplessness : on depression, development and death* [L'impuissance : sur la dépression, la croissance et la mort]. San Francisco, W. H. Freeman.
- Shaban, R. A. ; Al-Botmeh, S. M. 1995. *Poverty in the West Bank and Gaza Strip* [La pauvreté en Cisjordanie et dans la bande de Gaza]. Rapport publié par M.A.S. (Palestine Economic Policy Research Institute), Jérusalem, novembre.
- UNESCO. 1995. *Primary and secondary education in the West Bank and Gaza Strip : overview of the system and need for the development of the Ministry of education* [L'enseignement primaire et secondaire en Cisjordanie et dans la bande de Gaza : vue d'ensemble du système et nécessité de développer le Ministère de l'éducation]. Paris, juin. (Rapport inédit.)
- Wyman, P. A. et al. 1992. « Interviews with children who experienced major life stress : family and child attributes that predict resilient outcomes » [Entretiens avec des enfants ayant vécu d'importantes agressions dans la vie : attributs de la famille et de l'enfant qui annoncent des résultats montrant la capacité de résistance]. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry* (Baltimore, Maryland), n° 31, 5 septembre, p. 904-910.

LA BRIMADE COMME PROBLÈME DE COMPORTEMENT LIÉ À UNE « PRIVATISATION » CROISSANTE DE LA SOCIÉTÉ JAPONAISE CONTEMPORAINE

*Morita Yohji*¹

Les brimades au Japon : le cadre

On a défini la brimade comme « un type de comportement agressif par lequel un individu qui occupe une position dominante dans un processus interactif de groupe cause, par des actes délibérés ou collectifs, des souffrances mentales et/ou physiques à d'autres membres du groupe » (Morita, 1985a ; Morita et Kiyonaga, 1986).

Sept élèves du primaire et du premier cycle du secondaire s'étant suicidés en 1984 à la suite de brimades, puis neuf en 1985, celles-ci ont été considérées à cette époque au Japon comme un problème de société. Du fait du traitement quotidien de la question dans les médias, des questions soumises par les députés et des programmes nationaux instaurés par le Ministère de l'éducation, l'attention du public a été attirée pour la première fois sur ce phénomène. Il est donc possible aujourd'hui de dater de cette période le début de la médiatisation des brimades². Pourtant, bien

Morita Yohji (Japon)

Professeur au Département de sociologie de l'Université d'Osaka, spécialiste de la sociologie des structures sociales contemporaines dans leurs rapports avec les problèmes des jeunes, notamment la délinquance juvénile, l'absentéisme scolaire et les brimades infligées aux autres élèves, sujets qu'il a abondamment traités dans ses écrits. Il est membre du Comité d'étude des problèmes de comportement à l'école, président de la Commission nationale d'enquête sur les brimades, placée sous les auspices du Ministère japonais de l'éducation et directeur de l'Association japonaise de sociologie appliquée à la criminologie, de l'Association japonaise de victimologie et de l'Association japonaise d'étude des problèmes sociaux.

qu'on ait déjà reconnu en Norvège qu'elles posaient un problème de société et qu'elles y aient fait l'objet d'enquêtes, de recherches et de programmes nationaux d'intervention (Olweus, 1993), la situation japonaise est restée à peu près ignorée en dehors du pays du fait de la barrière linguistique. En outre, on tendait alors à relier ce phénomène à des facteurs socioculturels spécifiquement japonais et, de ce fait, on n'a accordé qu'une attention très limitée aux travaux effectués et aux mesures prises à l'étranger.

Il est donc nécessaire, me semble-t-il, de décrire l'état actuel du problème des brimades au Japon en rappelant certaines évolutions récentes.

En 1985, durant cette première phase de médiatisation des brimades, le Ministère japonais de l'éducation a commencé à recueillir des informations et à établir des statistiques, à l'échelle nationale, sur la fréquence des brimades dans les écoles primaires et secondaires. Ces statistiques portaient sur une période de sept mois, d'avril à octobre 1985. Elles ont révélé 155 066 cas de brimades dans les 21 899 établissements qui avaient répondu à l'enquête. Si l'on rapporte ces chiffres au nombre total des écoles fonctionnant dans le pays, on obtient 3,9 cas par établissement. Or, les années suivantes ont été caractérisées par un déclin remarquable : en 1986, on ne signalait que 52 610 cas pour 12 222 établissements (c'est-à-dire 1,3 cas par école à l'échelle nationale) et, en 1987, 35 067 cas pour 8 506 établissements (soit 0,9 cas par école). Les données concernant l'année scolaire 1991 (22 062 cas pour 7 172 établissements, soit 0,6 cas par école) semblent confirmer cette tendance. On en a conclu que, au Japon, le problème des brimades était entré dans une période de « latence ».

Mais il faudrait tenir compte d'un autre facteur : les diverses distorsions concernant la fiabilité et la validité des cas signalés résultent du fait que ces statistiques reposent sur les indications données par les enseignants. Les brimades leur sont souvent cachées. En outre, ils hésitent à signaler celles qui se produisent dans leur classe par crainte d'un effet négatif sur l'évaluation de leurs capacités pédagogiques. Les informations qu'ils communiquent tendraient donc à sous-estimer la fréquence des brimades (Morita, 1987, 1991 ; Morita et Kiyonaga, 1986 ; O'Moore et Hillery, 1991 ; Farrington, 1993). Pour réduire ces distorsions, on a proposé de réaliser des mesures sur la base de questionnaires individuels anonymes, méthode qui devrait être plus fiable que celle des rapports demandés aux enseignants (Ahmad et Smith, 1990 ; Morita et Kiyonaga, 1994).

Cette controverse est alimentée par les statistiques des brimades fournies par le Ministère japonais de l'éducation, qui reposent sur les informations communiquées par les enseignants, rassemblées dans chaque établissement et traitées par les conseils locaux de l'éducation. La comparaison entre le résultat de mes recherches et les statistiques fournies par le Ministère de l'éducation se révèle très instructive.

Mes travaux s'appuient sur les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire personnel et anonyme proposé en 1984 à un échantillon représentatif de 1 718 élèves de cinquième et de huitième année de Tokyo et d'Osaka. Certes, les statistiques communiquées par le Ministère de l'éducation portent sur l'année suivante (1985), mais il n'en reste pas moins que le nombre des brimades recensées dans les

échantillons des deux études est extrêmement différent, puisqu'il atteint 11,3 % pour mes travaux contre 0,88 % d'après les statistiques du Ministère de l'éducation (Morita, 1985a ; Ministère japonais de l'éducation, 1994)³. La différence atteste clairement l'importance que revêtent les techniques de mesure employées pour mener des recherches dans ce domaine.

Concernant l'opinion courante, mentionnée plus haut, sur l'état de « latence » où serait entré le problème des brimades, il convient de noter que, dans l'échantillon représentatif de l'enquête que j'ai réalisée en 1988 sur des élèves de huitième année de onze villes choisies, le taux de brimade atteint 8,2 %, contre un chiffre qui peut être évalué à 0,26 % d'après les données du Ministère de l'éducation se rapportant pour la même année et pour le pays entier aux établissements du premier cycle du secondaire (Morita, 1989). Si nous calculons le taux de diminution des pourcentages obtenus par les uns et par les autres en appliquant la valeur de 100 à la première phase de médiatisation des brimades, on peut constater une baisse de 27,4 % pour mes travaux et de 70 % pour les statistiques du Ministère de l'éducation. Or, étant donné que des recherches portant sur l'ensemble du pays, ou du moins fondées sur des chiffres représentatifs nationaux, ne sont menées que par le Ministère de l'éducation, on peut dire que le désintérêt croissant des médias et du grand public (qui a conduit à croire que le phénomène était devenu « latent ») a été largement suscité par les chiffres du Ministère de l'éducation. En revanche, les résultats de mes travaux ne permettent certainement pas de parler de « latence », même s'ils mettent incontestablement en évidence une tendance à la diminution.

Les conséquences qu'a eues en 1994 le suicide dans la province d'Aichi d'un collégien de treize ans se comprennent mieux si on les replace dans ce contexte. Si quelques cas de suicide provoqués par des brimades avaient été signalés pendant la période de « latence », ils n'avaient pas à nouveau attiré l'attention sur le problème social posé par les brimades. Dans le cas de ce collégien, on a trouvé un message d'adieu dans lequel il décrivait avec une grande précision les brimades subies, l'inertie de l'école et les sentiments qui l'habitaient avant son acte tragique. Les médias nationaux se sont emparés de ce cas. Tous les journaux ont publié son message tandis que les différentes chaînes de télévision entreprenaient de réunir des informations et de diffuser des émissions traitant de l'insuffisance des mesures prises par les écoles pour faire face à ce problème. Des voix se sont élevées partout pour critiquer le système d'éducation. En conséquence, le Ministère a créé une « cellule de crise » pour lutter contre les brimades et diffusé un « appel urgent ». À la Diète, le Premier ministre a été appelé à donner des précisions sur la politique du gouvernement face à ce phénomène.

Depuis le suicide d'Aichi et jusqu'à maintenant, on peut dire que le Japon se trouve dans une deuxième phase de médiatisation des brimades. Au cours de cette période, qui va de novembre 1994 à novembre 1995, le nombre de cas de suicides qu'elles ont causés s'est, d'après la presse, élevé à dix. En outre, depuis l'« appel urgent » publié par le Ministère de l'éducation en décembre 1994, qui a fait obligation à chaque établissement d'indiquer le nombre total de brimades pour l'année scolaire, le nombre de cas signalés par les enseignants des écoles primaires et des

établissements secondaires du premier cycle a été multiplié par 2,6 en 1994 par rapport à 1993.

Caractéristiques des comportements déviants contemporains

La délinquance, la violence à l'école, les brimades et l'absentéisme posent aujourd'hui de graves problèmes aux écoles japonaises. Les brimades et l'absentéisme, en particulier, ont attiré l'attention du public vers 1985, mais préoccupaient déjà auparavant les éducateurs. Toutefois, la coutume des brimades, qui se répand dans les écoles, présente de nouvelles caractéristiques et des formes différentes qui la distinguent qualitativement de ce qu'elle était autrefois, au point que l'on peut parler d'un type de brimade « moderne ». Cela ne veut pas dire que ses modalités soient entièrement nouvelles, mais que, tout en correspondant à un comportement traditionnel, elles revêtent aujourd'hui une importance nouvelle, qui les distingue des pratiques classiques, si bien que l'étiologie habituelle, les méthodes de recherches appliquées aux problèmes de comportement, ainsi que les politiques et les programmes sociaux mis en œuvre jusqu'à présent, ne semblent pas répondre aux exigences de l'analyse et de l'action. En d'autres termes, l'expression « type moderne » met en évidence les caractéristiques et les causes nouvelles du phénomène tout en soulignant l'urgente nécessité d'une révision de l'étiologie, des méthodes de recherche et des programmes sociaux qui en découlent⁴.

Il est possible de préciser comme suit les caractéristiques et le cadre des brimades modernes. Il s'agit d'un phénomène : a) qui trouve sa source dans la trame de la vie quotidienne ; b) que l'on a fini — bien qu'il ait été traditionnellement placé dans une zone « grise », mal définie, de déviance, quelque part entre problème et comportement déviant — par considérer comme un problème social, donnant ainsi plus de poids à sa définition sociale de comportement problématique ou déviant qui doit d'une manière ou d'une autre être maîtrisé ; c) où le persécuteur est peu conscient du fait qu'il agit en bourreau et donc de sa culpabilité ; d) dans lequel, étant donné ces caractéristiques, être persécuteur ou victime est non pas un accident qui ne peut arriver qu'à certains élèves, mais un destin général, qui peut être celui de n'importe quel enfant et touche en fait beaucoup d'entre eux ; e) qui se produit dans le cadre de la société contemporaine.

UNE EXTENSION DE LA VIE QUOTIDIENNE

Le mot de brimade s'applique à un large éventail de comportements : plaisanteries, taquineries, moqueries, railleries, actes de violence physique, voies de fait et chantage qui sont indiscutablement des délits. La gamme, suivant le jargon de la police japonaise, va du « clair » au « sombre » en passant par le « gris »⁵. Un comportement est appelé « clair » quand il a un effet positif sur la vie quotidienne. Plaisanteries, taquineries et moqueries douces peuvent ainsi être considérées comme un lubrifiant des rapports entre les individus, sans lequel la vie quotidienne serait

sans doute ennuyeuse et rigide. Ces comportements donnent parfois à la victime l'impression qu'elle est mal traitée. À mesure que ces sentiments prennent de l'ampleur, la relation entre tourmenteur et tourmenté passe peu à peu du « clair » au « gris », puis au « sombre ». La brimade devient donc évidente lorsque les plaisanteries, les taquineries, etc., atteignent la zone grise. Et il ne faudrait pas oublier que, si la plaisanterie, la taquinerie et la moquerie se situent dans une zone voisine du « clair » et sont souvent considérées comme innocentes, cela ne veut pas dire que les dommages qu'elles causent sont insignifiants : elles ont provoqué divers suicides au Japon.

Les brimades peuvent également se produire dans le cadre des activités institutionnelles de l'établissement. On procède souvent en classe ou ailleurs à l'école, en petits groupes, à des examens du comportement. Dans ce contexte, si tel ou tel enfant est délibérément critiqué ou blâmé par ses camarades pour mauvaise conduite, non-respect des règles ou résultats médiocres, il s'agit manifestement d'une brimade. Et, pourtant, sauf si l'enseignant se rend compte que l'un des élèves est visé de façon persistante, il risque de n'y voir qu'un effet pédagogique de la dynamique de groupe et une action éducative souhaitable. D'ailleurs, lorsqu'on interroge les persécuteurs sur leurs motivations, ils répondent souvent que l'élève a agi ou parlé égoïstement, s'est mal conduit ou a violé le règlement de l'école. C'est fréquemment une mauvaise excuse donnée par les persécuteurs pour justifier leur conduite. Quelle que soit la valeur de cette excuse et de cette façon de légitimer son propre comportement déviant, cela montre une fois de plus que les activités institutionnalisées de l'école — indispensables pour maintenir la discipline, accomplir des tâches collectives et mener une vie commune — sont devenues une occasion de brimades. L'élève qui les subit et n'y voit qu'une menace étayée par l'action de la communauté scolaire est alors soumis à une pression insupportable. Les brimades ont donc également leur source dans les activités qui sont censées régler le fonctionnement de l'école.

Indépendamment de la dynamique de leur maîtrise par le groupe, les brimades sont également suscitées par d'autres processus sociaux tels que ceux qui sont liés à la position hiérarchique ou à la distribution des rôles.

Si les brimades ne sont pas propres au Japon mais se rencontrent également dans d'autres pays (ou, plutôt, concernent presque tout groupe où les individus sont en interaction), c'est parce qu'elles sont indissociables du tissu de la vie quotidienne. Si leur maîtrise est moins rigoureuse, elles risquent donc d'envahir celle-ci, de concerner un plus grand nombre d'enfants et, par conséquent, de se banaliser dans leur univers.

On peut dire que deux facteurs expliquent la forte tendance des élèves japonais à éviter d'intervenir lorsque des brimades sont infligées devant eux et à résister à la tentation d'aider leurs amis qui en sont les victimes : a) leur comportement est influencé par leur intérêt, qui les pousse à se conformer aux souhaits du groupe tout en répugnant à collaborer avec les persécuteurs ; b) les Japonais sont peu enclins à résister à la pression du groupe et aux abus de pouvoir, et relativement disposés à considérer comme normaux des actes qui sortent de l'ordinaire.

L'ÉLARGISSEMENT DE LA ZONE « GRISE »

Pour expliquer ce qu'on entend par zone « grise », il convient de rappeler les exemples donnés plus haut pour les zones « sombre », « grise » et « claire ». Si une action qui a un effet positif sur la vie quotidienne peut être considérée comme s'inscrivant dans la zone « claire », un comportement qui enfreint manifestement la loi ou cause des dommages physiques ou des dégâts matériels relève de la zone « sombre ».

Ce qu'il faut retenir, en l'occurrence, c'est que les brimades qui peuvent être classées dans la zone « grise » n'étaient pas vues dans le passé comme un problème de comportement et n'ont donc pas fait l'objet d'une tutelle éducative. En d'autres termes, on était parvenu facilement à un consensus social sur le caractère déviant de la « délinquance » et de la « violence à l'école » (qui ont été les principaux problèmes de comportement affrontés jusque dans les années 80), et sur la définition des limites précises qui permettaient de distinguer des autres les comportements « sombres », mais les brimades qui entraînent des souffrances mentales et les petites violences mesquines qui émaillent la vie quotidienne de l'école se situent dans une zone « grise » intermédiaire.

Bref, il n'y a pas aujourd'hui de solution de continuité entre le sombre et le clair dans la gamme des brimades : elle comporte une zone « sombre », dessine son centre dans la zone « grise » et pousse des tentacules jusqu'à la zone « claire ». Faute d'une définition qui les situe de manière plus précise, les brimades ne sont pas clairement reconnues comme un problème de comportement, de sorte que les frontières de la déviance tendent à rester vagues et ambiguës.

C'est pourquoi enseignants et élèves ont du mal à décider si un comportement constitue ou non une brimade. Lorsqu'un incident se produit dans une école, il faut généralement commencer par déterminer si les limites de la brimade ont été atteintes ou non. Or, faute d'une idée précise de ce qui doit être considéré comme une brimade, ce ne peut être une tâche facile. Pour donner une orientation aux écoles, il est important, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, que le tout premier pas accompli soit une clarification de ce qui constitue une brimade. Il est en fait indispensable, pour mieux dire, qu'ils comprennent plus clairement que les brimades se situent dans une zone « grise ».

L'AFFAIBLISSEMENT DE LA CONSCIENCE DE PERSÉCUTER
ET DU SENTIMENT DE CULPABILITÉ

Les considérations exposées ci-dessus permettent de comprendre pourquoi les persécuteurs sont moins conscients de ce qu'ils font et pourquoi le sentiment de culpabilité de ceux qui se comportent mal ou portent préjudice à autrui a diminué.

Comme nous l'avons vu, les brimades, si elles sont générées dans une zone « sombre », résultent largement d'activités normales et de mécanismes qui sont typiques de la vie quotidienne, si bien que leur identification et la détermination de la frontière entre le bien et le mal se situent dans une zone « grise » aux contours

flous et imprécis. C'est pourquoi les élèves ont du mal à se rendre compte que leurs actes sont des brimades et, même lorsqu'ils sentent que leur comportement est fautif ou leur conduite mauvaise, le désir de s'« amuser », qui est l'une des motivations des brimades, dilue suffisamment les notions de bien et de mal pour inciter à en infliger (Morita, 1985b ; Morita et Kiyonaga, 1986, 1994).

Par exemple, si des élèves sont blâmés sur le ton de la plaisanterie au cours de révisions, parce qu'il apparaît qu'ils n'ont pas appris grand-chose, il est très fréquent qu'on ne se rende pas compte qu'il s'agit là d'une brimade. En outre, dans les activités sportives organisées par les clubs scolaires, on voit très souvent les enfants exalter l'esprit d'équipe et la force des joueurs tout en imposant à leurs camarades faibles ou moins doués un entraînement supplémentaire pour améliorer leur performance ou en les sanctionnant plus sévèrement. Les élèves qui réussissent bien en sport peuvent y voir une façon d'encourager les autres, mais on peut aussi considérer cela comme une façon de persécuter les faibles. Quoiqu'il en soit, l'emploi de la force, légitimée parce qu'activité de groupe, tend à diluer la notion de persécution et à faire oublier qu'on agit mal.

Au Japon, il est relativement rare qu'un élève en persécute un autre. En général, c'est tout un groupe qui persécute un individu. Les effets de la psychologie de masse affaiblissent le sentiment que l'on commet une mauvaise action. L'enfant persécuté et ses amis sont, comme objets de brimades, isolés, et les relations quotidiennes normales, temporairement suspendues. À cet égard, parler de la faiblesse des Japonais lorsqu'ils sont soumis à la pression du groupe n'a rien de nouveau.

Mes travaux montrent que, même si les persécuteurs sont moins conscients de ce qu'ils font, beaucoup d'élèves se rendent compte qu'ils infligent des brimades et que c'est mal. Il y a certes des différences selon le type de brimade, mais la tendance est claire : tout en étant conscients de mal faire, les élèves n'arrivent pas à s'affranchir de l'envie de s'amuser. On peut le constater non seulement pour les comportements qui relèvent de la zone « grise », mais aussi pour ceux qui se situent dans la zone « sombre » parce qu'ils comportent des violences physiques contre des membres marginaux du groupe déviant. Le camouflage, la légitimation et l'occultation des brimades ont tous pour origine cette ambivalence de la motivation (Morita, 1985b ; Morita et Kiyonaga, 1986, 1994).

Ainsi, les brimades, problème contemporain de comportement, peuvent être infligées par des élèves qui y trouvent du plaisir et n'ont que faiblement conscience d'être coupables de persécuter des camarades. Cela englobe aussi divers actes commis par jeu, qui peuvent, au premier abord, apparaître tout à fait innocents. Les brimades peuvent aussi avoir pour auteurs des enfants qui manquent tout simplement de sensibilité, ne se soucient pas des autres et ne pensent peut-être qu'à taquiner ou à plaisanter. Derrière cela se profile la tendance, perceptible aujourd'hui chez beaucoup d'enfants japonais, à satisfaire des désirs égoïstes, sans se soucier d'autrui ou évaluer les conséquences de ses actes, et à assouvir ses désirs de consommation.

Si l'on compare les recherches menées en Occident et celles effectuées au Japon, on notera que les premières tendent à se concentrer sur la famille et l'éducation du persécuteur. Bien que causes et remèdes soient à rechercher, au Japon, à l'école

même, il faudrait procéder à un réexamen approfondi des facteurs qui se rapportent à l'éducation du persécuteur et à sa socialisation dans sa famille. On y explique très souvent les brimades en les attribuant à divers facteurs tels que la tension nerveuse induite par l'intense compétition qui préside aux concours d'entrée (ce qu'on appelle « l'enfer des examens »), par l'autorité qu'exerce l'institution scolaire sur l'enfant et par les attentes du public à l'égard de l'enseignement. Cela exagère la responsabilité de l'établissement et limite le problème au système éducatif formel.

Les quatre acteurs des brimades

La brimade est un type de comportement agressif. Comme par le passé, adultes et jeunes de tous les pays le reconnaissent volontiers de nos jours. C'est en outre une manifestation qui va nécessairement de pair avec les processus assurant la cohésion des groupes, l'intégration des individus qui les composent, la différenciation et la sélection à l'intérieur du groupe, la répartition des positions et des rôles, la socialisation, etc. En un sens, tant que les êtres humains seront animés de sentiments, tant qu'ils structureront leurs relations avec les autres et participeront à une vie collective, il sera difficile d'éliminer totalement les brimades. Mais il ne faut pas en conclure qu'elles sont un élément inévitable de notre destin. Au contraire, puisqu'il s'agit d'un phénomène auquel il est difficile de se soustraire, il faut mettre en place dans les sociétés humaines une sorte de « frein » permettant de le maîtriser et, lorsqu'il se produit, de le limiter à une partie réduite du groupe.

En sociologie pénale, ce « frein régulateur » est dénommé mécanisme de blocage ou de dissuasion. Il est censé habiter les individus comme les groupes. À cet égard, l'augmentation récente de la fréquence des brimades et l'escalade de leurs effets, qui vont jusqu'au point où elles provoquent des suicides ou des homicides, semblent bien montrer que, dans les conditions propres aux sociétés modernes, ce « frein régulateur » s'est émoussé ou est devenu inopérant chez les enfants. C'est dire que parler des brimades comme d'un problème contemporain de comportement revient à reconnaître que l'inefficacité du frein est étroitement liée à l'évolution de la société moderne, qui en est en fait la cause.

En outre, l'absence de toute solution de continuité dans l'éventail des brimades ainsi que la diversité de leurs auteurs signifient qu'il faut reconnaître que l'examen du « frein régulateur » constitue un travail d'analyse particulièrement important, non seulement pour mettre au point des programmes d'intervention mais aussi pour étudier l'étiologie des brimades.

La théorie de la maîtrise sociale fournit une approche efficace pour l'analyse de ce frein. Les brimades, nous rappelle Hirschi, proviennent d'un relâchement de la maîtrise, ou de son absence totale, au sein d'une société ou d'un groupe (Hirschi, 1969). Cette démarche, plutôt que d'étudier les motivations des brimades, amène à se concentrer sur le frein et à rechercher les facteurs qui retiennent certains élèves d'y participer.

Partant de ce principe, j'ai défini quatre acteurs qui offrent un modèle opérationnel pour l'étude empirique des situations génératrices de brimades. Cette théo-

rie fournit un cadre pour l'analyse des réactions des élèves dans le contexte où les brimades se produisent et pour l'examen des comportements, sans se limiter à ceux de l'« agresseur » (le persécuteur) et de la « victime » (le persécuté), mais en englobant ceux des spectateurs actifs (qui participent avec intérêt et en se moquant) et passifs (qui sont témoins mais font semblant de ne pas voir) (Morita, 1985a, 1985b ; Morita et Kiyonaga, 1986, 1994).

De ce point de vue, le cadre des brimades peut être assimilé à une scène de théâtre. La victime, les modalités, la durée et l'intensité des brimades dépendent, d'une part, des caractéristiques de l'agresseur et, de l'autre, de la réaction des spectateurs : s'ils conspuent la victime ou ferment les yeux, une escalade est à craindre ; s'ils réagissent négativement, les dérives tendront à être exclues. Ainsi l'intervention du « pacificateur », qui vient mettre fin aux brimades, est subtilement influencée par l'atmosphère que crée le comportement du groupe entier.

La figure 1 illustre ce « modèle » de cadre et la distribution des rôles. Elle met en scène les quatre catégories d'acteurs — agresseur, victime, spectateurs actifs et passifs — en négligeant délibérément le « pacificateur », puisqu'il est absent pendant la phase d'escalade. Toutefois, comme on a observé que, dans une scène de brimade, les positions changent très fréquemment (la « victime » peut devenir l'« agresseur »), la figure 1 les regroupe et ajoute le « pacificateur ».

Lorsque des brimades se produisent, les enseignants ont tendance à prendre en considération la relation entre le persécuteur et le persécuté, à chercher le coupable et à procéder à un examen approfondi des circonstances. Certes, cette attitude n'est pas blâmable. Pourtant, on oublie souvent que l'« ordre » tend à se consolider ou au contraire à se déliter en fonction des réactions de ceux qui vivent dans le milieu concerné. Même sans remonter à la célèbre affirmation de Durkheim, pour qui le crime est un phénomène normal dans une société, il convient de souligner que l'ordre est maintenu au sein du groupe par les réactions de la société, en l'absence desquelles celle-ci devient une réalité anormale où le crime n'est pas considéré comme tel (Durkheim, 1967).

Dans les scènes de brimades, l'attitude des élèves est une réaction de la société. S'ils s'y intéressent ou y participent par des sarcasmes, cette réaction a toutes les chances d'être considérée comme une déclaration décisive d'encouragement aux brimades. En pareil cas, « ceux qui regardent tout en faisant semblant de ne pas voir » ne manifestant pas leur désaccord, leur comportement devient une expression implicite et tacite de consensus. Par conséquent, cette réaction des spectateurs actifs et passifs est un acte qui tend à renforcer les brimades. À l'inverse, en cas de réaction négative, la société prend le parti de la régulation et définit les brimades comme un problème de comportement. Le groupe exerce alors une pression sur le persécuteur. Tout comme un enfant modifie un comportement manquant de sagesse en fonction de la réaction de ses parents, les auteurs de brimades tiennent compte de l'attitude de leurs camarades.

J'ai procédé au calcul de la proportion d'agresseurs, de victimes, de spectateurs actifs et passifs, et de pacificateurs par classe, et du coefficient de corrélation entre ces proportions pour chaque classe. Les résultats font apparaître une relation

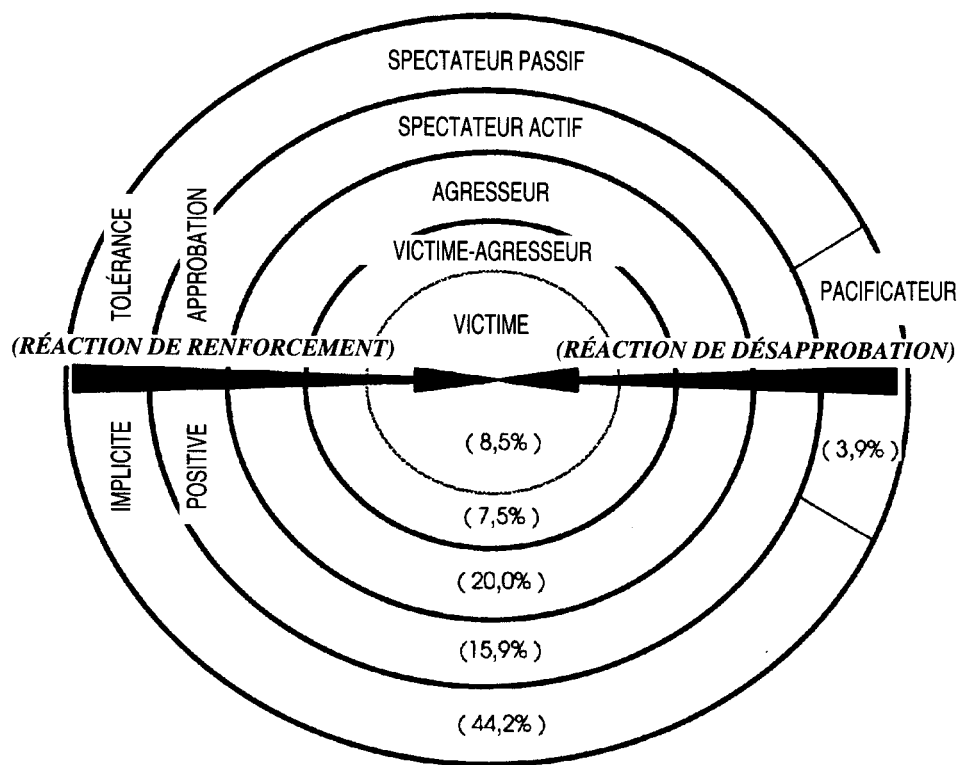


FIGURE 1. Modèle structurel des brimades au Japon

Note :

La proportion d'élèves pour chaque catégorie d'acteurs est calculée sur la base de la position qu'ils ont indiqué avoir prise par rapport au nombre total d'élèves qui ont signalé que des brimades se produisaient dans leur classe.

Source : Morita, 1985a, 1985b.

positive, prévisible mais significative, entre le nombre d'agresseurs et de victimes dans une classe, ainsi qu'une relation positive entre le nombre des spectateurs actifs et passifs. Il apparaît en outre que la corrélation la plus élevée se situe entre les agresseurs et les spectateurs passifs (Morita, 1989). Ces résultats ne confirment que partiellement l'hypothèse selon laquelle le comportement des spectateurs passifs encourage les brimades. En fait, cela montre que, en regardant tout en feignant de ne pas voir, les spectateurs passifs créent une atmosphère de laxisme qui encourage les actes de brimade et leur escalade.

Il est fréquent, au Japon, que de méchantes brimades aient de nombreux spectateurs qui ne font rien pour y mettre un terme. L'absence de la fonction de régulation, de ce frein qui devrait limiter la fréquence des problèmes ou des comportements déviants, et qui est normalement inhérent à tout groupe ou organisation,

peut alors être considérée comme une forme d'« infantilisme ». C'est ce qui provoque ces suicides des victimes découragées par le sentiment de mener un combat douloureux, solitaire et interminable, et ces décès consécutifs à de graves blessures infligées en présence de spectateurs passifs.

Le Ministère japonais et les conseils locaux de l'éducation ont récemment souligné, en s'efforçant de sensibiliser les enseignants aux brimades, que le spectateur passif est aussi un agresseur. Sans pouvoir être plus précis, je suis en mesure de dire que cette plus forte sensibilisation résulte, pour une partie, des travaux auxquels je me consacre depuis longtemps.

« Privatisation » accrue de la société japonaise

Il est temps maintenant de se demander comment doit être comprise la tendance sociale, observée aujourd'hui au Japon, au relâchement et à la disparition totale, chez les élèves et dans les groupes, du frein aux brimades.

Depuis la seconde guerre mondiale, la société japonaise s'est transformée à divers égards et je voudrais attirer l'attention sur l'un des courants bien définis qui sous-tendent ces mutations : ce que j'appelle la « privatisation de la société » ⁶.

Alors que les Japonais privilégiaient traditionnellement la dimension « publique » (*ooyake* en japonais), ils ont maintenant tendance à mettre au premier plan la dimension privée (*watakushi* en japonais) ou, plus précisément, le renforcement d'une tendance du processus de modernisation sociale du Japon, selon laquelle la signification et la valeur de la vie, et son épanouissement sont non plus recherchés dans la sphère publique, mais dans celle de la vie privée quotidienne.

En un sens, cette « privatisation » n'est pas une question qui trouble la société ou la population japonaise. Au contraire, dans une société où la vie privée était autrefois sacrifiée, et souvent engloutie au profit des groupes et des organisations, l'émergence du « privé », des goûts et des modes de vie individuels considérés comme des valeurs sociales est une évolution à saluer. Cette « privatisation » comporte toutefois un aspect négatif : à mesure que croît le souci de préserver la vie privée, l'intérêt pour les enjeux collectifs et sociaux diminue, entraînant une tendance à s'enfermer dans un univers privé et une attitude indifférente à l'égard des autres. De plus, la surestimation de l'aspect personnel renforce la tendance à mettre au premier plan ses propres intérêts égoïstes. Il apparaît donc évident que la « privatisation de la société » peut être considérée à la fois positivement et négativement.

Les phénomènes japonais des brimades, de l'absentéisme et de la délinquance juvénile doivent être compris à la lumière de ce puissant courant.

L'une des caractéristiques de cette « privatisation » est illustrée de manière extrêmement claire par le mode de vie des enfants d'aujourd'hui et trouve son expression dans la devise : « Satisfais tes désirs sans violence ». Ainsi, la société traditionnelle, où l'on se sacrifiait pour le pays (devise du Japon d'avant-guerre adaptée après la guerre pour inciter à se sacrifier pour le bien de son entreprise ou de la société en général), cède la place à une société tournée vers l'assouvissement, selon

la tendance d'une époque où la valorisation du moi pénètre dans la société et, du fait de son pouvoir de persuasion, acquiert une reconnaissance sociale.

Or, la devise « Satisfais tes désirs sans violence », tout en ayant un aspect positif représenté par le respect de la valeur personnelle et du bonheur individuel, se traduit par une diminution de l'efficacité des freins traditionnels qui maîtrisaient jusqu'à présent les désirs humains. C'est pourquoi il devient difficile de faire jouer le frein au désir de consommation, désir que l'on observe dans l'« amusement » et la « détente » que procurent les brimades, tandis que se répand au Japon ce que l'on peut appeler « le caractère naturel des désirs », doctrine qui proclame bonne toute chose dont on tire du plaisir.

Le souci croissant du moi et de son propre univers, et l'indifférence accrue qui en résulte pour les autres et la société en général constituent un autre problème posé par cette « privatisation ». Les déclarations suivantes sont caractéristiques de cette tendance : « Ça passe tant que ça ne dérange pas les autres » ; « Pas la peine de s'attirer des ennuis pour les autres » ; « Puisqu'on n'aime pas que les autres se mêlent de nos affaires, on n'a pas non plus à fourrer son nez dans les leurs ». Ces aphorismes renforcent l'orientation égoïste qui sous-tend l'attitude de spectateur passif.

C'est ainsi que se développe l'aspect négatif de cette « privatisation », qui, dans les esprits comme dans la collectivité, émousse le frein qui s'exerçait sur les brimades. Il devient dès lors possible de dire que le problème des brimades plongeant ses racines malades dans le mode de vie de la société tout entière, y compris bien évidemment la société des adultes, l'affronter est une nouvelle tâche qui s'inscrit dans le cadre du processus de la « privatisation ». C'est une tâche qui oblige à mettre l'accent sur l'aspect positif de celui-ci en minimisant ses aspects négatifs. Il est donc indispensable de chercher à y remédier par des mesures de portée générale qui insistent sur la valeur de la convivialité et de la civilité dans la vie des individus, et renforcent ainsi les sentiments positifs à leur égard.

Autrefois, la société japonaise souffrait de la prépondérance de la sphère « publique » (*ooyake*) au détriment de la sphère « privée » (*watakushi*) qui lui était subordonnée. La « privatisation de la société » pose le problème inverse, le sacrifice consenti dans l'intérêt public (*ooyake*) cédant la place au principe de la satisfaction de ses désirs au détriment du bien général (*watakushi*). Œuvrer dans son intérêt est bon si on contribue ainsi en même temps à la dimension collective de la vie. Promouvoir la vie sociale ainsi que la conscience et l'exercice de ses responsabilités comme membre de la collectivité est aussi un impératif, *sine qua non*, pour les sociétés modernes.

L'attitude des spectateurs passifs sur la scène des brimades est un signe de délitement de la convivialité dans le milieu scolaire, un déclin de la citoyenneté.

Remèdes sociaux aux brimades : état actuel de la question

La première phase de la médiatisation des brimades, entre 1984 et 1986, a été celle du début de la dénonciation sociale du problème au Japon. Il convient de noter, tou-

tefois, que le consensus social sur les brimades en tant que problème de comportement n'était encore que partiel. Si les enseignants et les citoyens concernés soulignaient la gravité du phénomène, et attiraient l'attention sur ses conséquences — blessures, homicides et suicides —, beaucoup de gens se demandaient s'il était vraiment nécessaire d'en parler autant puisqu'il s'agissait d'un problème qui, à leur avis, ne concernait qu'un nombre insignifiant d'enfants malheureux, comme on en trouve toujours et partout, un mal nécessaire dans le processus de croissance qui mène à l'âge adulte. Autrement dit, le problème et les limites de la pathologie sociale qu'il reflétait étaient évalués différemment suivant le point de vue adopté.

Pour illustrer ce point, il peut être utile de rappeler les événements qui ont suivi le suicide, en février 1986 à Tokyo, d'un élève du premier cycle du secondaire, victime de brimades.

Les camarades de classe du défunt et quatre enseignants ont participé au deuil en écrivant des messages de condoléances sur les feuilles de papier colorées qui sont traditionnelles au Japon. Les parents de l'enfant ont intenté un procès aux parents des persécuteurs, ainsi qu'au conseil scolaire, et demandé des dommages et intérêts ; ils s'en sont même pris aux messages de condoléances estimant qu'il s'agissait d'une ultime brimade infligée au défunt. Après quatre années d'instruction, le tribunal du district de Tokyo a décidé que les messages de condoléances ne constituaient pas une brimade. Les parents ont fait appel auprès de la cour d'appel de Tokyo qui a reconnu que les messages de condoléances revêtaient le caractère d'une brimade et a condamné l'école à verser une indemnité.

Comme le montre ce cas, notre compréhension des brimades et de leurs implications était encore insuffisante à l'époque de cette première phase de médiatisation, non seulement dans la société en général, mais même sur la scène judiciaire.

C'est au cours de la seconde moitié des années 80, au moment où le Ministère de l'éducation s'est mis à adresser des appels et des recommandations aux gouverneurs des régions et aux conseils locaux de l'éducation, à entreprendre des études nationales, à organiser des programmes de formation et à distribuer des brochures d'orientation aux enseignants pour les sensibiliser au problème, que celui-ci a commencé à être mieux compris. C'est aussi au cours de cette période que le Ministère de la justice, l'Agence nationale de la police, la Fédération des barreaux japonais et les organismes de promotion du bien-être des jeunes ont commencé à mener des recherches et à élaborer des principes directeurs, et ont mis en place un numéro de téléphone qu'on pouvait appeler pour solliciter des conseils sur le problème des brimades. Les politiques et les mesures fondamentales en vigueur aujourd'hui au Japon résultent pour beaucoup des initiatives de cette époque.

On peut donc dire que c'est au cours de cette période que les brimades ont été reconnues au Japon comme une nouvelle catégorie de problèmes de comportement, parallèlement à la délinquance, à la violence à l'école et à l'absentéisme, et qu'elles sont devenues un élément du système de « tutelle » de l'institution scolaire. Pourtant, aucune politique ou mesure nouvelle n'a été adoptée jusqu'à la seconde phase de médiatisation des brimades.

C'est en fait au cours de cette phase que les brimades sont devenues un élément

spécifique de la « tutelle », et que les établissements eux-mêmes ont commencé à élaborer des politiques et des mesures venant s'ajouter à celles déjà en vigueur. C'est à ce moment-là que la gravité du phénomène et des dommages qu'il peut causer a été rapidement et largement reconnue dans la société japonaise, que la zone « grise » s'est encore réduite et qu'un consensus social s'est instauré pour considérer qu'il s'agissait d'un problème de comportement. Invité par la Diète à s'expliquer sur ce problème, le Premier Ministre a fait part de la « politique du Cabinet relative aux brimades » et demandé la coopération des commissions de l'éducation des deux chambres, ainsi que des ministères et autres services concernés pour combattre cette tendance.

Si, jusque-là, le problème des brimades ne concernait que certaines couches de la société japonaise, le fait que le phénomène ait été pris au sérieux par le gouvernement et les nombreux reportages parus dans les médias ont contribué à susciter un intérêt considérable et à faire admettre qu'il s'agissait d'un problème concernant l'ensemble de la société — non pas confiné à l'école mais intéressant tous les citoyens.

Aujourd'hui, le Ministère de l'éducation prévoit de mettre sur pied de nouveaux services spécialisés dans le problème des brimades, tandis que certains conseils locaux de l'éducation et certaines écoles constituent de nouvelles sections sur les brimades pour aborder le problème comme une question indépendante et spécifique, et non dans le cadre de la politique générale de la tutelle. En outre, les équipes de conseillers mises en place par les administrations et les associations se développent. Le Ministère de l'éducation a établi un centre national de consultation et d'information sur les brimades, et créé une base de données nationale. Des conseillers professionnels ont été engagés dans diverses écoles et les résultats de leurs travaux sont étudiés pour améliorer encore l'orientation fournie à cet égard dans les établissements.

À l'heure où j'écris ces lignes, il ne s'est pas écoulé plus d'un an depuis que nous sommes entrés dans la seconde phase de médiatisation, mais on peut déjà noter que des politiques systématiques, orientées vers des mesures d'urgence ou à court terme, ont été mises en œuvre et fortement développées.

Il n'en reste pas moins que seuls quelques premiers pas ont été faits sur la voie de l'élimination fondamentale et durable des brimades, ce problème contemporain de comportement, ou, si l'on préfère, en faveur de l'établissement d'un frein dans la conscience des enfants. Un long chemin reste encore à parcourir.

Tâches présentes et futures

Comme indiqué plus haut, lorsque le problème des brimades a été soulevé pour la première fois au Japon par les éducateurs et par les médias, beaucoup de gens ont fait preuve d'insensibilité en déclarant qu'il n'y avait aucune raison de faire tant de bruit sur un problème limité à quelques élèves marginaux. Ils soutenaient que les brimades étaient un mal nécessaire dans l'éducation des enfants.

Étant donné la nature imprécise des brimades, ces réactions ne sont pas sur-

prenantes ; comme je l'ai souvent fait observer plus haut, le problème des brimades a été traditionnellement considéré comme relevant d'une zone « grise » et floue de déviance voisine d'une zone « sombre » de criminalité et de délinquance.

Or la responsabilité du maintien de l'ordre, pour les comportements relevant de la zone « grise » et échappant au classement parmi les crimes et délits, est normalement du ressort de l'individu, et le type de maîtrise exercée sur ces comportements est en général « informelle ». Mais, lorsque l'ordre ne peut être maintenu par ces mécanismes, de sorte que certaines conduites entraînent un préjudice social, ce sont les institutions publiques — l'État, les autorités régionales ou des groupes de citoyens — qui prennent officiellement des mesures destinées à l'assurer. Certaines de ces mesures, généralement celles qui visent à remédier à des méfaits d'ordre public, tels que les crimes et les violations des droits de l'homme, dépendent du « principe du préjudice », tandis que d'autres, comme celles qui concernent la délinquance juvénile, la consommation d'alcool et de tabac, le fait de respirer de la colle, la pornographie, etc., relèvent davantage du paternalisme et visent à prévenir ou à empêcher certains actes. Le « principe du paternalisme » — traiter les gens un peu comme le ferait un père, notamment en satisfaisant leurs besoins tout en leur déniaient tout droit ou responsabilité — s'applique souvent aux comportements relevant de la zone « grise », qui, par nature, n'appartiennent pas à la zone « sombre » du crime.

Au Japon, la responsabilité de faire face aux problèmes de comportement qui se posent à l'école est traditionnellement dévolue aux enseignants, qui exercent cette fonction conformément à la politique, établie depuis longtemps, de la tutelle (en japonais *seito shido*)⁷. Indépendamment de l'enseignement de leur matière, les enseignants japonais sont généralement chargés non seulement de donner des instructions aux enfants sur toutes les questions concernant l'école et de les guider dans divers domaines de leur vie quotidienne, mais aussi de surveiller, punir et conseiller les élèves déviants qui ne se conforment pas au règlement ou enfreignent la loi. C'est pourquoi les enseignants ont récemment assumé la fonction de tutelle (*shido*) pour les brimades. Au cours des deux phases de médiatisation, les écoles et les conseils scolaires ont été vigoureusement critiqués par le public pour leur manque d'efficacité face à ce problème, si bien que la politique de tutelle a été renforcée pour couvrir non seulement les brimades criminelles (relevant de la zone « sombre »), mais aussi celles, généralement attribuées à la zone « grise », qui étaient jusque-là du ressort de la « maîtrise informelle » des élèves eux-mêmes. Il en résulte que la zone « grise » est aujourd'hui placée sous la responsabilité directe des enseignants, ce qui limite la marge d'autodiscipline des élèves.

Du point de vue du processus de « privatisation de la société », on notera que, si celui-ci semble tendre à un détachement des obligations publiques et formelles au profit de valeurs privées et individuelles, le résultat final est une limitation supplémentaire de la zone de responsabilité traditionnellement confiée aux individus. Si c'était inévitable, puisque l'urgence et la gravité du phénomène ont contraint les autorités scolaires à définir des stratégies pour y faire face, il faut aussi souligner que, pour une meilleure maîtrise des brimades qui relèvent de la zone « grise », il

conviendrait d'accorder plus d'attention à la formation chez les enfants d'un « frein régulateur » autonome.

Conclusion

J'ai présenté dans cet article le modèle à quatre acteurs, non seulement en tant qu'outil pour comprendre le cadre des brimades et les mécanismes qui les suscitent, mais aussi pour mettre en évidence la fonction du « frein régulateur », qui doit être implantée dans la conscience des enfants et opérer suivant la dynamique des groupes, et pour souligner qu'elle constitue un élément clé de la prévention et de la maîtrise des brimades. La formation de ce frein est une tâche qui concerne au premier chef l'école, mais également la famille et la société en général, aujourd'hui et demain.

J'ai aussi montré que le phénomène des brimades a des implications importantes pour l'avenir de la société japonaise. Le courant sous-jacent de la « privatisation » de cette société s'est développé après la guerre, dans un sens positif, en mettant l'accent sur la valeur de l'individu et de la sphère privée face au rôle traditionnellement prépondérant de l'État ou des groupes, mais le « caractère naturel des désirs » affirmé du fait de cette tendance suscite des interrogations sur la capacité de convivialité et sur l'acceptation de responsabilités civiques, qui sont très nécessaires dans une société moderne. Reste à savoir si le peuple japonais réussira à faire fructifier le capital de la « privatisation » et à construire un nouveau type de société ouverte aux valeurs de la vie en commun.

Comme je l'ai montré, il faut déterminer les causes des brimades impliquant les enfants d'aujourd'hui dans la société contemporaine. Le problème qu'elles posent n'est pas propre au Japon. Leur fréquence, leur caractère mal défini, la gravité des suicides et des homicides qui y sont associés, et l'intérêt qu'elles suscitent comme problème social, révèlent des affinités nombreuses, sur le plan phénoménologique, avec ce qui se passe dans d'autres pays. Dans cet article, j'ai volontairement évité toute comparaison avec des études et des données internationales, tout examen du mécanisme qui les cause dans d'autres pays, toute analyse de l'influence des facteurs socioculturels à l'œuvre dans d'autres sociétés. Ce n'est pas que ces informations soient inintéressantes et inutiles pour mieux comprendre le phénomène. Mais l'article a essentiellement pour objet de présenter une analyse du problème des brimades au Japon afin d'apporter un concours à des recherches internationales sur le sujet.

Il découle toutefois des analyses qui précèdent que, indépendamment des affinités avec d'autres pays, le problème des brimades présente des caractéristiques propres à la société et à la culture japonaises : il est indissociable de l'histoire et de la culture du Japon, ainsi que de son évolution sociale récente, le processus de « privatisation de la société ».

Comme je l'ai donné à entendre, les brimades, qui se nourrissent du processus orienté vers les valeurs individuelles de cette « privatisation », ont eu pour effet paradoxal de restreindre la sphère de responsabilité traditionnellement laissée à

l'individu, par exemple la « maîtrise informelle » des comportements relevant de la zone « grise ».

Au cours de l'analyse, les aspects positifs et négatifs du processus de « privatisation » ont été décrits pour attirer l'attention sur le dilemme que la société japonaise doit affronter. Reste à le surmonter, dans l'immédiat et durablement.

Inutile de le dire, la macro-approche du phénomène délibérément adoptée ici paraît très nécessaire, non seulement pour une meilleure compréhension du problème des brimades et de leurs implications sociales, mais aussi pour élaborer des mesures préventives respectueuses des aspects positifs de l'évolution vers une ère de liberté individuelle et permettant au processus de « privatisation de la société » de progresser sur la voie d'une société plus citoyenne et plus conviviale, qui se révéleront ainsi vraiment efficaces à court et à long terme.

Notes

1. Je suis reconnaissant à Giorgio Beretta, étudiant italien de troisième cycle à l'Université d'Osaka, non seulement pour avoir traduit cet article du japonais, mais encore pour certaines remarques qui m'ont aidé à exprimer plus clairement mes idées à l'intention du lecteur non japonais [note de l'auteur]. Le nom de l'auteur est donné suivant la coutume japonaise en commençant par le nom de famille [note du rédacteur en chef].
2. Cette vision du processus de médiatisation n'implique pas que l'accroissement de la fréquence des brimades, leur médiatisation et la tendance à une augmentation statistique sont nécessairement liés. Il faut donc, lorsqu'on étudie ce phénomène, distinguer ces trois niveaux d'analyse.
3. Ces chiffres reposent sur le total indiqué par le Ministère de l'éducation, d'une part, et sur mes données, qui ne concernaient que les élèves du premier cycle du secondaire, d'autre part. Cette limitation s'explique par le cadre plus restreint de mes travaux.
4. La révision des approches adoptées jusqu'à présent, en ce qui concerne l'étiologie et la méthode de recherche, découle des caractéristiques des brimades modernes : gamme qui va sans solution de continuité du « clair » au « sombre » et généralisation du phénomène. L'étiologie traditionnelle part de l'hypothèse d'une coupure entre les comportements posant problème et les comportements ordinaires, qui font l'objet de comparaisons. Mais, dès lors que l'on postule une continuité, un changement de méthodologie devient nécessaire au moins pour : a) repérer les paramètres qui leur sont communs et mesurer leurs différents effets ; b) considérer les résultats obtenus selon l'hypothèse traditionnelle d'une discontinuité comme des variables qui s'ajoutent aux paramètres communs. En outre, si l'on est d'avis que le phénomène s'est généralisé, l'analyse des brimades doit, non pas se limiter à la dimension de mécanismes comportementaux et psychologiques à l'œuvre chez tel ou tel type d'élève, mais aussi couvrir les aspects macrosociaux, tels que les processus observables au sein de la société : évolutions sociales, transferts, etc. Étant donné les visées de cet article, il est impossible de se lancer dans une discussion plus approfondie des questions de méthode.
5. Dans le jargon de la police japonaise, on distingue souvent les comportements *criminels* qualifiés de « noirs », les comportements *suspects* (« gris ») et les comportements *innocents* (« blancs »). Conscient des implications raciales de ces qualificatifs, je préfère dire qu'un comportement criminel est « sombre » et un comportement innocent « clair ».

6. La « privatisation de la société » a été décrite comme une forme d'individualisation consécutive à la modernisation sociale et à l'industrialisation (Berger, Berger et Keller, 1973) : en ce sens, c'est un phénomène qui n'est pas propre au Japon. La différence entre la privatisation de la société occidentale et japonaise et l'évolution des formes et des facteurs qui la caractérisent au Japon font l'objet d'une analyse approfondie dans Morita, 1991.
7. *Seito shido* peut se traduire par « prise en charge éducative » ou « tutorat ». Mais, étant donné que cette politique éducative japonaise, qui n'a pas de base juridique, recouvre des domaines qui vont au-delà de l'enseignement et de l'orientation scolaires, et concerne aussi le comportement des élèves hors de l'école, dans le cadre de leur milieu social, de leur adaptation à la vie sociale quotidienne et du contrôle de ces processus, j'ai préféré rendre cette expression par « tutelle ».

Références

- Ahmad, Y. S. ; Smith, P. K. « Behavioural measures review : bullying in schools [Revue des mesures concernant le comportement : les brimades à l'école]. *Newsletter of the Association for child psychology and psychiatry*, vol. 12, p. 26-27.
- Berger, P. ; Berger, B. ; Keller, H. 1973. *The homeless mind : modernization and consciousness* [L'esprit sans domicile : modernisation et conscience]. New York, Random House.
- Durkheim, E. 1967. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Presses universitaires de France. [Première publication en 1895.]
- Farrington, D. P. 1993. « Understanding and preventing bullying » [Comprendre et prévenir les brimades]. Dans : Tonry, M. (dir. publ.). *Crime and justice : a review of research*, vol. 17, Chicago, University of Chicago Press, p. 382-458.
- Hirschi, Y. 1969. *Causes of delinquency* [Causes de la délinquance]. Berkeley, Californie, University of California Press.
- Ministère de l'éducation du Japon. 1994. *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuite* [État actuel des questions concernant la « tutelle » et mesures prises par le Ministère de l'éducation]. Tokyo, Ministère de l'éducation.
- Morita, Y. (dir. publ.). 1985a. *Ijime Shudan no Kozo ni kansuru Shakaigakuteki Kenkyu* [Étude sociologique sur la structure des groupes impliqués dans les brimades à l'école]. Osaka, Département de sociologie, Université d'Osaka.
- . 1985b. « Gakkyu Shudan ni okeru Ijime no Kozo » [Structure des groupes de persécuteurs au sein de la classe]. *Jurist* (Tokyo, Yuhikaku), n° 836, p. 29-35.
- . 1987. « Ehimeken Kyushoku Noyaku Konnyu Jiken Hodo no Kigo wo Yomo : Ijime Ron Saikou » [Analyse de la « signification » des articles de presse sur un cas d'impureté d'un produit chimique agricole figurant au menu d'une cantine scolaire de la préfecture d'Ehimé : controverses sur les brimades]. *Shonen Hodou* (Osaka, Shonen Hodo Kyokai), n° 377, p. 20-28.
- . 1989. « “ Fukoto ” Mondai ni kansuru Shakaigakuteki Kenkyu » [Étude sociologique sur le problème de l'absentéisme]. Osaka, Université d'Osaka.
- . 1991. « Futoko Gensho no Shakaigaku » [Sociologie du phénomène de l'absentéisme à l'école]. Tokyo, Gakubunsha.
- Morita, Y. ; Kiyonaga, K. 1986. *Ijime : Kyoshitsu no Yamai* [Brimades : la classe malade]. Tokyo, Kaneko Syobo.

- ; —. 1994. *Ijime : Kyoshitsu no Yamai, Shinteiban* [Brimades : la classe malade, édition révisée]. Tokyo, Kanako Syobo.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at school : what we know and what we can do* [Les brimades à l'école : constat et possible parade]. Oxford, Royaume-Uni ; Cambridge, Massachusetts, Blackwell.
- O'Moore, A. M. ; Hillery, B. 1991. « What do teachers need to know ? » [Que doivent savoir les enseignants ?]. Dans : Ellio, M. (dir. publ.). *Bullying : a practical guide to coping for schools* [Les brimades : guide pratique permettant aux écoles d'assumer]. Harlow, Royaume-Uni, Longman.

LES PROBLÈMES DE BRIMADES À L'ÉCOLE

Dan Olweus¹

Dans un précédent numéro de *Perspectives* (Olweus, 1995), j'ai rendu compte des travaux de recherche et d'intervention concernant le harcèlement par les pairs et les brimades à l'école, auxquels j'ai participé au cours des vingt-cinq dernières années en Norvège et en Suède. Faute de place, ce premier compte rendu avait dû être très bref et était resté quelque peu superficiel. C'est pourquoi je suis heureux d'avoir l'occasion de préciser ici certains aspects de mes recherches et d'exposer certains points qui n'ont pas du tout été abordés dans mon précédent article. Je formulerai pour commencer quelques observations concernant la désignation et la définition du phénomène des brimades et de l'état de bourreau ou de victime. Ce faisant, je dirai aussi, en quelques mots, comment l'intérêt pour ces phénomènes a progressivement grandi en Scandinavie et, dans une certaine mesure, changé de caractère.

Quelques distinctions terminologiques : « harcèlement » et brimades

C'est à la charnière des années 60 et 70 que la société suédoise a commencé à s'intéresser de près au phénomène général des brimades entre écoliers, en le désignant par le terme suédois *mobbning*, ou l'anglais *mobbing* (Heinemann, 1969, 1972 ;

Dan Olweus (Norvège)

Obtient en 1969 un doctorat à l'Université d'Umeå (Suède). Est depuis 1970 professeur de psychologie à l'Université de Bergen (Norvège). On lui doit de nombreuses publications en anglais, dont *Development of antisocial and prosocial behavior* [Comment se développe le comportement antisocial et prosocial] (codir. publ., 1986) et *Bullying at school : what we know and what we can do* [Les brimades à l'école : constat et possible parade] (1993) ; ce dernier ouvrage a été traduit en neuf autres langues. Dan Olweus a été chargé de recherche au Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences (Stanford, Californie). Il est actuellement président de l'Association internationale pour la recherche sur l'agression et son autorité de spécialiste des problèmes associés aux brimades entre écoliers est internationalement reconnue.

Olweus, 1973a). Le terme avait été introduit dans le débat par un médecin scolaire, P.-P. Heinemann, à propos de la discrimination raciale. Heinemann l'avait « emprunté » à la version suédoise d'un ouvrage de l'éthologiste Konrad Lorenz (1968) consacré à l'agression. En éthologie, le mot *mobbing* (guerre de harcèlement) sert à désigner l'attaque collective, par un groupe d'animaux, d'un animal d'une autre espèce, en général plus gros et ennemi naturel du groupe agresseur. Dans l'ouvrage de Lorenz (1968), le terme *mobbing* est également utilisé pour caractériser les agissements d'un groupe d'élèves (classe) ou de soldats ligüés contre un individu différent d'eux. Signalons que, d'après certains (Lagerspetz *et al.*, 1982), Lorenz lui-même n'aurait jamais utilisé le mot *mobbing* dans la version originale en allemand de son ouvrage (1963), et que ce terme aurait en réalité été introduit dans le débat, en Suède, par le traducteur suédois de Lorenz, Sverre Sjölander, lui-même éthologiste de profession.

En tout état de cause, cela fait pas mal de temps que les spécialistes de la psychologie sociale mais aussi, dans une certaine mesure, le grand public des pays anglophones utilisent le terme anglais *mob* pour désigner un groupe relativement nombreux d'individus (une foule ou un groupe assez fourni) réunis pour exercer une action commune. En règle générale, la foule se forme par hasard ; elle est peu organisée et se disperse assez vite. Les spécialistes de socio-psychologie distinguent plusieurs types de foule : la foule agressive (la foule lyncheuse), la foule prise de panique (la foule « sauve-qui-peut ») et la foule pillarde. Dernières particularités, les individus composant la foule éprouvent des émotions fortes, et le comportement et les réactions de cette foule passent pour être plutôt irrationnels (voir, notamment, Lindzey, 1954).

Dès le début de mes recherches (Olweus, 1973a, 1978, p. 4-6), j'avais exprimé des doutes quant à l'adéquation du terme *mobbing*, tel qu'il est utilisé en psychologie sociale comme en éthologie, notamment par Heinemann, pour qualifier les brimades que des élèves font subir à des condisciples à l'école. Mes précédents travaux sur l'agression (voir, notamment, Olweus, 1969) me portaient globalement à penser que les connotations de la notion de *mobbing*, telle qu'elle est définie ci-dessus, pouvaient facilement conduire à des erreurs quant aux formes sous lesquelles le phénomène pourrait se manifester de même qu'à négliger certains aspects du problème.

Un point méritait attention : celui de l'importance respective du groupe et des individus qui le composent. L'idée que le *mobbing* scolaire revêt la forme d'une agression collective menée par un groupe relativement homogène me semblait occulter le problème de l'ampleur de la participation de chacun de ses membres. Il me semblait, plus précisément, que, en se situant dans ce cadre conceptuel, on risquait de perdre de vue le rôle joué par les auteurs les plus actifs des brimades, les bourreaux ou les « durs ». Dans le même esprit, je me suis aussi posé la question de savoir avec quelle fréquence le type de situation « tous contre un » propre au *mobbing*, c'est-à-dire au harcèlement collectif, se rencontrait à l'école. Si le harcèlement d'un élève par un petit groupe ou par un seul de ses camarades est la forme la plus courante des brimades à l'école, l'emploi de la notion de *mobbing* pourrait empê-

cher les enseignants de remarquer un phénomène qui se produit sous leurs yeux. De plus, l'emploi du concept de *mobbing* amène presque automatiquement à faire porter la responsabilité des « problèmes éventuels » à la cible de l'agression collective, la victime, qui irrite ou provoque, pense-t-on, d'une manière ou d'une autre la majorité des élèves « normaux ».

Le recours au concept de *mobbing* peut aussi conduire à donner trop d'importance à des circonstances passagères liées à une situation particulière : « La foule, ou la bande (*mob*), sous l'emprise de l'humeur du moment, s'en prend, de façon soudaine et imprévisible, à un individu isolé qui, pour une raison quelconque, a provoqué l'irritation et l'hostilité du groupe » (Olweus, 1978, p. 5). S'il arrive, certes, qu'un groupe d'enfants s'emporte momentanément, il me semblait plus intéressant d'analyser un autre genre de situation possible : celle où un élève donné est la cible d'agressions systématiques, étalées sur une certaine durée, de la part d'un de ses camarades, d'un petit groupe ou de toute une classe (Olweus, 1973a, 1978, p. 5).

Il me semble que l'on peut dire à juste raison que les recherches menées dans les années 70 (voir, notamment, Olweus, 1978, 1993a, 1994 ; Farrington, 1993) et par la suite ont montré que ces craintes étaient justifiées. Prenons un exemple. Il est indéniable que, au sein d'une même classe, le degré d'agressivité varie sensiblement d'un élève à l'autre, et que ces différences individuelles tendent à se maintenir longtemps, souvent plusieurs années (Olweus, 1977, 1978, 1979). De même, les recherches qui ont été menées font apparaître que, dans une classe, le nombre d'élèves qui s'adonnent activement aux brimades est en général relativement limité. Le plus souvent, la grande majorité des élèves de la classe ne s'associe pas aux brimades ou n'y joue qu'un rôle marginal. Les données fournies par l'étude que nous avons menée à Bergen (voir ci-dessous) indiquent que, dans la majorité des cas, la victime des brimades est harcelée par un petit groupe de deux ou trois autres élèves. On note souvent la présence d'un « meneur ». Toutefois, une forte proportion des victimes (de 35 à 40 %) indiquent être pour l'essentiel tourmentées par un seul élève (Olweus, 1988).

L'image du harcèlement scolaire qui se dégage des recherches menées est manifestement très éloignée de ce qu'implique généralement le concept socio-psychologique ou éthologique de *mobbing*. De plus, le terme *mobbing* (et ses dérivés) tel que l'utilisent les Scandinaves en est manifestement venu à s'écarter du sens étymologique, à la fois courant et scientifique, du terme anglais. La dérive est particulièrement évidente quand on entend un élève (scandinave) dire : « Il/elle m'a *mobbé* aujourd'hui », et quand nous découvrons (voir ci-dessus) qu'environ un tiers des élèves rapportent avoir été surtout harcelés par un seul de leurs camarades. Il est clair que le terme *mobbing* a peu à peu, et, pour une part, du fait de la publicité donnée aux résultats de la recherche, acquis un sens nouveau en Scandinavie, dans la langue de tous les jours, dénotant de façon plutôt impropre le harcèlement répété, plus ou moins systématique, d'un individu (ou éventuellement d'un groupe) par un ou plusieurs autres individus (en règle générale, mais pas nécessairement, par un ou plusieurs de ses condisciples). Cette acception nouvelle du mot *mobbing* est

désormais entrée dans les mœurs en Norvège, en Suède et au Danemark, et il n'y a bien sûr aucune raison de vouloir revenir là-dessus.

Il est apparu, parallèlement, dès le début des recherches que, pour un public anglophone, les termes *mob* et *mobbing* ne sont pas les plus propres à désigner les phénomènes qui nous intéressent. Ils font naître d'ordinaire des associations qui renvoient aux concepts socio-psychologiques ou éthologiques et au sens originel du mot *mob*. C'est pourquoi j'ai souvent eu recours dans mes premiers écrits en langue anglaise (notamment, Olweus, 1978) à l'expression *bully-victim* (ou *whipping boy*) *problems* (problèmes de brimades entre écoliers bourreaux et victimes [ou souffre-douleur]) à la place ou en sus du terme *mobbing*. Aujourd'hui, les expressions *bullying*, *bully/victim problems* (brimades, problèmes de brimades à l'école) et *victimization* (persécutions) sont, semble-t-il, reconnues dans les pays anglophones comme étant les plus aptes à désigner le phénomène de harcèlement des pairs que nous, Scandinaves, de façon quelque peu inappropriée du point de vue linguistique, appelons *mobbing*.

Les brimades : une définition

Ces remarques générales étant formulées, il convient de donner maintenant une définition plus stricte du terme « brimades ». Je définis comme suit les brimades ou les persécutions à l'école : un ou une élève est brimé(e) ou persécuté(e) lorsqu'il ou elle est la cible, de façon répétée et pendant une certaine durée, de mauvais tours de la part d'un(e) ou de plusieurs autres élèves. On peut parler de mauvais tours, ou de malignité, chaque fois qu'un individu, de propos délibéré, inflige ou tente d'infliger à autrui un dommage, lui cause ou tente de lui causer un désagrément — ce qui correspond en gros à la définition du comportement agressif (Olweus, 1973b). Cette malignité peut s'exprimer par un contact physique, des paroles ou encore des grimaces, ou des gestes menaçants, et par l'exclusion délibérée du groupe. Si les enfants ou les jeunes gens qui exercent les brimades ne sont sans doute pas tous conscients au même degré de ce qu'ils font subir à la victime, la plupart, sinon tous, se rendent probablement compte que leur comportement est, au minimum, plutôt pénible ou désagréable pour celle-ci.

Même si un exemple isolé de harcèlement plus grave peut être considéré, dans certains cas, comme relevant de la catégorie des brimades, pour que l'on puisse employer ce terme — la définition donnée ci-dessus le fait clairement ressortir — la malignité doit s'exprimer « de façon répétée et pendant longtemps ». Il s'agit par là d'exclure de cette catégorie les mauvais tours épisodiques sans gravité visant tantôt un individu, tantôt un autre.

Pour que l'on puisse parler de brimades, il faut aussi que les forces en présence soient très inégales (rapport de forces asymétrique) : l'enfant qui s'y trouve exposé a du mal à se défendre et se sent à peu près impuissant face à l'élève ou aux élèves qui le harcèlent.

Dans la définition que j'en ai donnée, le phénomène des brimades se caractérise donc par les trois critères suivants : a) un comportement agressif ou visant délibé-

rément à « nuire », b) adopté « de façon répétée et pendant longtemps », c) dans une relation interpersonnelle caractérisée par un rapport de forces inégal. On ajoutera que le comportement de « dur », ou de « bourreau », se manifeste souvent sans cause provocatrice apparente. Cette définition fait clairement ressortir que les brimades peuvent être considérées comme une forme de mauvais traitements. D'ailleurs, j'emploie parfois l'expression *peer abuse* (« mauvais traitements infligés aux pairs ») pour caractériser le phénomène des « brimades ». Ce qui distingue les brimades des autres formes de mauvais traitements, tels que les mauvais traitements infligés aux enfants ou aux épouses, c'est le contexte dans lequel elles s'exercent et les caractéristiques des rapports bourreau-souffre-douleur.

Il est bon de distinguer entre les *brimades/persécutions directes* (la victime est en butte à des attaques relativement ouvertes) et les *brimades/persécutions indirectes*, qui se traduisent par un isolement social et l'exclusion délibérée du groupe.

Agressivité, violence et brimades

Selon la définition donnée ci-dessus, les brimades sont une sous-catégorie de l'agressivité ou du comportement agressif, lui-même défini de manière générale comme un « comportement visant à faire subir un dommage à autrui ou à lui causer un désagrément » (Olweus, 1973b, Berkowitz, 1993). Les brimades sont donc une variante du comportement agressif, caractérisée notamment par la répétition et un rapport de force asymétrique (les critères énumérés ci-dessus). Il en résulte qu'un grand nombre de manifestations d'un comportement agressif n'entrent pas dans la catégorie des brimades. C'est notamment le cas lorsque deux personnes, qui sont à peu près de même force physique ou mentale, se disputent et échangent des propos agressifs, ou lorsqu'un client faisant la queue dans un restaurant en agresse verbalement ou physiquement un autre, qu'il n'a jamais vu auparavant.

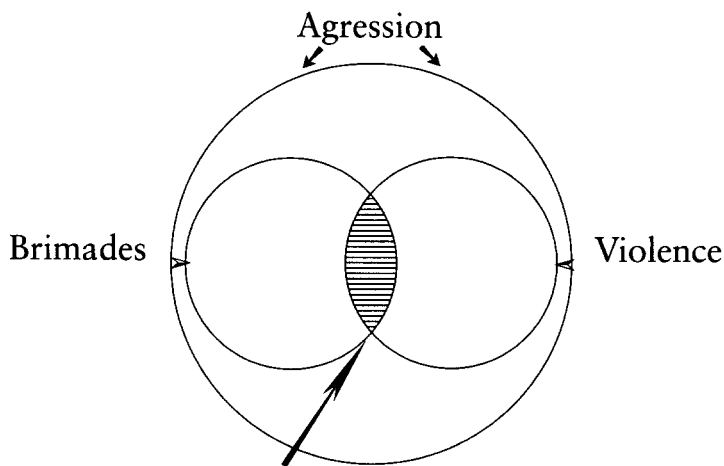
Les termes « violence » et « comportement violent » sont souvent utilisés comme des synonymes approximatifs de « comportement agressif ». Cela est, à mon sens, regrettable, et il conviendrait de définir la « violence » et le « comportement violent » comme suit : comportement agressif caractérisé par le fait que l'acteur ou l'auteur utilise son propre corps ou un objet (notamment une arme) pour faire subir à autrui un dommage ou un désagrément relativement grave. Les dictionnaires donnent de la violence une définition analogue impliquant l'usage de la force ou de la puissance physique. Il convient aussi de noter que la définition des actes de violence, en droit pénal (à savoir le meurtre, l'homicide, les coups et blessures, l'agression, le vol qualifié et le viol), se fonde sur une conception très proche. Comme les brimades, la violence est donc une sous-catégorie du comportement agressif, mais qui possède ses caractéristiques propres. Quel est donc le rapport entre violence et brimades ?

Les relations entre les trois termes clés qui nous intéressent sont représentées graphiquement dans le diagramme de Venn de la figure 1. L'agressivité/le comportement agressif est le terme général et englobant (la zone délimitée par le grand cercle extérieur), tandis que les brimades, ainsi que la violence et le comportement vio-

lent, sont des sous-catégories du comportement agressif (couvrant des zones plus petites à l'intérieur du grand cercle). Il y a en outre un certain chevauchement entre la violence et les brimades, comme le montre la zone hachurée, qui correspond à des situations où les brimades s'exercent par des moyens ou un contact physiques (voir ci-dessus), autrement dit, où les brimades se traduisent par des violences physiques (la victime est frappée, bousculée, reçoit des coups de pied, etc., dans des situations où il s'agit effectivement de brimades au regard de nos critères généraux). Le diagramme fait en outre apparaître que les brimades ne s'accompagnent pas toujours d'actes de violence (elles peuvent s'exprimer par des mots, des gestes, l'exclusion délibérée du groupe) et que, à l'inverse, les actes de violence n'entrent pas toujours dans la catégorie des brimades (par exemple, une bagarre dans la cour de l'école ou une dispute pour une bagatelle entre deux personnes ivres, étrangères l'une à l'autre, dans la file d'attente d'un restaurant).

Puisque les termes « agression », « violence » et, dans une certaine mesure, « brimades » ont été utilisés dans plusieurs sens et avec des connotations différentes, il n'était pas inutile d'apporter ces précisions terminologiques d'entrée de jeu pour le présent numéro de *Perspectives*. À tout le moins, il me paraissait important que le lecteur sache dans quel sens j'emploie ces termes clés.

FIGURE 1. Diagramme de Venn montrant la relation entre les concepts d'agression, de brimades et de violence



Brimades s'exerçant par des moyens physiques (violents)

Bref aperçu historique

Comme nous l'avons déjà noté, le grand intérêt pour les problèmes de brimades à l'école qui s'était en premier lieu manifesté en Suède s'est très vite étendu ensuite aux autres pays scandinaves. En Norvège, la question a retenu, des années durant, l'attention des médias, des enseignants et des parents, sans que les autorités responsables de l'enseignement ne prennent, quant à elles, jamais officiellement parti sur

ce point. Il y a quelques années, les choses ont changé du tout au tout. Fin 1982, un journal a rendu compte du suicide de trois jeunes garçons (âgés de 10 à 14 ans), habitant le nord de la Norvège, en le présentant comme la conséquence probable des graves brimades dont ils avaient été l'objet de la part de leurs camarades d'école. Ce drame provoqua une vive émotion et un profond malaise dans les médias et le grand public. Il déclencha une réaction en chaîne dont le résultat fut le lancement par le Ministère de l'éducation, au troisième trimestre 1983, d'une campagne nationale contre les brimades dans les écoles polyvalentes norvégiennes (de la première à la neuvième année d'études). Dans le cadre de cette campagne, j'ai dirigé plusieurs grands projets de recherche, avec le concours financier du Ministère de l'éducation.

Quelques informations sur la méthodologie des recherches

L'un des principaux instruments de collecte utilisés dans les études que nous avons menées en Norvège (et en Suède, voir ci-dessous) a été mon questionnaire sur les brimades² à l'école. Ce questionnaire, que les élèves remplissent de façon anonyme et que les enseignants administrent, diffère des précédents questionnaires portant sur ce même problème à de nombreux égards, et notamment les suivants :

- Il donne une « définition » des brimades, pour que les élèves sachent clairement sur quoi ils sont interrogés.
- Il porte sur une période bien précise, dite « période de référence ».
- Plusieurs des variantes proposées parmi les différentes réponses possibles sont relativement précises (« environ une fois par semaine » et « plusieurs fois par semaine »), différant en cela des réponses proposées du type « souvent » ou « très souvent », qui se prêtent à des interprétations plus subjectives.
- Il comporte des questions sur les réactions d'autrui aux brimades, telles que les perçoivent les élèves interrogés, plus précisément sur les réactions et les attitudes des autres élèves, des enseignants et des parents.

Dans le cadre de la campagne, toutes les écoles primaires et écoles secondaires du premier cycle de Norvège ont été invitées à présenter ce questionnaire à leurs élèves. Selon nos estimations, 85 % environ de ces établissements ont effectivement participé à l'enquête. Afin de procéder à des analyses plus fines, j'ai prélevé des échantillons représentatifs dans 830 écoles, dont 715 m'ont procuré des données fiables, ce total représentant approximativement 130 000 élèves, répartis dans toute la Norvège. Ce nombre correspond à presque un quart de la population scolaire totale appartenant à la tranche d'âge visée (en gros, celle des 8 à 16 ans ; les enfants plus jeunes — première année d'école — n'ont pas participé à l'enquête, puisqu'ils n'avaient pas une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture pour pouvoir répondre au questionnaire). L'ensemble des données recueillies permet d'évaluer avec assez de précision l'ampleur du phénomène des brimades entre élèves, notamment selon le type d'établissement scolaire, l'année d'études et le sexe.

Au cours de la même année scolaire, j'ai mené une étude analogue, à l'aide du même questionnaire, auprès de 17 000 élèves (de la troisième à la neuvième année

d'études), scolarisés dans trois villes de Suède (Göteborg, Malmö et Västerås, villes dont les populations varient entre 420 000 et 120 000 habitants). Cette étude avait été conçue de manière à permettre la comparaison avec les données recueillies dans trois villes norvégiennes à peu près de même importance (les trois plus grandes villes du pays : Oslo, Bergen et Trondheim).

Désirant obtenir des informations plus précises sur certains des mécanismes en jeu dans le phénomène des brimades, ainsi que sur les effets éventuels d'un programme d'intervention antibrimades, tel qu'il a été élaboré dans la communauté urbaine de Bergen, j'ai également fait une étude dans ce lieu. Cette étude (dénommée ci-après « l'étude de Bergen ») a été menée auprès de quelque 2 500 garçons et filles (qui étaient au début de l'étude en quatrième, cinquième, sixième et septième année d'études) de 28 écoles primaires et de 14 écoles secondaires du premier cycle. Nous avons recueilli des données complémentaires auprès de 300 à 400 enseignants et chefs d'établissement, et d'un millier de parents. Les enquêtés ont été interrogés à plusieurs reprises au cours d'une période de deux ans et demi (voir ci-dessous).

Cela dit, ma première recherche sur les brimades — qui était aussi, pour autant que je le sache, la première étude systématique au monde sur la question — date du début des années 70, et avait été faite en Suède (je suis originaire de Suède, mais je vis en Norvège depuis le début des années 70 ; Olweus, 1973a, 1978). Cette étude longitudinale, qui se poursuit, portait sur environ 900 garçons du Grand Stockholm. Quand le projet a démarré, les enfants étaient en sixième, septième ou huitième année d'études, mais la consultation des registres, ainsi que des entretiens rétrospectifs avec les parents m'ont permis de recueillir nombre d'informations complémentaires sur leur petite enfance (pour tous les enfants ou certains sous-groupes.) J'ai également suivi l'évolution de leur casier judiciaire, jusqu'à l'âge de 24 ans pour l'instant. J'ai utilisé, pour l'étude de ces garçons et jeunes gens, plusieurs méthodes différentes.

Un aperçu de mes projets de recherche sur les problèmes de brimades à l'école est présenté au tableau 1.

Quelques chiffres sur l'ampleur du phénomène des brimades

D'après les enquêtes que nous avons menées auprès de plus de 130 000 écoliers de Norvège, à l'aide de mon questionnaire sur les brimades à l'école (Olweus et Smith, sous presse), quelque 15 % des élèves des écoles élémentaires et secondaires du premier cycle (première à neuvième année d'études, soit en gros les 7-16 ans) se trouvent assez régulièrement pris dans des problèmes de cette nature, soit comme victimes, soit comme bourreaux (Olweus, 1987, 1991, 1993a). Ce chiffre correspond à 84 000 élèves (automne 1983). Environ 9 %, soit 52 000 élèves, sont victimes de brimades, et 41 000, soit 7 %, s'en rendent régulièrement coupables. Quelque 9 000 élèves sont à la fois auteurs et sujets des brimades, ce qui représentait 1,6 % du nombre total d'élèves (568 000), ou 17 % du nombre des victimes. Quelque 5 % des élèves au total ont été mêlés à des incidents plus graves (soit comme bourreaux,

TABLEAU 1. Aperçu des études et des projets de recherche menés par Olweus

	Étude nationale menée en Norvège (1983)	Vaste étude menée en Suède (1983/84)	Étude approfondie menée à Bergen, Norvège (1983-85)	Étude menée dans le Grand Stockholm, Suède (1970-)
Unités d'étude	715 écoles, 2 ^e à 9 ^e année d'études (130 000 garçons et filles)	60 écoles, 3 ^e à 9 ^e année d'études (17 000 garçons et filles)	4 cohortes de 2 500 garçons et filles, de la 4 ^e à la 7 ^e année d'études (1983), 300 à 400 enseignants, 1 000 parents	3 cohortes de garçons (900 garçons en tout), en 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e année au départ (1973)
Nombre des observations (études quantitatives)	Une	Une	Plusieurs	Plusieurs
Nature des observations	Questionnaire sur les problèmes de brimades (données agrégées par année d'études et établissement). Données sur la circonscription scolaire : densité de population ; situation socio-économique ; pourcentage d'immigrés ; effectif de l'école ; effectif moyen des classes ; composition du corps enseignant.	Questionnaire sur les problèmes de brimades à l'école. Effectif de l'école ; effectif moyen des classes.	Déclarations des élèves sur les problèmes de brimades et leur situation personnelle à cet égard : état de bourreau ou de victime, agressivité, comportement antisocial, angoisse, amour-propre, attachement aux parents et aux camarades, etc. ; classement des élèves par leurs pairs (opération non exhaustive). Données fournies par les	Déclaration des élèves et des mères sur un certain nombre de points. Classements des élèves par leurs pairs, appréciations des enseignants ; recherches dans les archives de condamnations pour acte de violence ou toxicomanie (concernant certains sous-groupes) : entretiens sur l'éducation pendant la petite enfance, analyses hormonales, études psycho-physiologiques.

soit comme victimes, soit comme bourreaux et victimes), survenant « environ une fois par semaine » ou plus souvent.

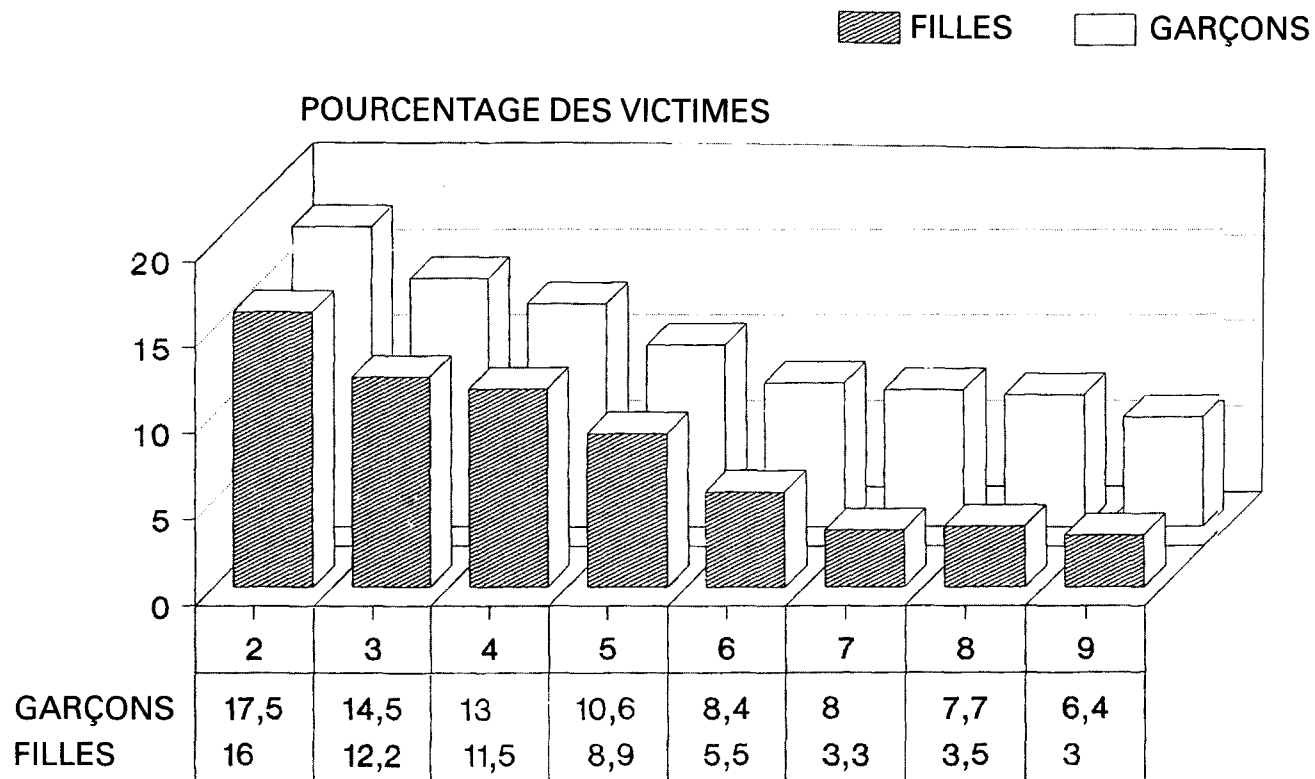
L'analyse des opinions parallèles des enseignants sur les auteurs de brimades, dans près de 90 classes (Olweus, 1987), laisse supposer que ces chiffres n'exagèrent pas l'ampleur du phénomène. En fait, puisque les questionnaires soumis aux élèves et aux maîtres ne portent que sur une partie du premier trimestre scolaire, ces chiffres sont très certainement inférieurs au nombre réel d'élèves objets ou auteurs de brimades sur une année scolaire entière.

Les brimades constituent donc, manifestement, dans les écoles norvégiennes, un problème considérable, qui touche de très nombreux élèves. D'après les données recueillies dans d'autres pays (pour une bonne part à l'aide de mon questionnaire sur les brimades à l'école), notamment en Suède (Olweus, 1992*b*), en Finlande (Lagerspetz *et al.*, 1982), au Royaume-Uni (Smith, 1991 ; Whitney et Smith, 1993), aux États-Unis d'Amérique (Perry, Kusel et Perry, 1988), au Canada (Ziegler et Rosenstein-Manner, 1991), aux Pays-Bas (Haeselager et van Lieshout, 1992 ; Junger, 1990), au Japon (Hirano, 1992), en Irlande (O'Moore et Brendan, 1989), en Espagne (Ruiz, 1992) et en Australie (Rigby et Slee, 1991), ce problème existe certainement aussi en dehors de la Norvège, avec des taux de prévalence semblables, voire supérieurs.

Le problème des brimades à l'école selon les années d'études

Ainsi qu'il ressort de la figure 2, le pourcentage des élèves qui déclarent avoir été victimes de brimades diminue avec les années. Ce sont les plus jeunes et les plus faibles qui s'y trouvent le plus exposés. Quant aux formes qu'elles revêtent, il est clair que le recours aux moyens physiques, à la violence, est moins fréquent dans les classes supérieures. On a aussi constaté dans l'étude de Bergen que, pour une très grande part, les brimades sont le fait des élèves plus âgés. La chose est particulièrement nette dans les « petites » classes : plus de 50 % des victimes de brimades dans les petites classes (deuxième et troisième années d'études, soit les 8-9 ans dans cette enquête) déclarent avoir été tourmentés par des élèves plus âgés.

Cette dernière constatation devrait tout naturellement expliquer, au moins partiellement, la forme des courbes de la figure 2. Plus les élèves sont jeunes, plus il y a de tortionnaires potentiels plus âgés qu'eux. On peut donc raisonnablement tenir pour vrai qu'il existe un rapport inverse entre le pourcentage des victimes et le niveau de la classe. Il se pourrait aussi que la forme des courbes tienne au fait qu'une certaine proportion de victimes parviendrait, avec le temps, à élaborer des stratégies leur permettant d'échapper aux brimades. Dans le même esprit, on peut soutenir qu'une certaine proportion d'élèves peut en grandissant devenir moins vulnérable : ceux-ci déclareront alors être moins sujets aux brimades. Toutes ces explications (et peut-être d'autres encore) peuvent être partiellement correctes, et l'on devra procéder à des analyses plus fines des facteurs qui agissent sur la forme des courbes.



Quant à la tendance à tourmenter ses camarades (voir figure 3), elle change de façon moins nette et systématique avec l'année d'études que dans le cas analysé à la figure 2. Le fléchissement relativement marqué des courbes, correspondant à la septième année d'études (13 ans environ), s'agissant notamment des garçons, peut être en partie dû au fait que ces élèves sont les plus jeunes de leur établissement et n'ont donc pas aussi facilement « accès aux victimes toutes désignées » des petites classes. (Au début de la septième année d'études, la majorité des écoliers norvégiens quittent l'école primaire pour entrer dans des établissements secondaires du premier cycle.)

BRIMADES ENTRE GARÇONS ET FILLES

Comme l'indique la figure 2, les garçons sont en général plus exposés aux brimades que les filles. Cette tendance est particulièrement marquée durant les années du premier cycle du secondaire.

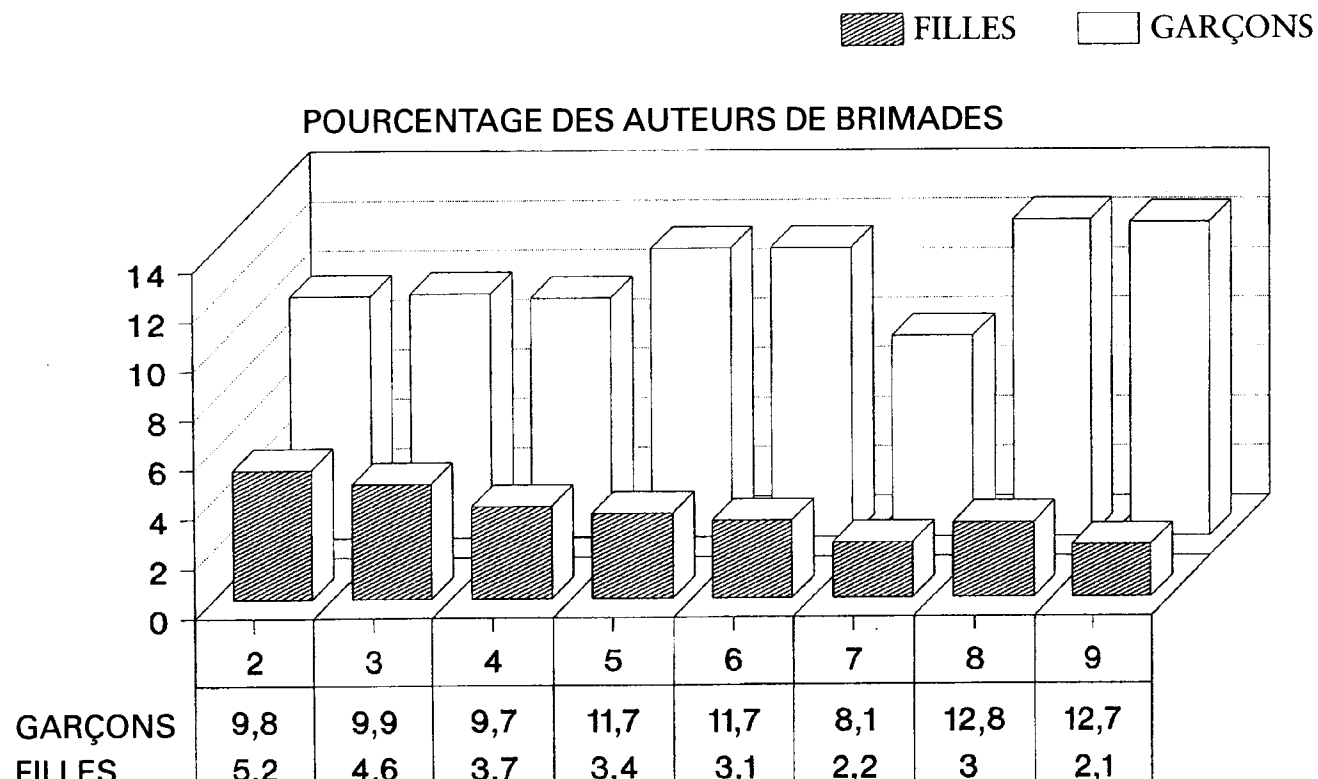
Ces résultats concernent ce que nous avons appelé les brimades directes, caractérisées par des attaques relativement ouvertes à l'encontre de la victime. Il est naturel de se demander si les filles sont plus souvent la cible de brimades indirectes, rejet ou mise en quarantaine, par exemple. Les analyses des données recueillies au moyen du questionnaire confirment que les filles sont davantage exposées à des formes de brimades indirectes et plus surnoises que celles qui s'accompagnent d'attaques ouvertes. Pourtant, parmi les victimes de brimades indirectes, les pourcentages de garçons et de filles sont sensiblement égaux. En revanche, comme nous l'avons déjà noté, parmi les victimes de brimades directes, le pourcentage de garçons est quelque peu supérieur. (On observe en outre un lien assez net entre le fait d'être victime de brimades directes et celui d'être la cible de brimades indirectes.)

Une autre des conclusions auxquelles a abouti l'étude de Bergen est significative à cet égard. Il est en effet apparu que les brimades auxquelles les filles sont soumises sont pour une grande part le fait des garçons. Plus de 60 % des filles malmenées (de la 5^e à la 7^e année d'études) déclarent avoir été surtout en butte aux brimades de garçons. De 15 à 20 % d'entre elles signalent avoir été la cible de brimades de la part de garçons, mais aussi de filles. En revanche, la grande majorité des garçons — plus de 80 % — sont principalement victimes d'autres garçons.

La figure 3 indique le pourcentage des élèves ayant pris part assez régulièrement à l'exercice de brimades à l'encontre d'autres élèves. Il apparaît très clairement ici que le pourcentage des garçons impliqués est fort supérieur à celui des filles. Dans le premier cycle du secondaire, quatre fois plus de garçons que de filles reconnaissent avoir été auteur de brimades.

Les garçons, il faut le dire, recourent plus facilement aux brimades physiques. Les filles, à l'inverse, ont souvent recours à des formes de harcèlement plus surnoises et plus indirectes : elles calomnient, répandent des rumeurs, jouent avec les liens d'amitié (elles enlèvent, par exemple, sa « meilleure amie » à une de leurs camarades). Toutefois, chez les garçons aussi, le harcèlement sans violences physiques (notamment par la parole et par le geste) est le type de brimade le plus fréquent.

En résumé, les garçons sont plus souvent victimes et surtout auteurs de brima-



des directes. Cette conclusion concorde assez bien avec ce que les recherches sur les différences de comportement agressif selon le sexe nous laissaient augurer (Maccoby et Jacklin, 1974, 1980 ; Ekblad et Olweus, 1986). Il est avéré que les relations sont dans l'ensemble plus dures, plus âpres, plus agressives entre garçons qu'entre filles (Maccoby, 1986). Ces différences tiennent vraisemblablement à des causes à la fois biologiques et sociales/environnementales.

Les résultats présentés ici ne doivent nullement porter à conclure qu'il n'y a pas lieu de se pencher sur le problème des brimades entre filles. Le phénomène doit être, bien entendu, reconnu et combattu, que les filles soient les victimes ou les auteurs des brimades.

On aboutit pour l'essentiel au même genre de résultats dans l'enquête menée en Norvège que dans celles menées auprès des élèves suédois (Olweus, 1992*b*) et auprès des élèves de la région de Sheffield (bien que les problèmes rencontrés par ces derniers soient d'une tout autre ampleur ; voir Whitney et Smith, 1993). Pour les autres conclusions des recherches menées sur cette question, s'agissant notamment du degré de conscience du problème chez les enseignants et chez les parents, des brimades exercées sur le chemin et au retour de l'école, et de l'ampleur du phénomène selon qu'il s'agit des écoles des « grandes villes » ou des écoles des petites villes, le lecteur est prié de se reporter à Olweus (1993*a*).

Trois « mythes » courants au sujet des brimades

Une opinion couramment répandue veut que les problèmes de brimades à l'école soient la conséquence de la surcharge des effectifs au niveau de la classe ou de l'établissement scolaire : plus l'effectif de la classe ou de l'école serait important, plus aigu serait le problème. Une analyse plus poussée de cette hypothèse, sur la base des données recueillies en Norvège auprès de plus de 700 écoles et de plusieurs milliers de classes (d'effectifs très divers), ne laisse aucun doute sur la réponse : il n'y a aucune corrélation entre l'ampleur des problèmes de brimades (le pourcentage d'élèves victimes ou auteurs de brimades) et l'effectif de l'école ou de la classe. Ainsi, l'effectif de la classe ou de l'école n'a, semble-t-il, qu'une incidence négligeable sur la fréquence ou l'ampleur relative du phénomène (Olweus, 1993*a*).

Il n'en reste pas moins que le nombre absolu des élèves victimes et auteurs de brimades est plus élevé en moyenne dans les écoles et les classes à fort effectif. On pourrait donc en conclure qu'il serait plus facile de *faire* quelque chose en la matière dans une école ou une classe à faible effectif. L'analyse des données recueillies jusqu'ici à Bergen ne vient pas toutefois corroborer cette idée. Il ressort par ailleurs des recherches internationales sur les « conséquences » de l'effectif de la classe et de l'école que, en règle générale, ces facteurs n'ont pas d'incidence notable, du moins dans les limites des variations d'effectifs communément observées (voir notamment Rutter, 1983).

Lors du débat général suscité par ce problème en Scandinavie (et probablement ailleurs), on a souvent entendu dire que les brimades sont la conséquence de la rivalité entre élèves, de leurs efforts pour réussir à l'école. Plus précisément, on a

soutenu que le comportement agressif des « durs » vis-à-vis de leur milieu pourrait être une forme de riposte aux échecs et aux déboires qu'ils essuient à l'école. Ces idées sont en fait au cœur de nombre des théories avancées par les criminologues. Une analyse détaillée sur LISREL des données recueillies dans le cadre de l'enquête menée en Suède (Olweus, 1983) auprès de 444 garçons, qui ont été suivis de la sixième à la neuvième année d'études (de 13 à 16 ans), n'a pas du tout confirmé ces hypothèses. Si l'on observe effectivement une corrélation modérée (r environ .30) entre des notes médiocres à l'école et le comportement agressif aussi bien en sixième qu'en neuvième année d'études, rien dans les résultats de l'analyse ne permet de supposer que le comportement des garçons agressifs soit la *conséquence* des mauvaises notes et de l'échec scolaire. Un groupe de recherche canadien (Tremblay *et al.*, 1992), dont les travaux portaient plus précisément, il est vrai, sur la délinquance, est arrivé dernièrement aux mêmes conclusions.

Cela dit, on constate que les bourreaux comme les victimes obtiennent des notes plutôt inférieures à la moyenne (Olweus, 1978 ; Haeselager et van Lieshout, 1992). En cinquième et sixième année d'études, l'écart par rapport à la moyenne des notes est assez faible, mais il se creuse, surtout, semble-t-il, en ce qui concerne les bourreaux dans le premier cycle du secondaire. Toutefois, comme nous l'avons indiqué précédemment, rien ne vient étayer l'hypothèse selon laquelle leurs mauvaises notes seraient une des *causes* de leur comportement agressif.

Beaucoup prétendent aussi que l'on devient victime parce qu'on est visiblement différent des autres. L'enfant trop gros, celui qui a des cheveux roux, porte des lunettes, parle une langue bizarre, ou est vêtu de façon inhabituelle serait particulièrement exposé à être la cible de brimades. Encore une fois, cette hypothèse n'est étayée par aucune donnée empirique. Sur deux échantillons de garçons, les souffre-douleur ne se sont pas révélés dans l'ensemble plus « différents » (au regard des quatorze caractéristiques visibles soumises à évaluation de la part des enseignants), qu'un groupe témoin composé de garçons qui n'avaient pas été la cible de brimades (Olweus, 1973a, 1978). On en a conclu que les différences visibles jouent un rôle moins important, en tant que phénomène déclencheur des brimades, qu'on ne le suppose généralement (voir aussi Junger, 1990). Bien que rien ne vienne soutenir concrètement cette hypothèse, elle continue de jouir apparemment d'une grande popularité. Quelques explications plausibles de ce phénomène ont été avancées dans un précédent ouvrage, auquel le lecteur intéressé pourra se reporter (Olweus, 1978, 1993a).

Puisque aucune de ces hypothèses n'est confirmée par la moindre donnée empirique, il faut bien chercher ailleurs l'origine de ces problèmes. Les données recueillies jusqu'ici et présentées ci-après semblent indiquer que les traits de la personnalité/les modes habituels de réaction, associés à la force ou à la faiblesse physique dans le cas des garçons, jouent un rôle déterminant dans la genèse de ces problèmes au niveau individuel. Parallèlement, d'autres facteurs, notamment l'attitude et le comportement des enseignants, influent énormément sur l'ampleur que prendront ces problèmes dans une classe ou un établissement scolaire (voir Olweus, 1993a).

La victime type

On sait assez bien désormais comment se présentent la victime type et le bourreau type (voir par exemple Olweus, 1973a, 1978, 1981, 1984, 1993a ; Björkqvist, Ekman et Lagerspetz, 1982 ; Boulton et Smith, 1994 ; Farrington, 1993 ; Lagerspetz *et al.*, 1982 ; Perry, Kusel et Perry, 1988). Le portrait dessiné par toutes ces recherches vaut aussi bien pour les garçons que pour les filles, encore que les travaux sur les brimades entre filles, il faut le signaler, restent encore assez rares.

Les victimes sont généralement d'un naturel plus inquiet et éprouvent un sentiment d'insécurité plus aigu que les autres élèves. Lorsqu'elles sont en butte aux attaques de leurs camarades, elles y répondent le plus souvent (au moins lorsqu'il s'agit d'enfants des petites classes) par les larmes et par la fuite. De plus, les victimes manquent d'amour-propre ; elles se font une idée négative d'elles-mêmes et de leur situation. Elles se considèrent souvent comme ne valant rien et se sentent stupides, craintives, peu sympathiques.

À l'école, les souffre-douleur sont solitaires, tenus à l'écart. En règle générale, ils n'ont pas un seul vrai ami dans leur classe. Pour autant, ils ne se montrent ni agressifs ni taquins. On ne saurait donc expliquer le fait qu'ils subissent des brimades par une attitude provocatrice de leur part à l'encontre de leurs pairs (voir ci-dessous). Ces enfants ont souvent une attitude de refus de la violence et des actes violents. S'il s'agit de garçons, il y a des chances qu'ils soient d'une constitution physique plus faible que la moyenne (Olweus, 1978).

J'ai dénommé ce type de victimes la victime passive ou soumise, par opposition au type de victime beaucoup moins courant décrit ci-dessous. On dirait en somme que, par son comportement et son attitude mêmes, la victime signale aux autres qu'elle n'est sûre de rien et ne vaut rien, et qu'elle ne ripostera pas aux attaques ou aux insultes. Autrement dit, la victime passive ou soumise se caractérise par un type de réaction angoissé ou soumis, associé (chez les garçons) à une fragilité physique.

Il ressort des entretiens approfondis menés avec les parents des garçons persécutés que ces derniers étaient, dès leur plus jeune âge, d'un naturel prudent et sensible (Olweus, 1993b). Les garçons possédant ces traits de caractère (combinés peut-être avec une fragilité physique) ont probablement eu du mal à s'affirmer au sein du groupe de leurs condisciples et ont pu s'attirer l'antipathie des camarades de leur âge. Il y a donc tout lieu de croire que ces traits ont contribué à en faire des victimes toutes désignées (voir aussi Schwartz, Dodge et Coie, 1993). Il est tout aussi évident que le harcèlement répété dont ils sont la cible de la part de leurs condisciples a dû considérablement accroître leur sentiment d'angoisse et d'insécurité, et la mauvaise opinion générale qu'ils ont d'eux-mêmes.

Certaines des données que nous avons recueillies font en outre apparaître que, par rapport à la moyenne, les garçons persécutés sont plus proches de leurs parents, notamment de leur mère, et ont des relations plus positives avec eux. Les enseignants y voient parfois le signe d'une surprotection par la mère (Olweus, 1978,

1993a). Il est raisonnable de supposer que la tendance de certains parents à surprotéger l'enfant est à la fois l'une des causes et l'une des conséquences des brimades.

Comme nous l'avons déjà indiqué, il existe aussi un autre groupe de victimes, nettement moins nombreux, celui des victimes provocatrices, dont la caractéristique est de marier les deux modes de réaction, angoissé et agressif. Ces élèves-là ont souvent des difficultés à se concentrer, et se comportent de telle façon qu'ils suscitent l'irritation et un climat de tension autour d'eux. Certains peuvent être qualifiés d'hyperactifs. Il n'est pas rare que leur comportement soit ressenti comme provocateur par beaucoup d'élèves de la classe, ce qui a pour effet de susciter la réprobation d'un grand nombre de leurs camarades, voire de toute la classe. La dynamique de la problématique bourreau-victime au sein d'une classe n'est pas la même selon que la victime est provocatrice ou passive (Olweus, 1978).

Il ressort d'une étude de suivi portant sur deux groupes de garçons (Olweus, 1993b), les uns ayant été le souffre-douleur de leurs camarades à l'école (de la sixième à la neuvième année d'études) et les autres non, que les anciennes victimes, parvenues à l'âge de vingt-trois ans, étaient devenues de jeunes adultes à peu près « normaux ». Cela tenait apparemment au fait que les garçons, une fois sortis de l'école, étaient bien plus libres de choisir leur cadre de vie, matériellement et socialement parlant. Sur deux points, toutefois, les jeunes gens qui avaient été tourmentés à l'école se distinguaient de ceux qui ne l'avaient pas été : ils étaient davantage sujets à la dépression et avaient moins bonne opinion d'eux-mêmes. L'ensemble de ces constatations faisait clairement apparaître que c'était là la conséquence de cette longue période de persécutions, qui les avait ainsi marqués.

Le bourreau type

Le bourreau type, le « dur », se distingue, par définition, par son agressivité à l'encontre de ses pairs, mais il se montre en général également agressif envers les adultes, enseignants et parents. Le « dur » a d'ordinaire une attitude plus favorable à la violence que la moyenne des élèves. En outre, c'est souvent un impulsif, qui éprouve fortement le besoin de dominer les autres et qui n'est guère sensible au sort des victimes. S'il s'agit d'un garçon, il y a toutes les chances qu'il soit plus fort physiquement que la moyenne et, en particulier, que ses victimes (Olweus, 1978).

Psychologues et psychiatres disent, pour la plupart, que les individus qui ont un mode de comportement agressif sont en réalité, sous leur dehors de « durs », des anxieux et des inquiets. J'ai essayé de vérifier dans plusieurs de mes études, notamment par des méthodes « indirectes », dont l'analyse des sécrétions hormonales liées à la tension (adrénaline et noradrénaline) et les techniques projectives, l'hypothèse selon laquelle les bourreaux manquent foncièrement d'assurance. Non seulement cette hypothèse, couramment admise, n'a pas trouvé la moindre confirmation, mais les résultats obtenus tendent à prouver le contraire : les bourreaux sont exceptionnellement peu portés à l'anxiété et au sentiment d'insécurité, ou se situent en gros dans la moyenne en la matière (Olweus, 1981, 1984, 1986 ; voir aussi Pulkkinen et Tremblay, 1992). Ils n'ont pas non plus piètre opinion d'eux-mêmes.

Voilà ce qu'on peut dire des bourreaux, pris comme groupe (et comparés aux groupes témoins de garçons et aux victimes), ce qui n'empêche nullement l'existence de cas particuliers de bourreaux qui seraient à la fois agressifs et angoissés.

Il existe aussi une catégorie d'élèves qui, tout en participant aux brimades, n'en prennent presque jamais l'initiative, et que l'on pourrait qualifier de bourreaux passifs, de lieutenants ou d'acolytes des « durs ». Un groupe de bourreaux passifs est généralement assez disparate et peut compter des enfants inquiets et anxieux (Olweus, 1973a, 1978).

D'après les données fournies par plusieurs études, le « dur » jouit d'une popularité moyenne ou légèrement au-dessous de la moyenne (Björkqvist, Ekman et Lagerspetz, 1982 ; Lagerspetz *et al.*, 1982 ; Olweus, 1973a, 1978 ; Pulkkinen et Tremblay, 1992). Il est souvent entouré d'un petit groupe de deux ou trois enfants de son âge qui le soutiennent et semblent le trouver sympathique (Cairns *et al.*, 1988). La popularité des bourreaux est toutefois moindre dans les classes supérieures. En neuvième année d'études (seize ans environ), elle tombe même bien au-dessous de la moyenne. Pour autant, les « durs » restent dans tous les cas plus populaires que les souffre-douleur, toujours très mal aimés.

En résumé, les bourreaux types se caractérisent en général par un mode de réaction agressif, auquel s'ajoute (chez les garçons) la force physique.

On remarquera qu'il ne faut pas ranger tous les enfants ou jeunes extrêmement agressifs dans la catégorie des bourreaux. Une étude encore inédite sur une des cohortes suédoises, portant sur les garçons classés par leurs camarades parmi les 15-20 % les plus agressifs (« attaquent les premiers » et « parlent méchamment », de la sixième à la neuvième année d'études, Olweus, 1980), a cherché à savoir si ces adolescents étaient considérés comme des « bourreaux » par leurs enseignants (Olweus, 1978). Suivant le point limite choisi, entre 40 et 60 % des garçons classés comme « extrêmement agressifs » étaient désignés comme étant des bourreaux par leurs enseignants. Les comparaisons exploratoires entre les bourreaux désignés comme tels par les enseignants et les non-bourreaux agressifs signalent d'importantes différences possibles. Du fait du caractère préliminaire de ces travaux, on n'en rendra pas compte ici, mais on sait d'ores et déjà de ce fait qu'il faudra approfondir l'analyse de ces différences entre les élèves identifiés comme bourreaux et ceux qui sont tout simplement agressifs.

Pour ce qui concerne les origines psychologiques éventuelles du comportement de bourreau, trois motifs au moins, en partie interdépendants (s'agissant notamment des bourreaux de sexe masculin, qui ont fait l'objet jusqu'ici d'études plus nombreuses), se dégagent de l'ensemble des recherches empiriques. En premier lieu, les bourreaux ont soif de pouvoir et de domination ; ils aiment commander et assujettir autrui. En second lieu, étant donné les conditions dans lesquelles nombre d'entre eux ont été élevés dans leur famille (voir ci-dessous), on est en droit de supposer qu'ils conçoivent une certaine hostilité à l'égard du monde qui les entoure ; ces sentiments et ces impulsions expliquent peut-être qu'ils tirent satisfaction de la peine et de la souffrance qu'ils infligent à autrui. Enfin, leur comportement a un « aspect fonctionnel ». Les bourreaux contraignent souvent leurs victimes à leur procurer de

l'argent, des cigarettes, de la bière, etc. (voir également Patterson, Littman et Bricker, 1967). De plus, il ne fait aucun doute qu'être agressif est bien souvent une source de prestige (voir notamment Bandura, 1973).

On peut aussi voir dans les brimades l'une des composantes d'un type de comportement plus généralement antisocial qui transgresse les règles (dérèglement). Si l'on voit les choses sous cet angle, on peut tout naturellement prédire que les jeunes qui se montrent agressifs et briment les autres risquent évidemment d'autant plus d'avoir par la suite une conduite répréhensible (délinquance, abus d'alcool, etc.). Plusieurs études confirment cette prévision générale (notamment Loeber et Dishion, 1983 ; Magnusson, Stattin et Dunér, 1983).

Mes études de suivi, menées en Suède, le confirment, elles aussi, amplement. À l'âge de vingt-quatre ans, 60 % des garçons qualifiés de « durs » quand ils étaient à l'école, de la sixième à la neuvième année d'études (à la fois par les enseignants et par leurs pairs), avaient au moins une condamnation inscrite à leur casier judiciaire. Plus significatif encore, 35 à 40 % des anciens « durs » avaient déjà subi au même âge au moins trois condamnations, contre 10 % seulement des garçons du groupe témoin (ceux qui n'avaient été ni bourreaux ni victimes de la sixième à la neuvième année d'études). Il se trouve donc que la délinquance relativement grave et la récidive étaient quatre fois plus élevées chez les jeunes adultes qui avaient été des durs à l'école, comme il ressort des casiers judiciaires (Olweus, 1993a).

Ajoutons que, chez les jeunes adultes qui avaient été à l'école les souffre-douleur de leurs camarades, le taux de délinquance apparaissait égal ou légèrement inférieur à la moyenne.

Développement du mode de réaction agressif

Sachant que les « durs » à l'école se caractérisent par un mode de réaction agressif, c'est-à-dire font preuve en maintes circonstances d'un comportement agressif, une question s'impose : quels sont les types de situations, et notamment celle de l'éducation durant la petite enfance, qui sont de nature à engendrer ce mode de réaction agressif ? Très schématiquement, quatre facteurs sont à cet égard décisifs (ces facteurs ont été mis en lumière essentiellement par des enquêtes menées auprès des garçons ; pour plus de précisions, voir Olweus, 1980 ; voir également Loeber et Stouthamer-Loeber, 1986) :

1. L'attitude foncière sur le plan affectif des personnes qui prennent soin de l'enfant (habituellement la mère), au cours des premières années. Une attitude affective négative, caractérisée par un manque de chaleur et d'attention, accroît le risque que l'enfant manifeste par la suite de l'agressivité et de l'hostilité à l'égard d'autrui.
2. Le laxisme vis-à-vis du comportement agressif manifesté par l'enfant. Si la personne qui s'en occupe le plus se montre, de manière générale, permissive et « tolérante », sans jamais fixer de limites précises au comportement agressif de l'enfant vis-à-vis de ses pairs, de ses frères et sœurs, et des adultes, celui-ci risque de se montrer de plus en plus agressif.

3. Le recours à des méthodes pédagogiques autoritaires, avec châtiments corporels et accès de colère. Les enfants dont les parents ont souvent recours à ces méthodes tendent à devenir plus agressifs que la moyenne. « La violence engendre la violence. »

En résumé, on peut dire que trop peu d'amour, d'attention et trop de « liberté » durant l'enfance, et les éléments sont réunis pour que l'enfant acquière un mode de réaction agressif.

4. Le tempérament de l'enfant. L'enfant qui a un tempérament actif et impétueux est plus susceptible de devenir un adolescent agressif que celui qui a un tempérament plus calme. L'incidence de ce facteur est moins forte toutefois que celle des deux premiers.

Ce sont là des tendances générales. Dans certains cas, d'autres facteurs, tels que la présence au foyer d'un père alcoolique et brutal, ont pu jouer un rôle décisif, et le schéma des relations causales a pu s'en trouver en partie modifié.

On peut supposer que les facteurs susmentionnés sont déterminants, quel que soit l'âge de l'enfant. S'agissant des adolescents, il importe en outre au plus haut point que les parents surveillent suffisamment bien leurs activités extrascolaires et s'inquiètent de savoir ce qu'ils font et avec qui.

Force est aussi de constater que le degré d'agressivité des garçons auprès desquels ces enquêtes ont été menées (Olweus, 1980) n'est pas fonction de la situation socio-économique de leurs familles, notamment du montant du revenu parental, du niveau d'instruction et de la classe sociale des parents. Il n'existe pas non plus de corrélation entre les quatre facteurs cités ci-dessus et la situation socio-économique de la famille, ou alors cette corrélation est très faible (Olweus, 1981).

Mécanismes de groupe

Quand plusieurs élèves s'unissent pour en tourmenter un autre, certains mécanismes relevant de la dynamique des groupes sont probablement en jeu. Plusieurs de ces mécanismes ont été étudiés de façon approfondie dans Olweus (1973a, 1978). Faute de place, on se contentera ici de les énumérer : a) « contagion » sociale ; b) moindre maîtrise des tendances agressives ou affaiblissement des inhibitions empêchant ces tendances de se manifester ; c) « dilution des responsabilités » ; d) évolution cognitive graduelle concernant la manière de voir les brimades et la victime.

Une question de droits démocratiques fondamentaux

Les victimes des « durs » forment un groupe d'élèves nombreux, dont l'école, en grande mesure, se désintéresse. Nous savons que, dans beaucoup de cas, ces jeunes sont en butte à un harcèlement qui peut durer pendant très longtemps, souvent plusieurs années (Olweus, 1977, 1978). Il n'est pas besoin de beaucoup d'imagination pour comprendre ce que c'est que de vivre, année scolaire après

année scolaire, avec un sentiment d'angoisse et d'insécurité quasi permanent, en ayant de surcroît une mauvaise image de soi. Quoi d'étonnant alors à ce que les victimes se dévalorisent elles-mêmes au point de ne plus envisager d'autre solution que le suicide !

Le phénomène des brimades à l'école touche à des valeurs et à des principes que nous tenons pour fondamentaux. À mes yeux, un enfant doit jouir du droit démocratique fondamental de se sentir en sécurité à l'école, et d'être à l'abri de l'oppression et des humiliations répétées et délibérées que comportent les brimades. Aucun élève ne devrait avoir peur d'aller à l'école de crainte d'être harcelé ou avili, et aucun parent ne devrait avoir de souci à se faire à ce sujet !

Comme nous l'avons mentionné dans l'article précédent (Olweus, 1995), le Parlement suédois a voté dernièrement un article de loi (qui a pris effet à compter du 1^{er} juillet 1994) interdisant les brimades à l'école et obligeant, dans ses décrets d'application, les établissements scolaires à définir un plan antibrimades. Il est actuellement question en Norvège de voter un article de loi analogue, idée qui rencontre apparemment un assez fort soutien politique.

S'il est particulièrement nécessaire de mettre au point un programme d'intervention contre les brimades à l'école de façon à réduire les souffrances des victimes, il est aussi hautement souhaitable de lutter contre le phénomène dans l'intérêt même des élèves agressifs. La probabilité qu'un enfant ait plus tard un comportement antisocial est, nous l'avons dit, beaucoup plus forte pour les « durs » que pour les autres. C'est pourquoi il est impératif de s'efforcer de réorienter les activités des premiers dans des voies plus socialement acceptables.

Les effets d'un programme d'intervention à l'école

Cela posé, je peux maintenant exposer brièvement les effets d'un programme d'intervention que j'ai mis au point et évalué dans le cadre de la campagne de lutte contre les problèmes de brimades, dans les écoles norvégiennes. Pour de plus amples précisions sur le programme et son évaluation, le lecteur est prié de se reporter à mon livre *Bullying at school : what we know and what we can do* (Olweus, 1993a) ainsi qu'à d'autres sources (notamment, Olweus, 1991, 1992a ; Olweus et Alsaker, 1991)³.

Pour évaluer les effets du programme, je me suis appuyé sur des données concernant quelque 2 500 élèves, répartis initialement entre 112 classes (de la quatrième à la septième année d'études) de 42 écoles primaires et secondaires du premier cycle de Bergen (les âges modaux, au stade 1, étaient respectivement de 11, 12, 13 et 14 ans). Chacune des quatre cohortes (classée par âge et par année d'études) comprenait de 600 à 700 individus, filles et garçons étant en nombre à peu près égal. La première tranche de collecte des données (stade 1) a été faite à la fin de mai 1983, quatre mois environ avant le lancement du programme d'intervention. Il a été procédé à de nouvelles études quantitatives en mai 1984 (stade 2) et en mai 1985 (stade 3). La méthode utilisée est dite « des cohortes d'âges ».

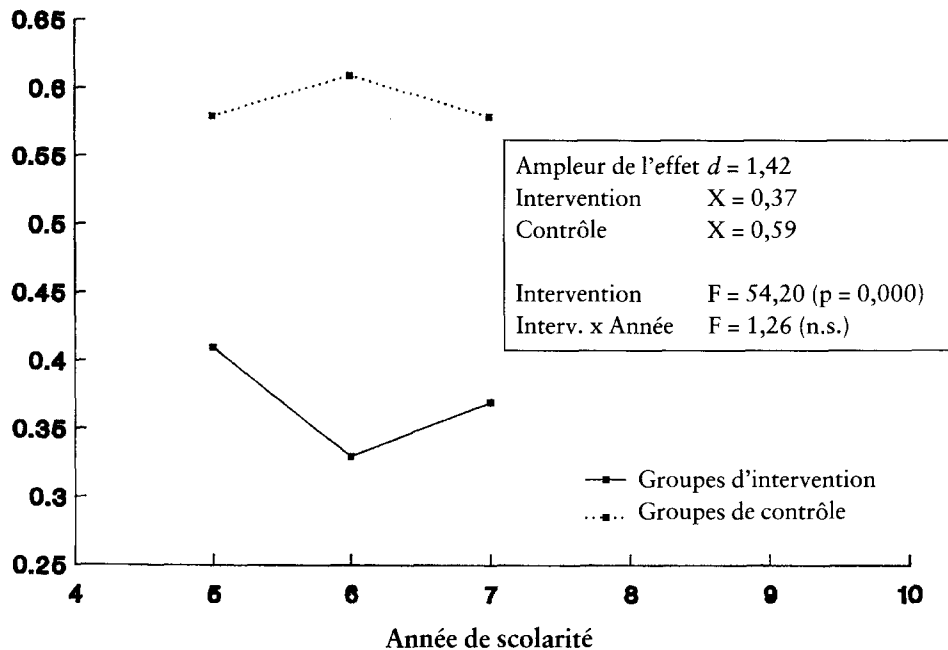
Principaux résultats

Les principales conclusions de nos analyses peuvent se résumer comme suit :

- Les problèmes de brimades ont notablement diminué (brimades directes et indirectes subies, et brimades infligées) sur les périodes étudiées, correspondant à des interventions de huit et de vingt mois respectivement. De manière générale, cette réduction s'observe aussi bien chez les garçons que chez les filles, et dans toutes les cohortes. Voir figure 4.
- Une diminution de même ordre est observée s'agissant des variables agrégées de l'évaluation par les pairs « Nombre d'élèves de la classe victimes de brimades » et « Nombre d'élèves de la classe exerçant des brimades à l'encontre d'autres élèves ». Tous s'accordent donc à reconnaître, dans les différentes classes, que les problèmes de brimades ont très sensiblement diminué au cours des périodes étudiées.
- S'agissant des pourcentages des élèves déclarant être victimes de brimades ou exercer des brimades, « de temps en temps » ou plus souvent, ils ont diminué de 50 % ou davantage dans la plupart des cas.
- On n'observe aucun phénomène de compensation : la diminution des brimades à l'école n'entraîne pas une recrudescence des brimades sur le chemin ou au retour de l'école. Concernant ces dernières, on constate soit une diminution, soit une stabilisation.
- Les comportements antisociaux en général (voir Olweus, 1989, pour obtenir des précisions sur la construction de l'échelle des vingt-trois questions), tels que vandalisme, bagarres, chapardage, ébriété et absentéisme, ont aussi nettement reculé (figure 5).
- En outre, nous avons pu enregistrer une amélioration marquée du « climat social » en classe : davantage d'ordre et de discipline, des relations sociales plus positives et une attitude, elle aussi plus positive, vis-à-vis du travail scolaire et de l'école.
- Parallèlement, les élèves sont plus satisfaits de leur vie à l'école, ce que traduisent les réponses révélant qu'ils « aiment bien la récréation ».
- Pour plusieurs des variables considérées, les effets du programme d'intervention étaient plus nets après deux ans qu'après une année.
- Non seulement le programme d'intervention a eu des résultats favorables pour les enfants que leurs camarades tourmentaient auparavant, mais il fait baisser le nombre (et le pourcentage) de nouvelles victimes (Olweus, 1989, 1992a) ; le programme a donc eu un effet préventif tant au premier qu'au second degré (Cowen, 1984).

Dans la majorité des cas pour lesquels des diminutions ont été signalées ci-dessus, les différences entre les groupes de référence et les groupes objets d'une intervention ont été soit importantes, soit très importantes, et l'effet du programme a été de moyenne ou de grande, voire de très grande, ampleur (une valeur *d* supérieure à 1,0 pour plusieurs variables ; voir Cowen, 1977).

FIGURE 4. Effets du programme d'intervention sur les brimades directes et indirectes subies, pour le total garçons et filles



Note : La courbe supérieure (courbe d'« avant ») correspond aux données de référence (au stade 1, avant l'intervention) pour les cohortes de 5^e, 6^e et 7^e année (élèves âgés de 12, 13 et 14 ans), tandis que la courbe d'« après » est celle des données relatives aux cohortes correspondantes (4^e, 5^e et 6^e année, soit 11, 12 et 13 ans) au stade 2 (un an plus tard), après application du programme d'intervention pendant huit mois ; d = ampleur de l'effet (réduit à la classe).

Après analyse approfondie de la qualité des données et étude des différentes interprétations possibles des observations, il m'est apparu (Olweus, 1991) qu'il était très difficile d'expliquer les résultats obtenus, et ce pour plusieurs raisons : a) les non-dits des élèves ; b) l'évolution progressive de leur attitude à l'égard du phénomène des brimades ; c) l'aspect répétitif des enquêtes ; d) l'évolution concomitante d'autres facteurs, notamment les tendances générales. Tout compte fait, nous n'avons conclu que les évolutions enregistrées, s'agissant du problème des brimades et des comportements associés, semblent bien avoir été pour l'essentiel provoquées par le programme d'intervention et ne rien devoir à un quelconque facteur « parasite ». Il est aussi apparu que les déclarations des élèves, sur lesquelles s'appuient la plupart des analyses menées jusqu'ici, sont probablement la meilleure source d'information sur le sujet qui nous intéresse. Enfin, on obtient des résultats assez analogues des phénomènes de brimades au niveau de la classe quand on se fonde sur les classements faits par les élèves et par les enseignants. Dans ce dernier cas, toutefois, les effets apparaissent moins convaincants.

De surcroît, une relation indiscutable ($r = 0,51$, $n = 80$) entre l'ampleur du pro-

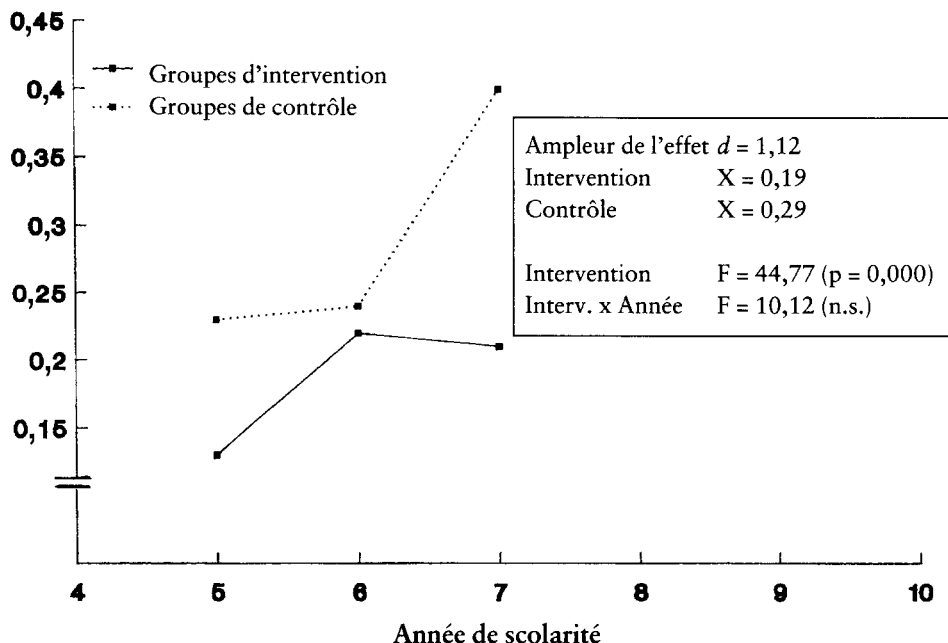
gramme d'intervention et l'effet obtenu a été observée lors des analyses préliminaires menées au niveau de la classe (qui est en ce cas l'unité naturelle d'analyse) : les classes où les problèmes de brimades ont le plus diminué avaient mis en œuvre trois mesures, semble-t-il fondamentales, du programme d'intervention (notamment l'établissement d'un règlement de la classe contre les brimades et l'organisation de réunions de classes régulières) de façon plus sérieuse que celles où les choses ont moins évolué (on trouvera de plus amples informations sur ces analyses dans Olweus et Alsaker, 1991). Cette constatation vient confirmer notre hypothèse : les changements observés sont bien dus au programme d'intervention.

Il convient aussi de rappeler qu'il a été procédé dernièrement à une évaluation supplémentaire à grande échelle de la démarche qui caractérise le programme d'intervention, englobant la plupart de ses éléments de base, et menée suivant un plan de recherche analogue à celui de l'étude de Bergen (Smith et Sharp, 1994). Les résultats de ce projet, mené dans vingt-trois écoles de Sheffield, au Royaume-Uni (écoles dont la population se caractérise par une grande diversité ethnique), sont fort encourageants (même si l'étude a porté sur un nombre plus réduit d'aspects du comportement).

Caractéristiques du programme d'intervention

Le lecteur intéressé pourra se reporter à l'article précédent, publié dans *Perspectives* (Olweus, 1995; ou dans Olweus, 1993a), où figure, au tableau 1, un aperçu des élé-

FIGURE 5. Effets du programme d'intervention sur « le comportement antisocial global »



Note : Voir la figure 3 pour explications.

ments de base du programme d'intervention. Globalement, le programme d'intervention s'articule autour d'un ensemble limité de principes clés, issus principalement de travaux de recherche sur la genèse et la modification des comportements difficiles en jeu, et en particulier du comportement agressif. L'important, estime-t-on, est de tâcher de créer à l'école (et, dans l'idéal, aussi à la maison) un environnement caractérisé par une attitude chaleureuse, un intérêt positif et un engagement de la part des adultes, mais aussi par des limites strictes fermement imposées aux comportements inacceptables. Troisièmement, en cas de transgression des limites et des règles, ce sont des sanctions exemptes d'hostilité et non physiques qu'il faudrait appliquer systématiquement. Les deux derniers principes impliquent une certaine surveillance des activités des élèves à l'école et en dehors de l'école (Patterson, 1982, 1986). Enfin, les adultes sont censés exercer une autorité, au moins à certains égards. En un sens, le programme d'intervention applique au milieu scolaire un modèle d'interaction entre l'adulte et l'enfant, c'est-à-dire une façon d'élever les enfants, qui repose sur l'exercice d'une certaine autorité (voir, notamment, Baumrind, 1967).

Les principes susmentionnés ont été traduits en un certain nombre de mesures spécifiques respectivement destinées à être appliquées dans toute l'école, dans la classe, et aux élèves pris individuellement. Il apparaît nécessaire d'intervenir, dans la mesure du possible, à plusieurs niveaux, sinon aux trois.

On saisira mieux la nature et le *modus operandi* du programme d'intervention quand on connaîtra ses quatre grands objectifs subsidiaires, qui peuvent se définir comme suit :

1. *Accélérer la prise de conscience du problème des brimades et faire progresser les connaissances dans ce domaine*, notamment en détruisant quelques-uns des mythes répandus au sujet de ce phénomène et de ses causes. Le questionnaire sur les brimades est très utile pour se procurer des informations plus précises sur l'ampleur et la nature du phénomène dans l'établissement.
2. *Obtenir des enseignants et des parents qu'ils participent activement au programme*. Cette participation active implique notamment que les adultes reconnaissent qu'il leur incombe de surveiller, jusqu'à un certain point, ce qui se passe à l'école entre les enfants. Ils peuvent, à cette fin, assurer de façon appropriée la surveillance à l'heure de la récréation. Les enseignants, quant à eux, sont encouragés à intervenir en cas de brimades, et à adresser aux élèves un message clair et sans équivoque : *dans notre classe et dans notre établissement, les brimades ne sont pas admises*. Il est par ailleurs fortement conseillé aux enseignants d'avoir des entretiens sérieux avec les victimes et les auteurs de brimades, ainsi qu'avec leurs parents, dès qu'un cas de brimade est signalé dans la classe. Encore une fois, le message devrait être fondamentalement celui-ci : nous ne tolérerons pas les brimades dans notre classe et dans notre école, et nous veillerons à y mettre un terme. Le suivi de ce mode d'intervention devra être régulièrement assuré et la surveillance ne devra pas se relâcher, sans quoi la victime pourrait se trouver très rapidement dans une situation pire que celle qui était la sienne avant l'intervention.

3. *Définir des règles claires en matière de brimades*, par exemple celles-ci : a) nous n'exercerons pas de brimades à l'encontre de nos condisciples dans notre classe et dans notre école ; b) nous essaierons d'aider les élèves qui sont brimés ; c) nous mettrons un point d'honneur à nous lier avec les élèves que l'on a tendance à tenir à l'écart. Cet ensemble de règles peut servir aussi de point de départ à des discussions en classe sur des cas concrets de brimades et sur les sanctions à appliquer aux élèves qui contreviennent aux règles. Il faudrait réserver régulièrement une heure de classe à une discussion générale sur le comportement des élèves eu égard à ces règles. Il importe que l'enseignant, pour sa part, recoure systématiquement à des sanctions (punitions exemptes d'hostilité et non physiques) chaque fois que les règles sont transgressées, mais fasse aussi abondamment l'éloge de ceux qui les ont respectées.
4. *Accorder soutien et protection aux victimes*. Si elles sont respectées, les dispositions du règlement de la classe contre les brimades apportent assurément un soutien aux enfants persécutés. Par ailleurs, l'enseignant peut s'assurer le concours d'élèves « neutres », ou bien adaptés, pour adoucir de diverses manières le sort des victimes. Les enseignants sont en outre encouragés à faire appel aux ressources de leur imagination pour aider les élèves persécutés à s'affirmer en classe, à se valoriser aux yeux de leurs camarades. Les parents des victimes sont incités notamment à aider leurs enfants à se faire de nouveaux amis de leur âge.

Raisons de l'efficacité du programme

Parmi les raisons qui peuvent expliquer l'efficacité de ce mode d'intervention inhabituel, il y a notamment la modification de la structure des « occasions » et des « récompenses », le « dur » étant à la fois moins poussé à brimer ses camarades et moins à même de le faire, et n'étant plus « récompensé » de son attitude comme il l'était auparavant. La surveillance renforcée pendant les intervalles de classes par des enseignants par ailleurs beaucoup plus attentifs à l'école, un règlement de la classe contre les brimades (dont l'application est régulièrement contrôlée au cours de réunions de classe) sont autant de facteurs qui limiteront les occasions offertes aux enfants enclins à jouer les durs de passer à l'acte. La démarche permettra en outre très probablement de déceler la propension à brimer les autres à un stade beaucoup plus précoce, avant qu'elle n'ait pris des proportions inquiétantes. Par ailleurs, au cas où il y aurait malgré tout tentative de passage à l'acte, la probabilité pour l'intéressé de se heurter à la réprobation des adultes et des autres enfants, ou d'être puni à l'école et peut-être aussi à la maison, serait beaucoup plus grande. À plus long terme, on peut s'attendre aussi à ce que la classe en arrive peu à peu à porter un regard différent sur les victimes et sur les bourreaux, et à réviser ses principes quant à la question de savoir ce que des élèves « neutres » devraient faire quand l'un de leurs camarades est persécuté.

Pour expliquer le succès du programme d'intervention, on peut également souligner le fait qu'il agit à plusieurs *niveaux* (celui de l'école, celui de la classe, et

celui des enfants pris individuellement), sur plusieurs *ensembles* différents (bourreau-victime, groupe de pairs, relations maître-élève, relations parent-enfant), en s'intéressant essentiellement aux comportements situés dans leur milieu naturel (approche *écologique*). D'autres facteurs susceptibles de jouer un rôle ont été examinés dans un autre contexte (Olweus, 1992).

Il n'est pas sans intérêt par ailleurs de considérer le programme sous l'angle de la transformation planifiée des structures (à des fins très précises) et de le rattacher ainsi à la masse des travaux contemporains sur l'efficacité de l'école et l'amélioration de l'enseignement (voir, notamment, Reynolds *et al.*, 1994). On pourrait relever aussi que le programme représente à bien des égards ce qu'on appelle quelquefois dans les publications spécialisées de langue anglaise « *a whole school policy approach to bullying* » (un projet pédagogique global face aux problèmes des brimades). C'est en effet un ensemble à suivre de pratiques ordinaires, de règles et de stratégies de communication et d'action pour s'attaquer aux problèmes des brimades à l'école, actuels et à venir.

Notes

1. Les demandes de réimpressions devraient être adressées à Dan Olweus, Department of Psychosocial Science, University of Bergen, Oysteinsgate 3, N-5007 Bergen, Norvège. Le programme de recherche présenté dans cet article a été financé par la William T. Grant Foundation, États-Unis d'Amérique, et le Norwegian Research Council for Social Research (NAVF) et, pour les premières phases, la Swedish Delegation for Social Research (DSF) et le Ministère de l'éducation de Norvège, auxquels l'auteur exprime sa gratitude.
2. Voir la note 3 ci-dessous.
3. Le questionnaire sur les bourreaux et souffre-douleur (Olweus et Smith, sous presse), qui peut être commandé à l'auteur en attendant la publication, fait partie du « dossier » actualisé du programme d'intervention, qui comprend une vidéocassette de vingt minutes montrant des scènes de la vie quotidienne de deux enfants brimés (avec sous-titres en anglais ; cette cassette peut être commandée à l'auteur) et un exemplaire de l'ouvrage *Bullying at school : what we know and what we can do* [Les brimades à l'école : constat et possible parade] où le programme et son exécution sont décrits dans le détail (Olweus, 1993a ; ce livre est vendu en librairie ou peut être commandé directement chez l'éditeur : Blackwell, 108 Cowley Road, Oxford OX-4 1JF, Royaume-Uni, ou : Blackwell, 238 Main Street, Cambridge, Massachusetts 02142, États-Unis d'Amérique).

Références

- Bandura, A. 1973. *Aggression : a social learning analysis* [L'agression : analyse de l'apprentissage social]. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Baumrind, D. 1967. « Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour » [Pratiques de la protection de l'enfance préfigurant trois modèles du comportement préscolaire]. *Genetic psychology monographs* (Washington, D.C.), n° 75, p. 43-88.

- Berkowitz, L. 1993. *Aggression : its causes, consequences and control* [L'agression : ses causes, ses conséquences et sa maîtrise]. New York, McGraw-Hill.
- Björkqvist, K. ; Ekman, K ; Lagerspetz, K. 1982. « Bullies and victims : their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture » [Bourreaux et victimes : leur image de soi, leur image de soi idéal, leur image de soi normative]. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23, p. 307-313.
- Boulton, M. J. ; Smith, P. K. 1994. « Bully/victim problems among middle school children : stability, self-perceived competence, and peer acceptance » [Les problèmes concernant bourreaux et victimes parmi les enfants de l'école moyenne : stabilité, l'idée qu'on se fait de sa compétence, et acceptation des pairs]. *British journal of developmental psychology* (Leicester, Royaume-Uni), n° 12, p. 315-329.
- Cairns, R. B. *et al.* 1988. « Social networks and aggressive behaviour : peer support or peer rejection? » [Réseaux sociaux et comportement agressif : soutien ou rejet des pairs ?]. *Developmental psychology* (Washington, D.C.), vol. 24, p. 815-823.
- Cohen, J. 1977. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* [Analyse du pouvoir statistique pour les sciences du comportement]. New York, Academic Press.
- Cowen, E. L. 1984. « A general structural model for primary programme development in mental health » [Modèle général de structure pour le développement élémentaire des programmes en médecine mentale]. *Personnel and guidance journal* (Washington, D.C.), vol. 62, p. 485-490.
- Ekblad, S. ; Olweus, D. 1986. « Applicability of Olweus' aggression inventory in a sample of Chinese primary school-children » [Applicabilité de l'inventaire de l'agression d'Olweus à un échantillon d'élèves chinois du primaire]. *Aggressive behaviour* (New York), vol. 12, p. 315-325.
- Farrington, D. 1993. « Understanding and preventing bullying » [Comprendre et prévenir les brimades]. Dans : Tonry, M. (dir. publ.). *Crime and justice : a review of research* [Crime et justice : compte rendu de la recherche]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press, vol. 17.
- Haeselager, G. J. T. ; van Lieshout, C. F. M. 1992. *Social and affective adjustment of self- and peer-reported victims and bullies* [Ajustement affectif et social des victimes et des bourreaux décrits par eux-mêmes et par leurs pairs]. (Document présenté à la Conférence européenne sur la psychologie du développement, Séville, Espagne, septembre.)
- Heinemann, P.-P. 1969. « Apartheid ». *Liberal debate* (Bromma, Suède), p. 3-14.
- . 1972. *Gruppvåld bland barn och vuxna* [Violence collective chez les enfants et les adultes]. Stockholm, Natur och kultur.
- Hirano, K. 1992. *Bullying and victimization in Japanese classrooms* [Brimades dans les salles de classe au Japon]. (Document présenté à la Conférence européenne sur la psychologie du développement, Séville, Espagne, septembre.)
- Junger, M. 1990. « Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands » [Brimades entre groupes et harcèlement racial aux Pays-Bas]. *Sociology and social research* (Los Angeles, Californie), vol. 74, p. 65-72.
- Lagerspetz, K. M. *et al.* 1982. « Group aggression among school children in three schools » [Agression par groupe parmi les écoliers dans trois établissements]. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23, p. 45-52.
- Lindzey, G. (dir. publ.). 1954. *Handbook of social psychology, vol. 1* [Manuel de psychologie sociale, vol. 1]. Cambridge, Massachusetts, Addison-Wesley.

- Loeber, R. ; Dishion, T. 1983. « Early predictors of male delinquency : a review » [Premiers annonceurs de la délinquance masculine : rapport d'enquête]. *Psychological bulletin* (Washington, D.C.), vol. 94, p. 69-99.
- Loeber, R. ; Stouthamer-Loeber, M. 1986. « Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency » [Les facteurs familiaux comme facteurs de corrélation et comme annonceurs des problèmes de comportement et de la délinquance juvénile]. Dans : Tonry, M. ; Morris, N. (dir. publ.). *Crime and justice : a review of research* [Crime et justice : compte rendu de la recherche]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press, vol. 7.
- Lorenz, K. 1963. *Das sogenannte Böse*. Vienne, Borotha-Schoeler. (Traduction française : *L'agression : une histoire naturelle du mal*. Paris, Flammarion, 1969 [Nouvelle bibliothèque scientifique] ; traduction suédoise : *Aggression : dess bakgrund och natur*. Stockholm, Norstedt et Söner, 1968.)
- Maccoby, E. E. 1986. « Social groupings in childhood: their relationships to prosocial and anti-social behavior in boys and girls » [Les groupements sociaux de l'enfance : leurs relations au comportement prosocial et antisocial chez les garçons et chez les filles]. Dans : Olweus, D. ; Block, J. ; Radke-Yarrow, M. (dir. publ.). *Development of anti-social and prosocial behaviour* [Développement du comportement prosocial et antisocial]. New York, Academic Press.
- Maccoby, E. E. ; Jacklin, C. N. 1974. *The psychology of sex differences* [La psychologies des différences entre les sexes]. Stanford, Californie, Stanford University Press.
- . 1980. « Sex differences in aggression : a rejoinder and reprise » [Les différences entre les sexes en matière d'agression : réplique et reprise]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 51, p. 964-980.
- Magnusson, D. ; Stattin, H. ; Dunér, A. 1983. « Aggression and criminality in a longitudinal perspective » [L'agression et la criminalité perçues diachroniquement]. Dans : Van Dusen, K. T. ; Mednick, S. A. (dir. publ.). *Prospective studies of crime and delinquency* [Études en perspective du crime et de la délinquance]. Boston, Massachussets, Kluwer-Nijhoff.
- Olweus, D. 1969. *Prediction of aggression* [La prédiction de l'agression]. Stockholm, Skandinaviska testförlaget.
- . 1973a. *Hackkycklingar och översittare : forskning om skolmobbing* [Les souffredouleur et les « durs » : recherche sur les brimades à l'école]. Stockholm, Almqvist et Wicksell.
- . 1973b. « Personality and aggression » [Personnalité et agression]. Dans : Cole, J. K. ; Jensen, D. D. (dir. publ.). *Nebraska symposium on motivation*, 1972 [Symposium de Nebraska sur la motivation, 1972]. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.
- . 1977. « Aggression and peer acceptance in adolescent boys : two short-term longitudinal studies of ratings » [Agression et acceptation des pairs chez les adolescents : deux études diachroniques à court terme des estimations]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 48, p. 1301-1313.
- . 1978. *Aggression in the schools : bullies and whipping boys* [L'agression dans les écoles : bourreaux et souffre-douleur]. Washington, D.C., Hemisphere Press (Wiley).
- . 1979. « Stability of aggressive reaction patterns in males : a review » [Stabilité des modèles de réaction agressive chez les garçons : étude]. *Psychological bulletin* (Washington, D.C.), vol. 86, p. 852-875.
- . 1980. « Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent

- boys : a causal analysis » [Déterminants familiaux et concernant les tempéraments du comportement agressif chez les adolescents : analyse causale]. *Developmental psychology* (Washington, D.C.), vol. 16, p. 644-660.
- . 1981. « Bullying among school-boys » [Les brimades parmi les écoliers]. Dans : Cantwell, N. (dir. publ.). *Children and violence* [Les enfants et la violence]. Stockholm, Akademilitteratur.
- . 1983. « Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys » [Pauvreté des résultats scolaires et comportement agressif chez les adolescents]. Dans : Magnusson, D. ; Allen, V. (dir. publ.). *Human development : an interactional perspective* [Le développement humain : perspective interaction]. New York, Academic Press.
- . 1984. « Aggressors and their victims : bullying at school » [Les agresseurs et leurs victimes : les brimades à l'école]. Dans : Frude, N. ; Gault, H. (dir. publ.). *Disruptive behavior in schools* [Le comportement perturbateur dans les écoles]. New York, Wiley.
- . 1986. « Aggression and hormones : behavioral relationship with testosterone and adrenaline » [Agression et hormones : les rapports entre le comportement et le testostérone et l'adrénaline]. Dans : Olweus, D. ; Block, J. ; Radke-Yarrow, M. (dir. publ.). *Development of antisocial and prosocial behavior* [Développement du comportement antisocial et prosocial]. New York, Academic Press.
- . 1987. « Bully/victim problems among schoolchildren » [Les problèmes de brimades parmi les écoliers]. Dans : Myklebust, J. P. ; Ommundsen, R. (dir. publ.). *Psykologprofesjonen mot år 2000*. Oslo, Universitetsforlaget.
- . 1988. « Vad menar man med termen mobbning? » [Qu'entend-on par mobbning ?] *Psykologtidningen* (Stockholm), vol. 7, p. 9-10.
- . 1989. « Prevalence and incidence in the study of antisocial behaviour : definitions and measurement » [Prévalence et incidence dans l'étude du comportement antisocial : définitions et estimations]. Dans : Klein, M. (dir. publ.). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* [Recherche transnationale sur le crime et la délinquance armés]. Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer.
- . 1991. « Bully/victim problems among schoolchildren : basic facts and effects of a school-based intervention programme » [Les problèmes de brimades parmi les écoliers : premiers faits et effets d'un programme d'intervention appliqué à l'école]. Dans : Pepler, D. ; Rubin, K. (dir. publ.). *The development and treatment of childhood aggression* [Le développement et le traitement de l'agression chez l'enfant]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- . 1992a. « Bullying among schoolchildren : intervention and prevention » [Les brimades parmi les écoliers : intervention et prévention]. Dans : Peters, R. D. ; McMahon, R. J. ; Quincy, V. L. (dir. publ.). *Aggression and violence throughout the life span* [Agression et violence au cours de la vie]. Newbury Park, Californie, Sage.
- . 1992b. *Mobbning i skolan : vad vi vet och vad vi kan göra* [Les brimades à l'école : constat et possible parade]. Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- . 1993a. *Bullying at school : what we know and what we can do* [Les brimades à l'école : constat et possible parade]. Oxford, Royaume-Uni ; Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers. (Ce livre a été publié dans plusieurs autres langues.)
- . 1993b. « Victimization by peers : antecedents and long-term outcomes » [Brimades exercées par les pairs : antécédents et conséquences à long terme]. Dans : Rubin, K. H. ; Asendorff, J. B. (dir. publ.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* [Retrait social, inhibition et timidité pendant l'enfance]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

- . 1994. « Annotation : bullying at school : basic facts and effects of a school-based intervention programme » [Note : les brimades à l'école : premiers faits et effets d'un programme d'intervention attaché à l'école]. *Journal of child psychology and psychiatry* (Tarrytown, New York), vol. 35, p. 1171-1190.
- . 1995. « Brimades et brutalités entre élèves : données de base et programme d'intervention à l'école ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. XXV, n° 1, mars 1995, p. 145-151.
- . (inédit). Données recueillies au cours d'entretiens dans le cadre de l'étude menée dans le Grand Stockholm.
- Olweus, D. ; Alsaker, F. D. 1991. « Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data » [Estimer le changement dans une étude diachronique de cohorte dotée de données hiérarchiques]. Dans : Magnusson, D. *et al.* (dir. publ.). *Problems and methods in longitudinal research* [Problèmes et méthodes en recherche diachronique]. New York, Cambridge University Press.
- Olweus, D. ; Smith, P. K. Sous presse. *Manual for the Olweus bully/victim questionnaire* [Manuel pour le questionnaire Olweus sur les bourreaux et les victimes]. Oxford, Blackwell Publishers.
- O'Moore, M. ; Brendan, H. 1989. « Bullying in Dublin schools » [Les brimades dans les écoles de Dublin]. *Irish journal of psychology* (Dublin), vol. 10, p. 426-441.
- Patterson, G. R. 1982. *Coercive family process* [Le processus familial coercitif]. Eugene, Oregon, Castalia Publishing Co.
- . 1986. « Performance models for antisocial boys » [Modèles de notation pour garçons antisociaux]. *American psychologist* (Washington, D.C.), vol. 41, p. 432-444.
- Patterson, G. R. ; Littman, R. A. ; Bricker, W. 1967. « Assertive behavior in children : a step toward a theory of aggression » [Le comportement assuré chez les enfants : étape vers une théorie de l'agression]. *Monographs of the society for research in child development*, vol. 32, n° 5, p. 1-43.
- Patterson, G. R. ; Stouthamer-Loeber, M. 1984. « The correlation of family management practices and delinquency » [La corrélation des pratiques de gestion familiales et de la délinquance]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 55, p. 1299-1307.
- Perry, D. G. ; Kusel, S. J. ; Perry, L. C. 1988. « Victims of peer aggression » [Les victimes de l'agression par les pairs]. *Developmental psychology* (Washington, D.C.), vol. 24, p. 807-814.
- Pulkkinen, L. ; Tremblay, R. E. 1992. « Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages : a longitudinal perspective » [Modèles de l'ajustement social des garçons dans deux cultures et à des âges différents : perspective diachronique]. *International journal of behavioural development* (Hove, Royaume-Uni), vol. 15, p. 527-553.
- Reynolds, D. *et al.* 1994. *Advances in school effectiveness research and practice* [Avancées de la recherche et de la pratique en matière d'efficacité scolaire]. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon.
- Rigby, K. ; Slee, P. 1991. « Victims in school communities » [Les victimes dans les communautés scolaires]. *Journal of the Australasian society of victimology*, p. 25-31.
- Ruiz, R. O. 1992. *Violence in schools : problems of bullying and victimization in Spain* [La violence dans les écoles : problèmes de brimades en Espagne]. (Document présenté à la Conférence européenne sur la psychologie du développement, Séville, Espagne, septembre.)
- Rutter, M. 1983. « School effects on pupil progress : research findings and policy implica-

- tions » [Les effets de l'école sur les progrès des élèves : résultats de la recherche et implications pour les politiques]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 54, p. 1-19.
- Schwartz, D. ; Dodge, K. ; Coie, J. 1993. « The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups » [Naissance de l'exercice chronique de brimades entre pairs dans les groupes de jeu de garçons]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 64, p. 1755-1772.
- Smith, P. K. 1991. « The silent nightmare : bullying and victimization in school peer groups » [Le cauchemar silencieux : brimades dans les groupes de pairs à l'école]. *The psychologist* (Leicester, Royaume-Uni), vol. 4, p. 243-248.
- Smith, P. K. ; Sharp, S. 1994. *School bullying : insights and perspectives* [Les brimades à l'école : prises de conscience et perspectives]. Londres, Routledge.
- Tremblay, R. E. *et al.* 1992. « Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality : longitudinal analyses » [Comportement perturbateur précoce, résultats scolaires médiocres, comportement délinquant et personnalité délinquante : analyses diachroniques]. *Journal of consulting and clinical psychology* (Washington, D.C.), vol. 60, p. 64-72.
- Ziegler, S. ; Rosenstein-Manner, M. 1991. *Bullying at school : Toronto in an international context* [Les brimades à l'école : Toronto en contexte international]. Toronto, Toronto Board of Education, Research Services. (Rapport n° 196.)
- Whitney, I. ; Smith, P. K. 1993. « A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools » [Enquête sur la nature et l'étendue des brimades dans les écoles moyennes et secondaires]. *Educational research* (Londres), vol. 35, p. 3-25.

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

AUX ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE :

TENDANCES, CAUSES ET RÉPONSES

Nelly P. Stromquist et James Diego Vigil

La société américaine s'est toujours distinguée par une liberté et une ouverture assez remarquables, et par des possibilités d'expression et d'action individuelles plus nombreuses et plus variées que dans les autres pays, ainsi que Tocqueville (1835) l'avait si justement prédit il y a fort longtemps déjà. Cette orientation partout sensible, faite de valeurs (les « devoirs ») et de normes (les « programmes d'action »), fonctionne à merveille lorsque la nation est en plein essor et l'économie florissante, comme c'était le cas à l'époque où Tocqueville décrivait une culture américaine

Nelly P. Stromquist (États-Unis d'Amérique)

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de la Californie du Sud, Los Angeles, elle est spécialiste de l'éducation développementale internationale envisagée dans une perspective sociologique. Ses travaux, consacrés à l'éducation dans les pays en développement, portent sur les questions de rapports sociaux entre les sexes, d'équité, de politique éducative et d'éducation des adultes. Ses ouvrages les plus récents sont *Literacy for citizenship : gender and grassroots dynamics in Brazil* [L'alphabétisation au service de la citoyenneté : dynamique des masses et des sexes au Brésil] (1996) et *Gender dimensions in education in Latin America* [L'étendue de la question des sexes en Amérique latine] (1996). Elle a dirigé la rédaction, qui vient de s'achever, d'un dictionnaire spécialisé, *The encyclopedia of Third World women* [L'encyclopédie des femmes du tiers monde] (sous presse).

James Diego Vigil (États-Unis d'Amérique)

Professeur d'anthropologie à l'Université de Californie, Los Angeles. Spécialiste de l'anthropologie urbaine qui s'intéresse surtout aux Mexicains et aux autres minorités ethniques établis aux États-Unis, il a effectué des recherches sur l'ethnohistoire, l'éducation, le changement culturel et l'acculturation, ainsi que sur les adolescents et la jeunesse, et en particulier sur la question des bandes des rues. Outre un très grand nombre d'articles parus dans des revues, il a écrit plusieurs ouvrages ou en a dirigé la publication. *Barrio gangs : street life and identity in Southern California* [Les bandes des quartiers latino-américains : vie des rues et identité dans le sud de la Californie] (1988) et *Personas Mexicanas : Chicano highschoolers in a changing Los Angeles* [Personnes mexicaines : les Mexicains-Américains des écoles secondaires dans Los Angeles en changement] (1996) sont deux de ses plus récents ouvrages.

dont les représentants étaient pour la plupart originaires d'Europe septentrionale et occidentale (Bellah *et al.*, 1985). D'autant plus qu'alors la nation n'avait pas encore entièrement reconnu et affronté certaines de ses inégalités entre les classes sociales, les groupes ethniques et les sexes qui allaient limiter la liberté et les chances d'un grand nombre de ses enfants.

Dans les périodes de stagnation ou de dépression économique, dont on a observé le retour cyclique à partir de la fin du XIX^e et tout au long du XX^e siècle, des crises politiques et sociales viennent bouleverser cette orientation générale. Or, nous nous trouvons aujourd'hui dans l'un de ces creux, à cette différence près que les anciennes barrières de classe, d'ethnie et de sexe ont depuis lors été partiellement levées pour étendre la liberté et multiplier les chances, ce qui a fait entrer davantage de gens dans l'équation et changé les types et les degrés de dérèglement. L'échec des choix de vie et de carrière axés sur le modèle conventionnel de réussite personnelle, sociale et professionnelle a engendré une crise d'une ampleur considérable, qui a réorienté les énergies dans d'autres directions, avec des conséquences inquiétantes et parfois imprévisibles.

En étudiant l'évolution et l'intensification de la violence à l'école durant les trente dernières années, nous n'avons pas pu éviter de faire le rapprochement entre la promesse du rêve américain, d'une part, et les dépressions et transformations actuelles qui en ont ralenti et sapé la réalisation, d'autre part. L'association est d'autant plus significative que la violence se manifeste surtout en milieu urbain dans les quartiers peuplés essentiellement de minorités ethniques à faibles revenus, ce qui ne fait que souligner la dimension sociale, ethnique et géographique (ville/campagne) du phénomène. La liberté et l'individualisme trouvent d'innombrables formes d'expression, parfois subliminales, en particulier chez les populations marginalisées. Bien souvent, il s'ensuit que, en période de prospérité où la société offre de nombreuses possibilités de choix et des emplois à portée de la main, ces énergies trouvent des exutoires socialement positifs — tels le sport, la concurrence économique et commerciale, les rituels symboliques et les cérémonies célébrant les grands moments d'une économie florissante, qui tourne à plein régime. Mais, comme il est prévisible, lorsque les temps sont durs, lorsque les choix se font rares et très espacés, cette orientation trouve d'autres modes d'expression, fréquemment déplaisants : manifestations, émeutes, factions, concurrence pour des ressources en diminution, pour n'en citer que quelques-uns. Cela débouche souvent sur la violence, qu'elle s'exerce contre la personne ou les biens d'autrui ou contre soi-même. Et, dans la mesure où, aux États-Unis d'Amérique, les jeunes se retrouvent de plus en plus à l'école, il est logique que la violence éclate là aussi.

Indéniablement, il y a beaucoup de violence aux États-Unis d'Amérique en dehors de l'école, en particulier sous forme d'homicides commis avec une arme à feu : les statistiques indiquent que, en 1987, ils se classaient en tête des pays industrialisés avec 21,9 homicides pour 100 000 Américains de sexe masculin âgés de 15 à 24 ans, loin devant l'Écosse, en deuxième position avec 5 pour 100 000. La plupart de ces meurtres (75 %) avaient été commis avec un pistolet (Furlong et Morrison, 1994), ce qui renforce encore l'image de société à la détente facile que

l'on se fait de ce pays. Chez les Afro-Américains de sexe masculin âgés de 15 à 18 ans, la proportion d'homicides dépasse les 200 pour 100 000 dans certaines régions comme le district de Columbia (D.C.), Los Angeles County, en Californie, et Wayne County, dans l'État du Michigan.

Dans quelle mesure la violence que l'on observe dans certains quartiers se retrouve-t-elle en classe et à l'école ? Contre qui la violence à l'école est-elle dirigée ? Nous donnerons ici un aperçu des formes et de l'importance quantitative de la violence à l'école aux États-Unis d'Amérique, en signalant les facteurs dont il a été constaté qu'ils pourraient en constituer des causes. Nous avons pris l'exemple de la Californie pour approfondir la compréhension du phénomène.

C'est depuis le début des années 70 que l'opinion considère la violence à l'école comme un problème grave. Par ailleurs, celle-ci apparaît comme un phénomène essentiellement urbain, puisqu'elle touche davantage d'écoles dans les villes (15 %) que dans les campagnes (4 à 6 %) (Bybee et Gee, 1982). Dans les années 70, elle découlait en partie des efforts déployés en application de décisions de justice pour faciliter la déségrégation scolaire, qui ont abouti à une exacerbation des tensions raciales : le système du « *busing* », en particulier, ramassage scolaire à travers lequel les enfants issus de minorités avaient accès aux écoles jusque-là fréquentées exclusivement par des Blancs, a souvent suscité de violentes manifestations. Boston, l'un des berceaux de la démocratie américaine, a connu de virulentes émeutes de protestation contre cette forme d'insertion, qui faisaient écho aux événements des années 60 dans le Sud profond. Les manifestants jetaient des pierres sur les cars de ramassage scolaire, et des bagarres éclataient entre jeunes et adultes à l'intérieur et aux abords des établissements où étaient transportés des élèves noirs (Formasino, 1991).

Différents éléments sont à l'origine de l'intérêt porté à la violence à l'école : d'un côté, la simple curiosité, c'est-à-dire l'envie de voir comment l'école traduit la violence de la société en général, société que, du dehors, certains se représentent souvent par des images de Far West et de villes rongées par la délinquance et la criminalité. D'autres s'intéressent à la violence à l'école pour la maîtriser dans un souci de sécurité publique. D'autres encore y voient une force qui menace la santé de l'organisation, l'hypothèse étant que la violence démoralise ses membres et affaiblit leur engagement envers elle, de même qu'elle nuit au développement cognitif et aux résultats scolaires des élèves, car la peur les empêche de se concentrer en classe. La violence apparaît aussi comme préjudiciable à la fréquentation scolaire, parce que les élèves la devancent en ne venant pas en classe, et elle favorise également les problèmes psychologiques, car ceux qui en font l'expérience y réagissent en devenant des éléments perturbateurs ou agressifs en classe et à l'école en général. Enfin, il y a ceux qui voient dans la violence une manifestation de l'inadaptation de l'école aux besoins des élèves, et, dans la compréhension du phénomène, un moyen décisif d'améliorer l'école.

Après avoir passé en revue les études pertinentes, Reiss et Roth (1993) concluent qu'il y a eu relativement peu d'études sur la violence à l'école aux États-Unis d'Amérique. La plus complète est celle du National Institute of Education

(NIE), qui date de 1978. Cette étude, qui reprenait les résultats d'une enquête demandée par le Congrès en 1974 et publiée en 1978, portait sur quelque quatre mille directeurs d'écoles primaires et secondaires, et s'accompagnait d'une enquête menée dans six cent quarante-deux écoles secondaires du premier ou du second cycle auprès des enseignants, des directeurs d'établissement et des élèves. Autres études importantes, des enquêtes nationales sont périodiquement effectuées par divers organismes — depuis les instituts de sondage jusqu'aux associations de commissions scolaires en passant par les administrations locales. Contrairement à l'étude du NIE, qui explorait la question de la causalité à l'aide d'une analyse rigoureuse de régression multiple, la plupart de ces enquêtes rendent simplement compte de la fréquence et du nombre des actes de violence et de l'opinion que s'en font divers acteurs scolaires, sans chercher à approfondir les associations de facteurs et encore moins la causalité. Deux revues universitaires spécialisées ont sorti récemment des numéros spéciaux sur la violence à l'école (*School psychology review*, vol. 23, n° 2, 1994, et *Harvard education review*, vol. 65, n° 2, 1995). Les articles qui y figurent offrent des aperçus inédits sur la violence en examinant les facteurs socioculturels du phénomène et en proposant des stratégies scolaires fondées sur une intelligence beaucoup plus claire de la violence et de ses causes.

Les définitions de la violence à l'école

Le phénomène de la violence à l'école est encore assez mal compris, et la définition qu'on en donne s'en ressent. Bybee et Gee (1982, p. 115) y voient non seulement une démonstration de force, mais aussi la dernière étape d'une séquence de comportements comprenant des manifestations extérieures d'affirmation, d'assertion et d'agression, et intérieures d'aliénation, de repli sur soi et de dépression. D'après cette conception, la violence à l'école serait un « dernier recours », que les responsables scolaires, s'ils étaient bien préparés à faire face au problème, auraient dû pouvoir prévoir longtemps à l'avance.

La notion de violence est hautement tributaire des méthodes utilisées pour la mesurer. Suivant la définition traditionnelle, c'est le recours ou la menace du recours à la force dans le cadre scolaire, essentiellement contre des élèves et, dans une moindre mesure, contre des enseignants. À une période plus récente, le harcèlement sexuel est venu s'ajouter aux différentes formes de violence à l'école.

La plupart des données actuelles sur la violence à l'école proviennent d'enquêtes qui consistent souvent à recueillir des opinions plutôt qu'à faire état, preuves à l'appui, d'actes effectifs de violence et qui, généralement, rendent assez mal compte de l'un des éléments clés de l'exercice de la violence, à savoir l'emploi d'une arme. Ainsi, Harris, l'un des instituts de sondage les plus réputés, fait entrer canifs, ciseaux, couteaux, pistolets et sifflets dans la définition des armes, ce qui pose des problèmes évidents : les sifflets, bien entendu, ne présentent pas de danger grave pour l'intégrité physique ; et il existe tellement de types de canifs et de ciseaux différents qu'on en arrive à se demander si ces outils peuvent vraiment servir d'armes. Cela dit, suivant cette définition, 13 % des élèves indiquent avoir déjà apporté une

arme à l'école (Harris et associés, 1993), mais comme elle est extrêmement large, on ne sait pas très bien dans quelle mesure ce chiffre a de quoi inquiéter.

Il y a aussi des différences importantes dans le monde de collecte des données statistiques. Dans certaines enquêtes sur les victimes de violences, les responsables scolaires fournissent des renseignements sur certains actes de violence et délits bien précis, survenus dans leur école ou leur circonscription au cours d'une certaine période, en général le mois précédant l'étude ou l'année scolaire en cours. Dans d'autres études, en revanche, on interroge les élèves sur leur expérience personnelle de certaines formes de violence durant une certaine période. Enfin, dans d'autres enquêtes encore, à savoir les sondages d'opinion, on demande aux élèves, aux enseignants, à la direction de l'établissement et au public en général ce qu'ils pensent (par opposition à ce qu'ils savent personnellement) de la violence à l'école. On l'a toujours constaté, la violence perçue de l'extérieur est plus forte que celle dont les victimes font elles-mêmes état (Furlong et Morrison, 1994). En outre, les perceptions varient selon les interlocuteurs au sein de l'école, les enseignants paraissant se sentir beaucoup plus en sécurité à l'intérieur de l'établissement que les élèves eux-mêmes.

Furlong et Morrison (1994) font valoir que les statistiques sur la violence à l'école ont tendance à surestimer le problème, parce que la méthode de recherche couramment appliquée consiste à vérifier l'hypothèse par la confirmation, en présupposant l'existence de la violence et en se référant ainsi exclusivement à elle pour poser des questions sur les opinions et les expériences vécues, au lieu d'examiner l'importance relative du phénomène dans la vie quotidienne des personnes interrogées. Ainsi, à la question de savoir s'ils se sentent en sécurité à l'école, 12 % environ d'un échantillon national d'élèves de dixième année ont répondu par la négative (National Center for Educational Statistics, 1993). En revanche, dans d'autres enquêtes où ils étaient interrogés sur leurs préoccupations, les élèves s'inquiétaient bien davantage de leurs notes que de la violence.

Les recherches qui pourraient nous éclairer sur une grande partie de la dynamique des actes de violence et sur leurs causes sont extrêmement rares, car il n'y en a que très peu qui soient qualitatives. Il n'est pas facile de trouver dans les études sur la violence à l'école des exposés de leurs auteurs expliquant pourquoi ils ont commis tel ou tel acte de violence sur la personne ou sur les biens d'un tiers, sur les cibles qu'ils ont choisies, sur le châtement qu'ils ont reçu et sur la mesure dans laquelle ils se sont sentis vengés ou satisfaits une fois l'acte consommé.

On peut considérer qu'il existe deux catégories de violence : contre les personnes et contre les biens. La première recouvrirait le meurtre, le viol, la tentative de viol, les voies de fait contre les enseignants ou contre les élèves, le vol et l'agression visant des personnes et le cambriolage ; la seconde, les actes de dégradation et de destruction de bâtiments, d'installations et de matériel scolaires. Cette classification est importante parce qu'elle fait la distinction entre cibles humaines et cibles matérielles, qui correspondent vraisemblablement à des facteurs de déclenchement différents. Nous reprendrons cette distinction dans la suite de notre exposé, bien qu'elle soit souvent obscurcie, notons-le d'emblée, dans les débats sur la violence à l'école.

Les formes et l'évolution de la violence

L'opinion et les médias considèrent qu'une tension extrême règne aujourd'hui dans les écoles. Or, en fait, les enquêtes n'indiquent que de très rares cas de violence et un petit nombre de délits. C'est ainsi que, en 1990, il y avait en Californie vingt actes délictueux à l'école pour mille élèves, dont une majorité d'agressions à mains nues, larcins et actes de vandalisme, et un seul cas de possession d'armes par circonscription scolaire (Furlong et Morrison, 1994). À l'échelle nationale, le pourcentage de jeunes arrêtés pour délits accompagnés de violence est passé de 0,3 % en 1982 à 0,5 % en 1992, changement notable, certes (66 % de hausse en dix ans), mais qui aboutit à une proportion encore minuscule. D'après l'étude précitée du NIE, 8 % environ des écoles américaines auraient eu un « problème de délinquance grave », soit au moins cinq délits sur une période d'un mois (National Institute of Education, 1978).

À côté de ces chiffres, il faut reconnaître que bien des actes de violence sont passés sous silence par crainte des représailles. Entre élèves, il s'agit souvent de larcins, brimades, échanges d'insultes, menaces et autres formes de persécution verbale (Miller, 1994). Sur un mois ordinaire, on estime qu'il se produit dans les écoles américaines quelque cent cinquante-sept mille incidents, dont cinquante mille seulement seraient signalés à la police, la plupart étant réglés au sein de l'établissement.

Devant des interprétations et des statistiques aussi variables de la fréquence de la violence à l'école, il conviendrait peut-être de considérer qu'il s'agit d'une forme indésirable d'interaction sociale et que de tels incidents, si peu nombreux soient-ils par rapport à la population tout entière, devraient donner des inquiétudes. En outre, les actes de violence ont des répercussions qui dépassent de très loin leur simple nombre.

LA VIOLENCE EXERCÉE CONTRE LES PERSONNES (ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS)

Quand on parle de violence à l'école, c'est surtout de celle qui est exercée par des élèves à l'encontre de leurs camarades. L'un des sondages les plus récents sur ce phénomène a été réalisé par Harris en 1993, à partir d'entretiens dirigés avec un échantillon national représentatif de mille enseignants (de la troisième à la douzième année d'études), de mille deux cents élèves (des mêmes classes) et de cent fonctionnaires des services de police. Il en ressort que les incidents les plus fréquents — bousculades, accrochages, empoignades, gifles, insultes verbales et vols — sont aussi les moins violents (Harris et associés, 1993, p. 4). Le plus largement répandu est le vol, 11 % des élèves déclarant s'être fait voler la valeur de plus de 1 dollar en un mois, et le cinquième seulement des vols représentant des pertes supérieures à 10 dollars.

Suivant cette même enquête, la plupart (77 %) des enseignants de l'école publique se sentent très en sécurité, à l'intérieur comme aux abords de leur établis-

sement. Toutefois, le pourcentage tombe à 61 % chez ceux dont les classes sont entièrement ou en grande partie composées d'enfants issus de minorités. En revanche, leurs élèves se sentent moins en sécurité qu'eux : 50 % seulement ont déclaré se sentir très en sécurité, et 22 % environ craignaient, un peu ou beaucoup, d'être agressés et blessés par leurs camarades à l'intérieur ou aux abords de l'école (Harris et associés, 1993, p. 3).

Dans le secondaire, 5 % des élèves auraient déjà menacé quelqu'un dans l'enceinte ou aux alentours de l'école avec un couteau ou un pistolet (Harris et associés, 1993, p. 7), et il apparaît que la violence est plus courante dans les premières années (en général, de la septième à la neuvième aux États-Unis d'Amérique), les élèves les plus exposés aux agressions étant les plus jeunes (septième année).

D'après une étude antérieure, la violence était alors peu répandue à l'école : 1,3 % seulement des élèves du secondaire avaient fait état d'une agression au cours du mois considéré, et celle-ci n'avait exigé une intervention médicale que pour 4 % d'entre eux (National Institute of Education, 1978, p. 3). La plupart des agressions surviennent dans des lieux très fréquentés : escaliers, couloirs, cafétérias. Elles sont plus rares dans les salles de classe (Goldstein *et al.*, 1984).

Jusqu'en 1982, les châtiments corporels étaient administrés par les enseignants ; désormais, c'est le directeur d'établissement qui s'en charge ou, plus souvent, son adjoint. L'étude du National Institute of Education indiquait que, vers le milieu des années 70, 36 % de toutes les écoles secondaires et 61 % de celles du premier cycle en milieu rural avaient eu recours à la correction au moins une fois en un mois (Bybee et Gee, 1982, p. 111). La correction était donc couramment utilisée pour faire régner la discipline et respecter l'autorité, surtout dans les premières années du secondaire. Aujourd'hui, elle se pratique toujours, mais sous une forme atténuée, et elle est administrée par des membres du personnel scolaire qui n'ont qu'un minimum de contacts avec les élèves.

Si la quasi-totalité (97 %) des actes de violence visant les enseignants sont signalés à la police, celle-ci n'est informée que de la moitié de ceux dont sont victimes les élèves (Harris et associés, 1993, p. 7). Sur un mois, il y a 0,5 % d'enseignants agressés physiquement (National Institute of Education, 1978).

À l'heure actuelle, la plupart des enseignants ne portent pas d'arme pour se protéger, mais ceux qui prennent des précautions optent le plus souvent pour la matraque ou le gourdin (44 % des enseignants). Les enquêtes disponibles indiquent le nombre et la fréquence des agressions contre des enseignants, mais sans expliquer ni ce qui les a motivées ni comment les autorités scolaires y ont réagi.

LA VIOLENCE EXERCÉE CONTRE LES BIENS

Les dégradations de bâtiments et de matériel sont plutôt fréquentes et assurément coûteuses. Sur un mois, il y a environ 28 % d'écoles saccagées, et chaque acte de vandalisme coûte en moyenne 81 dollars. En outre, 10 % des écoles sont cambriolées, ce qui représente un coût moyen de 183 dollars par cambriolage (National Institute of Education, 1978, p. iii). Le vandalisme coûte environ 481 dollars

par mois à chaque établissement. Les travaux de réparation représentent plus de 200 millions de dollars par an (Bybee et Gee, 1982).

Il y a aussi énormément de destructions de biens et d'effets personnels. Dans le cadre d'une enquête réalisée en 1993 par la National School Boards Association, 32,7 % environ des élèves ont indiqué que, en l'espace de douze mois, on avait volé ou délibérément endommagé une automobile, des vêtements ou des livres leur appartenant. Là encore, les données disponibles sur la violence exercée par des élèves à l'encontre de biens d'autrui n'indiquent ni ce qui les y a poussés ni les sanctions prises à l'encontre de leurs auteurs quand ils avaient été découverts.

SEXE ET APPARTENANCE ETHNIQUE DES ÉLÈVES MÊLÉS À DES ACTES DE VIOLENCE

Le phénomène de la violence semble se concentrer autour des élèves de sexe masculin issus de minorités, et avant tout des Hispano-Américains. D'après le sondage Harris de 1993, les garçons sont plus nombreux que les filles à indiquer avoir déjà porté une arme à l'école (22 % contre 4 %). Étant armés, les garçons et les adolescents risquent du même coup plus que les filles d'être victimes d'actes de violence (30 % contre 16 %) (Harris et associés, 1993, p. 7). Cette tendance des garçons à porter une arme plus souvent que les filles a été confirmée par une enquête menée, en 1993 également, dans sept cents circonscriptions scolaires par la National School Boards Association (NSBA). Il en ressort que, sur un an, il y avait plus de garçons que de filles ayant probablement introduit une arme dans l'enceinte de l'école (34,3 % contre 9,2 %), et, parmi les filles, plus de Noires (11,9 %) que d'Hispano-Américaines (6,6 %) et de Blanches (3,4 %).

Les motivations de la violence sont certes loin d'être explicites, mais il semble que les antagonismes raciaux soient à l'origine de moins de la moitié de ses manifestations, puisque, d'après les résultats d'un sondage réalisé en 1974 dans vingt-six villes américaines, il y a 52 % d'agressions où victimes et agresseurs sont de même race, contre 42 % seulement d'incidents interraciaux.

Ce sont les élèves afro-américains et hispano-américains qui risquent le plus de commettre des actes de violence et d'en être victimes. La probabilité est la même pour les deux groupes ethniques, mais elle est considérablement plus élevée que dans le cas des Blancs. En tout état de cause, que ce soit parce qu'ils y voient une nécessité ou par contagion sociale, les élèves hispano-américains de la neuvième à la douzième année sont plus susceptibles que leurs camarades noirs et blancs d'admettre qu'ils circulent armés.

ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS : UNE PERCEPTION DIFFÉRENTE DE LA VIOLENCE

Il y a quelques différences curieuses dans la perception qu'ont de la violence deux groupes d'acteurs particulièrement importants en milieu scolaire, les élèves et les enseignants. D'après le sondage Harris, 15 % des élèves considèrent qu'entre 1 et

10 % des leurs portent une arme, mais 43 % des enseignants sont de cet avis. L'estimation est encore plus élevée chez les membres des forces de l'ordre, qui sont nombreux (68 %) à penser que jusqu'à 10 % des élèves apportent une arme à l'école (Harris et associés, 1993, p. 54).

Élèves et enseignants perçoivent aussi différemment les lieux où se produisent les incidents. Aux yeux de 27 % des élèves, mais de 2 % seulement des enseignants, c'est dans les toilettes et les vestiaires (Harris et associés, 1993), ce qui donne à penser que les enseignants n'en sont peut-être pas toujours informés par les élèves. Pour ces derniers, les principales influences à l'origine de la violence viennent de leurs camarades (21 %) et de la violence véhiculée par les médias (18 %). Selon les enseignants, ce sont la désintégration de la famille (40 %) et la violence dans les médias (39 %) (Honeywell Inc., 1994, p. 9). Il est extraordinaire de voir à quel point les enseignants semblent sous-estimer l'influence des condisciples. L'étude Honeywell a été faite à partir d'entretiens téléphoniques avec deux cent cinquante élèves et deux cent cinquante-huit enseignants choisis au hasard dans tout le pays. Les chercheurs n'ont pas donné de détails sur la manière dont ils l'avaient conduite, mais ils ont revendiqué une fiabilité statistique de 95 %, avec une marge d'erreur de l'ordre de 4,5 %.

Les enseignants ayant des élèves issus de minorités dans leurs classes ont beaucoup plus tendance à attribuer la violence à l'appartenance à une bande (54 %) que ceux qui n'en ont pas (37 %) (Harris et associés, 1993), la différence correspondant très probablement à ce qui se passe à l'école. Autre contraste, en ce qui concerne le rôle possible des adultes dans les manifestations de violence, 97 % des enseignants pensent que les membres du corps enseignant interviennent en cas de violence à l'école, contre 44 % seulement des élèves (Harris et associés, 1993, p. 6). Les représentants des forces de l'ordre sont encore plus pessimistes quant à la capacité ou quant à la volonté des enseignants d'intervenir, puisque 28 % seulement d'entre eux se sont déclarés du même avis.

Le sondage Harris révèle aussi d'intéressantes différences de perception des armes. Alors que les deux cinquièmes des enseignants et les trois cinquièmes des agents de police estiment que le pourcentage d'élèves apportant une arme à l'école peut atteindre 10 %, il n'y a que 15 % d'élèves qui acceptent cette estimation (Harris et associés, 1993, p. 54). Interprétation plausible de ces différences de perception entre les élèves et les adultes (enseignants et agents des forces de l'ordre), on peut penser que, malgré leur coexistence apparente à l'école, les deux groupes évoluent en fait dans des sphères différentes et communiquent peu avec l'extérieur. Noguera (1995), qui s'est récemment intéressé aux écoles américaines dans une perspective sociologique, soutient que beaucoup d'enseignants (ne faisant pas partie de minorités ethniques) connaissent mal les réalités de la vie des élèves et de leur communauté d'origine. C'est ainsi qu'ils en viennent à des images de familles pathologiques et dysfonctionnelles, et ils finissent souvent par se contenter de contenir les élèves, sans chercher à franchir les barrières de race et de classe.

Les causes empiriques de la violence

Les auteurs font en général une distinction entre les facteurs individuels et familiaux (liés à une socialisation intense) et des facteurs plus globaux, comme la communauté et la société dans son ensemble. Nous la retiendrons ici, bien que, dans la réalité, les interactions soient inévitables.

LES FACTEURS INDIVIDUELS ET FAMILIAUX

Tout un ensemble de facteurs bien répertoriés jouent, au niveau personnel, dans un sens favorable à la violence à l'école : difficultés affectives et interpersonnelles, piètre image de soi, rejet par les camarades et mauvais résultats scolaires. En revanche, les avis divergent considérablement sur la relation entre l'aversion personnelle pour l'école et la délinquance (en dehors et à l'intérieur de l'école). Vigil et Yun (à paraître) se demandent si la délinquance précède ou suit le manque d'intérêt pour l'école.

Contrairement aux stéréotypes sur les foyers « brisés », il ressort d'une étude (fondée sur une méta-analyse de cinquante enquêtes) des rapports entre la désunion familiale et la délinquance — dont l'une des formes serait la violence à l'école — que les cas de délinquance n'y sont que d'environ 10 à 15 % plus nombreux que dans les foyers unis (Wells et Rankin, 1991, cité dans Roesch, 1995). Plus que leur structure et leur organisation, c'est, semble-t-il, le mode de fonctionnement des familles qui compte. Ainsi, le National Institute of Education a constaté une corrélation positive régulière entre l'absence de discipline familiale et la violence dans les écoles secondaires du premier cycle, dont les élèves sont à un âge particulièrement vulnérable.

Quand on leur a demandé pourquoi ils portaient une arme, les jeunes eux-mêmes ont répondu que c'était surtout pour impressionner leurs amis et se faire accepter par leurs pairs (66 %) ou se sentir important (56 %). La proportion de ceux qui disaient le faire pour se défendre était bien inférieure (36 %), et il y en avait encore moins (31 %) qui voulaient ainsi moins blesser quelqu'un (Harris et associés, 1993, p. 60). Ces réponses montrent que l'influence de leurs camarades est forte chez les adolescents, et que les symboles matériels de pouvoir remplacent pour eux les positions et les formes de prestige auxquelles ils n'ont sans doute pas accès à l'extérieur de l'école.

Une partie de la violence à l'école prend la forme de vols de vêtements et de bijoux, ainsi que de disputes à leur sujet. Ce type d'action, qui porte sur des représentations moins violentes mais tout aussi symboliques du pouvoir, confirme la nature de la violence, manifestation individuelle de l'aspiration à une position plus élevée parmi les pairs.

De trois ans d'entretiens systématiques avec des orientateurs scolaires, Kreft et Soriano (cités dans Soriano *et al.*, 1994, p. 222) ont tiré les caractéristiques des élèves d'origine latino-américaine ou asiatique qui font partie de bandes, à savoir : a) beaucoup de tensions et de conflits familiaux ; b) chômage et accès très réduit aux

ressources économiques ; c) rythmes d'assimilation différents des enfants et des adultes ; d) piètre opinion de soi-même ; e) exercice de la discipline par la punition et par des châtiments corporels ; f) peu d'intérêt actif des parents pour l'instruction scolaire de leur enfant ; g) peu d'attentes de la part des parents comme des enseignants ; h) fréquence élevée de la violence au foyer ; i) appartenance à des bandes de génération en génération ; j) fréquence élevée de l'abus d'alcool et de drogues ; et k) sentiment général d'impuissance et cynisme.

Ces caractéristiques semblent révéler chez ces jeunes un manque d'identification aux membres de leur famille et à leurs enseignants, qui les conduit à trouver leur identité dans une communauté et une solidarité avec un groupe de pairs, dont les valeurs sont encore en cours de formation et qui sont de ce fait ouverts aux formes immatures de satisfaction personnelle.

LES FACTEURS LIÉS À LA COMMUNAUTÉ ET À LA SOCIÉTÉ

Certains observateurs (McDermott, 1983 ; Wilson, 1987) voient un lien décisif entre les formes que choisissent les élèves pour exprimer la violence et les problèmes de la communauté à laquelle ils appartiennent, et en particulier le chômage. D'après plusieurs études (Noguera, 1995 ; Bybee et Gee, 1982), le pourcentage d'écoles touchées par la violence augmente avec la taille de la communauté.

Une forte corrélation a aussi été constatée entre l'existence de bandes au sein de la communauté et la violence qui s'exerce à l'école. On considère que la fréquentation d'une bande de quartier y joue un rôle important dans les villes, grandes et moyennes (Clinard, 1968). D'après le Ministère américain de la justice (1993), la violence fait plus de victimes dans les écoles où il y a des bandes qu'elle n'en fait dans les autres — 12 % contre 8 % —, mais la différence n'est pas vraiment spectaculaire.

Les États-Unis d'Amérique ont une population d'une grande diversité, où le nombre des minorités linguistiques, ethniques et raciales augmente sans cesse, ce qui crée de vastes possibilités de conflit culturel entre les générations et favorise aussi la concurrence entre les minorités ethniques établies de longue date et les nouvelles venues, de même qu'entre les minorités et le reste de la population. Le processus d'acculturation est, en majeure partie, douloureux : les jeunes sont raillés à cause de leur manière de s'exprimer, de leur allure et de leurs habitudes alimentaires. Il est donc probable que le passage d'un ensemble d'allégeances sociales à un autre est la source, pour les nouveaux arrivants, de beaucoup de déceptions (Vigil, 1979). Ce sont sans doute à la fois le processus d'acculturation et la marginalisation de certains groupes raciaux et ethniques qui expliquent le nombre croissant de bandes dans les écoles. Il ressort d'une étude de 1989, menée sous les auspices du Ministère américain de la justice, que 15 % environ des quelque 3,3 millions d'élèves interrogés avaient fait état de la présence de bandes des rues dans leur école. En 1993, dans le cadre d'une autre enquête menée auprès de six mille huit cents élèves par le National Center for Educational Statistics, 35 % parlaient de bandes « armées » dans leur école. Les Hispano-Américains y sont en général plus exposés

que les autres groupes ethniques : en 1993, 51 % d'entre eux signalaient la présence de bandes armées dans leur école, contre 42 % des Afro-Américains et 31 % des Blancs¹. D'après la même enquête, bien que les élèves des villes soient plus nombreux à faire état de la présence de bandes (27 %), les proportions ne sont pas négligeables non plus dans les banlieues (15 %) et en milieu rural (8 %) (Ralph *et al.*, à paraître).

Une autre influence culturelle particulièrement forte dans la société américaine est celle des médias, et surtout de la télévision. On estime que, à l'âge de quatorze ans, l'adolescent moyen a déjà derrière lui, aux États-Unis d'Amérique, dix mille heures de télévision comportant, selon les estimations, entre cinq et huit actes violents à l'heure, ce que Bybee et Gee (1982, p. 108) appellent « l'agression cumulative ». Suivant d'autres estimations de l'influence des médias, l'enfant qui sort de l'école élémentaire a assisté à la télévision à une moyenne de huit mille meurtres et cent mille autres actes de violence.

Aux yeux de l'opinion, ce sont avant tout la généralisation de la consommation de drogues, l'absence d'éducation morale et la facilité à se procurer des armes qui expliquent la délinquance et la criminalité dans la société. Les États-Unis d'Amérique, il est vrai, sont le premier marchand d'armes du monde, puisqu'ils en distribuent à plus de cent quatre-vingts pays et, bien entendu, ont en outre un très grand marché intérieur. D'après une estimation prudente, il n'y aurait « pas moins de 100 millions d'armes à feu aux mains de particuliers » (National Institute of Justice, 1981, p. 1) et 42 % de la population posséderaient au moins un revolver ou un fusil (Ministère américain de la justice, 1993). Malgré certaines restrictions à la vente d'armes aux adultes, beaucoup de ces armes aboutissent entre les mains de mineurs. D'après des chiffres de 1990, 82 % des victimes de meurtre âgées de 15 à 19 ans et 75 % de celles âgées de 20 à 24 ans ont été tuées par balle (National Institute of Justice, 1994, p. 1).

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES

Si un établissement est de grande taille, qu'il y règne une atmosphère impersonnelle et que le respect des règles y soit assuré par des méthodes arbitraires et inutilement punitives, il réunit toutes les conditions propices à la violence (Bybee et Gee, 1982 ; National Institute of Education, 1978), mais les écoles où il y a peu d'agressions d'élèves se distinguent au premier chef par une direction ferme, juste et cohérente de la part du chef d'établissement (Goldstein *et al.*, 1984, p. 7).

L'étude de 1978 du National Institute of Education, la seule qui fasse appel à des analyses à plusieurs variables, porte sur deux formes de violence à l'école, à savoir, suivant les définitions qui en sont données, les vols et les attaques comportant l'usage effectif de la force ou la menace d'en user, d'une part, et les actes visant des biens matériels de l'école, d'autre part. Le cadre théorique de ces analyses retient le milieu où évoluent les élèves et les facteurs scolaires. Dans le premier cas, il s'agit de variables telles que l'âge, la composition par sexe des effectifs des établissements, le niveau de la délinquance au sein de la communauté — y compris le nombre de

bandes en activité aux dires des élèves — et le sentiment des élèves au sujet de l'exercice de l'autorité à l'intérieur de l'établissement. Quant aux facteurs liés à l'école, ils comprennent des variables telles que la contribution du personnel de l'école à la discipline et à l'application du règlement intérieur, les manifestations de violence à l'école, le taux d'interaction enseignants-élèves — à savoir la taille moyenne des classes et le nombre moyen d'élèves par enseignant — et l'équité des règles en vigueur dans l'établissement. Ces analyses de régression ont été appliquées à des écoles de types et de niveaux différents (ville/banlieue/campagne et premier/second cycle du secondaire). Pris ensemble, tous ces facteurs expliquent entre 23 et 31 % de la variance pour les vols et agressions. Il en ressort que la variable jouant le plus grand rôle dans la réduction de cette forme de violence est la bonne gouvernance de l'école (définies notamment par la taille réduite des classes et par l'égalité de traitement et l'équité vis-à-vis des élèves). C'est aussi la gouvernance et, en particulier, la manière dont les élèves sont traités qui expliquent le mieux la violence. Il apparaît que la criminalité au sein de la communauté est en corrélation avec les actes de violence contre des biens matériels de l'école, mais non avec le pourcentage de parents qui touchent des prestations d'aide sociale ou qui sont au chômage (National Institute of Education, 1978).

Dans le cadre d'une enquête menée en 1994 par la National League of Cities et qui corrobore les conclusions antérieures du National Institute of Education concernant l'importance du rôle des bandes dans la violence à l'école, 40 % des réponses indiquaient une aggravation considérable du phénomène de la violence à l'école en l'espace de cinq ans. Bien que 65 % de ces réponses émanent de villes de moins de cinquante mille habitants, l'étude n'est peut-être pas très représentative, du fait que sept cents villes et agglomérations seulement sur les mille quatre cent cinquante-deux interrogées avaient répondu au questionnaire. Ce chiffre n'est pas suffisamment faible pour invalider l'enquête, mais rien n'est dit dans le rapport au sujet des caractéristiques des villes qui avaient ou de celles qui n'avaient pas répondu.

La Californie, cas test pour les États-Unis d'Amérique

Aux États-Unis d'Amérique, chaque État, chaque ville a ses problèmes propres de violence à l'école. Pour les besoins de l'analyse, nous nous concentrerons ici sur la Californie — et en particulier Los Angeles — pour retracer la genèse et l'évolution de la violence à l'école. Dans les années 60, diverses enclaves dans la ville abritaient un nombre non négligeable de minorités ethniques, mais les Blancs étaient encore majoritaires à Los Angeles. Les affrontements entre élèves comme entre élèves et enseignants étaient déjà assez courants en classe et dans les cours de récréation. Entre élèves, ils prenaient diverses formes, allant des brimades — cas le plus fréquent —, qui consistaient de la part d'un élève à en persécuter et à en intimider un autre pour faire la preuve de sa supériorité et de son pouvoir, aux échanges occasionnels de coups de poing et (plus rarement encore) aux furieuses batailles entre bandes ou groupes rivaux. Même lorsqu'elles n'étaient peut-être motivées que par

l'envie de ressentir le simple plaisir sadique de dominer l'autre, les brimades comportaient souvent aussi l'extorsion d'argent, de nourriture et de vêtements. Au début des années 70, dans le nord-ouest de Los Angeles, un jeune adolescent avait été « tabassé » et forcé d'apporter ses économies à l'école pour apaiser son bourreau. Ce genre d'agression (même si la victime en était malade d'angoisse et redoutait les rencontres avec son persécuteur) n'avait rien que de très modéré par comparaison avec les autres affrontements entre élèves.

La bagarre à coups de poing, entre deux élèves ou entre deux groupes, était déjà courante dans les années 60, mais l'usage d'une arme quelconque était assez rare en pareil cas. Les revolvers, en particulier, étaient très rarement utilisés. Des bagarres (sans armes) éclataient parfois en classe, devant tout le monde, plus souvent dans la cour de récréation ou à proximité de l'école, où elles se prolongeaient plus longtemps et où les participants pouvaient se faire plus mal. Malgré tout, en général, ces violences ne se terminaient pas tragiquement — par la mort, par exemple, de l'un ou plusieurs participants, ou par des blessures graves. On en était quitte pour quelques yeux au beurre noir, contusions, écorchures et dents cassées.

Les hostilités et les incidents entre élèves et enseignants étaient à l'époque d'une intensité assez tempérée par rapport à ce qui se passe aujourd'hui. De ce temps, les enseignants pouvaient encore recourir aux châtimements corporels pour exercer la discipline en classe, le contrôle social, en plus de la convocation des parents et autres mesures prises par l'école comme la retenue, le renvoi temporaire et l'expulsion définitive. Il n'empêche, les réponses au professeur, les attitudes et les actes insolents, ainsi que les comportements verbalement et physiquement menaçants, faisaient déjà partie du climat de la classe et de l'école. Mais avec le recul, le ton et l'intensité de ces dérèglements apparaissent plutôt modérés. Il était encore entendu, entre toutes les parties en présence, qu'il demeurerait une certaine forme d'autorité, même si les pratiques montraient que cette autorité perdait de sa substance. Les enseignants étaient encore des figures parentales (*in loco parentis*), dignes de respect et d'attention. Puis, graduellement d'abord et brutalement par la suite, les situations et les conditions ont changé pour le pire.

Au milieu des tumultes des années 60 — manifestations de masse, réactions publiques et privées souvent violentes et assassinats de dirigeants très populaires —, l'expansion économique et le foisonnement des services publics, dans le cadre en particulier de la « Guerre contre la pauvreté » et autres innovations de la « Great Society », avaient multiplié les possibilités sur le plan économique et paraissaient en offrir encore davantage pour l'avenir. Mais, par la suite, la vague de fermetures d'usines et la fin des programmes et des stratégies de lutte contre la pauvreté de la Great Society devaient porter un coup fatal à ces espoirs et à ces aspirations. Ainsi, le projet Headstart représentait au départ un effort concerté pour s'attaquer aux mauvais résultats scolaires, à l'indolence et à l'apathie qui faisaient des ravages chez les enfants des minorités ethniques depuis des dizaines d'années, car on considérait qu'ils n'avaient pas eu les possibilités voulues pour être prêts à apprendre. Ce manque de préparation de ces enfants et le fait qu'on attendait moins d'eux, qui tenaient à des facteurs historiques, avaient contribué à leurs piètres résultats sco-

lares. Ceux-ci — conjugués à des pratiques discriminatoires en matière d'embauche — avaient à leur tour empêché ces enfants devenus adultes d'entrer dans la vie active avec des qualifications monnayables, et des aspirations positives et optimistes quant à leurs chances de fonder un jour un foyer et une famille. De même, sous l'égide de l'État fédéral, des programmes sociaux et récréatifs, et même des emplois rémunérés au salaire minimal, avaient été lancés pour les jeunes dans divers quartiers latino-américains et ghettos, et, à mesure qu'ils se mettaient en place, on enregistrait une diminution de la fréquentation des bandes et de leur activité, mais alors même que ces programmes commençaient à porter leurs fruits, on s'est mis à les réduire. Au moment où des coupes sombres furent pratiquées dans d'autres programmes d'éducation pour les plus défavorisés, de formation professionnelle, d'aides familiales et de développement communautaire, l'économie américaine a amorcé une phase de net recul, la guerre du Viet Nam absorbant sans cesse davantage de ressources. Les objectifs de la Great Society de Lyndon B. Johnson tombèrent à l'eau et, avec eux, les espoirs de plus de 35 millions d'Américains (tous ceux qui vivaient au-dessous du seuil de pauvreté).

La délinquance, y compris la consommation et l'abus de drogues, et l'activité accompagnée de violences en général, a progressivement et régulièrement augmenté tout au long des années 70 et 80. Durant cette période, la nation a connu d'énormes restructurations économiques : en particulier, de nombreuses métropoles, comme Chicago (Padilla, 1992), Detroit (Taylor, 1990), Milwaukee (Hagedorn, 1988) et, bien entendu, Los Angeles (Vigil, 1988a ; Moore, 1991), se sont « désindustrialisées » à mesure que les activités et les emplois jusque-là proches de beaucoup de leurs quartiers défavorisés *intra-muros* ont été délocalisés en banlieue ou à l'étranger. Principale porte d'entrée, légale et illégale, aux États-Unis, Los Angeles a continué de voir progresser sa population de minorités ethniques et, partant, sa proportion de défavorisés et de marginalisés. De 6 % d'Asiatiques, 9 % d'Afro-Américains et 24 % de Latinos en 1980, Los Angeles sera passée à 10 % d'Asiatiques, 7 % d'Afro-Américains et 40 % de Latinos en 2000 (United States Census Bureau, cité dans le *San Francisco chronicle*, du 12 octobre 1995). Pour les pauvres et les membres des minorités ethniques, qui en majorité n'avaient jamais connu, ou venaient tout juste de commencer à ressentir les bienfaits d'un bon emploi, ces changements ont eu des conséquences dévastatrices.

N'étant soumis à aucune autorité, de plus en plus d'enfants et de jeunes adultes ont découvert que c'était dans la rue avant tout qu'ils pouvaient vivre des relations sociales en apprenant la culture de la rue et en se forgeant une identité de la rue. Dans la seule ville de Los Angeles, les effectifs des bandes sont passés de trente-cinq mille en 1980 à plus de cent cinquante mille en 1995. Si elles répondent à d'autres besoins humains et sociaux en incitant leurs membres à rechercher en leur sein réconfort et protection, les bandes sèment aussi la violence et la destruction. Pour la communauté, dans son ensemble, cette agressivité et cette capacité de destruction se sont traduites par des mutilations et des morts d'une fréquence sans précédent, et des institutions publiques comme l'école ont, elles aussi, été emportées dans la tourmente.

Les agressions, la drogue et la délinquance violente ont répandu le chaos dans les écoles californiennes. D'après un important rapport (Commission Little Hoover, 1988), il y avait eu plus de 70 000 délits qualifiés en 1986-1987, les plus nombreux étant l'agression, le meurtre, l'attentat à la pudeur, le vol et le port d'armes. Pour l'année scolaire 1994, la circonscription de Los Angeles, Los Angeles Unified School District (1995), fait état de plus de 1 500 délits — agressions (dont certaines avec une arme meurtrière), voies de fait, vols et un homicide —, auxquels étaient mêlés quelque 1 800 élèves et près de 1 200 délinquants du reste de la population. La même année, 477 délits sexuels, 1 119 incidents faisant intervenir l'utilisation d'armes ou autres outils de destruction et 959 délits liés à un abus de stupéfiants ont été signalés à l'échelle de la circonscription (qui compte approximativement 640 000 élèves).

Dès la fin des années 70, le désarroi du public et le zèle déployé par les autorités devant les progrès rapides de la violence à l'école et ses effets apparemment inextricables étaient tels que l'on parlait de « panique morale » (Cohen, 1980) ; les réactions viscérales l'emportaient sur les comportements rationnels. En 1980, le Ministre californien de la justice avait déjà intenté un procès à la circonscription scolaire (LAUSD), la deuxième du pays par la taille et l'une des plus durement touchées par l'ouragan de la violence dans la rue et à l'école, pour lui faire rétablir la sécurité dans ses écoles. Les élèves, déclara le Cabinet du ministre, ont le droit d'étudier dans un environnement sûr et sans danger ; il s'agissait de contraindre, par voie de justice, les autorités scolaires à créer et à entretenir un climat propice à l'éducation. Lorsque les tribunaux ont conclu en 1982 que cette action était dépourvue de base légale, 56 % des électeurs l'ont approuvée en votant la proposition 8, connue sous le nom de « Charte des droits des victimes ». Issue du sentiment général de la nécessité de protéger les victimes de la criminalité et prenant le contre-pied de la « clémence des tribunaux », qui « faisaient le jeu des délinquants », cette initiative et le soutien public considérable dont elle a bénéficié ont ensuite encouragé les législateurs, ainsi que les associations et les personnalités influentes dans le domaine du droit, à agir pour qu'elle soit étendue aux écoles et aux élèves, au-delà du cercle étroit des seules victimes d'actes de violence. Une série d'affaires et d'événements judiciaires, en Californie et ailleurs dans le pays, n'ont pas tardé à projeter la question de la sécurité à l'école sur le devant de la scène, soulignant en particulier combien il était important pour les écoles de planifier et d'affecter leurs ressources avec soin si elles voulaient éviter d'être poursuivies pour négligence et inattention à l'endroit de la sécurité des élèves.

Les causes et les sources profondes d'une telle agressivité et d'une telle violence furent largement oubliées dans toutes ces transformations. D'après le rapport de 1978 du National Institute of Education, *Violent schools-safe schools*, on se préoccupait manifestement bien davantage des effets de ces comportements anarchiques et destructeurs (dans le secondaire, par exemple, deux cent quatre-vingt-deux mille élèves attaqués, 8 % des élèves en milieu urbain manquant l'école au moins un jour par mois par peur de la violence, cinq mille deux cents enseignants victimes d'agressions, et ainsi de suite) que des raisons de la montée de la violence observée dans

toute la société, au sein de la communauté, du foyer et de la famille comme dans la rue.

Les quelques efforts faits pour élucider les causes de ce phénomène tournaient souvent autour des facteurs familiaux et communautaires, envisagés hors contexte, comme s'ils étaient coupés des forces macrostructurelles et macrohistoriques. L'analyse centrée, par exemple, sur les sources communautaires de la violence commence souvent par la vie de la famille et du foyer (Rapport de la Commission Little Hoover, 1988). Victimes ou témoins d'actes de violence, les enfants ont tendance à imiter ce qu'ils voient. Certains auteurs donnent à entendre que les brimades commencent à la maison et gagnent ensuite l'école. On souligne en particulier la continuité de ces comportements agressifs à travers les générations, dans la mesure où ceux qui sont acceptables se transmettent de l'une à l'autre au sein d'une même famille, dans une répétition uniforme de culture apprise. Les coupables, dans cette litanie, sont les parents qui, en fait, « encouragent, soutiennent et attendent » une telle conduite (p. 17).

Même lorsqu'il est fait allusion, dans ces rapports, à la communauté dans son ensemble, les auteurs évitent en général de se pencher sur l'irresponsabilité des entreprises (niveau privé), qui délocalisent industries et emplois jusque-là situés à l'intérieur de la ville, ou sur la négligence des autorités (niveau public), qui oublient de mettre en route pour les jeunes de nouveaux programmes sociaux et récréatifs qui soient efficaces, et de poursuivre ceux qui existent déjà (notons le temps qu'il a fallu pour financer entièrement Headstart, effort réussi de préparation à l'éducation). En fait, l'obligation pour les pouvoirs publics de rendre des comptes et leur responsabilité sont le cadet de leurs soucis (Goodwin, 1995). Il est vrai, selon le rapport de la Commission Little Hoover, que « les élèves ne peuvent pas apprendre et que les enseignants ne peuvent pas enseigner » (1988, p. 20) si les écoles ne sont pas sûres et débarrassées des acteurs ou des actes qui inspirent la peur ; et il faudra certainement un effort concerté de toute la société pour parvenir à ce résultat. Toutefois, un milieu scolaire discipliné est le reflet d'une société et d'une communauté, elles aussi disciplinées, ce qui est rarement le cas aujourd'hui. Certaines des stratégies et des solutions proposées dans ces rapports pour réduire la violence portent sur des aspects périphériques du problème, contournant souvent les grandes forces génératrices de ces comportements. Les victimes d'actes de violence sont dépeintes, par exemple, comme des enfants qui « forment une population à haut risque, très sujette à l'anxiété, aux conduites phobiques dépressives et au stress post-traumatique », et sont « susceptibles de réagir à la violence traumatique par un comportement agressif ou inhibé, [...] par un passage à l'acte qui se traduira par l'école buissonnière, une activité sexuelle précoce, des violences sexuelles et la délinquance » (*ibid.*, p. 20). Ces caractéristiques sont aussi celles des enfants qui en sont les auteurs, mais rien n'est dit sur le mode d'apparition et de transmission d'un individu à l'autre de cette négativité et de cette agressivité générales. Autre lacune de ces visions et analyses étroites de la violence, elles font la part belle à la répression comme instrument de dissuasion, et en disent très peu sur la prévention et l'intervention dans le cadre d'une stratégie à long terme, faisant

appel à une multiplicité de solutions.

Il est clair que le coût financier, outre le prix physique et psychologique de cette délinquance et de cette violence, est prodigieux pour la Californie. En 1986-1987, les pertes matérielles, directes et indirectes, dues à la délinquance s'y sont montées au total à près de 23 millions de dollars pour quelque soixante et onze mille incidents — incendies criminels, cambriolages, vols et actes de vandalisme (Rapport de la Commission Little Hoover, 1988). Près de dix ans plus tard, les autorités scolaires elles-mêmes (Los Angeles Unified School District, 1995) chiffraient à un total de près de 8 millions de dollars les pertes matérielles ainsi causées en 1994-1995. Pour tâcher d'y remédier, il faut une démarche coordonnée, depuis le niveau du Ministère de l'éducation de l'État jusqu'à celui des circonscriptions scolaires locales, qui devraient mettre en place la collecte de données et la tenue de registres, une formation à l'intention des enseignants et du personnel, et un programme global d'évaluation et de planification des établissements scolaires.

Les stratégies scolaires de réduction de la violence

Pour faire régner la discipline, les écoles ont recours aux corrections, au renvoi temporaire et à l'expulsion définitive (Harris et associés, 1993). Il semble que la méthode du renvoi temporaire soit appliquée aujourd'hui à des élèves plus jeunes que par le passé, puisque, en 1993, ceux du niveau élémentaire ainsi sanctionnés pour des actes de violence représentaient le quart du total national. Il n'est pas certain que les sanctions individuelles, comme le renvoi temporaire et l'expulsion, soient efficaces ; peut-être accélèrent-elles le processus de décrochage scolaire, mais non l'élimination des causes de la violence. On ne s'étonne pas d'apprendre par une étude remontant à une période récente qu'un jeune garçon sur cinq ayant abandonné leurs études avait déjà braqué un pistolet sur quelqu'un ou poignardé quelqu'un avec un couteau (Soriano et *al.*, 1994), comportement qui lui avait sans doute valu son expulsion.

La réaction de l'école face à la violence consiste souvent à s'équiper de dispositifs de sécurité et à employer en permanence du personnel de surveillance. Les mécanismes de surveillance comme les détecteurs de métal, les uniformes scolaires (pour distinguer les élèves des autres) et les cours sur la « résolution des conflits » ou la formation à la « gestion de crise » ne servent qu'à gagner du temps aux yeux des anthropologues (McDermott, 1983 ; Vigil et Yun, à paraître), qui font valoir l'importance considérable du contexte social dans la formation des réponses au micro-niveau. En outre, en investissant dans les mesures et dispositifs de sécurité, les écoles ne font généralement que compliquer le problème en prélevant des ressources au détriment des programmes éducatifs, et en particulier de cours sur la pluralité des identités ethniques et ses apports à la société.

La plupart des programmes de lutte contre la délinquance et la violence qui donnent des résultats sont axés sur des facteurs sociaux généraux, liés au climat et à la culture de chaque école, aux caractéristiques individuelles des élèves et du per-

sonnel, et à l'environnement matériel et social de l'établissement (Morrison *et al.*, 1994). Bref, lorsque les forces macrostructurelles et autres facteurs macrohistoriques sont à l'origine du problème, il faut s'y attaquer dans le cadre de toute stratégie à long terme adoptée pour résoudre les difficultés. Il faut que la société combine les efforts privés, ceux des entreprises, avec des « filets de sécurité » publics, assurés par l'État, pour soutenir et pour guider les transformations locales susceptibles de se traduire par des améliorations en faveur des familles et des enfants.

Évidemment, il faut accorder la priorité absolue à l'action ciblée sur les bandes des rues opérant aux alentours de l'école si l'on veut assurer la sécurité dans les établissements et leur faire retrouver un climat propice aux exercices intellectuels et à l'apprentissage. Cela exigera un effort massif de la part de la société, auquel institutions publiques et privées devront être également associées. Les organismes publics et les écoles peuvent commencer à rechercher ensemble les moyens d'empêcher les jeunes d'adhérer à des bandes et s'employer à enrayer les processus qui conduisent à leur formation. Du côté privé, il faudrait notamment des stratégies appliquées en combinaison avec les programmes publics, comme la mise en place par les sociétés et les entreprises de programmes de recrutement, de formation et d'embauche à l'intention des populations des quartiers les plus marginalisés de la ville. C'est sans doute beaucoup demander, mais c'est la seule solution, si l'on veut vraiment se mettre en devoir de réduire la violence, surtout à l'école. Dans ce contexte ciblé, une vision plus large de la composition culturelle et démographique de la communauté, et, en particulier, des besoins spéciaux des élèves issus de ces quartiers, renforcerait considérablement l'efficacité des stratégies et des remèdes contre la violence à l'école.

En l'absence d'une démarche d'aussi grande envergure, une stratégie intermédiaire serait axée à la fois sur l'école et sur la communauté dans laquelle elle s'inscrit, et engloberait les habitants, les administrateurs, les enseignants et les élèves. Les premières étapes seraient consacrées à des objectifs clairs et accessibles, couramment considérés comme décisifs pour faire disparaître la violence de l'école. Ce seraient les suivantes : a) modifier notre conception de la violence à l'école ; b) évaluer et gérer correctement la sûreté et la sécurité à l'école ; c) imprimer une orientation générale, assurer la cohérence et fournir un soutien (Trump, 1995). Les mesures précises comprendraient : a) une analyse de la délinquance en milieu scolaire (mais éviter la « paralysie par l'analyse ») ; b) des enquêtes auprès des élèves et du personnel (se méfier de tous ceux, administrateurs en particulier, qui « nient » le problème parce qu'ils ont des intérêts acquis à préserver ; c) des cellules de réflexion (faire en sorte qu'elles soient équilibrées et représentatives, et se méfier des soi-disant « experts » qui ont des intérêts commerciaux à défendre) (Stephens, 1994, p. 205). Chacune de ces étapes devrait faire l'objet d'une réévaluation périodique, pour s'assurer que tous les secteurs touchés par l'agression et la violence au sein de la communauté scolaire sont tenus informés du déroulement du processus et y restent associés.

Certaines des mesures prises par le personnel des écoles peuvent être particulièrement utiles, surtout vis-à-vis des bandes. Chaque école, chaque communauté

est différente, et en repensant les problèmes pour pouvoir s'y attaquer, il faut tenir compte des préoccupations et des besoins locaux. Néanmoins, quelques principes généraux sont à retenir :

Les administrateurs de l'école peuvent (ces actions seront classées par ordre de priorité pour chaque école et pour chaque communauté) :

- faire de l'école un « terrain neutre » et se faire une règle de « ne pas tolérer » l'activité de bandes ;
- apprendre à distinguer entre inconduite juvénile et délinquance ;
- entraîner le personnel de l'école à repérer et à gérer les membres de bandes et autres jeunes agressifs ;
- créer des mécanismes de médiation des conflits entre élèves ;
- instituer des programmes d'éducation anti-bandes et anti-drogues ;
- nouer des relations de coopération avec la police et le personnel des services sociaux qui s'occupe des écoles.

Les enseignants peuvent (selon leur sexe et la matière qu'ils enseignent) :

- appliquer à tous les élèves un traitement équitable, ferme et cohérent ;
- traiter en classe le sujet des bandes, évoquer les questions de droits et de responsabilités, et enseigner aux élèves comment prendre une décision et résoudre un problème ;
- signaler à l'administration tout élève soupçonné de faire partie d'une bande et d'être mêlé à son activité ;
- instaurer une bonne communication avec les parents ;
- connaître les ressources de la communauté qui répondent aux besoins des élèves.

Pour suivre ces étapes et parvenir aux objectifs précités, il faut absolument garder à l'esprit avant tout les trois points suivants : *prévention, intervention et répression*.

Les techniques de *prévention* devancent les pressions et les tensions qui débouchent sur la violence dans diverses communautés et écoles ; dans le cadre de ces actions préventives, on commencerait par s'occuper des jeunes « à risques » qui présentent les premiers signes d'un entraînement vers la vie dans la rue. Les méthodes d'*intervention* constituent des réponses rapides à des comportements et à des attitudes qui donnent à penser que des jeunes font leurs premiers pas dans la mauvaise direction, et ont besoin de quelques conseils élémentaires et d'une main ferme pour les guider. Enfin, la *répression* intervient lorsqu'il est probablement trop tard — lorsqu'il faut empêcher l'individu de persister dans un comportement qui est perturbateur et destructeur.

Deux exemples de prévention et d'intervention suffiront, puisque les exemples de répression ne manquent pas. Un programme de prévention efficace, qui convient également aux écoles primaires et secondaires, vise la « résolution de problèmes », le « règlement des conflits » ou l'« intervention en situation de crise ». Cette stratégie peut débiter à l'école primaire et se poursuivre tout au long du secondaire ; suivant les suggestions indiquées plus haut au sujet de la coordination et de la coopération entre tous les secteurs, elle peut servir de base à la recherche des moyens

d'aplanir les divergences sans recourir à la violence.

Pour les membres de bandes, surtout ceux qui se retrouvent pendant la récréation et le déjeuner, avant et après la classe, sur certains carrés convenus de « territoire », il faudrait procéder différemment et suivant une démarche plus ciblée. La cooptation est une tactique efficace qui s'est révélée utile aux enseignants et au personnel administratif, et en particulier à ceux qui ne sont pas intimidés ou effrayés par les membres de bandes et n'ont aucun mal à percer la « pose » que ceux-ci affectent. Ainsi, le directeur d'un établissement secondaire situé dans une banlieue ouvrière de Whittier, en Californie, a remarqué que le même groupe d'adolescents se retrouvait tous les jours au même endroit de la cour, vêtu à la mode « gang » de l'époque. Un jour, il prit les devants et s'approcha d'eux pour leur parler des problèmes de l'école et leur dire à quel point il était important de faire preuve d'esprit d'initiative et d'autorité pour y remédier. Il leur a demandé leur avis sur la question et n'a pas tardé à les convaincre de créer un conseil de jeunes qui se réunissait régulièrement pour discuter des solutions possibles. Le directeur avait réussi à former un nouveau groupe à partir des membres de la bande, dont certains ont rapidement commencé à modifier leur tenue vestimentaire et leur attitude pour se conformer au modèle du chef de classe.

Autre exemple, une enseignante du secondaire, alors qu'elle regardait un jour par la fenêtre à l'heure du déjeuner, avait remarqué un groupe d'adolescents, accoutrés comme doivent l'être les membres d'une bande et affichant l'allure et les airs qu'on se donne généralement dans la rue, qui se rassemblaient autour de leur chef en train d'accueillir une nouvelle recrue. Elle s'est alors rendu compte que le personnage central de cette scène de groupe faisant sa cour était l'un de ses élèves qui s'asseyait régulièrement au fond de la classe, et se contentait passivement de ne rien faire ou à peu près sans déranger personne. N'ayant jamais compris que cet élève était en fait un chef dans son propre cercle, elle a changé d'attitude à son égard. À partir de ce moment-là, elle s'est employée à lui marquer plus d'attention qu'aux autres et à lui adresser des remarques manifestant son respect et sa considération pour lui. L'élève n'a pas radicalement changé de comportement, mais il s'est mis peu à peu à la regarder droit dans les yeux quand elle l'interrogeait et à faire des efforts pour apprendre. L'enseignante pratiquait ainsi la méthode dite « des attentes de l'enseignant », et l'élève répondait aux ouvertures.

En résumé, pour désamorcer le potentiel de violence, généralement présent chez les élèves qui se considèrent comme exclus des activités scolaires ordinaires, il incombe aux enseignants et à l'administration de l'établissement de suivre des principes simples d'humanité en leur manifestant du respect et en leur donnant des possibilités de participer d'une manière ou d'une autre à la vie de l'école. Parfois, il suffit de pratiquer le renforcement positif au lieu d'appliquer des sanctions négatives — c'est un peu comme la différence qui existe entre « Pelouse interdite » et « Restez sur les allées ».

Conclusions

Beaucoup d'enquêtes et de rapports sur la violence à l'école sont entachés de défauts et ne sont peut-être pas fiables, avant tout pour les raisons méthodologiques indiquées dans la première section. Il reste que ce qui saute aux yeux, c'est le parti pris totalement inexplicable qui sous-tend et guide ces investigations, d'où il s'ensuit que peu de ces études tentent de débusquer les causes profondes des comportements destructeurs qui ont fait passablement de victimes dans les populations des villes américaines. De même, les stratégies proposées pour éliminer ou pour réduire la violence à l'école demeurent figées ou concentrées sur les effets, l'écume des vagues pourrait-on dire, et non sur les causes, sur le rocher qui a fait surgir ces vagues d'agressions et de destructions. À n'en pas douter, nous avons tous été submergés par un vent de panique morale, et, dans nos efforts pour enrayer la violence à l'école, nous nous en sommes remis à des réactions et à des solutions viscérales pour éviter d'avoir à faire les choix plus ardues qu'une stratégie rationnelle suggérerait.

Plusieurs changements se sont produits au cours des trente dernières années, pour des raisons diverses mais peut-être également significatives. Premièrement, les jeunes et leurs sous-cultures ont connu des transformations qui les placent carrément en porte-à-faux vis-à-vis des figures d'autorité, à commencer par leurs parents, mais surtout envers leurs enseignants et autres responsables scolaires. C'est même tout le processus d'éducation qui apparaît compromis, pour peu que nous parvenions à imaginer le sentiment d'ennui et d'aliénation que la jeunesse actuelle essaie de véhiculer par les airs et les allures provocatrices qu'elle se donne ou par sa musique (populaire, *punk* et *rap*), qui fait une place de choix aux thèmes antisociaux et à la rébellion contre l'autorité.

La violence à l'école procède d'une situation économique instable et mouvante qui a touché tous les secteurs de la société. Les plus durement frappés sont les quartiers et les populations qui étaient déjà marginalisés. S'il leur restait encore des lambeaux d'espoir avant la crise, ceux-ci ont aujourd'hui disparu. En fait de chances et de choix dans la vie, ils n'ont plus devant eux que des portes fermées — ils vivent dans le désespoir. Ce n'est point hasard si l'on s'écharpe et s'entre-tue surtout dans les écoles des quartiers pauvres, car ces quartiers *intra-muros* où résident les minorités ethniques, où la violence en général est partout diffuse et la violence à l'école endémique, ont été écrasés par les changements et sont emportés dans leur tourbillon. La récession économique s'est accompagnée de réductions et de révisions en baisse des programmes sociaux en faveur des populations qui avaient le plus besoin d'aide. Les programmes destinés aux jeunes, en particulier, ont été progressivement abandonnés à partir des années 70, et ils avaient presque complètement disparu dans les années 80 (Skocpol, 1979 ; Evans *et al.*, 1985), et avec eux l'appui de l'État fédéral et des États aux programmes d'apprentissage et à l'activité éducative des écoles en milieu urbain. La désindustrialisation, en entraînant dans tout le pays la disparition des emplois bien rémunérés offerts à l'entrée dans la vie active, dont beaucoup ne nécessitaient même pas une instruction secondaire, a eu un effet dévas-

tateur sur les habitants et sur les familles des quartiers défavorisés (Moore et Vigil, 1993 ; Oliver, 1998). Par contrecoup, ces changements ont provoqué une explosion de la population de jeunes grandissant dans la rue, apprenant sa culture et ses coutumes, et surtout l'agression et la violence, pour survivre. Ce qui au départ, ces dernières décennies, à Los Angeles par exemple, n'était que des groupes de jeunes traînant dans les rues s'est transformé en bandes des rues solidement retranchées et organisées, dont les effectifs sont passés d'environ quinze mille dans les années 60 à cent cinquante mille aujourd'hui, soit dix fois plus. La colère et le sentiment de frustration qui ont suscité dans des classes et des écoles auparavant relativement sûres des comportements agressifs qui auraient pu se déverser dans la rue ont changé de direction. Aujourd'hui, la rue a reflué vers l'école.

Avec la disparition de l'autorité que l'école exerçait (sous forme notamment de châtiments corporels administrés par les enseignants), le manque de surveillance de la part des parents, les progrès considérables de la socialisation par la rue dans un segment inemployable et dépourvu de toute qualification de la population urbaine, et les heurts quotidiens avec les forces de l'ordre, il n'est pas surprenant que la bande se soit spontanément transformée en un succédané de parent, d'école et de gendarme (Vigil, 1993). Si l'on ajoute à cela les drogues, l'alcool et les armes (les deux premiers pour brouiller et saper encore plus les processus rationnels, et le dernier pour intensifier les émotions agressives) (Vigil, 1988b et 1988c), la situation est désormais désespérée dans bien des villes. Pour comble, il faut aussi compter avec la concurrence, et l'outrance des modèles et des influences véhiculés par les médias : l'imprimé, le cinéma, la radio et la télévision font assimiler à chacun des valeurs nouvelles (les devoirs) et l'imprègnent de normes (programmes d'action) différentes, pour le guider vers des attitudes et des actes qui avalisent la violence, même à l'école.

Note

1. On estime que 4 à 10 % des jeunes hispaniques appartiennent à des bandes de *barrio* (quartier latino-américain). Il y a quelques rares cas où la proportion dépasse sans doute les 10 % — dans les secteurs urbains très peuplés où plus de 40 % de la population vit au-dessous du seuil de pauvreté. Il ne faut donc pas conclure de ce que nous disons de ces bandes que la plupart des jeunes hispaniques font partie de groupes de perturbateurs et autres casseurs.

Références

- Bellah, R. N. *et al.* 1985. *Habits of the hearth : individualism and commitment in American life* [Les habitudes du foyer : individualisme et responsabilités dans la vie américaine]. New York, Harper et Row.
- Bybee, R. ; Gee, G. 1982. *Values, and justice in the schools* [Les valeurs et la justice dans les écoles]. Boston, Allyn et Bacon.
- Clinard, M. 1968. *Sociology of deviant behaviors* [La sociologie des comportements déviants]. New York, Holt, Rinehart et Winston.

- Cohen, S. 1980. *Folk devils and moral panics : the creation of the Mods and Rockers* [Diabes folkloriques et panique morale : la création des Mods et des Rockers]. Oxford, Royaume-Uni, Martin Robertson.
- Evans, P. ; Rueschmeyer, D. ; Skocpol, T. (dir. publ.). 1985. *Bringing the State back in* [Faire revenir l'État]. Londres, Cambridge University Press.
- Formasino, R. 1991. *Boston against busing : race, class, and ethnicity in the 1960s and 1970s* [Boston contre le « busing » : race, classe et condition ethnique dans les années 60 et 70]. Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- Furlong, M. ; Morrison, G. 1994. « Introduction to mini-series ; school violence and safety in perspective » [Introduction aux petites séries ; la violence à l'école et la sécurité en perspective]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, p. 139-150.
- Goldstein, A. ; Apter, S. ; Harootunian, B. 1984. *School violence* [La violence à l'école]. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Goodwin, R. 1985. « Economic justice dies a slow death » [La justice économique se meurt d'une mort lente]. *Los Angeles Times*, 18 octobre, p. B9.
- Hadedorn, J. 1988. *People and folks* [Les gens, lointains et proches]. Chicago, Lake View Press.
- Harris et associés. 1993. *The Metropolitan life survey of the American teacher 1993 : violence in America's public schools* [Enquête métropolitaine sur la vie de l'enseignant américain, 1993 : la violence dans les écoles publiques des États-Unis d'Amérique]. New York, chez l'auteur.
- Honeywell Inc. 1994. *Keeping our schools safe : a survey of teachers and students about violence in U.S. schools* [Maintenir nos écoles sûres : étude sur les vues des enseignants et des élèves concernant la violence dans les écoles des États-Unis d'Amérique]. Minneapolis, Minnesota, Honeywell.
- Little Hoover Commission. 1988. *Report on arms and violence in California's public school system* [Rapport sur les armes et la violence dans le système des écoles publiques de la Californie]. Sacramento, Californie, Commission on California State Government, Organizations, and the Economy.
- Los Angeles Unified School District (LAUSD). 1995. *School primary crime summary report* [Rapport succinct sur la grande criminalité à l'école]. Los Angeles, LAUSD.
- McDermott, J. 1983. « Crime in the school and in the community : offenders, victims, and fearful youth » [Le crime à l'école et dans la communauté : délinquants, victimes et jeunes craintifs]. *Crime and delinquency* (Newbury Park, Californie), vol. 29, p. 270-283.
- Miller, G. 1994. « School violence mini-series : impressions and implications » [Petites séries sur la violence à l'école : impressions et implications]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, p. 257-262.
- Moore, J. 1991. *Going down to the barrio* [Excursion dans les quartiers latino-américains]. Philadelphie, Pennsylvanie, Temple University Press.
- Moore, J. W. ; Vigil, D. 1993. « Barrios in transition » [Les quartiers latino-américains en transition]. Dans : Moore, J. W. ; Pinderhughes, R. (dir. publ.). *The barrios : Latinos and the underclass debate* [Les « barrios » : les Latinos et le débat sur les petites classes]. New York, Russell Sage Publications.
- Morrison, G. ; Furlong, M. ; Morrison, R. 1994. « School violence to school safety : reframing the issue for school psychologists » [De la violence à l'école à la sécurité à l'école : reformulation de la question pour les psychologues scolaires]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, p. 236-256.
- National School Boards Association. 1993. *Violence in the schools : how America's school*

- boards are safeguarding your children* [La violence dans les écoles : comment les conseils d'écoles des États-Unis d'Amérique garantissent la sécurité de vos enfants]. Alexandria, Virginie, National School Boards Association.
- National Institute of Justice. 1981. *Weapons, crime, and violence in America : a literature review and research agenda* [Armes, crimes et violence aux États-Unis d'Amérique : revue des publications et programme de recherche]. Washington, D.C., National Institute of Justice.
- National Institute of Justice research in brief [Aperçu de la recherche conduite par le National Institute of Justice]. Washington, D.C., National Institute of Justice, février 1994.
- National Institute of Education. 1978. *Violent schools — safe schools : the safe school study : report to the Congress, vol. 1* [Écoles violentes — écoles sûres : étude de l'école sûre : rapport au Congrès, vol. 1]. Washington, D.C.
- Noguera, P. 1995. « Preventing and producing violence : a critical analysis of responses to school violence » [Prévenir la violence, produire la violence : analyse critique des réactions à la violence à l'école]. *Harvard education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 65, n° 2, p. 189-212.
- Oliver, M. L. 1988. « The urban black community as network : toward a social network perspective » [La communauté noire urbaine comme réseau : vers la perspective d'un réseau social]. *Sociological quarterly* (Carbondale, Illinois), vol. 2, p. 623-645.
- Padilla, F. 1992. *The gang as an American enterprise* [La bande, entreprise des États-Unis d'Amérique]. New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.
- Pothrow-Stih, D. ; Weissman, M. 1991. *Deadly consequences : how violence is destroying our teenage population and a plan to begin solving the problem* [Conséquences mortelles : comment la violence est en train de détruire nos 13-19 ans et plan pour commencer à résoudre le problème]. New York, Harper Collins.
- Ralph, J. H. ; Nelson, D. D. ; Ogle, L. T. *School violence and misbehavior : what national surveys tell us* [Violence à l'école et mauvaise conduite : ce que nous disent les enquêtes nationales]. Washington, D.C., National Center for Education Statistics. (À paraître.)
- Reiss, A. ; Roth, J. (dir. publ.). 1993. *Understanding and preventing violence* [Comprendre et prévenir la violence]. Washington, D.C., National Research Council, National Academy Press.
- Roesch, R. 1995. « Epilogue : psychology, law, and the family » [Épilogue : la psychologie, le droit et la famille]. Dans : Melton, G. (dir. publ.). *The individual, the family, and social good : personal fulfillment in times of change* [L'individu, la famille et le bien social : accomplissement personnel dans une époque de changements], vol. 42. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press. (Série sur la théorie actuelle et la recherche sur la motivation.)
- Skocpol, T. 1979. *States and social revolution* [États et révolution sociale]. Londres, Cambridge University Press.
- Soriano, M. ; Soriano, F. ; Jimenez, E. 1994. « School violence among culturally diverse populations : sociocultural and institutional considerations » [La violence à l'école dans des populations culturellement diverses : considérations socioculturelles et institutionnelles]. *School psychology review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, p. 216-235.
- Stephens, R. 1994. « Planning for safer and better schools : school violence prevention and intervention strategies » [Prévoir des écoles meilleures et plus sûres : stratégies de pré-

- vention et d'intervention envers la violence à l'école]. *School psychological review* (Silver Spring, Maryland), vol. 23, n° 2, p. 204-215.
- « The dream dies hard in L.A. » [Le rêve met longtemps à s'évanouir à Los Angeles]. *San Francisco chronicle*, 12 octobre 1995, p. A-1 et A-10.
- Taylor, C. 1990. *Dangerous society* [Société dangereuse]. East Lansing, Michigan, Michigan State University Press.
- Tocqueville, A. de [1835]. *De la démocratie en Amérique*. Deux vol. Librairie de Médicis, Paris, 1951. (Seizième édition.)
- Trump, K. 1995. « Rethink school safety » [Repenser la sécurité à l'école]. *The plain dealer* (Ohio), 20 avril.
- United States Department of Justice. 1993. *Juveniles and violence : juvenile offending and victimization factsheet* [Les jeunes et la violence : résumé analytique de la délinquance et des brimades chez les jeunes]. Washington, D.C., Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- . 1993. *Sourcebook of criminal justice statistics* [Recueil de statistiques sur la justice criminelle]. Washington, D.C.
- Vigil, J. D. 1979. « Adaption strategies and cultural life styles of Mexican-American adolescents » [Stratégies d'adaptation et modes de vie culturels des adolescents mexicains-américains]. *Hispanic journal of behavioral sciences* (Los Angeles, Californie), vol. 1, n° 4, 1979, p. 375-392.
- . 1988a. *Barrio gangs : street life and identity in Southern California* [Les bandes des quartiers latino-américains : vie des rues et identité dans le sud de la Californie]. Austin, Texas, University of Texas Press.
- . 1988b. « Group process and street identity : adolescent Chicano gang members » [Vie des groupes et identité de la rue : membres adolescents des bandes mexicaines-américaines]. *Ethos* (Washington, D.C.), vol. 16, n° 4, p. 421-445.
- . 1988c. « Street socialization, locura behavior, and violence among Chicano gang members » [Socialisation de la rue, comportement insensé et violence chez les membres des bandes mexicaines-américaines]. Dans : Kraus, J. et al. (dir. publ.). *Violence and homicide in Hispanic communities* [Violence et meurtre dans les communautés hispaniques]. Washington, D.C., Office of Minority Health, National Institute of Mental Health, p. 231-241.
- . 1993. « Gangs, social control, and ethnicity : ways to redirect street youth » [Bandes, autorité de la société et condition ethnique : manières de réorienter la jeunesse des rues]. Dans : Heath, S. B. ; McLaughlin, M. (dir. publ.). *Identity and inner-city youth : beyond ethnicity and gender* [Identité et jeunesse des vieux quartiers pauvres : au-delà de la condition ethnique et des sexes]. New York, Teachers College, Columbia University.
- Vigil, J. D. ; Yun, S. « Comparative ethnicity and social control : Southern California gangs » [Condition ethnique comparée et autorité de la société : les bandes du sud de la Californie]. Dans : Huff, R. (dir. publ.). *Gangs in America* [Les bandes aux États-Unis d'Amérique]. Beverly Hills, Californie, Sage Publications. (À paraître.)
- Williams, T. ; Kornblum, W. 1985. *Growing up poor* [Grandir dans la pauvreté]. Lexington, Massachusetts, Lexington Books.
- Wilson, W. J. 1987. *The truly disadvantaged : the inner city, the underclass, and public policy* [Les vrais désavantagés : les vieux quartiers pauvres, les classes défavorisées et l'ordre public]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.

T E N D A N C E S / C A S

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

EN AMÉRIQUE LATINE :

PROBLÈMES,

POLITIQUES ET DÉBATS

Jorge Balán et Augusto M. Trombetta

En Amérique latine, le contexte économique et politique dans lequel sont élaborées et mises en œuvre les orientations applicables à l'enseignement supérieur a radicalement changé au cours des quinze dernières années. La vie politique a été caractérisée dans de nombreux pays de la région par le retour à un régime constitutionnel et par une consolidation des institutions démocratiques. Les universités publiques, qui sont le pilier des systèmes d'enseignement supérieur, y ont gagné en autonomie. Les décisions qui les concernent sont désormais prises de manière plus transparente, et différentes instances permettent maintenant de débattre publiquement des politiques gouvernementales relatives à leur fonctionnement, à leur coordination et leur réforme institutionnelle. La conjoncture économique est malheureusement devenue moins favorable. Par rapport aux décennies précédentes, l'Amérique latine a connu dans les années 80 une chute brutale de son taux de croissance, tendance qui n'a pu être inversée, au début de cette décennie, que dans certains pays. Les

Jorge Balán (Argentine)

Sociologue, licencié de l'Université de Buenos Aires et titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université du Texas, à Austin. Chercheur indépendant auprès du Conseil national argentin de la recherche scientifique et technique, il est actuellement responsable de la coordination du Projet de politiques comparées de l'enseignement supérieur, réalisé par des chercheurs de cinq pays latino-américains, ainsi que du groupe de travail sur l'enseignement supérieur de la Latin American Studies Association (LASA).

Augusto Marcelo Trombetta (Argentine)

Licencié ès lettres de l'Université de Buenos Aires. Il exerce les fonctions d'assistant de recherche au Centre d'études sur l'État et la société (CEDES), où il est membre de l'équipe en charge de l'enseignement supérieur. Il collabore actuellement à la réalisation d'une étude sur l'évolution de l'offre des universités argentines en matière d'éducation.

gouvernements ont dû également faire face à de graves crises monétaires qui ont nécessité des politiques d'adaptation et des réformes structurelles destinées à réduire les dépenses publiques et à redéfinir les mécanismes applicables dans ce domaine. L'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier ont été fortement touchés puisqu'ils sont surtout financés par des fonds publics. De fait, le budget des universités est souvent au cœur des débats sur les politiques de l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte nouveau, la nécessité de disposer d'informations plus nombreuses et de meilleure qualité est devenue manifeste, de sorte que la demande de données de base et de recherches appliquées visant à guider la prise de décisions aux différents niveaux de l'enseignement supérieur a augmenté. Or, les systèmes d'information subissent eux-mêmes le contrecoup de la crise. Par ailleurs, la recherche sociale appliquée à ce domaine ne peut guère s'appuyer sur une tradition bien établie ; ajouté aux problèmes de financement, cela explique qu'une bonne part de cette demande n'ait pu être convenablement satisfaite en temps voulu. L'aide technique et financière de certaines organisations intergouvernementales et les dons de fondations publiques et privées des pays développés ont cependant permis de compenser, en partie du moins, ces difficultés.

La présente étude fait la synthèse des résultats d'un projet mené à bien par des chercheurs de cinq pays de la région. Basé sur des travaux nationaux et sur l'analyse comparée des orientations retenues dans ces pays, ce projet était destiné à établir un profil de l'état actuel des systèmes d'enseignement supérieur et des politiques mises en œuvre sur le continent depuis quelques années. Dans le cadre d'une vision d'ensemble qui fait ressortir les principales tendances constatées et leurs variantes, les problèmes sont diagnostiqués et des propositions formulées pour y faire face, et pour orienter un débat plus large et plus comparatif.

L'explosion de l'enseignement supérieur

L'Amérique latine est parvenue vers 1990 au terme d'un cycle d'expansion de l'enseignement supérieur qui avait débuté au milieu du siècle. Ses effectifs sont passés de 270 000 étudiants à plus de 7 millions. Pendant la même période, le taux régional brut d'inscription dans l'enseignement supérieur avait grimpé de 2 à 18 % environ.

En 1950, il existait en Amérique latine quelque 75 universités, presque toutes publiques. En 1990, on comptait dans la région 300 universités publiques, près de 390 universités privées et, au niveau non universitaire, environ 3 000 établissements (1 215 publics et 1 710 privés). Les deux types d'établissements coexistent dans les systèmes éducatifs nationaux, comme dans les pays à revenus moyens et élevés du reste du monde. Dans tous les pays, de façon générale, l'université publique sert de modèle de référence à l'ensemble des établissements universitaires.

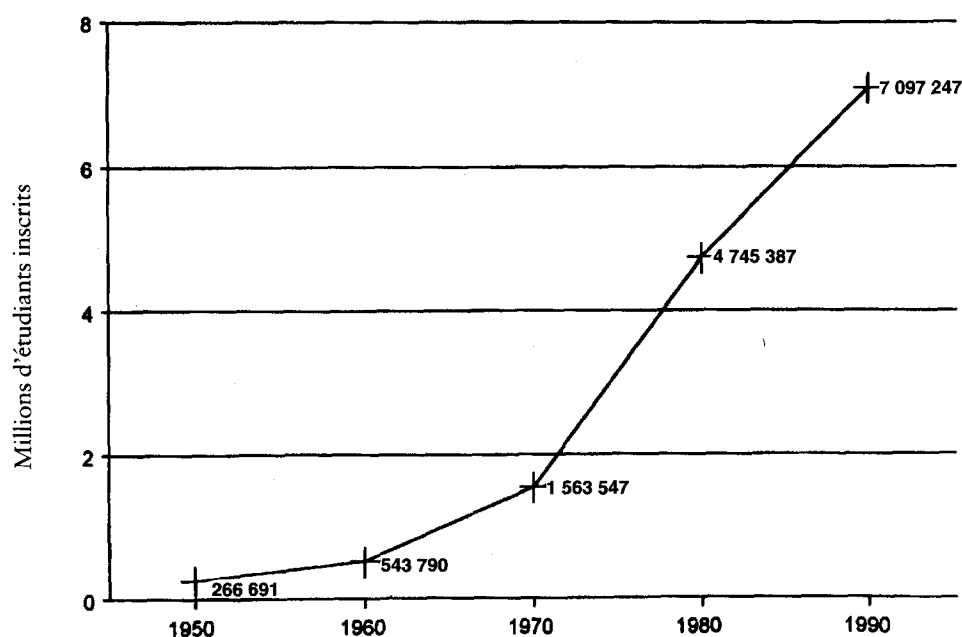
Un petit nombre d'universités seulement proposent à la fois, pour un éventail non négligeable de disciplines, des activités systématiques et variées de recherche et d'enseignement dans les différents cycles. Il s'agit en général d'universités publiques, mais quelques rares universités privées le font aussi. Les autres établisse-

ments universitaires publics se consacrent exclusivement à l'enseignement, et en particulier à la préparation à l'exercice d'une profession. La plupart des universités privées offrent des programmes concernant un nombre limité de matières ; elles n'interviennent généralement pas dans les domaines fondamentaux de la recherche, et ne proposent aucune formation en sciences naturelles, en médecine ni, quelle que soit la discipline, au niveau du troisième cycle.

Dans divers pays (Brésil, Chili, Colombie, El Salvador et République dominicaine), la moitié ou plus des étudiants fréquentent un établissement privé. Dans d'autres (Mexique, Pérou, Venezuela), un tiers environ ou plus des effectifs non universitaires sont des élèves d'établissements privés.

Qu'ils possèdent ou non le statut d'université, les établissements privés sont très divers. Les universités catholiques, ordinairement plus sélectives en ce qui concerne le niveau des étudiants que les autres établissements privés, sont les plus anciennes. D'autres universités non confessionnelles, qui appartiennent à l'élite, s'attachent à la qualité de la formation fournie ; certaines, bien reliées au marché du travail, bénéficient d'une aide d'entreprises ou des collectivités provinciales. Enfin, les universités privées qui répondent à la demande, créées, en général au cours des vingt dernières années, concentrent leur action sur quelques formations très en vogue et de faible coût. Elles fonctionnent parfois comme de véritables « usines à diplômes ».

FIGURE 1. Amérique latine. Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur, 1950-1990



Source : UNESCO, *Annuaire statistique 1970-1992*, Paris.

Les établissements privés non universitaires, extrêmement divers, vont des instituts préparant à l'exercice de certaines professions à ceux, dits de cycle court, qui forment des techniciens et des spécialistes en deux semestres ou plus. Ces établissements définissent généralement leurs activités en fonction du marché de l'emploi. Quelques-uns seulement se laissent guider par la relation dynamique entre la théorie et la pratique ; ils sont alors plus assimilés à une profession.

ÉLARGISSEMENT ET DIVERSIFICATION DU CORPS ENSEIGNANT

Le nombre des enseignants du supérieur est passé, entre 1950 et 1990, de 25 000 à plus de 600 000, encore qu'on ne dispose pas de renseignements fiables sur ceux qui travaillent dans des établissements non universitaires. Le taux de croissance du corps enseignant a été si élevé dans la région qu'une étude réalisée sur le Mexique et couvrant la période 1960-1992 montre qu'il s'est accru en moyenne de neuf enseignants par jour (Gil Antón *et al.*, 1994, p. 29).

Sur le nombre estimatif total d'enseignants, seule une infime proportion assure des formations du troisième cycle, se livre à des recherches et publie régulièrement dans les grandes revues scientifiques internationales.

Un nombre variable d'enseignants, mais, quel que soit le pays, toujours significatif, exerce ses fonctions dans une université publique. Ces personnels sont habituellement regroupés en syndicats ou en associations qui assurent la défense corporatiste de leurs intérêts. Dans la plupart des pays, cette catégorie d'enseignants est assimilée aux fonctionnaires. Une proportion importante, allant de 25 % à plus de 75 %, est recrutée à plein temps, bénéficie de divers avantages ou « droits acquis » et participe en votant à la gestion de l'établissement.

Diverses catégories d'enseignants du secteur universitaire privé peuvent être distinguées en fonction de l'ancienneté, de la qualité et du prestige de l'établissement où ils travaillent. Ils sont habituellement employés à temps partiel et soumis au droit du travail ordinaire. Ils ne participent généralement pas à l'élection des responsables de leur établissement, et ne sont pas autorisés à former des associations professionnelles.

Enfin, la situation des enseignants des établissements supérieurs non universitaires diffère comme indiqué ci-dessus, suivant qu'il s'agit du secteur public ou privé, mais avec des conditions d'emploi et de rémunération moins bonnes, et un prestige moins grand que leurs collègues des établissements universitaires.

LES MODALITÉS COMMUNES DE COORDINATION

En dépit de ces différences indéniables, le développement des systèmes d'enseignement supérieur a été assuré de façon concertée grâce à un ensemble de dispositions qui régissent la relation entre les établissements, et en particulier leurs composantes les plus influentes (personnel de direction, professeurs et leurs associations), le gouvernement et les « marchés » concernés (étudiants, personnel universitaire, financement, prestige, emploi des diplômés). Ces mécanismes de coordination visent à

assurer un ordre relatif entre les parties et une bonne capacité de réponse aux demandes venant de l'extérieur.

Les modalités de coordination les plus courantes en Amérique latine ont en commun les caractéristiques suivantes (Brunner, 1993a et 1994c ; Schwartzman, 1993a) :

- *Le contrôle bureaucratique.* L'État instaure une législation assurant le financement automatique des universités publiques et leur totale autonomie intellectuelle et administrative, mais les assujettit à une série de contrôles (préalables ou non) afin de garantir la légalité des actes d'autorité et des décisions de dépense.
- *La coexistence du public et du privé.* L'État autorise le fonctionnement d'établissements d'enseignement supérieur privés, qui ne sont pas financés par lui. De façon générale, la création d'universités privées est soumise à une procédure politique ou administrative d'habilitation officielle.
- *Le pouvoir institutionnel-corporatif.* Les établissements, publics et privés, jouissent d'une importante autonomie. Dans le cas des universités publiques, ce pouvoir corporatif revêt une double forme : a) la faculté des autorités universitaires à négocier à l'intérieur de réseaux politico-bureaucratiques ; b) l'aptitude des syndicats ou associations d'enseignants à faire pression sur les dirigeants des établissements et du gouvernement. À ces deux formes de pouvoir institutionnalisées s'ajoute habituellement la capacité de pression interne et de mobilisation externe des étudiants.
- *La matrice de base.* Le mode fondamental de coordination des systèmes latino-américains d'enseignement supérieur ne correspond à aucun des quatre types de coordination étudiés par Clark (1987) : politique, bureaucratique, professionnelle ou par le marché. Il présente des éléments des trois premiers, mais les combine de façon particulière, et en exclut d'autres qui en sont des composantes essentielles (Schwartzman, 1993a ; Brunner, 1994c). Il comporte des éléments de coordination bureaucratique, dans la mesure où le système est régi par des lois et des règlements, mais, en général, les organismes de l'administration centrale n'ont pas les moyens de superviser l'application de ces lois ou de ces règlements, ou les appliquent de façon discrétionnaire. Il comporte également certains éléments propres au mode de coordination politique, qui cherche à instaurer un « espace de négociation » entre les différents intérêts en jeu dans l'enseignement supérieur : ceux du gouvernement, du Parlement, des partis, de l'opinion publique, des associations patronales et professionnelles s'exprimant à travers leurs différentes instances. Mais, en l'absence d'un véritable espace de négociation, ces divers intérêts doivent, en Amérique latine, être pris en compte, en marge du processus démocratique. Il n'existe aucun débat public transparent sur l'enseignement supérieur, ni aucun mécanisme qui réglemente la participation des différents acteurs concernés.
- *Le rôle du marché.* La coordination par le marché, telle qu'on la trouve aux États-Unis où une série d'options sont offertes dans un cadre concurrentiel avec une intervention minimale du pouvoir central, est inconnue en Amérique

latine. Cependant, tous les systèmes nationaux de la région sont peu ou prou influencés par le jeu des marchés concernés. Le *marché étudiant* : les établissements publics et privés fonctionnent librement face au marché de la demande étudiante, ou marché des consommateurs. Dans la majorité des cas, ils ont toute latitude pour déterminer leur offre de programmes, de titres et de grades. Le contrôle des connaissances n'est pas dissocié de la délivrance des certificats d'aptitude à l'exercice d'une profession. Le *marché du personnel universitaire* : les établissements d'enseignement supérieur constituent un marché de postes et de personnes disposées à travailler comme enseignants et comme chercheurs. En Amérique latine, ce marché est rigoureusement limité par la conception et la pratique d'un « fonctionnariat » enseignant (employés du secteur public), par la rigidité des positions institutionnelles (inamovibilité), par la faible compétitivité des rémunérations (salaires égalitaires fixés par la loi) et par la fragmentation en domaines professionnels divers inhérente à l'université. Le *marché des ressources* : par suite de la réduction des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur dans les pays de la région, les établissements sont contraints de diversifier leurs sources de financement. Ils font appel au crédit bancaire et au financement international (Banque inter-américaine de développement et Banque mondiale), briguent l'attribution de crédits de recherche, vendent des services au gouvernement et aux entreprises, introduisent des droits d'inscription à leurs programmes des deuxième et troisième cycles, et développent des activités annexes qu'ils s'efforcent de financer directement. Le *marché du prestige* : le mode de coordination qui prédomine en Amérique latine vise à éviter la lutte pour le prestige, en créant une hiérarchie des institutions par la voie administrative ou par celle de la répartition des fonds publics. Le *marché de l'emploi des diplômés* : les établissements d'enseignement supérieur forment des personnes qui, titulaires d'un grade ou d'un titre, s'attendent à leur arrivée sur le marché du travail à percevoir une rémunération à laquelle elles ne pourraient prétendre si elles n'avaient pas ce diplôme. La rentabilité élevée des études supérieures en Amérique latine (23 % selon Birdsall, 1994) explique la forte attraction qu'elles exercent.

La crise des systèmes d'enseignement supérieur

Les processus de diversification des systèmes d'enseignement supérieur qui ont caractérisé les dernières décennies ont estompé, dans la quasi-totalité des pays, les lignes de démarcation entre les différents types d'établissements.

La distinction entre établissements universitaires et non universitaires, sans faille sur le papier, ne se traduit dans la réalité par aucune frontière tranchée. Comme on l'a constaté dans les pays de l'OCDE (Teichler, 1988), l'enseignement supérieur a atteint en Amérique latine un degré de différenciation qui ne concorde plus avec la simple distinction entre deux catégories d'établissements, dont chacune recouvre maintenant une grande diversité.

Il n'est pas plus évident que cette différenciation officielle des établissements

ait permis une diversification effective de l'enseignement supérieur en fonction des demandes du marché de l'emploi, des lignes de force de la croissance économique et des intérêts plus variés d'une population étudiante en expansion. Selon Kerr (1991), les systèmes d'enseignement supérieur devraient offrir trois niveaux de formation de personnel qualifié : un niveau de connaissances avancées et évolutives (personnes travaillant à leur compte ou cadres supérieurs), un niveau de compétence professionnelle assurée (personnes dont le travail est soumis à un contrôle général) et un niveau correspondant à l'utilisation de techniques courantes par un personnel soumis à un contrôle précis. En Amérique latine, l'action éducative paraît trop axée sur la formation de personnel du premier niveau (moyennant des cursus universitaires de cinq ans ou plus), tandis que la formation des deux autres niveaux est négligée ou confiée au privé.

Quoique la séparation entre le secteur public ou « officiel » — avec ses divers niveaux de dépendance administrative — et le secteur privé paraisse à première vue la plus nette, il existe dans les faits des situations particulières où ces deux secteurs se superposent ou au contraire divergent, de sorte que la ligne de démarcation se révèle plus sinueuse qu'on ne l'aurait cru. L'hétérogénéité du secteur privé lui-même et l'histoire de son développement compliquent encore la situation.

PARALYSIE INSTITUTIONNELLE

On observe dans plusieurs pays des symptômes indéniables d'une paralysie institutionnelle progressive. Cet aspect de la crise de l'enseignement supérieur s'exprime de diverses manières.

Dans beaucoup d'universités publiques, des restrictions budgétaires prolongées (durant les années 80) ont fait chuter les investissements en infrastructure, en bibliothèques et en matériel. La plupart des enseignants sont mal payés, et on observe dans certains pays une réduction de la mobilité et un vieillissement. Par ailleurs, l'organisation des études dans les facultés et dans les écoles a tendu à se bureaucratiser. Beaucoup de départements ne fonctionnent pas. Les programmes d'enseignement restent inchangés pendant des années, en dépit du renouvellement constant des connaissances dans les différentes disciplines et de l'évolution du marché de l'emploi des cadres et des spécialistes. La pratique traditionnelle du cours magistral se perpétue dans le premier cycle alors que le nombre des étudiants s'est multiplié au point qu'ils ne tiennent plus dans les salles (Schwartzman, 1991 ; Courard, 1992).

Dans les établissements privés, qui sont plus complexes et plus sélectifs — et où l'enseignement est de meilleure qualité —, les modes d'administration interne sont devenus plus efficaces, le fonctionnement plus rationnel et la gestion des budgets et des études plus professionnelle (notamment grâce à une plus forte autonomie face au contrôle bureaucratique de l'État et à une réglementation du travail plus souple). Mais ces établissements font figure de véritables « enclaves élitistes » au sein du système éducatif parce qu'ils s'adressent à une population numériquement restreinte et issue presque exclusivement des catégories sociales à hauts revenus. En outre, et contrairement aux établissements publics, ils sont souvent marqués confes-

sionnellement ou idéologiquement, ce qui les place dans une situation particulière et peut ôter sa dimension culturelle à la fonction éducative qu'ils remplissent dans la société.

Enfin, les établissements privés dont le fonctionnement vise principalement à répondre à la demande étudiante et à décerner des diplômes, majoritaires dans ce secteur, font habituellement preuve d'un dynamisme très lié à cette demande, sans trop se soucier de la qualité du service offert. Leur système de financement, qui repose uniquement sur les droits d'inscription des étudiants, leur interdit d'évoluer vers une organisation plus complexe aussi bien que de s'ouvrir à la recherche ou à la culture du savoir. Pour la même raison, ils doivent se partager des enseignants rémunérés à l'heure (« professeurs-taxis » courant d'une université à l'autre suivant les exigences d'un programme compliqué) et se limitent à des formations peu onéreuses pour lesquelles la demande est sûre. Ils deviennent ainsi rapidement des institutions essentiellement routinières, de véritables « usines à diplômes ».

DYSFONCTIONNEMENT DES SYSTÈMES

Les pouvoirs publics nationaux, les analystes et les organismes internationaux (Banque mondiale, 1993 ; Winkler, 1990) s'accordent à indiquer que la crise des systèmes se traduit par des signes manifestes de dysfonctionnement. Ces signes sont de trois ordres : faible qualité des processus et des produits, inéquité des systèmes et manque d'efficacité interne.

- *La qualité.* On a soutenu (Schwartzman, 1991) que la question de la qualité des études supérieures est, en Amérique latine, une préoccupation relativement récente, exprimant l'inquiétude des différents acteurs concernés. *Les professions traditionnelles* : médecins, avocats et ingénieurs, qui constituent l'assise de l'université classique formant aux « grandes professions », réagissent à ce qu'elles perçoivent comme une dégradation généralisée de l'enseignement universitaire due à sa vulgarisation rapide, au mauvais niveau d'instruction des étudiants admis, au discrédit des pratiques pédagogiques traditionnelles et à l'inflation de diplômés. *Pour les étudiants et leurs familles*, l'enseignement supérieur n'offre plus aux jeunes les mêmes garanties d'emploi et de prestige qu'autrefois. Les catégories privilégiées, notamment, accusent les vieilles universités publiques de ne plus être en mesure de former les élites, tâche qu'elles commencent à confier à quelques universités privées. De leur côté, les secteurs sociaux naissants satisfont en partie leur désir de promotion en accédant à l'université, mais il est fréquent que leurs enfants soient finalement frustrés en constatant qu'ils ne peuvent s'insérer sur le marché de l'emploi parce que leurs diplômes sont dévalorisés ou que la concurrence est trop rude entre les nombreux diplômés de l'enseignement supérieur. *Universitaires et scientifiques* considèrent comme des signes de mauvaise qualité de l'enseignement supérieur la rareté des postes comportant des fonctions de recherche, la multiplication des établissements qui se consacrent exclusivement à l'enseignement, les mauvaises conditions d'emploi, l'absence de stimulants et le petit

nombre de formations de bon niveau des deuxième et troisième cycles, dans le cadre desquelles ils souhaiteraient exercer leurs fonctions, et jugent la mauvaise qualité de l'enseignement supérieur à la faible diffusion des postes de chercheur, à la prolifération d'établissements universitaires consacrés exclusivement à l'enseignement, au manque de conditions et d'incitations pour faire leur travail, ainsi qu'à l'existence d'un nombre limité de programmes de troisième cycle de bon niveau où ils souhaiteraient enseigner. La vulgarisation et la diversification de l'enseignement supérieur ont donné naissance à un *nouveau type d'enseignant* travaillant à temps partiel dans des centaines d'établissements de différents niveaux, dont la rémunération et le statut n'ont rien à voir avec ceux des anciens professeurs d'université ou des universitaires modernes qui se consacrent à la fois à l'enseignement et à la recherche. Pour la majorité de ces nouveaux enseignants, les problèmes de qualité sont indissolublement liés à la précarité de leur propre situation, à leur bas salaire, à la minceur du soutien qui leur est apporté, aux mauvaises conditions dans lesquelles ils doivent travailler et au fait qu'ils se sentent peu concernés par leur domaine universitaire ou professionnel. À l'extérieur des établissements, les entreprises commencent à manifester leur mécontentement au sujet de la formation des spécialistes et des techniciens qu'elles doivent embaucher ; les usagers réagissent de la même façon en se voyant privés des services de qualité qu'ils escomptaient, et les médias en viennent — depuis peu — à s'inquiéter de la qualité et de la pertinence de l'action des établissements. Enfin, même s'ils ne cherchent pas à définir des politiques de développement des systèmes et s'ils se limitent à fournir des fonds publics ou à répondre aux urgences et aux pressions les plus immédiates, il est évident que certains gouvernements commencent, surtout depuis une dizaine d'années, à se préoccuper sérieusement de la rentabilité des dépenses d'enseignement supérieur, de la multiplication des établissements et de l'absence de réglementations permettant de garantir la solidité et la qualité du système.

- *L'équité.* La combinaison, dans le secteur public, de l'enseignement gratuit et du financement automatique est désastreuse du point de vue de l'équité. Des estimations indiquent que, vers 1987, la moitié des fonds publics affectés à l'enseignement supérieur était dépensée au profit d'étudiants appartenant à la couche supérieure de répartition du revenu. Les étudiants venant de la couche inférieure ne bénéficiaient, en revanche, que de 5 % de ces fonds. De surcroît, on a calculé que 40 % de ce financement provenaient d'impôts non progressifs sur l'achat et la vente de marchandises, frappant de façon disproportionnée les groupes à faibles revenus, peu représentés dans l'enseignement supérieur (Carlson, 1992, p. 14). Ainsi, pour les trois niveaux supérieurs, un pourcentage élevé des étudiants du secteur universitaire public fait gratuitement ses études pour bénéficier ensuite d'avantages pécuniaires et non pécuniaires importants durant sa carrière, alors que la proportion des étudiants des deux niveaux inférieurs qui profite de ce traitement préférentiel est très limitée. D'après une étude récente de la Banque mondiale (1993, p. 6), il n'y a que

15 % de cols blancs dans l'ensemble de la population latino-américaine, mais leurs enfants représentent 45 % des effectifs de l'enseignement supérieur.

- *La rentabilité.* De nombreux indices donnent à penser que les établissements publics ont une faible rentabilité (mesurée en pourcentage de diplômés et en durée requise pour l'obtention d'un diplôme). Ces mauvais résultats et le prix de revient élevé d'un diplômé s'expliquent en partie par des taux élevés d'abandon, eux-mêmes dus à une sélection insuffisante à l'entrée, à la mauvaise qualité de la formation dans le secondaire et au fait que beaucoup d'étudiants travaillent. D'autres facteurs vont dans le même sens : mauvais ratios étudiants/enseignants et enseignants/personnel administratif (dans les établissements publics, chaque enseignant a peu d'élèves, et le personnel administratif est pléthorique par rapport aux enseignants), privilèges dont jouissent dans divers pays les personnels enseignants et non enseignants.

ESSOUFFLEMENT DU MODÈLE DE COORDINATION

En conclusion, il est permis de parler d'inadaptation croissante du modèle de coordination en vigueur entre établissements, gouvernement et marchés concernés, modèle caractérisé par l'absence relative d'un État qui n'est guère pointilleux lorsqu'il s'agit d'allouer des fonds à l'enseignement public, et par l'existence parallèle d'un marché privé peu réglementé.

Ce modèle s'articule autour d'un mécanisme semi-automatique d'affectation de crédits aux établissements publics sur la base de budgets annuels fixés par la loi ou consacrés par la pratique, généralement complété par un dispositif d'augmentations également annuelles, négociées lorsque le contexte économique et la politique budgétaire le permettent. En fait, le montant de base et les augmentations sont distribués en fonction du budget accordé l'année précédente à chaque université, pratique qui définit à la longue une grille relativement stable de répartition des ressources de l'État entre les universités publiques.

Ce mode de répartition des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur revêt dans les différents pays un certain nombre de caractéristiques communes (Brunner, 1993a) :

- Il sert exclusivement les établissements publics, qui sont presque intégralement financés par des crédits fixés annuellement dans le cadre du budget national.
- Le montant affecté est calculé sur la base du budget de l'année précédente, majoré — ou minoré — en fonction de la plus ou moins bonne santé financière, des politiques budgétaires et du résultat des négociations entre les diverses administrations, et entre le gouvernement et les acteurs corporatistes, qui luttent pour obtenir une plus grande part du budget national. Les crédits automatiques sont essentiellement le fruit de l'inertie.
- En général, le montant total affecté aux établissements publics est calculé par les organismes responsables de la définition et de l'application des politiques budgétaires.
- Les crédits accordés à chaque établissement sont définis sur la base d'un critère-

re de répartition historique, généralement mis au point et cristallisé avec le temps, qui résulte de négociations et d'estimations de la taille de la population étudiante, des différentes fonctions assurées et du coût des cursus offerts par les divers établissements bénéficiaires.

- La répartition des ressources entre les établissements évolue lentement. Cette évolution peut découler de la création de nouveaux établissements, de modifications de la structure et de la taille de ceux qui existent déjà, d'un favoritisme politique à l'égard d'un ou de plusieurs établissements, de négociations menées avec succès par certains d'entre eux ou d'une croissance explosive due à la création massive de postes ou à l'offre nouvelle de cursus très onéreux.
- Cette répartition des fonds est révélatrice d'un tissu complexe de luttes d'influence et d'intérêts entre les établissements, et entre ceux-ci et l'État.
- Les établissements publics sont fortement tributaires du gouvernement, sans que ce dernier puisse utiliser réellement ce pouvoir. Selon Trow (1989, p. 44), l'État et ses organes détiennent « le pouvoir économique et peuvent menacer de pénaliser financièrement les récalcitrants ou les mous. Mais ces armes nucléaires sont inutilisables contre la guérilla » que livrent les universités pour accroître leur budget.
- Ce mode de répartition tend à donner au lien entre l'État et les établissements universitaires publics le caractère d'un rapport de force qui s'exprime à travers les négociations et les pressions corporatrices, ce qui limite l'indépendance des établissements et la transparence des mécanismes d'affectation des fonds publics.
- L'utilisation par les établissements des ressources qui leur sont allouées est très rigide. La majeure partie des fonds sert à couvrir les traitements, leurs ajustements et les autres avantages inhérents aux professions universitaires. Seule une faible marge peut être consacrée aux programmes ou au développement.

LES CONSÉQUENCES POUR LES GOUVERNEMENTS ET LES ÉTABLISSEMENTS

Cette situation a diverses conséquences qui semblent être au cœur de la crise actuelle, et dont la cause essentielle est le mode de financement de l'enseignement supérieur.

- *L'absence de politiques.* Les gouvernements ne sont presque plus en mesure de formuler et d'appliquer des politiques à peu près cohérentes de développement de l'enseignement supérieur puisque le Trésor public s'est converti en tiroir-caisse d'une institution livrée à elle-même, dont le financement n'est soumis à aucun paramètre (coût des facteurs de production, résultats, efficacité, rentabilité, qualité ou équité).
- *Le contrôle par la demande.* Les deux types de financement, public et privé, sont régis par la demande, mais celle-ci est exercée par les établissements du secteur public sur l'État et par les élèves sur ceux du secteur privé.
- *Les pressions.* Dans le cas du secteur public, le fait que le financement est régi

par la demande conduit inévitablement à des pressions et contraint les gouvernements à des négociations politiques complexes avec les structures corporatistes universitaires.

- *L'inefficacité.* Cette pratique entraîne une grande rigidité et une faible rentabilité des universités, tandis que le gouvernement évite d'éventuels conflits politiques.
- *Les effets sur la stratégie gouvernementale.* Les gouvernements essaient de geler les fonds directement virés aux établissements d'enseignement supérieur et de définir des règles propres à leur permettre de diversifier les modes d'affectation des ressources, et exercent une pression en faveur du développement du secteur privé afin de disposer d'une offre supérieure de postes vacants à un coût public inférieur ou nul.
- *Les effets sur les universités publiques.* Les dirigeants des universités publiques, au plus haut niveau, disposent d'un double mode de fonctionnement, interne et externe. À l'intérieur, en négligeant la rentabilité de l'établissement (puisque'elle n'a aucune répercussion sur les revenus perçus annuellement), ils génèrent une culture de l'organisation caractérisée par un faible souci de l'utilisation rentable des ressources allouées et de l'efficacité avec laquelle sont accomplies les missions d'enseignement. À l'extérieur, en qualité de gestionnaires politiques des ressources de l'établissement, ils mettent en œuvre tous les moyens possibles pour négocier avec le gouvernement une augmentation de leur budget.

Quant aux établissements privés, dont le seul revenu est constitué par les droits d'inscription de leurs élèves, leurs ressources leur permettent tout juste d'être considérés comme des établissements d'enseignement répondant à la demande et délivrant des certificats d'aptitude à l'exercice d'une profession dont la qualité n'est pas garantie.

LE FINANCEMENT EN TEMPS DE CRISE

La crise que nous venons de décrire s'est aggravée avec la stagnation, voire la régression, de la croissance régionale lors de la dernière décennie, qualifiée par la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL) de « décennie perdue ». Dans plusieurs pays, en dépit de l'augmentation du nombre des étudiants, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur ont été réduites.

À quelques rares exceptions près, les pays de la région affectent une part relativement faible de leur produit intérieur brut (PIB) à l'éducation en général. En revanche, 20 % des crédits alloués à celle-ci sont consacrés dans la plupart d'entre eux à l'enseignement supérieur, chiffre comparable à la moyenne de 22 % pour les pays de l'OCDE (1995, p. 95).

Selon une analyse effectuée à partir des statistiques internationales de l'UNESCO (Reimers, 1994), l'Amérique latine, à la fin des années 80, dépensait moins pour chaque étudiant que les autres régions du monde. De 1980 à 1988, tou-

tefois, ce n'est pas seulement en Amérique latine que les dépenses par étudiant ont été réduites. D'après les données de la Banque mondiale (1993, p. 3), les effectifs ont augmenté, pendant cette période, de 8,8 % par an dans les pays à faibles revenus, alors que les revenus du système ont diminué en moyenne de 12,3 % par an. Dans les pays à revenus relativement faibles, ces chiffres étaient de 6,6 % et 9,1 %, respectivement, et dans les pays à revenus relativement élevés, de 6,1 % et 4,6 %. Les ressources n'ont augmenté, pendant cette période, que dans les pays à hauts revenus (de 0,9 % par an), mais la croissance des effectifs (4,3 % par an) n'en a pas moins été supérieure, là aussi, à celle des ressources.

En dépit de leur faible niveau de dépenses par étudiant, plusieurs pays latino-américains consacrent, par rapport au revenu par habitant, une proportion plus élevée de leurs ressources à ces étudiants que les pays industrialisés. La plupart des pays de la région consacrent à chaque étudiant inscrit à l'université — en multiple du produit par habitant — le quadruple de ce qu'ils dépensent pour un élève de maternelle ou du primaire, bien que les taux mesurés de rendement social de l'éducation de base soient plus élevés que ceux de l'enseignement supérieur. Sauf au Japon et aux Pays-Bas, qui, par rapport au revenu par habitant, dépensent environ quatre fois plus par étudiant que par élève de maternelle ou du primaire, les pays de l'OCDE (UNESCO, 1993*b*) dépensent par étudiant trois fois plus, ou même moins.

Quoique la dépense publique par étudiant reste faible en Amérique latine, on peut considérer que sa marge d'augmentation est étroite, compte tenu de la disproportion entre les ressources affectées à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, et celles allouées à l'enseignement supérieur. Dans la plupart des pays de la région, il est en outre nécessaire — et c'est l'intention déclarée des gouvernements — d'augmenter sensiblement les crédits affectés au système scolaire, dont les problèmes : retard, qualité médiocre de l'enseignement, traitement inéquitable de la population d'enfants et d'adolescents, redoublements et abandons, sont bien connus et amplement documentés (CEPAL-UNESCO, 1992).

Les tentatives de changement des années 90

La situation de crise analysée plus haut a amené la plupart des pays de la région, depuis 1980, à chercher des solutions, à expérimenter diverses politiques ou à procéder à des réformes. D'après les chiffres disponibles pour plusieurs pays, il semble que non seulement la baisse des dépenses de l'enseignement supérieur ait cessé, mais que la tendance se soit même inversée, encore qu'on n'ait pas forcément retrouvé le pourcentage du PIB dépensé en 1980.

Les mesures et les politiques mises en œuvre dans les différents pays suivent toutes une même orientation, au point que l'on peut parler de l'apparition en Amérique latine d'un modèle spécifique de changement, qui vise à substituer au mode actuel de coordination des systèmes, caractérisé par un mélange inadapté d'éléments bureaucratiques, corporatistes et politiques, un dispositif fondé sur de nouvelles formes de financement et sur l'adoption de moyens de contrôle de la qualité et du rendement.

TABLEAU 1. Initiatives de réforme des systèmes d'enseignement supérieur dans quelques pays d'Amérique latine

Variable	Argentine	Bolivie	Brésil	Colombie	Costa Rica	Chili	Équateur	Mexique	Nicaragua	Venezuela
Initiative du gouvernement (G) ou des établissements (E)	G	G	G	G	G/E	G	E	G	E	E
Réformes législatives globales	P	Non	P	A	Non	A/P	Non	Non	Non	Non
Modifications de la conception du système	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Mise en place d'un régime ou modifications du régime de supervision des établissements privés	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Introduction de mécanismes d'évaluation	P	D	Oui ^a	Oui		P	D	Oui	Non	D
MODIFICATIONS DU RÉGIME FINANCIER DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR										
Mécanismes d'affectation des fonds publics	P	Oui	D	P	Oui	Oui	D	Oui	D	D
Adoptions d'incitations salariales	Oui	D	Oui ^b	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Systèmes de crédits ouverts aux étudiants	D	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
Établissement d'un lien entre les ressources et l'accomplissement des tâches ^d	P	Oui	Oui ^c	P	Oui	Oui	Non	D	Non	D
Abréviations : A (adopté) ; D (en discussion) ; P (présenté officiellement). ^a = Pour les deuxième et troisième cycles universitaires ; ^b = Pour la recherche ; ^c = Liés au paiement de droits d'inscription dans une université publique ou privée ; ^d = Y compris le lien avec les ressources propres ; ^e = Pour les programmes des deuxième et troisième cycles.										

LES DIFFÉRENTS AXES DE RÉFORME

Dans quelques pays : le Chili, la Colombie, le Mexique, les efforts déployés pour opérer des changements ont été à l'origine d'avancées substantielles. Dans d'autres (Argentine, notamment), des processus législatifs de réforme sont en cours, ou des mesures partielles sont en voie d'être prises (Bolivie). Dans le reste de l'Amérique latine, les débats engagés progressent péniblement. Le Costa Rica forme un cas à part : le gouvernement et les universités ont arrêté d'un commun accord un plan d'action concerté en vertu duquel les établissements publics disposent de crédits garantis en contrepartie de l'effort qu'ils font pour accroître leurs ressources budgétaires propres.

C'est au Chili et en Colombie que le gouvernement est allé le plus loin dans l'élaboration de plans de réforme relativement globaux. Dans le premier de ces pays, le processus a été engagé en 1980 (Brunner, 1994a et 1994b ; Brunner et Briones, 1992). Dans le second, une législation adoptée en 1980 a été modifiée en 1992 (Caro *et al.*, 1993 ; Galvis et Lucio, 1994).

Dans les pays où le système d'enseignement supérieur est étendu et complexe, le gouvernement s'efforce de promouvoir des politiques qui tendent à modifier certains paramètres de base de son fonctionnement. C'est le cas au Mexique (Kent, 1994), en Argentine (Balán et García de Fanelli, 1994) et au Brésil (Durham, 1993).

Pour ce qui est du diagnostic officiel, le gouvernement bolivien souligne, depuis quelques années, l'état critique du système national d'enseignement supérieur (Villarreal, 1992).

Dans certains pays, enfin, les processus de réforme sont déclenchés par les établissements eux-mêmes, qui portent sur certains aspects du fonctionnement du système un diagnostic négatif auquel les pouvoirs publics adhèrent parfois. En pareil cas, les établissements prennent l'initiative, proposent des plans ou adoptent leurs propres mesures correctives, en soulignant généralement que l'une des causes fondamentales de la crise est l'insuffisance des fonds publics alloués aux universités, qu'ils essaient donc d'accroître ou de stabiliser. De tels processus internes ont été engagés au Costa Rica (Mora et Román, 1994), au Venezuela (CNU, 1993), en Équateur (Brunner, 1993b ; CONADE, 1992) et au Nicaragua (Brunner et Eduards, 1994 ; Tunnermann, 1993, Vargas, 1993).

DIFFICULTÉS À SURMONTER
POUR METTRE EN ŒUVRE LES RÉFORMES

Les politiques latino-américaines de réforme de l'enseignement supérieur s'efforcent de créer des cadres plus stimulants pour le fonctionnement des établissements (en accroissant l'autonomie des établissements publics), de les encourager à diversifier leurs sources de financement (afin d'éviter qu'ils ne soient entièrement tributaires du budget de l'État), de définir des règles liant l'affectation d'une proportion des fonds publics à certains paramètres (critères de performance, méthodes ou résultats), d'assouplir les régimes salariaux des universités publiques, de subordonner celles-ci à

des mécanismes d'évaluation concertés et d'instaurer des procédures plus harmonieuses de supervision et d'habilitation des établissements privés.

Cette expérience récente de la conception, de l'adoption et de l'exécution de réformes des systèmes d'enseignement supérieur confirme les résultats d'études réalisées dans les pays industrialisés, et montrant les difficultés que soulèvent et les résistances que suscitent ces processus.

Ces résistances et ces obstacles sont de nature diverse :

- *L'idéologie traditionnelle.* Le secteur public de l'enseignement supérieur est fortement attaché à la formule des crédits automatiques. Il récuse la concurrence et toute forme de coordination impliquant une participation des marchés, accepte les modes de réglementation étatiques et bureaucratiques, ainsi que la fixation égalitaire des salaires par la loi, et aspire à une situation où les établissements se différencient peu. Cette idéologie est affirmée avec une particulière vigueur par les syndicats des enseignants des universités publiques, notamment en ce qui concerne des points jugés symboliques, tels que le versement de droits d'inscription, la défense d'une sorte d'autarcie de ces établissements et l'attachement à des formes de cogestion.
- *Le refus des réglementations.* Les établissements privés préfèrent un marché déréglementé de l'enseignement supérieur, conception tout à fait contraire à l'idéologie qui prédomine dans le secteur public.
- *La complexité et l'hétérogénéité.* La majorité des systèmes nationaux ont atteint un degré élevé de complexité et d'hétérogénéité qui rend difficile la définition de politiques globales, et suscite de multiples coalitions d'intérêts opposés à la mise en œuvre de changements globaux ayant un impact fonctionnellement diversifié.
- *La nécessité du consensus.* Le fait que des réformes de ce type passent souvent par l'adoption d'une nouvelle base juridique pour l'enseignement supérieur (lois organiques ou cadres) complique encore la situation : outre que l'exécutif et le législatif doivent parvenir à se mettre d'accord, les partis politiques sont introduits dans le processus de prise de décisions sur ces questions.
- *L'impératif de cohérence.* Ces réformes impliquent aussi une cohérence relativement forte et une certaine stabilité, non seulement dans les politiques gouvernementales, mais aussi au sein des équipes techniques et administratives. Les réformes ont en fait échoué, à diverses reprises, faute d'une cohérence suffisante des politiques et parce que les responsables du secteur éducatif chargés de les mener à bien ont changé trop souvent.
- *Le contexte économique.* Il est probable que les réformes de ce genre, qui visent à redéfinir la coordination et le financement du système, ne pourront aboutir, dans des conditions démocratiques normales, que si les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur vont en augmentant ou, à l'opposé, si des restrictions budgétaires ou une récession prolongée ont rendu la situation intenable.

LES PROPOSITIONS INTERNATIONALES

À l'aube de la prochaine décennie, quel programme de réformes peut-on imaginer pour l'enseignement supérieur, afin de surmonter la crise qu'il traverse et de répondre aux défis d'un contexte économique en rapide évolution ? Il semble évident, tout d'abord, qu'un tel programme ne peut être dissocié des processus déjà en cours. Proposer des modifications qui ne correspondent pas à l'évolution réelle des systèmes, y compris les dispositions des acteurs, et qui ne tiennent pas compte des contraintes et des obstacles que doit affronter l'enseignement supérieur n'aurait aucun sens. On constate par ailleurs que, dans ce domaine, le nouveau modèle latino-américain de réforme coïncide, pour l'essentiel, aux politiques recommandées par divers organismes internationaux.

- *La proposition CEPAL-UNESCO.* Le document récent relatif aux politiques de l'éducation qui exerce la plus forte influence sur le processus de changement dans la région, *Educación y conocimiento : eje de la transformación productiva con equidad* [Éducation et connaissance : axe de la transformation socialement équitable des modèles de production], rédigé par la CEPAL et l'UNESCO, préconise : a) de reconnaître aux établissements universitaires la liberté d'entreprendre des tâches conformes à leur projet institutionnel, en toute autonomie et indépendance économiques, administratives et financières ; b) de renforcer le lien entre les universités et le secteur de la production ; c) d'étendre et de diversifier l'action éducative, de manière à toucher de nouvelles catégories d'élèves et à répondre à une gamme plus vaste de besoins ; d) d'assurer une formation de qualité, compatible avec les exigences des progrès accomplis dans les domaines de la science, de la technologie et de l'exercice des professions, ainsi que de l'économie et de la politique, qui aide les pays à s'insérer avec succès dans l'espace international et à résoudre leurs problèmes d'intégration et de justice sociale ; e) de consolider un noyau d'établissements en mesure d'offrir des formations et de mener des recherches dont le niveau soit conforme aux normes internationales ; f) d'encourager les établissements à évaluer eux-mêmes leurs activités ; g) de créer des mécanismes d'évaluation externe et de faire en sorte que le système soit aussi transparent que possible, de manière que les étudiants, les autres usagers et les pouvoirs publics puissent s'orienter et décider en connaissance de cause ; h) d'adopter des procédures suffisamment rigoureuses pour la création et l'habilitation de nouvelles universités privées et pour l'homologation des programmes de deuxième et troisième cycles universitaires ; i) d'instaurer de nouveaux rapports entre l'État et l'enseignement supérieur, afin d'améliorer, grâce aux mesures énumérées, l'efficacité interne et externe des établissements, et le rendement de l'enseignement et de la recherche.

La stratégie proposée par la CEPAL et l'UNESCO, outre l'accent mis sur la nécessité d'augmenter les dépenses publiques d'éducation, préconise une diversification des sources de revenus des universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Le document indique que les universités et les établissements de formation de

techniciens et de spécialistes sont les mieux à même d'obtenir des aides privées et propose d'adopter les mesures suivantes : a) affecter les fonds publics en contrepartie des ressources générées par les établissements eux-mêmes ; b) accorder des exonérations d'impôts aux entreprises qui financent des activités d'enseignement et de formation ; c) rationaliser l'emploi des fonds publics, dont la gestion laisse actuellement à désirer ; d) mettre en place des mécanismes de chiffrage des services universitaires en fonction des prix du marché.

- *La proposition de la Banque mondiale.* L'orientation générale du modèle de réforme qui commence à se dessiner ne diffère guère non plus des recommandations figurant dans le document le plus récent de la Banque mondiale sur les stratégies de l'enseignement supérieur (1993). Selon cet organisme, l'enseignement à ce niveau est un facteur crucial du développement économique et social des pays. Des taux estimatifs de rendement social de l'ordre de 10 % ou plus, dans de nombreux pays en développement, indiqueraient que les investissements consentis dans ce domaine contribuent à augmenter la productivité du travail et la croissance économique à long terme, essentielles pour vaincre la pauvreté.

D'après cet organisme, l'enseignement supérieur serait quand même en crise partout dans le monde. Les pays développés comme ceux qui sont en développement auraient à faire face à un véritable défi : maintenir ou améliorer la qualité de cet enseignement en période de compression des budgets de l'éducation, et notamment des dépenses par élève. Toujours selon la Banque mondiale, certains pays industrialisés réagiraient à cette crise du financement par l'adoption de politiques novatrices destinées à accroître le rendement de l'enseignement supérieur.

Le document de la Banque mondiale indique que les pays en développement, face à de sévères restrictions budgétaires, n'ont que peu progressé sur la voie de la réforme des systèmes d'enseignement supérieur, et il fait observer que l'expérience de certains pays (le Chili notamment) montre qu'il serait possible de parvenir à un système d'enseignement supérieur fonctionnant de façon satisfaisante, et capable de se diversifier et de se développer alors même que les dépenses publiques par étudiant diminuent.

Pour améliorer cette situation, la Banque mondiale propose une stratégie fondée sur quatre éléments essentiels : a) encourager une plus grande diversité des établissements, y compris en développant le secteur privé ; b) favoriser par des incitations les établissements publics qui diversifient leurs sources de financement, y compris sous forme d'une participation des étudiants aux coûts et en liant étroitement le financement public aux résultats ; c) redéfinir le rôle du gouvernement à l'égard de l'enseignement supérieur ; et d) prendre des mesures expressément destinées à donner la priorité aux objectifs de qualité et d'équité.

Un ordre du jour latino-américain

Aucun programme de réforme et de modernisation de l'enseignement supérieur en Amérique latine ne peut être élaboré sans prendre en considération des recommandations du type de celles formulées dans les documents de la CEPAL-UNESCO et de

la Banque mondiale. Toutefois, à la lumière des informations disponibles sur l'avancement des réformes entreprises dans les différents pays de la région et des obstacles auxquels elles se heurtent, le programme devrait être défini de façon à la fois plus précise et plus globale.

DIFFÉRENCIATION ET DIVERSIFICATION

Le premier point à considérer est celui des modifications déjà apportées dans la région à l'enseignement supérieur. En Amérique latine, la nécessité d'une plus grande diversification des établissements nationaux d'enseignement supérieur ou d'un accroissement du nombre d'étudiants pouvant être accueillis par le secteur privé n'a aucun sens.

Il faudrait en revanche diversifier effectivement les études elles-mêmes, en mettant en place une architecture d'établissements de différents niveaux, avec des établissements non universitaires souples et de qualité, capables de s'adapter aux demandes changeantes de l'économie et du marché du travail.

Au niveau universitaire, il conviendrait de favoriser l'essor de différents types d'établissements, sans attendre qu'ils suivent tous un même modèle de développement ou qu'ils aspirent tous à mener de concert des fonctions d'enseignement et de recherche. Les pays devraient également se soucier de développer celles de leurs universités qui remplissent des fonctions plus diverses. Pour peu nombreuses qu'elles soient, elles représentent une proportion significative de la capacité nationale de recherche scientifique et technique, et sont seules en mesure de former des chercheurs de haut niveau en préparant à des doctorats.

DÉVELOPPEMENT DU SECTEUR PRIVÉ

Accroître l'offre privée peut augmenter les chances d'accès à l'éducation sans coût public additionnel, ou presque. Mais il ne faut pas perdre de vue que, fréquemment — et en particulier au niveau universitaire —, seuls les jeunes de foyers à hauts revenus peuvent en bénéficier, sauf dans les cas où la qualité de l'enseignement dispensé est bien faible.

Il convient de souligner, comme le fait le document de la Banque mondiale lui-même, que « l'une des leçons essentielles des réussites les plus marquantes est que toute incitation gouvernementale à l'expansion d'un secteur privé sain de l'enseignement supérieur passe par une politique et un cadre réglementaire évitant les mesures dissuasives telles que le contrôle des droits d'inscription, et prévoyant des mécanismes d'habilitation, de supervision et d'évaluation des établissements privés ». Le document indique également que certains pays consacrent des fonds publics à stimuler le développement de ce secteur, comptant ainsi accroître le nombre d'étudiants à un moindre coût pour l'État. Il suggère en outre que l'argent public pourrait être employé à améliorer la qualité des établissements publics et privés, en les mettant en concurrence pour l'attribution de fonds, en fonction de projets, de nature à assurer une qualité minimale pour tous les établissements.

Au stade actuel de développement des systèmes latino-américains d'enseignement supérieur, il est évident qu'il faut instaurer des mécanismes de contrôle de la qualité du service offert par les établissements, en particulier du secteur privé, afin que la valeur des diplômes qu'ils délivrent ne soit pas mise en doute.

FINANCEMENT DIVERSIFIÉ

La plupart des analyses et des propositions de réforme faites en Amérique latine depuis quelques années insistent sur l'influence décisive, pour l'avenir des systèmes d'enseignement supérieur, des modes de financement des établissements. Des organismes comme la Banque mondiale soulignent, comme le document CEPAL-UNESCO, l'importance stratégique d'un changement des pratiques actuelles.

Les mesures annoncées ou appliquées à cet égard par les gouvernements de la région visent à diversifier les sources de revenu des établissements publics, de façon à stimuler la concurrence et l'ouverture sur la société. Les gouvernements escomptent presque partout que les établissements accroîtront leurs ressources propres en percevant des droits d'inscription, en vendant des services ou en intervenant plus activement sur différents marchés. Il s'est toutefois révélé difficile de modifier la composition des revenus des établissements publics, dont la majorité continue de dépendre pour près de 90 % des fonds de l'État.

Malgré ces politiques qui traitent partiellement le problème en incitant à une diversification des sources de revenu des établissements publics, on continue en Amérique latine de garantir à ces établissements un apport automatique, inscrit dans la loi, de fonds publics. Cette pratique a même été renforcée dans des pays comme la Colombie et le Costa Rica. Les tentatives faites jusqu'à présent pour modifier cette situation n'ont pas abouti, ce qui montre à quel point l'habitude d'agir ainsi est profondément ancrée. Certains signes indiquent cependant que les choses commencent à bouger dans différents pays de la région. La Banque mondiale a proposé comme objectif indicatif — qu'il est possible d'atteindre — la couverture par les établissements publics, au moyen de revenus provenant de sources non gouvernementales, de 30 % de leurs dépenses courantes.

NOUVEAU CONTRAT ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS ET LE GOUVERNEMENT

Le programme de réforme de l'enseignement supérieur doit comporter une révision et une redéfinition des rapports entre les gouvernements et les systèmes. Il faut instaurer un « nouveau contrat social » entre les établissements et l'État, en réorganisant en profondeur les éléments constitutifs du mode de gestion et de coordination des systèmes.

Dans la plus grande partie de l'Amérique latine, l'intervention de l'État, plutôt excessive, est mal conçue et source d'effets pervers. Dans le secteur de l'enseignement supérieur privé, les réglementations imposées par les pouvoirs publics sont insuffisantes, ou mal orientées, de sorte qu'elles ne garantissent pas la qualité de

l'enseignement offert, la probité des établissements et la protection du consommateur. Dans le secteur public, l'État est trop présent, notamment avec les contrôles bureaucratiques qui empêchent les établissements d'agir vite et de s'adapter à une demande et à des créneaux qui évoluent sans cesse. Surtout, l'État a limité son rôle au financement des établissements publics et manque d'outils d'orientation, de coordination et d'évaluation de l'action des établissements bénéficiaires.

On se trouve donc face à des modes d'intervention totalement inefficaces. En fait, beaucoup de gouvernements d'Amérique latine n'ont aucune politique en la matière et ne disposent pas d'informations suffisantes pour leur élaboration. De plus, les ministères concernés n'ont pas la capacité de mettre en œuvre des mesures, de contrôler leur application et d'évaluer leurs résultats. L'outil politique principal dont se sont dotés les gouvernements — l'affectation de crédits aux établissements publics — ne sert plus à rien, le mécanisme de financement étant devenu automatique et purement bureaucratique, ce qui le soustrait en pratique aux pouvoirs publics. En somme, les systèmes d'enseignement supérieur de la région tendent à fonctionner sans direction ni orientation, tandis que leur coordination est corsetée dans une trame serrée et rigide d'éléments politiques, bureaucratiques et corporatistes qui, joints à l'absence de réglementation du marché caractéristique du secteur privé, expliquent une qualité très variable, ainsi qu'une inégalité et une inefficacité marquées, dans un contexte global peu propice à l'innovation et à un assouplissement des pratiques des établissements.

Il est nécessaire de revoir de fond en comble les modes nationaux de direction et de coordination de l'enseignement supérieur, en favorisant l'autonomie de gestion des établissements et l'autorégulation des systèmes, et en redéfinissant les rapports avec l'État autour des axes de la responsabilité publique (*accountability*), de l'évaluation, de l'information et d'une meilleure prise en compte des demandes de la société.

L'autonomie de gestion, importante surtout pour les établissements publics, universitaires ou non, implique qu'on en finisse avec les contrôles bureaucratiques tatillons, que la réglementation applicable à l'emploi et à la rémunération des enseignants et autres personnels soit assouplie, que le rôle des syndicats soit réorienté vers l'élaboration de conventions favorisant la modernisation de la gestion des établissements, que les sources de financement soient diversifiées et que des modes de direction des établissements facilitant une gestion efficace, une meilleure utilisation des ressources et la rationalisation de leur administration soient adoptés. Renforcer, dans ce nouveau contexte, les éléments d'autorégulation des systèmes implique — outre une gestion plus autonome et plus souple des établissements — que la coordination entre professionnels soit développée et que des éléments de concurrence donnant un rôle accru aux marchés dans le fonctionnement des systèmes soient mis en place.

La redéfinition des rapports entre l'État et les systèmes autour des axes de responsabilité publique, d'évaluation, d'information et d'une meilleure prise en compte des demandes de la société passe, quant à elle, par l'adoption d'un « nouveau contrat social » entre les établissements et le gouvernement, et par le développement

d'une nouvelle culture d'établissement. Cela signifie que les établissements devront accepter d'assumer devant la société la responsabilité de l'accomplissement de leur mission publique et de lui rendre des comptes en l'informant suffisamment et en temps voulu de leurs réalisations, de leur rendement et de l'emploi des fonds publics qui leur sont versés. Ils devraient adopter, par conséquent, divers modes d'évaluation interne et externe, en combinant et en équilibrant l'évaluation par les pairs, l'application d'indicateurs de performance et l'auto-évaluation de l'établissement avec la participation d'universitaires. Il faudra également introduire des mécanismes d'évaluation extérieure des établissements, adopter des procédures d'homologation des établissements privés et changer le mode de financement de l'enseignement supérieur, en substituant aux actuelles affectations automatiques de fonds d'autres formules qui prendront mieux en compte l'action des établissements, leur efficacité interne et les résultats des évaluations ou le degré de réalisation de leurs objectifs de développement et leur capacité de générer des ressources propres ou de soutenir la concurrence pour l'obtention de fonds publics.

- *Formation d'une nouvelle génération d'universitaires.* L'un des problèmes cruciaux à résoudre est celui des universitaires. La plupart d'entre eux sont entrés dans la profession sans avoir fait de troisième cycle ni de recherche. Trop d'enseignants travaillent à temps partiel, dans des conditions qui leur laissent peu de possibilités de progresser professionnellement. Le perfectionnement des enseignants en exercice et la formation de la prochaine génération d'universitaires sont des éléments primordiaux du programme à mettre en œuvre. Il est à prévoir que, vers 2005, des enseignants de plus en plus nombreux commenceront à prendre leur retraite. Ils devront être remplacés par des universitaires mieux formés. Pour faire face à cette exigence, il faut absolument envisager au moins l'une des solutions suivantes : renforcer les systèmes d'études des second et troisième cycles, augmenter les salaires en fonction de la productivité, assouplir les relations de travail au sein des établissements, adopter progressivement des critères plus rigoureux de recrutement et de promotion.
- *Attention particulière à la situation des établissements les plus en retard.* Dans chaque pays, les établissements d'enseignement supérieur, souvent équivalents en principe, sont en réalité très différents quant à la qualité de leurs services et aux possibilités qu'ils ont de se développer dans un cadre de réglementation décentralisé comme celui proposé ici. Certains sont en mesure de fonctionner en s'autorégulant de plus en plus, mais, dans beaucoup d'autres, les conditions de base de toute adaptation à ce nouveau contrat ne sont pas réunies.
- *Des politiques de diversification des établissements.* Une très forte proportion d'établissements latino-américains d'enseignement supérieur sont des universités qui se consacrent à la formation de spécialistes des disciplines traditionnelles. Le marché du travail, qui est en évolution constante, sera de moins en moins à même d'absorber cette offre de façon productive. Il est souhaitable de définir des politiques de diversification qui accroîtront le nombre et la qualité de deux types d'établissements : ceux qui proposent un cycle postsecondaire court, lié de manière souple au marché de l'emploi et permettant d'accumuler

des unités de valeur pour entrer ultérieurement dans un autre établissement offrant une formation de quatre ans, et les universités où sont menées des recherches de haut niveau et qui sont situées loin des capitales ou des grands centres industriels. Ces deux types d'établissements sont nécessaires pour permettre aux systèmes d'enseignement supérieur de s'adapter à l'évolution des techniques et des métiers.

- *L'internationalisation de l'enseignement supérieur.* Il est devenu évident qu'il est indispensable, culturellement et économiquement, de sortir du cadre restreint dans lequel se sont développés les établissements d'enseignement supérieur latino-américains. Il est à prévoir que les traités et les conventions de coopération économique, culturelle et technologique se traduiront pour ces établissements par des impératifs de plus en plus nombreux. Ils ne pourront répondre à ces exigences que dans la mesure où ils auront su se développer dans deux domaines au moins : les programmes d'enseignement et la façon de sanctionner les études ; la formation et la mobilité des professeurs. Il sera en effet nécessaire de faire figurer de nouvelles matières dans les programmes (langues et connaissance socioculturelle du monde contemporain, par exemple) et il sera également de plus en plus indispensable que les études supérieures soient sanctionnées conformément aux normes internationales, notamment pour les professions comme celle d'ingénieur et celles qui sont liées à la médecine ou à l'administration. Par ailleurs, les établissements se verront contraints de faciliter la mobilité internationale des enseignants et de créer localement les conditions voulues pour accueillir des professeurs d'autres pays.

Note

Cet article de Jorge Balán et d'Augusto M. Trombetta est un résumé du rapport préparé pour le Projet sur les politiques comparées de l'enseignement supérieur, sous la coordination de José Joaquín Brunner. Ce rapport, intitulé *Educación superior en América Latina : una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* [L'enseignement supérieur en Amérique latine : agenda des problèmes, des politiques et des débats au seuil de l'an 2000], a été publié à Buenos Aires par le Centro de Estudios de Estado y Sociedad, et à Bogotá par l'Instituto de Estudios Políticos de l'Université de Colombie. Le projet était financé par la fondation Ford.

Références

- Albornoz, O. 1993. *Education and society in Latin America* [Éducation et société en Amérique latine]. Londres, Macmillan.
- Balán, J. 1993. « Introduction ». *Higher education* (Dordrecht, Pays-Bas), vol. 25, n° 1, p. 1-8. (Numéro spécial sur l'enseignement supérieur en Amérique latine.)
- ; García de Fanelli, A. M. 1993. *El sector privado de la educación superior. Políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina* [Le secteur privé de l'enseignement supérieur : la politique de l'État et ses résultats récents dans

- cinq pays d'Amérique latine]. Buenos Aires, CEDES. (Documento serie educación superior, 3.)
- . 1994. « Informes del Grupo de Investigación de la Argentina » [Rapport du groupe de recherche argentin]. Buenos Aires. (Document produit par PAO.)
- Banque interaméricaine de développement (BID). 1988. *Progreso económico y social en América Latina. Informe 1988* [Progrès économique et social en Amérique latine. Rapport de 1988]. New York, Oxford University Press.
- Banque mondiale. 1993. *Higher education : the lessons of experience* [L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience].
- Birdsall, N. 1994. « Notes on public spending on higher education in developing countries : too much or too little ? » [Notes sur la défense publique consacrée à l'enseignement supérieur dans les pays en développement : trop ou trop peu ?]. Dans : *Newsletter on policy research* (Washington, D.C.).
- Brunner, J. J. 1993a. *Estudio comparado sobre financiamiento de la educación superior en seis países de América Latina* [Étude comparée du financement de l'enseignement supérieur dans six pays d'Amérique latine]. Santiago, FLACSO. (Serie educación y cultura, 32.)
- . 1993b. « Misión de la universidad ecuatoriana en el siglo XXI. Informe de consultoría » [Mission de l'université équatorienne au XXI^e siècle : rapport de consultant]. Quito et Santiago. (Document produit par PAO.)
- . 1994a. *Chile. Políticas de educación superior, 1990-1993* [Chili : politiques de l'enseignement supérieur, 1990-1993]. Santiago, FLACSO.
- . 1994b. *Educación superior. Chile en el contexto internacional comparado* [Enseignement supérieur : le Chili dans un contexte international comparé]. Santiago, FLACSO.
- . 1994c. « Estado y educación superior en América Latina » [L'État et l'enseignement supérieur en Amérique latine]. Dans : Neave, G. ; Vught, F. van (dir. publ.). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa* [Prométhée enchaîné : l'État et l'enseignement en Europe]. Barcelone, Gedisa.
- ; Briones, G. 1992. *Higher education in Chile. Effects of the 1980 reform* [L'enseignement supérieur au Chili : effets de la réforme de 1980]. Dans : Wolff, L. ; Albrecht, D. (dir. publ.). *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela* [La réforme de l'enseignement supérieur au Chili, au Brésil et au Venezuela]. Washington D.C., Banque mondiale. (Document de la Banque mondiale LATHR 34.)
- Brunner, J. J. ; Eduards, K. 1994. « Nicaragua : Educación superior e investigación » [Nicaragua : enseignement supérieur et recherche]. Santiago et Stockholm. (Document produit par PAO.)
- Carlson, S. 1992. *Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean* [Le financement privé de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes]. Regional Studies Program, Report 18. Washington D.C., Banque mondiale. (Programme d'études régionales, Rapport n° 18.)
- Caro, B. et al. 1993. *Autonomía y calidad. Ejes de la reforma de la educación superior en Colombia* [Autonomie et qualité : lignes de force de la réforme de l'enseignement supérieur en Colombie]. Bogotá, Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia.
- Cerych, L. ; Sabatier, P. A. 1986. *Great expectations and mixed performance. The implementation of higher education reforms in Europe* [Grandes attentes et résultats

- mitigés : la mise en œuvre des réformes de l'enseignement supérieur en Europe]. Institut européen d'éducation et de politique sociale.
- Clark, B. R. 1987. « The organizational conception » [La conception de l'organisation]. Dans : Clark, B. R. (dir. publ.). *Perspectives on higher education : eight disciplinary and comparative views* [Perspectives sur l'enseignement supérieur : huit vues comparées sur huit disciplines]. Berkeley, Californie, University of California Press.
- Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL). 1968. *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina* [Éducation, ressources humaines et développement en Amérique latine]. Mexico, Organisation des Nations Unies.
- Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes et Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (CEPAL-UNESCO). 1992. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* [Éducation et connaissance : axe de la transformation socialement équitable des modèles de production]. Santiago, Organisation des Nations Unies.
- Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE, Équateur). 1992. « Agenda para del desarrollo » [Ordre du jour pour le développement]. Quito. (Document produit par PAO.)
- Consejo Nacional de Universidades (CNU, Nicaragua). 1993. *Por una reforma integral* [Pour une réforme complète]. Managua, Consejo Nacional de Universidades.
- Consejo Nacional de Universidades (CNU, Venezuela). 1991. « Informe que presenta la Comisión designada por el CNU para el establecimiento de un modelo para el cálculo de los recursos presupuestarios del programa de investigación de las universidades nacionales » [Rapport de la Commission CNU en vue de l'établissement d'un modèle pour le calcul des ressources budgétaires du programme de recherche des universités nationales]. Caracas. (Document produit par PAO.)
- Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP, Équateur). 1990. *La universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional* [L'université équatorienne et le développement national]. Quito, CONUEP.
- . 1992. *Universidad ecuatoriana. Evaluación de la situación actual para el corto y el mediano plazos de las universidades y escuelas politécnicas* [L'université équatorienne : évaluation de la situation présente et des perspectives à court et à moyen terme pour les universités et les écoles polytechniques]. Quito, CONUEP.
- Courard, H. 1992. « Los centros de formación técnica » [Les centres de formation technique]. Dans : Brunner, J. J. ; Courard, H. ; Cox, C. *Estado, mercado y conocimiento. Políticas y resultados en la educación superior chilena 1960-1990* [État, marché et connaissance : politiques et résultats dans l'enseignement supérieur chilien, 1960-1990]. Colección Foro de la Educación Superior, Santiago.
- . 1993. « Introducción ». Courard, H. (dir. publ.). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina* [Politiques comparées de l'enseignement supérieur en Amérique latine]. Santiago, FLACSO.
- Delich, F. 1990. *La invención de la universidad* [L'invention de l'université]. Vol. 2. Córdoba, Editorial Universitaria de Córdoba.
- Durham, E. 1993. « A política nacional recente para o ensino superior no Brasil : 1990-1993 » [Politique nationale récente pour l'enseignement supérieur au Brésil : 1990-1993]. NUPES, São Paulo. (Document produit par PAO.)
- Encyclopedia of higher education* [Encyclopédie de l'enseignement supérieur]. 1992. Publiée par B. R. Clark et G. Neave. 4 vol. Oxford, Pergamon Press.
- Galvis, C. ; Lucio, R. 1994. *Procesos recientes de la legislación sobre educación superior en*

- América Latina. Análisis comparativo* [Processus récents de la législation sur l'enseignement supérieur en Amérique latine : analyse comparée]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.
- Gil Antón, M. et al. 1994. *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos* [Les traits de la diversité : étude des données académiques du Mexique]. Mexico, Universidad Autónoma Metropolitana.
- González, J. A. 1993. « Asignación de recursos públicos para la educación superior universitaria » [La répartition des fonds publics pour l'enseignement supérieur universitaire]. *Notas para el debate* (Lima, Pérou), n° 8.
- Kent, R. 1990. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM* [Modernisation conservatrice et crise universitaire dans la UNAM]. Mexico, Nueva imagen.
- . 1993. *La evaluación de la educación superior en América Latina. Una comparación de cinco experiencias nacionales* [L'évaluation de l'enseignement supérieur en Amérique latine : comparaison de cinq expériences nationales]. Documento Serie Educación Superior 4. Buenos Aires, CEDES.
- . 1994. *El estado actual de la educación superior en México* [L'état actuel de l'enseignement supérieur au Mexique]. Mexico, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados.
- Kerr, C. 1991. « Modelo para el siglo XXI de la convergencia en educación superior. Imperativos modernos » [Modèle de convergence dans l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : les impératifs modernes]. *Séminaire sur la coopération internationale entre universités « Mirando al año 2000 »*, Chili, Université de Viña del Mar.
- Klein, L. ; Schwartzman, S. 1993. « Higher education policies in Brazil : 1970-1990 » [La politique de l'enseignement supérieur au Brésil : 1970-1990]. *Higher education* (Dordrecht, Pays-Bas), vol. 25, n° 1, p. 21-34. (Numéro spécial sur l'enseignement supérieur en Amérique latine.)
- Levy, D. 1986. *Higher education and the State in Latin America. Private challenges to public dominance* [L'enseignement supérieur et l'État en Amérique latine : les défis privés à la domination publique]. Chicago, The University of Chicago Press.
- Lincoln Mattos, P. 1989. *Avaliação e alocação de recursos no ensino superior federal* [Évaluation et allocation de ressources dans l'enseignement supérieur fédéral]. São Paulo, Université de São Paulo, NUPES.
- Lucio, R. ; Serrano, M. 1992. *La educación superior. Tendencias y políticas estatales* [L'enseignement supérieur : tendances et politiques de l'État]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- McLauchlan de Arregui, P. ; Melgar Salmón, E. 1993. « Financiamiento de las universidades públicas en el Perú : Respuestas a la crisis y al ajuste económico » [Le financement des universités publiques au Pérou : réactions à la crise et ajustement économique]. *Notas para el debate* (Lima, Pérou), n° 8.
- Mora, J. ; Román, I. 1994. « La ampliación de la oferta académica y la docencia contratada en la Universidad Nacional » [Accroissement de l'offre universitaire et embauche de professeurs à l'Université nationale]. *Cuaderno de Pensamiento Universitario* (Costa Rica), n° 3. (Colección educación superior.)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). 1979. *Annuaire statistique*. Paris, UNESCO.
- . 1993a. *Annuaire statistique, 1992*. Paris, UNESCO.

- . 1993b. *Rapport mondial sur l'éducation*, 1993. Paris, UNESCO.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1992. Dernière édition : 1995. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris, OCDE.
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 1993. *Rapport mondial sur le développement humain*, 1993. Madrid, UNDP-CIDEAL.
- Psacharopoulos, G. 1992. *Earnings and education in Latin America : assessing priorities for schooling investments* [Salaires et éducation en Amérique latine : estimation des priorités pour les investissements dans la scolarité]. Washington, D.C., Banque mondiale. (WPS Series 1056.)
- Rama, G. (dir. publ.). 1987. *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe* [Développement et éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes]. Vol. 2. Buenos Aires, Kapelusz-CEPAL-UNESCO-PNUD.
- Reich, R. 1992. *The work of nations* [L'œuvre des nations], New York, Vintage Books-Random House.
- Reimers, F. 1990. « The feasibility of introducing loan schemes to finance higher education in Latin America. The case of Venezuela » [L'applicabilité de l'introduction de programmes de bourse en Amérique latine : le cas du Venezuela]. Manuscrit préparé pour la BID.
- . 1994. « Education finance in Latin America : perils and opportunities ». [Les finances de l'éducation en Amérique latine : dangers et ouvertures]. Dans : Puryear J. ; Brunner, J. J. *Education, equality and economic competitiveness in the Americas* [Éducation, égalité et compétitivité dans les Amériques], vol. 1 (Key issues). Washington, D.C., Organization of American States, Inter-American Dialogue Project.
- Robbins, D. J. 1994. « A note on recent policies for higher education in Chile » [Note sur les politiques récentes appliquées à l'enseignement supérieur au Chili]. Projet préliminaire pour discussion.
- Schwartzman, S. 1991. « Latin America : higher education in a lost decade » [Amérique latine : l'enseignement supérieur dans une décennie perdue]. Université de São Paulo. (Document produit par PAO.)
- . 1993a. « Estado y mercado en el financiamiento de la educación superior ». [L'État et le marché dans le financement de l'enseignement supérieur]. *Notas para el debate* (Lima, Pérou), n° 8.
- . 1993b. « Policies for higher education in Latin America : the context » [Politiques pour l'enseignement supérieur en Amérique latine : le contexte]. *Higher Education* (Dordrecht, Pays-Bas), vol. 25, n° 1, p. 9-20. (Numéro spécial sur l'enseignement supérieur en Amérique latine.)
- Teichler, U. 1988. *Changing patterns of the higher education system : the experience of the decades* [Les structures changeantes du système d'enseignement supérieur : l'expérience des décennies]. Londres, Jessica Kingsley. (Higher education policy series, 5.)
- Trow, M. 1989. « Una comparación entre las perspectivas de las políticas de educación superior en el Reino Unido y en los Estados Unidos » [Comparaison entre les perspectives des politiques d'enseignement supérieur au Royaume-Uni et aux États-Unis d'Amérique]. *Universidad futura* (Mexico), vol. 1, n° 2.
- Tünnermann, C. 1993. *Perspectivas del desarrollo de la educación superior en Nicaragua* [Perspectives de développement pour l'enseignement supérieur au Nicaragua]. Managua, Nueva Nicaragua.
- Unidad de Análisis de Políticas Sociales (UDASPO, Bolivie). 1992. *Estadísticas básicas del*

- sistema universitario* [Statistiques fondamentales pour le système universitaire]. La Paz, UDASPO.
- Vargas, M. J. 1993. *Reforma universitaria. Conceptualización, reflexión, debate, y una propuesta* [Réforme universitaire : planification, réflexions, débats et une proposition]. Managua, UNAN.
- Villarreal, R. 1992. *Crisis de la universidad boliviana* [Crise de l'université bolivienne]. La Paz, UDASPO.
- Vught, F. van, 1989. « Strategies and instruments of government » [Stratégies et instruments de gouvernement]. Dans : Vught, F. van (dir. publ.). *Governmental strategies and innovation in higher education* [Stratégies gouvernementales et innovation dans l'enseignement supérieur]. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Winkler, D. 1990. *Higher education in Latin America : issues of efficiency and equity* [L'enseignement supérieur en Amérique latine : questions d'efficacité et d'équité]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de travail de la Banque mondiale.)
- Wolff, L. ; Albercht, D. (dir. publ.). 1992. *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela* [Réforme de l'enseignement supérieur au Chili, au Brésil et au Venezuela]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de la Banque mondiale LATHR 34.)
- Wolff, L. ; Brunner, J. J. 1992. « Higher education in Venezuela : issues and options for reform » [L'enseignement supérieur au Venezuela : questions et choix pour la réforme]. Dans : Wolff, L. ; Albercht, D. (dir. publ.), *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela* [Réforme de l'enseignement supérieur au Chili, au Brésil et au Venezuela]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de la Banque mondiale LATHR 34.)
- Wolynec, E. ; Zagottis, D. 1992. « Estudio de um modelo de alocação para as instituições federais de ensino superior » [Étude d'un modèle de distribution pour les institutions fédérales d'enseignement supérieur] (Document produit par PAO.)

PROFILS D'ÉDUCATEURS

VICTOR MERCANTE

(1870-1934)

Inés Dussel

L'Argentine est, avec l'Uruguay et le Chili, l'un des pays d'Amérique latine qui se modernisèrent de bonne heure. Un facteur essentiel de cette modernité fut la mise sur pied d'un système national d'éducation qui sut intégrer et rendre homogène la population des provinces et, surtout, la grande masse des immigrants. Tout cela fut possible grâce au développement de l'enseignement primaire public et à un système uniforme de formation des maîtres.

La pédagogie sur laquelle a reposé ce développement a reçu le nom de normalisme, car sa base était constituée par les écoles normales¹. Associant à leur façon le positivisme, le krausisme et d'autres courants de l'époque, les adeptes du normalisme, que nous appellerons ici normaliens, plaçaient leur foi dans l'aptitude de l'individu à s'instruire, la science et le progrès. Ils mettaient l'accent sur le rôle fondamental de l'enseignant dans la formation des enfants, citoyens de l'avenir. Ils croyaient, par ailleurs, que l'étude scientifique de la pédagogie permettrait de découvrir les lois et les méthodes d'enseignement les plus efficaces².

Victor Mercante (1870-1934) fut l'un des représentants les plus éminents de ce courant. Diplômé de l'École normale de Paraná, il dirigea deux écoles normales de province avant de se consacrer à la recherche psychopédagogique à l'Université de La Plata. Il écrivit de nombreux ouvrages de pédagogie, des manuels scolaires et des traités scientifiques portant sur une nouvelle discipline, la *paidologie*. Positiviste orthodoxe, il chercha à structurer une pédagogie scientifique reposant sur des bases

Inés Dussel (Argentine)

Titulaire d'une licence ès sciences de l'éducation de l'Université de Buenos Aires et d'une maîtrise sur l'éducation et la société conférée par la Faculté latino-américaine de sciences sociales (FLACSO), elle a obtenu une bourse de recherche dans le cadre du programme d'échanges entre pays tiers du Deutscher Akademischer Austauschdienst, de l'Institut international Georg-Eckert et de l'Université de Buenos Aires. Elle est chercheuse au Secteur de l'éducation de la FLACSO (Argentine) et enseigne à la faculté des lettres et de philosophie de l'Université de Buenos Aires.

psychologiques et biologiques, et sur l'observation de milliers d'enfants et d'adolescents. On lui doit également d'importantes contributions à la rénovation des plans et programmes d'études et des manuels. Sa fidélité à l'orthodoxie positiviste lui valut, vers la fin de sa vie, d'être relégué à une place mineure dans le monde des pédagogues, comme le dernier spécimen d'un courant en voie de disparition³.

Une vie réalisée⁴

La vie de Mercante peut être considérée comme la réalisation du rêve d'Amérique des immigrants. Fils d'un agriculteur italien appauvri par les aléas de la vie et d'une descendante d'une famille patricienne de Ligurie, il grandit dans un foyer qui ne réussit jamais à « remonter la pente ». Né à Merlo, dans la province de Buenos Aires, il retourne en Italie à l'âge de sept ans avec tous les siens, pour revenir s'installer définitivement dans son pays natal en 1880. De ces années champêtres, Mercante gardera des souvenirs idéalisés : « J'ai été élevé dans un milieu vivant et pur, près de mes parents, loin du contact périlleux d'une trop grande foule d'élèves, sous l'influence de choses et d'actes toujours nobles, et à jamais inoubliables »⁵.

Dans son village natal, il fréquente pendant quatre ans l'école de Bernardo Moretti, qui sera pour lui un guide et un modèle : le maître s'impose par son style, non par la force, il emploie la suggestion avec les enfants, et maintient des liens étroits avec les collectivités locales afin d'assurer la subsistance de son école privée. Lorsqu'il dirigera, après bien des années, l'École normale mixte de Mercedes, Mercante se souviendra de son exemple.

Bernardo Moretti eut une action décisive sur la poursuite de ses études. C'est en effet ce maître qui lui parla de l'École normale de Paraná, où il pouvait se perfectionner et obtenir un diplôme garantissant un emploi. Il convainquit son père et le prépara à l'examen. C'est ainsi que Mercante obtint l'une des bourses accordées par l'école.

Créée en 1870, l'École normale de Paraná fut la première du pays et resta pendant de nombreuses années le centre national de formation pédagogique. Elle produisit des générations de normaliens qui travaillèrent dans diverses régions, apportant avec eux l'obsession de la méthode. Elle fut aussi l'un des plus importants foyers de diffusion du positivisme en Argentine⁶.

Entre le climat intellectuel de Paraná et ce qu'avait connu jusqu'alors le jeune Mercante, le contraste était incontestablement grand. Il évoque dans ses Mémoires la solitude qu'il ressentit en arrivant : il n'avait pas d'amis, ne comprenait pas les cours, voyait se succéder heure après heure des professeurs sévères et distants. Il s'adapta malgré tout, se découvrit des affinités et noua des amitiés.

En 1890, son diplôme en poche, il alla s'installer dans la province de San Juan, limitrophe du Chili, pour diriger une école normale. Il y déploya durant quatre ans une activité intense puisqu'il assumait également des responsabilités au sein de l'administration provinciale de l'éducation, tout en remplissant la fonction de député à l'assemblée provinciale et en participant à des débats publics dans la presse. Il trouva en outre le temps d'épouser une jeune pianiste.

En 1894, le Conseil national de l'éducation lui confia la direction de l'École normale mixte de Mercedes, fondée par Carlos Vergara, autre grand éducateur argentin, qui avait été destitué. Mercante resta douze ans à la tête de cette école ; c'est durant cette période qu'il commença ses recherches en psychologie sur les caractéristiques de l'intelligence infantile et, en particulier, sur l'aptitude des enfants pour les mathématiques.

En 1906, il fut chargé d'organiser la section pédagogique de la Faculté de droit et des sciences sociales de l'Université de La Plata, sur le modèle des centres de Bruxelles et de Genève. Cette section devait donner naissance, en 1915, à la Faculté des sciences de l'éducation, dont il fut le premier doyen tout en y enseignant la psychopédagogie et la méthodologie de l'éducation spéciale et des travaux pratiques, jusqu'à ce qu'il prenne sa retraite en 1920. Il dirigea également pendant cette période la revue pédagogique publiée par l'Université : *Archivos de pedagogía y ciencias afines* (1906-1914), devenue ensuite *Archivos de ciencias de la educación* (1915-1920).

Outre ces activités universitaires, il fut inspecteur de l'enseignement secondaire et de l'éducation spéciale en 1915 et 1916 ; à ce titre, il conseilla le ministre de la justice et de l'instruction publique sur la réforme des programmes d'étude. Il prit une part active à l'élaboration d'une proposition de réforme globale du système éducatif (créant un cycle moyen de trois ans entre le premier et le second degré). Mais le premier gouvernement élu au suffrage universel, avec à sa tête Hipólito Yrigoyen, annula cette réforme au bout de quelques mois.

À partir de 1920, Mercante ne fut plus que professeur honoraire de l'Université nationale de La Plata, conférencier et écrivain. Il mourut en 1934 au Chili, alors qu'il traversait les Andes en revenant du deuxième Congrès panaméricain des éducateurs.

Le souci de la méthode

Éminent représentant du courant normalien qui eut la charge d'organiser le système national d'éducation⁷, Mercante partageait avec ses confrères le souci de trouver une méthode pédagogique efficace pour l'éducation de l'ensemble de la population. C'est ce souci, probablement, qui l'amena à s'intéresser à la psychologie comme fondement scientifique de la pédagogie.

Pour Mercante, la méthode était le moyen de parvenir à une fin : l'apprentissage. Dans la nouvelle pédagogie qu'il préconisait, elle consistait en « l'art de faire comprendre, de fixer et de maintenir l'attention spontanée des élèves », et non plus simplement comme avant lui en « l'art de transmettre »⁸. La méthodologie formait la partie la plus importante de la pédagogie ; elle comprenait non seulement des principes communs sur les bâtiments scolaires, la classe, le professeur, l'élève, le matériel et l'organisation de l'enseignement, déterminés par la psychologie, mais aussi les principes propres à chaque discipline, qui englobaient la doctrine, le programme, les cours, les horaires et les stratégies, et que la psychopédagogie devait contribuer à définir.

Il était nécessaire de faire appel à la science pour expliciter la méthode, mais Mercante pensait que ses apports devaient être revus à la lumière des besoins de l'enseignement. À cet égard et à d'autres, sa pédagogie se démarqua du réductionnisme. Il formula une série de lois destinées à constituer la doctrine qui façonnerait l'action pédagogique. Les suivantes méritent d'être mentionnées en raison de leur importance pour les politiques de l'éducation :

- la *loi d'universalité* : Mercante disait que « chacun a besoin et a le devoir d'apprendre et les aptitudes pour le faire, contrairement aux préjugés grossiers ou dépassés interdisant l'instruction ou l'éducation à certaines classes de la société »⁹ ;
- la *loi d'intégrité* : l'éducation doit tendre à assurer l'intégrité psychologique de l'élève et l'intégrité des connaissances ;
- la *loi de proportionnalité* : l'enseignement devrait être organisé en fonction de l'âge, du sexe, des besoins et du temps disponible ;
- la *loi d'unité du savoir* : les doctrines se complètent, et les phénomènes de diverse nature peuvent se réduire, par l'analyse, à une cause générale unique de caractère physique ;
- la *loi d'enseignement méthodique* : il faudrait étudier la façon dont les facultés de la personne s'investissent dans la connaissance de chaque catégorie d'objet, afin d'adapter les méthodes d'enseignement à chaque type de faculté ;
- la *loi d'autonomie* : l'enseignant doit prendre en compte la vocation permanente, les dispositions passagères, les façons d'être et les opinions des élèves, et s'attacher à faire en sorte que ces derniers pensent et agissent de façon autonome¹⁰.

On reconnaîtra ici certains des traits distinctifs de la pédagogie normalienne. Le premier est l'élargissement du concept d'éducabilité à une grande masse de la population, à l'exclusion de ceux qui ne répondent pas aux paramètres de développement considérés comme « normaux » et qui relèvent de « l'éducation spéciale ». Toute exclusion liée au sexe ou à la catégorie sociale doit être bannie : les distinctions se feront plus tard, selon un critère de « mesure d'intelligence ».

L'application de ces principes, ensuite, demande l'adoption de lois générales qui garantissent l'efficacité de la méthode. Ces lois doivent toutefois être adaptables localement et en fonction des caractéristiques propres à chaque situation. Mercante, en effet, considérait la science comme universelle par sa méthode, mais nationale ou régionale par son contenu. Il croyait que chaque pays ou région donnait aux défis de son époque des réponses particulières.

Une troisième caractéristique est à l'origine d'un autre courant de renouvellement de la pédagogie. Mercante préconisait l'adaptation des méthodes à l'âge et aux caractéristiques des élèves, ainsi qu'aux différents domaines de connaissance. La prise en compte de la vie affective et intellectuelle de l'élève, associée à l'objectif de développer son autonomie, fut également un principe cher au mouvement de renouveau pédagogique des années 20 et 30, dont Mercante ne fut pas l'un des protagonistes. Néanmoins, et nous le verrons plus tard, des passerelles avaient été établies.

Le renouveau disciplinaire : une pédagogie fondée sur la psychologie

Mercante disait qu'il « est nécessaire de savoir comment on apprend pour savoir comment on enseigne »¹¹. C'est pourquoi il a souligné à maintes reprises qu'il importe de fonder la pédagogie sur la recherche psychologique et psychopédagogique.

Le penchant de Mercante pour la psychologie date de son expérience à San Juan. Analysant les difficultés de la discipline et le comportement des enfants et des adolescents, il s'est décidé à étudier « les phénomènes de la masse ou du groupe scolaire, additionnant l'influence de chaque facteur, pour arriver à la pédagogie ». C'est l'époque où il lisait les anthropologues criminalistes comme Cesare Lombroso et Sergi, et les scientifiques tels que Darwin, Haeckel et Morselli. Ces lectures et ses propres observations l'ont amené à la conclusion que le chaos d'un comportement peut s'expliquer par l'action conjuguée de l'hérédité individuelle et des influences physiques, domestiques, sociales et scolaires.

Lorsqu'il était à Mercedes, il avait déjà la volonté de trouver à la méthode pédagogique des bases psychologiques¹². Il en était venu à définir la pédagogie comme la « science de l'observation d'enfants et de groupes dans leur milieu, qui nécessite une systématisation des faits »¹³. Sa pédagogie empruntait beaucoup aux théories d'Herbart, en particulier le rôle central dévolu aux enseignants et à une méthode capable de définir la tâche de beaucoup d'entre eux, mais elle était encore davantage liée à des courants plus nettement psychologiques — et non pédagogiques — de son époque : la psychologie expérimentale de Wundt et Münsterberg, les études de Binet et Terman sur l'intelligence et celles de l'Américain Stanley Hall sur les premières années de la vie¹⁴. Bien que préoccupé surtout par la mesure de l'intelligence, Mercante s'attacha avec opiniâtreté à élucider la multiplicité d'opérations spécifiques effectuées par le sujet du processus d'apprentissage. Ses analyses des états psychiques, de la vie affective et émotionnelle, des rêves et de la psychanalyse, des sensations sont aussi riches ou plus que ses études sur les opérations considérées comme « intellectuelles », comme celles de la mémoire et de la formation des images, ou que ses parallèles avec la psychologie animale.

Mercante affirmait que les enseignants, à l'instar des médecins étudiant le corps pour le soigner, avaient l'« obligation sacrée » d'étudier l'esprit de leurs élèves. Ils devaient « cultiver l'enfance », connaître et respecter ses spécificités. En ce sens, il conserva l'innéisme propre à la science positiviste. Il pensait que la structure psychique fondamentale était héréditaire ; l'éducation réussissait sur la voie tracée par les parents et les grands-parents¹⁵. Les centres d'intérêt ne se créent pas, ils se développent et se cultivent : l'éducation a pour mission d'exploiter au maximum un potentiel préexistant. Mercante considérait également, suivant en cela Terman, que le quotient intellectuel permettait de prévoir l'avenir scolaire et même social de l'enfant¹⁶. Aussi s'attachait-il à établir des classifications rigides des sujets fondées sur leurs capacités d'apprentissage¹⁷.

En dépit de la volonté d'insertion sociale et de l'universalité qu'impliquait son

souci de la méthode, cet innéisme psychologique le fit glisser progressivement vers une pédagogie autoritaire. Son fatalisme psychologique et son adhésion aux visions désenchantées de Sarmiento et d'Alberdi, persuadés que l'Argentine avait accueilli, en lieu et place d'une immigration civilisatrice, la lie de l'humanité¹⁸, l'amènèrent à se méfier de tout penchant naturel des élèves et des enseignants, comme il se méfiait des grandes villes et de la foule. Peu à peu, il adopta une définition de la pédagogie qui privilégiait l'aspect disciplinaire : « L'éducateur doit procéder en récapitulant le passé pour se préparer à développer dans des conditions favorables les aptitudes présentes, en combattant toute velléité de s'en écarter »¹⁹. Respecter et renforcer ce qui est donné au départ, mais également le canaliser et le corriger : cette tension, propre à la science positiviste, situait la pédagogie comme réforme et contrôle social. L'innéisme réapparaissait pour justifier les différences : « L'élan égalitaire ne donne qu'un bonheur éphémère », qui cède promptement le pas aux disparités naturelles. L'école pour tous, nivelant les inégalités, était une tendance contre nature, qui ne freinait que provisoirement les tendances plurielles et hétérogènes des individus²⁰. Néanmoins, comme on le verra plus loin, sa proposition de réforme des programmes scolaires non seulement conserva l'école primaire commune, mais étendit cette universalité à l'école moyenne.

La paidologie

Plusieurs années après, Mercante approfondit ses travaux et tenta de créer une nouvelle discipline qui engloberait la psychologie éducative. La *paidología* se donnait comme mission « l'étude de l'élève », c'est-à-dire de l'enfant en situation d'apprentissage scolaire. Le Laboratoire de paidologie, ouvert en 1915 à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université nationale de La Plata, s'écarterait des « influences wundtiennes » en s'intéressant aux séries plus qu'aux individus et en mettant l'accent sur la pédagogie²¹. Il avait à sa disposition le Collège et l'École d'application de l'Université nationale de La Plata, qui étaient surtout, selon Mercante, des « annexes expérimentales » lui fournissant plus de trois mille sujets d'étude et d'expérimentation, chiffre qu'il disait unique au monde.

Le laboratoire était équipé d'une planche pour mesurer l'ouverture des bras, d'anthropomètres pour mesurer la taille, de craniographes, de dynamomètres et de spiromètres pour mesurer la capacité pulmonaire, d'instruments (la plupart allemands) pour mesurer les spectres sensoriels, de gravures et de tests pour mesurer la mémoire, le jugement, le raisonnement, l'attention et l'affectivité. Comme on le voit, une psychologie basée sur l'anatomie et la physiologie, ainsi que l'étaient, au XIX^e siècle, la craniologie et la phrénologie, coexistait avec une psychologie plus autonome, quoique ambiguë, orientée vers l'étude des équilibres dynamiques de l'individu dans le domaine intellectuel, volitif et affectif²². Cette double orientation était porteuse d'autres dimensions :

L'adolescent n'observe et ne perçoit pas de la même façon que l'enfant [...] parce que son moi, différent, dynamisé par l'avalanche de sentiments et d'affects entraînée par l'éveil de la

sexualité, mis en présence des choses, somme de valeurs infinies, les interprète en utilisant un critère qui n'est pas celui de la plus grande expérience, mais celui de la plus grande utilité²³.

Ce laboratoire fut durant les premières décennies de ce siècle un centre de production pédagogique très important. On y lisait et on y introduisait en Argentine les œuvres de Binet, Hall, Freud, Claparède et Piaget. Mercante lui-même se rendit à Rome et à Genève pour prendre contact avec des collègues. Un tel niveau d'actualisation et de liaison avec la production d'autres centres scientifiques surprend encore aujourd'hui. Après le départ à la retraite de Mercante, cependant, le laboratoire connut une crise profonde et ne retrouva jamais la vitalité qui avait caractérisé ses débuts²⁴.

Les apports et les limites de la pédagogie psychologique

Qu'apportait de neuf la pédagogie psychologique de Mercante ? D'abord, un champ d'étude spécifique, qui distinguait la science de l'éducation de la philosophie ou de la sociologie. Mercante avait contribué à créer en 1915 la première faculté des sciences de l'éducation du pays, ainsi que des revues et des bibliothèques qui institutionnalisèrent la pédagogie comme objet d'étude théorique.

Par ailleurs, la pédagogie psychologique fournissait une nouvelle base à la définition des programmes scolaires. Le règne des humanités commençait à avoir un adversaire sérieux : la psychologie adolescente. Comme on le verra un peu plus loin, nombre des critiques de l'enseignement secondaire formulées par Mercante portaient de la psychologie des élèves et de leur santé. Elle comportait aussi des aspects antidémocratiques puisqu'elle légitimait les différences sociales par les « lois naturelles de l'hérédité » sur lesquelles se fondait la classification de l'enseignement.

En troisième lieu, malgré la réduction de la pédagogie à la dimension psychologique, son champ d'action se trouvait élargi. En dépit de son innéisme, la psychologie prenait la place, comme l'a dit Mercante, d'une « psychologie sans cerveau ». La psychologie des facultés était extrêmement limitée face à la richesse des activités mentales que Mercante commençait à décrypter. Dans les établissements scolaires traditionnels, lorsque arrive le printemps, où « la vie éclate de chants, de couleurs, de parfums, d'activités, de beautés, les programmes, les horaires et les maîtres ont toujours mis un soin louable à faire en sorte que les enfants ne s'en aperçoivent pas, qu'ils ne soient pas victimes d'une sensualité aussi dangereuse »²⁵. Mais, disait Mercante :

Qu'advierait-il de tous ces discours si l'estrade occupait le centre d'un parc, d'une riante vallée, d'un bois ou d'un musée, dans une atmosphère moins desséchée et sombre que celle de la salle de classe ? La mémoire s'ouvrirait à d'autres apports²⁶.

Une école installée au bord d'une rivière, en forêt, au musée ou au laboratoire, comme l'avaient fait à Paraná ses maîtres Pedro Scalabrini et Juan Gez, développe-

rait la capacité de discrimination et aiguïserait la mémoire tactile et auditive : l'important était de stimuler tous les sens et de tenir compte des éléments affectifs.

Cet enrichissement de la pédagogie, il faut bien l'avouer, trouvait ses limites dans une méfiance profonde envers la culture contemporaine. Pour Mercante, celle-ci offrait un « tableau décourageant : cinémas, vitrines, tramways et rendez-vous faciles [...]. Ce phénomène est aggravé par l'intoxication due à la nicotine »²⁷.

Ainsi, Mercante faisait une distinction nette entre la modernisation de la culture et celle de l'école : la frontière à ne pas franchir était définie par ce que la famille, l'école et l'État jugeaient moral. Le cinéma ne pourrait être éducatif que s'il entrait dans le cadre des matières enseignées ou apportait des exemples moraux. Cette condamnation de la culture de son temps, liée à son idéalisation de la vie champêtre, limitait à la fois les bases et la portée de sa réforme.

La rénovation des programmes scolaires argentins

Mercante consacra toute sa vie au système d'éducation, qu'il s'attacha à marquer de son empreinte à différents niveaux : écoles, université, inspection, manuels scolaires et ouvrages pédagogiques. Dans tous ces domaines, il prit des initiatives pour modifier la perspective classique et littéraire alors prépondérante dans les programmes d'études argentins, et qui le resta durant tout ce siècle²⁸.

Sa première initiative remonte à son séjour à San Juan. Mercante proposa d'adopter pour la construction d'une école moderne la méthodologie du « musée scolaire », collection enrichie en permanence de fossiles, d'illustrations et d'objets divers soigneusement classés, qui permettait de « cultiver de façon spontanée et agréable les objectifs de l'éducation »²⁹. Outre le travail de classification, les élèves devaient rédiger des descriptions des objets et les étudier dans leur contexte et leur histoire. Ils apprenaient ainsi plusieurs matières en même temps : botanique, zoologie, histoire naturelle, géographie, littérature, histoire et mathématiques.

La deuxième initiative fut la réforme des programmes de l'École normale de Mercedes. Parallèlement à ses recherches psychologiques, il proposa un enseignement commun qui prendrait en compte la totalité de la vie psychique de l'élève, et non plus seulement son activité intellectuelle. L'école devait avoir pour buts :

- l'éducation générale des organes du corps par l'alimentation, l'habillement, les soins corporels, l'exercice physique, l'hygiène, le maintien et les habitudes de repos ;
- l'éducation des sentiments, par l'enseignement de la discipline et de la morale, à l'exclusion de la religion³⁰ ;
- l'éducation des sens et de l'observation ;
- l'éducation des facultés de méditation ;
- l'éducation des capacités d'expression ;
- l'éducation aux activités pratiques, grâce à la formation professionnelle³¹.

Dans ce dernier domaine, on doit à Mercante l'une des ouvertures les plus significatives des programmes du primaire et des écoles normales, traditionnellement opposées à l'introduction du travail. Prenant partiellement exemple sur les *slöjd* sué-

doises où les enfants apprenaient un métier, il jugeait nécessaire de remédier à une systématisation excessive contraire à la spontanéité de l'élève³².

Il situait cette formation dans un laboratoire où enfants et adolescents apprendraient et inventeraient de nouvelles technologies. Elle devait occuper une demi-journée au lieu de deux heures seulement par semaine, comme c'était le cas dans les écoles nordiques. Cet enseignement serait également un bon antidote à la tendance des écoles argentines à regarder vers l'étranger, en raison de son caractère forcément spécialisé qui l'assujettirait aux besoins locaux de formation d'agriculteurs, de forgerons, de menuisiers ou de cordonniers, mais aussi à la demande nationale de physiciens, de chimistes et d'industriels. Dans un contexte d'oligarchie terrienne où les propositions d'industrialisation avaient peu de poids, l'option de Mercante semblait s'inscrire à l'avant-garde de l'action visant à transformer le pays.

C'est à cette époque que Mercante publia ses premiers livres de classe pour les élèves du primaire. Ils reposaient sur une conception nouvelle du manuel scolaire, qui devait se présenter comme « un livre d'exercices, de problèmes, de questions, mêlant les sujets de façon à constituer un tout organique, sans vides, fécond, pour cultiver, développer et nourrir l'intelligence ». Il était contre « les abrégés qui [omettent] ce qu'il faut apprendre sous prétexte de synthèse³³ », et dont le contenu est proposé tel quel à un sujet « sans cerveau ». Dans le même esprit, il écrivit plusieurs ouvrages consacrés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ou à celui de l'arithmétique et de la géométrie, abondamment illustrés et écrits dans une langue accessible aux enfants. Malgré ces conceptions généralement modernes, Mercante resta partisan de la méthode phonétique pour l'apprentissage de la lecture, alors qu'elle était déjà contestée par les adeptes des méthodes globales, qui privilégiaient la compréhension³⁴.

L'école moyenne

L'élément le plus significatif de l'action menée par Mercante pour rénover les programmes scolaires argentins date des années 1915-1916, durant lesquelles il participa, à la demande du ministère de l'éducation, à l'élaboration d'un ambitieux projet de réforme du système d'éducation. Il s'agissait de créer, entre le primaire et le secondaire, une école moyenne. Ce nouveau cycle durerait trois ans et se caractériserait par un contenu double : d'une part, l'enseignement général des disciplines littéraires et scientifiques, d'autre part, un enseignement technique et professionnel (axé sur le dessin appliqué, avec différentes options selon le sexe). Le passage d'une année à l'autre serait automatique à condition que l'élève obtienne la moyenne requise aux examens partiels. Ces réformes furent mises en œuvre pendant une seule année, en 1916, puis aussitôt abrogées par le gouvernement radical.

Les écoles moyennes devaient fonctionner dans les collèges nationaux et les écoles normales, industrielles ou commerciales sous la houlette du sous-directeur de l'établissement. Les enseignants seraient des professeurs titulaires ou habilités à cet effet, selon les critères appliqués dans les collèges nationaux³⁵. Les professeurs en charge des cours et de l'atelier devaient être présents toute la journée.

Mercante, qui était l'un des auteurs de cette réforme, voyait l'école moyenne comme une étape de formation et de démocratisation, conception éloignée de l'utilitarisme sans nuances qu'on lui attribuait. Deux ans après son échec, il précisait que « cette école ne cherchait pas à former des ouvriers, mais à développer des aptitudes professionnelles pour les multiples services qui exigent une discipline manuelle, en semant dans l'esprit le goût de l'atelier »³⁶. Il affirmait, contre ses détracteurs, que sa création rallongeait la durée des études générales, puisque les enfants abandonnaient habituellement l'école en quatrième année. En même temps, ce nouveau système offrait aux enfants des « foyers modestes » une possibilité d'accès à un enseignement court.

Imaginant cette nouvelle structure du système d'éducation, Mercante laissa de côté ses classifications psychologiques rigides pour soutenir l'idée d'une école commune. En bon normalien, il pensait que l'école serait le ciment qui unifierait toutes les couches de la société en créant une culture plus égalitaire : « L'ouvrier cesserait d'être ce semi-analphabète dangereux qui sait lire, et la jeunesse engagée dans les études supérieures cesserait de froncer le sourcil devant tout ce qui pourrait rendre ses mains calleuses »³⁷.

L'autre intérêt de cette proposition novatrice était sa critique de la pédagogie traditionnelle. Dans *La crisis de la pubertad*, ouvrage où il défendait la réforme de 1916, Mercante écrivait : « On apprend en agissant, en associant la pensée à l'action, l'idée au fait [...]. Chaque homme doit être un ouvrier, car l'homme ne vaut que par ce qu'il produit et ce qu'il réalise »³⁸. Les aptitudes devaient être cultivées par des méthodes actives, « guidées par une certaine conception du travail en laboratoire, en salle d'expérience et d'observation »³⁹. La spontanéité était encouragée : « Le programme [...] n'oblige pas l'élève à aller à l'encontre de ses désirs et de ses sentiments. » Mercante soulignait qu'il importe d'offrir, dans « le contexte social où nous vivons », une série d'apprentissages pratiques préparant l'élève à des activités utiles et nécessaires⁴⁰.

Par ailleurs, cette école était la mieux adaptée aux caractéristiques de l'adolescent, complètement absorbé par une mutation de grande ampleur. À cet âge :

L'organisme traverse une crise, un peu comme une métamorphose au cours de laquelle se définit l'adulte. Le cerveau perd sa souplesse, l'action des centres inhibiteurs s'affaiblit et la vie motrice devient un besoin irrépissable. Un tel état n'est pas le plus propice à une activité mentale intense, mais bien plutôt à une discipline manuelle⁴¹.

Cette attention aux problèmes de l'adolescence est nouvelle pour l'époque. Toutefois, comme le signale Puiggrós⁴², Mercante propose une sublimation corrective, « normalisatrice », des instincts sexuels, interprétation *sui generis* de la psychologie freudienne. *La crisis de la pubertad* constitue un exemple volumineux de cette volonté de fonder le programme scolaire sur une psychologie expérimentale statistique en analysant les différents aspects de la vie adolescente et l'intervention pédagogique susceptible de contribuer le plus efficacement à les orienter.

Le travail et la modernisation du programme de l'école moyenne

L'introduction de l'élément le plus novateur du programme de l'école moyenne, le travail manuel, trouvait donc son explication dans les tendances naturelles de l'adolescence, qu'il avait pour rôle de sublimer et de discipliner. Mais en quoi consistaient ces apprentissages pratiques ? Sur l'emploi du temps hebdomadaire de trente heures, l'enseignement professionnel en prenait neuf. On exigeait des élèves que, à leur sortie, ils maîtrisent au moins une activité manuelle, dont certaines très nouvelles, comme la téléphonie, l'électricité, les techniques du cinéma et la chimie industrielle. La modernité de certaines de ces orientations surprend, surtout si l'on se souvient des écrits cités plus haut, où Mercante stigmatisait le cinéma et le tramway.

La diversification des études secondaires

À l'âge de quinze ou seize ans, on voit se préciser les vocations, conformément à des tendances innées qui se manifestent tardivement et, semble-t-il, en interaction avec le milieu. C'est, selon Mercante, le moment idéal pour diversifier la formation. Certains montrent des dispositions pour le travail manuel, d'autres sont plus intellectuels. Aux premiers, les écoles professionnelles et, surtout, le monde du travail ; aux seconds, l'enseignement supérieur à l'université. À ce stade, Mercante revient à sa classification. Puisque les capacités ne sont pas également réparties, encourager la formation complète de l'individu serait gaspiller l'enseignement⁴³.

D'un point de vue pédagogique, il justifiait cette diversification en faisant valoir qu'il serait anachronique de viser un savoir encyclopédique quand les sciences et les techniques avaient fait de tels progrès, et qu'il fallait fixer une limite à la dispersion du savoir, en accentuant la spécialisation après une formation générale de base. De plus, Mercante reprochait à l'enseignement encyclopédique de ne pas hiérarchiser les contenus et d'être nocif pour la santé de l'élève, écrasé sous le nombre de matières et de professeurs différents. Dans cet ordre d'idées, la création d'un tronc commun de matières obligatoires complété par des options était une innovation considérable pour l'enseignement secondaire. Mercante croyait que cela déboucherait sur une organisation plus efficace des contenus, marquant clairement ceux qui se prêtaient le mieux à un développement futur, et sur la nécessaire limitation du nombre de matières que les élèves pouvaient étudier chaque année « sans préjudice pour leur santé et leurs résultats scolaires ».

Outre cette diversification, le programme faisait preuve de souplesse en n'imposant pas d'ordre déterminé pour l'étude d'une discipline. Chaque élève les abordait comme il voulait, « dès lors que le lien de subordination des connaissances n'était pas compromis »⁴⁴.

On remarquera que ce réaménagement ne s'accompagnait d'aucune redéfinition significative du programme en ce qui concerne les matières couvertes puisqu'aucun nouveau domaine de connaissance n'y figurait et qu'elles n'étaient pas

regroupées de façon novatrice⁴⁵. Elles étaient simplement réparties entre diverses filières, suivant une formule qui était déjà en train de se mettre en place en France et en Angleterre avec les baccalauréats littéraire et scientifique. Comme je l'ai indiqué par ailleurs, il ne s'agissait pas tant d'une réduction que d'une redistribution des connaissances.

Les raisons de l'échec

Si le programme des collèges nationaux semblait renforcer la dépendance à l'égard de l'université, du moins pour ce qui est de l'agencement en matières, l'école moyenne allait dans l'autre sens. Le fait d'avoir coupé en deux l'enseignement secondaire tout en maintenant l'unité institutionnelle a certainement contribué à persuader les directeurs d'établissement d'appuyer la réforme⁴⁶. La façon dont se présentaient ces établissements aurait été entièrement modifiée : trois années de base comportant des ateliers pour une masse d'élèves hétérogènes suivies de trois années plus élitistes, préuniversitaires. Cette formule fut présentée comme assez semblable à celle des *high schools* et des *colleges* des États-Unis, à ceci près que ces deux niveaux n'y sont pas assurés dans un même établissement.

Il est intéressant, à cet égard, de mettre en parallèle l'échec de Mercante et des directeurs d'établissement qui le soutenaient et le succès de mouvements similaires aux États-Unis. Les principales critiques à l'encontre des études classiques, qui contribuèrent à leur déclin, y furent formulées par des psychologues, notamment Stanley Hall, ou par des sociologues comme David Snedden, partisan de l'utilitarisme. En soulignant leur inadaptation au développement et aux capacités de l'élève et leur impuissance à répondre aux besoins de la société contemporaine, ils contribuèrent à saper les bases des vieux programmes scolaires.

En Argentine, en revanche, les projets fondés sur des critiques analogues échouèrent. Tedesco y voit un épisode de la lutte séculaire entre l'oligarchie et les classes moyennes, dans lequel la première a tenté sans succès « d'écarter » les secondes du baccalauréat traditionnel et de l'université, et s'est heurtée à la résistance de celles-ci contre toute menace de diversification des établissements. Pour Puiggrós, cet échec est lié au fait que les nouveaux acteurs politiques et sociaux n'ont pas su reformuler critiques et réformes dans le cadre de propositions globales de politiques éducatives et se sont donc bornés à défendre le *statu quo*.

À notre avis, ce sont surtout les alliances sociales nouées après la réforme qu'il conviendrait de reconsidérer à la lumière de l'expérience nord-américaine. En Argentine, l'adoption d'une nouvelle conception des programmes comme celle que proposait Mercante allait de pair avec l'utilitarisme dominant qui régnait dans certains secteurs économiques et gouvernementaux. Le lien entre science et utilitarisme, qui triompha aux États-Unis, avait des caractéristiques différentes, car il se rattachait à des propositions démocratiques d'insertion sociale dans un contexte progressiste ou, plus tard, dans celui du *New Deal*. En Argentine, au contraire, il se situait dans le contexte de pédagogies autoritaires, celle de Mercante par exemple. Dans la proposition faite par celui-ci, la science, mythe de progrès, était associée à la

segmentation sociale et à l'exclusion de la culture de masse : cinéma, football et tango. Cette modernisation avait une orientation conservatrice qui ne correspondait pas au renouvellement culturel et politique en cours.

L'héritage de la réforme

L'école moyenne laisse un héritage contradictoire. Il faut souligner en premier lieu que, en dépit de son interprétation comme une tentative de raccourcir la durée de l'enseignement primaire, l'ensemble de la réforme proposée prévoyait un allongement de l'enseignement général commun de quatre à sept ans pour tous les élèves, avec une orientation vers le travail manuel⁴⁷, ce qui passait par une restructuration globale du système éducatif.

L'introduction du travail et de la maîtrise des technologies modernes à l'école semblait élargir démocratiquement le programme. Toutefois, s'inscrivant dans une perspective dualiste qui dissociait le corps et l'esprit, l'activité manuelle s'apparentait davantage à l'habileté motrice qu'à une redéfinition générale de la frontière entre travail intellectuel et manuel. Mercante se montrait donc cohérent puisqu'il touchait peu au programme humaniste, structuré par matières, se contentant de redistribuer et de réorganiser celles-ci. Ce dualisme se retrouvait dans la conception des institutions. L'école moyenne aurait un profil spécifique, nettement différencié de celui des universités, alors que les écoles secondaires dépendraient entièrement de celles-ci. Malgré cela, les deux fonctions étaient remplies par un établissement unique où une seule réglementation avait cours et où exerçaient les mêmes enseignants.

Il est difficile d'imaginer les conséquences qu'aurait pu avoir, au-delà de la volonté de ses inventeurs, cette nouvelle structure du système d'éducation. L'introduction de la technologie aurait pu ne pas se limiter au développement des compétences manuelles, remettant ainsi en cause d'autres matières ; les nouveaux sujets abordés pour la première fois à l'école moyenne auraient pu rester au programme des trois années passées ensuite dans le même établissement. Le fait est que ni la psychologie ni les exigences socio-économiques ne purent s'imposer comme critères de choix des programmes de cet enseignement moyen. L'apport de Mercante nous semble limité aux facettes les plus réductionnistes de sa psychologie — la classification des sujets — et à sa méthodologie normalienne, qui ont vite vieilli. Avec elles se sont perdus l'enrichissement scientifique et technologique qui sous-tendait son projet et la possibilité pour les adolescents, bien qu'en passant par le langage de la psychologie et de la subordination, de s'exprimer et d'exposer leurs problèmes.

Notes

1. J. C. Chavarría, *La escuela normal y la cultura argentina* [L'école normale et la culture argentine], Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1945.
2. Adriana Puiggrós distingue deux tendances au sein du normalisme : les normalisateurs,

- défenseurs du *statu quo* et du quadrillage de la société, et les démocrates radicalisés, défenseurs de la pluralité et de la démocratie à l'école et dans la société. Voir A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* [Sujets, discipline et programme à l'origine du système argentin d'éducation (1885-1916)], Buenos Aires, Galerna, 1990.
3. A. Korn, *Influencias filosóficas en la evolución nacional* [Influences philosophiques dans l'évolution nationale], 1949, dans : *Obras completas* [Œuvres complètes], Buenos Aires, Claridad ; R. Soler, *El positivismo argentino* [Le positivisme argentin], México, UNAM, 1979.
 4. C'est le titre que devaient porter les Mémoires que Mercante laissa inachevés.
 5. V. Mercante, *Una vida realizada, mis memorias* [Une vie accomplie : mes Mémoires], Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos., 1944, p. 32.
 6. Voir L. Zea, *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del romanticismo al positivismo* [Deux étapes de la pensée dans l'aire hispano-américaine : du romantisme au positivisme], México, El Colegio de México, 1949. J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* [Éducation et société en Argentine (1880-1945)], Buenos Aires, Solar, 1986.
 7. Ce qui ne revient pas à nier les apports des sociétés populaires d'éducation ou des conseils scolaires au développement du système national. Mais il faut souligner l'importance de l'homogénéisation pédagogique normalienne comme axe de ce système.
 8. V. Mercante, *Metodología de la enseñanza primaria* [Méthodologie et l'enseignement primaire], Buenos Aires, Cabaut, 1916, 1^{re} partie, p. 3.
 9. *Ibid.*, p. 12.
 10. *Ibid.*, p. 12-21.
 11. V. Mercante, *Maestros y educadores* [Maîtres et éducateurs], Buenos Aires, Gleizer, 1927, p. 9.
 12. En 1900, se souvient Mercante, « je ressentais la nécessité d'une pédagogie expérimentale plus précise et plus convaincante. [...] Je me livrai à une recherche formelle, en commençant par l'arithmétique ». Prologue de *Una vida realizada...* [Une vie accomplie...], *op. cit.*, p. 10.
 13. V. Mercante, *La paidología* [La paidologie], Buenos Aires, Gleizer, 1927, p. 49.
 14. Sur ces études, voir S. J. Gould, *La mal-mesure de l'homme*, Livre de poche, 1983 ; H. Kliebard, *Forging the American curriculum* [Forger le programme d'enseignement des États-Unis d'Amérique], New York, Routledge, 1992.
 15. Mercante, *La paidología* [La paidologie], *op. cit.*, p. 47.
 16. *Ibid.*, p. 36.
 17. Voir Puiggrós, *Los sujetos...* [Les sujets...], *op. cit.*
 18. Voir N. Botana, *La tradición republicana* [La tradition républicaine], Buenos Aires, Sudamericana, 1984.
 19. V. Mercante, *Charlas pedagógicas* [Discours pédagogiques], Buenos Aires, Gleizer, 1925, p. 100.
 20. Mercante, *La paidología* [La paidologie], *op. cit.*, p. 129-134.
 21. Le fait de privilégier les séries plutôt que les cas présentait davantage de similitudes avec la proposition d'investigation psychologique de G. Stanley Hall, basée sur la collecte d'information par les enseignants, qu'avec celle de Claparède, dont il se reconnaissait tributaire. Kliebard rapporte les critiques que ce mode de collecte de données a suscitées de la part des wundtiens, ainsi que de James et Dewey. Ces derniers

- mirent en garde contre le risque de confondre psychologie et pédagogie, et insistèrent sur la nécessité de professionnaliser la recherche en psychologie. H. Kliebard, *op. cit.*, chap. 3.
22. La craniologie et la phrénologie avaient alors quitté les sommets du savoir scientifique pour les sphères des « psychologies de l'intelligence » et de la psychanalyse. Voir S. J. Gould, *op. cit.*, p. 175-177.
 23. V. Mercante, *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], Buenos Aires, Peuser, 1918, p. 109.
 24. Déclin étroitement associé à celui du positivisme et du modèle scientifique qu'il soutenait. Voir A. Korn, *op. cit.* ; O. Terán, *Positivismo y nación en la Argentina* [Positivisme et nation en Argentine], Buenos Aires, Editorial Prontosur, 1987.
 25. Mercante, *Charlas pedagógicas* [Discours pédagogiques], *op. cit.*, p. 70.
 26. Mercante, *La paidología* [La paidologie], *op. cit.*, p. 92.
 27. Mercante, *Charlas pedagógicas* [Discours pédagogiques], *op. cit.*, p. 35-36.
 28. Un exemple de cette prédominance est la persistance du baccalauréat traditionnel dans l'enseignement du second degré, face aux filières professionnelles. Voir J. C. Tedesco, *Educación y sociedad...* [Éducation et société...], *op. cit.* En témoigne également le maintien au cours de ce siècle d'un programme scolaire par matières centré sur l'axe lettres-sciences.
 29. V. Mercante, *Museos escolares argentinos y la escuela moderna* [Les musées scolaires argentins et l'école moderne], Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina, 1893.
 30. Depuis son passage à l'École normale de Paraná, Mercante était un anticlérical militant. Il disait en 1897 : « Pédagogiquement, enseigner la religion revient à flanquer par terre d'un seul coup tous les progrès accomplis par la méthodologie moderne qui procède par observation et expérimentation. [...] L'enseignement des dogmes, qui sont à la base des religions et de la théologie, ferait des élèves d'habiles hypocrites imprégnés de jésuitisme, en les habituant à dire ce qu'ils ne pensent pas ou à croire ce dont ils doutent. » (V. Mercante, *La educación del niño y su instrucción (escuela científica)* [L'éducation de l'enfant et son instruction (école scientifique)], Mercedes, Imprenta de Mingot y Ortiz, 1897, p. 209.)
 31. Mercante, *La educación del niño...* [L'éducation de l'enfant...], *op. cit.*, 3^e partie.
 32. Le *slöjd* était un type d'école créé en Suède au siècle dernier par le pédagogue Otto Salomon (1849-1907). Sa pédagogie, fondée sur l'apprentissage du travail du bois et du métal, avait pour but d'adapter l'enseignement aux besoins et aux centres d'intérêt de chaque élève. Sur ce thème, nous renvoyons le lecteur au profil publié dans *Perspectives*, série « Penseurs de l'éducation » (vol. XXIV, n° 3/4, 1994).
 33. Mercante, *Una vida realizada...* [Une vie accomplie...], *op. cit.*, p. 173 et suiv.
 34. Voir B. Braslavsky, *Cómo se enseñó a leer. I : desde 1810 hasta 1930* [Comment on enseigne la lecture. I : de 1810 à 1930], Buenos Aires, 1994 (polycopié), p. 35.
 35. C. Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos* [Réformes organiques dans l'enseignement public : ses antécédents et ses fondements], Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser, 1916, tome I, p. 43 et suiv.
 36. Mercante, *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], *op. cit.*, p. 21.
 37. *Ibid.*
 38. *Ibid.*, p. 23.
 39. *Ibid.*, p. 34.

40. *Ibid.*, p. 33.
41. *Ibid.*, p. 24.
42. A. Puiggrós, *op. cit.*, p. 144 et suiv.
43. Mercante, *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], *op. cit.*, p. 246.
44. *Ibid.*, p. 36.
45. Le tronc commun comprenait les matières traditionnellement inscrites au baccalauréat humaniste (langue et littérature, histoire, géographie, mathématiques, langues modernes, anatomie et physiologie, logique et psychologie), auxquelles s'ajoutait l'éthique. La spécialisation en physique-mathématiques comportait trois options en dessin, préparant à la carrière d'ingénieur. La spécialisation en littérature-philosophie se composait de trois cours de latin, plus des cours de littérature dans les langues modernes étudiées.
46. Voir à ce sujet l'avant-propos de Mercante à *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], *op. cit.*, ainsi que l'ouvrage d'A. Puiggrós *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* [École, démocratie et ordre (1916-1943)], Buenos Aires, Galerna, 1992, où figure l'avis donné par les directeurs d'établissement secondaire en 1917.
47. La loi n° 1420 de 1884 obligeait les enfants à fréquenter l'école de six à quatorze ans, mais elle ne s'appliquait qu'aux établissements scolaires nationaux. De nombreuses provinces avaient leur propre législation limitant à quatre ans la scolarité obligatoire. Voir A. Puiggrós et Ossana (dir. publ.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* [L'éducation dans les provinces et territoires nationaux (1885-1945)], Buenos Aires, Galerna, 1993.

Œuvres de Victor Mercante

Faute d'études bibliographiques complètes, la liste qui suit ne prétend pas être sans lacune. Les références ont été recueillies auprès des archives suivantes : Bibliothèque nationale, Biblioteca del Maestro, Bibliothèque du Congrès de la nation et Bibliothèque de l'ICE-UBA.

OUVRAGES TRAITANT DE PÉDAGOGIE

- Museos escolares argentinos y la escuela moderna (educación práctica)* [Les musées scolaires argentins et l'école moderne (éducation pratique)], Buenos Aires, Juan A. Alsina, 1893.
- La educación del niño y su instrucción (escuela científica)* [L'éducation de l'enfant et son instruction (école scientifique)], Imprenta de Mingot y Ortiz, Mercedes, 1897.
- Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño* [Culture et développement de l'aptitude de l'enfant pour les mathématiques], Buenos Aires, Cabaut, 1905.
- Psicología de la aptitud matemática del niño* [La psychologie de l'aptitude de l'enfant pour les mathématiques], Buenos Aires, Cabaut, 1906.
- Los estudiantes* [Les élèves], Paraná, Rabelais y Cía, 1908. Réédition avec présentation et notes d'Amaro Villanueva, Buenos Aires, Librairie Hachette, 1961.
- Metodología especial de la enseñanza primaria* [Méthodologie spéciale de l'enseignement primaire], Buenos Aires, Cabaut, 1911 (2 vol.).
- Psicofisiología de la aptitud ortográfica y su cultivo* [Psychophysiologie de l'aptitude à l'orthographe et comment la cultiver], La Plata, Biblioteca Pedagógica, 1911.

- La verbocromía. Estudio de las facultades expresivas* [La verbochromie : étude des facultés expressives], Buenos Aires, Cabaut, 1911.
- Florentino Ameghino. Su vida y sus obras* [Florentino Ameghino : sa vie, son œuvre], Buenos Aires, 1911.
- La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* [La crise de la puberté et ses conséquences pédagogiques], Buenos Aires, Peuser, 1918.
- Charlas pedagógicas (1890-1920)* [Discours pédagogiques (1890-1920)], Buenos Aires, Gleizer, 1925.
- La paidología* [La paidologie], Buenos Aires, Gleizer, 1927.
- Maestros y educadores* [Maîtres et éducateurs], Buenos Aires, Gleizer, 1927-1930 (3 vol.).
- La instrucción pública en la República Argentina* [L'instruction publique en République argentine], Buenos Aires, 1928.
- Una vida realizada. Mis memorias* [Une vie accomplie : mes Mémoires], Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1944.

MANUELS SCOLAIRES

- Problemas, interclases. (Síntesis aritmética). Cuarto, quinto, sexto grado y primer año* [Problèmes, entre classes (synthèse arithmétique). Quatrième, cinquième, sixième année et première année de scolarité], Luján, La Hispano Argentina, 1901.
- Zoología* [Zoologie]. Extraits de Deláge, Verdun, Claus, James, etc. Buenos Aires, Cabaut, 1906.
- Ejercicios de historia argentina. Atlas de croquis y gráficas* [Exercices en histoire d'Argentine : atlas de dessins et graphiques], Buenos Aires, 1914.
- La lámina. Libro de lectura para niños de 8 a 10 años* [La transparence : livre de lecture pour les enfants âgés de huit à dix ans], Buenos Aires, 1919.
- La lectura. Segundo libro* [La lecture : livre second], Buenos Aires, 1920.
- El libro del maestro. Enseñanza de la lectura en primer grado* [Le livre du maître : enseigner la lecture en première année]. Manuel pédagogique de *La cartilla* [Le livret]. La Plata, 1920.
- La cartilla. Primer libro de lectura (marzo, abril, mayo y junio)* [Le livret : premier livre de lecture (mars, avril, mai et juin)], La Plata, 1921.
- Leo. Segundo libro de lectura para primer grado (julio, agosto, septiembre y octubre)* [Je lis : second livre de lecture pour la première année (juillet, août, septembre, octobre)], La Plata, 1921.
- La lectura* [La lecture], nouvelle édition révisée. Buenos Aires, 1926.
- Nociones de geografía argentina y americana para 3° y 4° grados* [Notions de géographie argentine et américaine pour les troisième et quatrième années]. Buenos Aires, Kapelusz, s/f.
- El abecé. Primer libro de lectura* [L'abécédaire : premier livre de lecture], Buenos Aires, 1931.
- Guía metodológica de el abecé par la enseñanza de la lectura* [Guide méthodologique de l'abécédaire pour l'enseignement de la lecture], Buenos Aires, Kapelusz, 1933.
- Nuevo curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos : A, B, C, D, E, F* [Nouveau cours classé d'écriture américaine : système Spencer. Sections A, B, C, D, E, F]. Buenos Aires, Linari, 1937.
- Curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos 1-7* [Cours classé d'écriture américaine : système Spencer. Section 1 à 7]. Buenos Aires, Kapelusz, 1939.

ŒUVRES LITTÉRAIRES ET THÉÂTRALES

Cuentos [Histoires]. Buenos Aires, 1933.

El paisaje musical [La paysage musical]. Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1933.

Frenos (Parábola del genio). Dramma lírico in quattro atti [Les freins (Parabole du génie) : drame lyrique en quatre actes]. Buenos Aires, Cabaut, 1918.

Lin-Calel. Tragedia lírica en un acto (dos cuadros) [Lin-Calel : tragédie lyrique en un acte (deux tableaux)]. Buenos Aires, 1941.

Bulletins d'abonnement à **PERSPECTIVES**

Pour vous abonner à l'édition anglaise, arabe, espagnole ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir la formule ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagnée d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent de vente pour votre pays dont l'adresse figure dans la liste donnée en fin de numéro. (Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente.)

Vous pouvez également envoyer le bon de commande au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique, en y joignant la somme correspondante sous forme de bons internationaux de livres UNESCO, de mandat-poste international ou de chèque libellé en une monnaie convertible quelconque.

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique):

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

Tarifs annuels d'abonnement

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
 - ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
 - ☐ Particuliers : 112,50 francs français
 - ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
 - ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français
- Ci-joint la somme de _____

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom _____

Adresse _____

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique):

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

Tarifs annuels d'abonnement

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
 - ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
 - ☐ Particuliers : 112,50 francs français
 - ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
 - ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français
- Ci-joint la somme de _____

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom _____

Adresse _____

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature

Agents de vente des publications de l'UNESCO

AFRIQUE DU SUD : Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, BELLVILLE 7530.

ALBANIE : « Ndermarria e perhapjes se librit », TIRANA.

ALGÉRIE : Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.

ALLEMAGNE : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 BONN 1, tél. : (0228) 21 29 40, fax : (0228) 21 74 92 ; S. Karger GmbH, Abt. Buchlandlung, Lörracher Strasse 16 A, D-W 7800 FREIBURG, tél. : (0761) 45 20 70, fax : (0761) 452 07 14 ; LKG mbH, Abt.

Internationaler Fachbuchersand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Pour les cartes scientifiques :* Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 STUTTGART, tél. : (0711) 788 93 40, fax : (0711) 788 93 54. *Pour « Le Courrier de l'UNESCO » :* Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 BONN 3.

ANGOLA : Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

ANTIGUA-ET-BARBUDA : National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

ANTILLES NÉERLANDAISES : Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, CURAÇAO.

ARGENTINE : Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541)956 1985.

AUSTRALIE : Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W., fax : (612) 905 52 09 ; Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD, Victoria 3066, tél. : (3) 417 53 61, fax : (613) 419 71 54 ; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, BONDI BEACH, New South Wales 2026, tél./fax : (61-2) 30 41 16. *Cartes et atlas scientifiques seulement :* Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, GLENSIDE, South Australia 5065, tél. : (618) 379 04 44, fax : (618) 379 46 34.

AUTRICHE : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 VIENNE, tél. : 55 35 01 40, fax : 512 47 31 29.

BAHREÏN : United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

BANGLADESH : Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

BARBADE : University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

BELGIQUE : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

BÉNIN : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, COTONOU.

BOLIVIE : Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BOTSWANA : Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

BRÉSIL : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SÃO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

BULGARIE : Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIJA.

BURKINA FASO : SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

CAMEROUN : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDÉ ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ.

CANADA : Édition Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies :* 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO, Bureau de ventes : C.P. 291 MONTRÉAL, P.Q. H9H 4K0, tél./fax : (514) 624-5314.

CAP-VERT : Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

CHILI : Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

CHINE : China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

CHYPRE : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

COLOMBIE : ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94

80, fax: (571) 226 92 93; Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél. : (57-1) 285 27 98, fax : (57-1) 310 75 85

COMORES : Librairie Masiwa, 4, rue Ahmed-Djoumoi, B.P. 124, MORONI.

CONGO : Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, B.P. 493, BRAZZAVILLE ; Librairie Raoul, B.P. 160, BRAZZAVILLE .

CORÉE, RÉPUBLIQUE DE : Korean National Commission for UNESCO, P.O. Box Central 64, SÉOUL, tél. : 776 39 50/47 54, fax : (822) 568 74 54 ; *librairie* : Sung Won Building, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SÉOUL.

COSTA RICA : Distribuciones dei LTDA., Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél. : 25 37 13, fax : (50-6) 253 15 41.

CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01 ; Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau ; Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du Docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale : B.P. 177 Abidjan 08), tél. : (255) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (255) 44 98 58.

CROATIE : Mladost, Ilica 30/11, ZAGREB.

CUBA : Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

DANEMARK : Munksgaard Book and Subscription Service, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél. : 33 12 85 70, fax : 33 12 93 87.

ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax : (202) 392 25 66 ; Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél. : 578 60 69, fax : (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops : Opera Square, LE CAIRE, Al-Bustan Center, Bab El-Look, LE CAIRE.

EL SALVADOR : Clásicos Roxsil, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél. : (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax : (50-3) 228 12 12.

ÉMIRATS ARABES UNIS : Al Mutanabbi Bookshop, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél. : 32 59 20, 34 03 19, fax : (9712) 31 77 06 ; Al Batra Bookshop, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél. : (971-6) 54 72 25.

ÉQUATEUR : Librería FLASCO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél. : 542 714/231 806, fax : (593-2) 566 139.

ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A., Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél. : (91) 431 33 99, fax : (341) 575 39 98, Ediciones Liber, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél. : (34-4) 683 06 94 ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél. : (93) 412 10 14, fax : (343) 412

18 54 ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél. : (34-73) 28 19 30, fax : (34-73) 26 10 55 ; Librería Internacional AEDOS : Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél. : (93) 488 34 92 ; Amigos de la UNESCO — País Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél. : (344) 427 51 59/69, fax : (344) 427 51 49.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; Librairie des Nations Unies, NEW YORK, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 49 70.

ÉTHIOPIE : Ethiopian National Agency for UNESCO, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél. : (358) 01 21 41, fax : (358) 01 21 44 41 ; Suomalainen Kirjakauppa Oy, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél. : (358) 08 52 751, fax : (358) 085-27888.

FRANCE : Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél. : 01 45 68 22 22. *Commandes par correspondance* : Éditions UNESCO, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax : 01 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les périodiques* : Service des abonnements, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, tél. : 01 45 68 45 64/65/66, téléfax : 01 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques* : CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél. : (33) 01 47 07 22 84, fax : (33) 01 43 36 76 55.

GHANA : Presbyterian Bookshop Depot Ltd, P.O. Box 195, ACCRA ; Ghana Book Suppliers Ltd, P.O. Box 7869, ACCRA ; The University Bookshop of Ghana, ACCRA ; The University Bookshop of Cape Coast ; The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.

GRÈCE : Eleftheroudakis, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél. : (01) 3222-255, fax : (01) 323 98 21 ; Librairie H. Kauffmann, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél. : (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45 ; Commission nationale hellénique pour l'UNESCO, 3 rue Akadimias, ATHÈNES ; John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél. : (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax : (031) 26 85 62.

GUATEMALA : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B.P. 964, CONAKRY.

GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

HAÏTI : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

HONDURAS : Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél. : 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

HONG KONG : Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

HONGRIE : Librorade KFT, Pesti UT. 237, BUDAPEST.

INDE : UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 6773 10, 6763 08, fax : (91-11) 68733 51; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himayatnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél. : 23 21 38, fax : (91-40) 2403 93, et The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038, Maharashtra, tél. : 261 1972.

INDONÉSIE : PT Bhratara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D' : Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TÉHÉRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

IRLANDE : TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

ISLANDE : Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVÍK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

ISRAËL : Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, BNEI BRAK 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12; TERRITOIRES ET PAYS VOISINS : INDEX Information Services, P.O.B. 19502, JÉRUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

ITALIE : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FLORENCE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 MILAN; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROME, tél. : 57 97 46 08, fax : 57 82 6 10; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TURIN, tél. : (011) 69 36 1, fax : (011) 63 88 42.

JAMAÏQUE : University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927

16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

JAPON : Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél. : (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

JORDANIE : Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

KENYA : Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

KOWEÏT : The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWEÏT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

LESOTHO : Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, Mazenod 160.

LIBAN : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.

LIBÉRIA : National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, MONROVIA.

LUXEMBOURG : Librairies Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P.331, ANTANANARIVO.

MALAISIE : University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

MALAWI : Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

MALDIVES : Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

MALI : Libairie Nouvelle S.A., avenue Mobido Keita, B.P. 28, BAMAKO.

MALTE : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, VALLETTA.

MAROC : Libairie «Aux Belles Images», 281, avenue Mohammed-V, RABAT; SOCHEPRESS, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

MAURICE : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, NOUAKCHOTT.

MEXIQUE : Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19; Librería Secur, Av.

Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM,
86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (5293) 12 39
66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

MONACO : *Périodiques* : Commission
nationale pour l'UNESCO, Compté périodiques,
4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e
do Disco (INLD), Av. 24 de Julho, n.º 1927, r/c,
et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

MYANMAR : Trade Corporation No. (9),
550-552 Merchant Street, RANGOON.

NÉPAL : Sajha Prakashan, Pulchowk,
KATHMANDU.

NICARAGUA : Casa del Libro, Librería
Universitaria — UCA, Apartado 69, MANAGUA,
tél./fax : (505-2) 78 53 75.

NIGER : M. Issoufou Daouda, Établissements
Daouda, B.P. 11380 NIAMEY.

NIGÉRIA : UNESCO Sub-Regional Office, 9
Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson
Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68
30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58;

Obafemi Awolowo University, ILE IFE; The
University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286,
IBADAN; The University Bookshop of Nsukka;
The University Bookshop of Lagos; The
Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

NORVÈGE : Akademika A/S,
Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern
0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30
53; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125,
Etterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 300, fax :
226 81 901.

NOUVELLE-ZÉLANDE : GP Legislation
Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418,
Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax :
(644) 496 56 98. *Librairies* ; Housing
Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box
5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309
53 61, fax : (649) 307 21 37; 147 Hereford Street,
Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42,
fax : (643) 77 25 29; Cargill House, 123 Princes
Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477
82 94, fax : (643) 477 78 69; 33 King Street, P.O.
Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax :
(647) 846 65 66; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box
138, PALMERSTON NORTH.

UGANDA : Uganda Bookshop, P.O. Box
7145, KAMPALA.

PAKISTAN : Mirza Book Agency, 65 Shahrāh
Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000,
tél. : 66839, telex : 4886 upblik; UNESCO
Publications Centre, Regional Office for Book
Development in Asia and the Pacific, P.O. Box
2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251)
21 39 59, 82 27 96.

PAYS-BAS : Roodvelt Import b.v.,
Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM,
tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93; INOR
Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus
202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00
04, fax : (315) 42 72 92 96.

Périodiques : Faxon-Europe, Postbus 197, 1000
AD AMSTERDAM; Kooyker Booksellers, P.O. Box
24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax :
(071) 14 44 39.

PHILIPPINES : International Book Center
(Philippines), Suite 1703, Cityland 10,
Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V.
Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. :
817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

POLOGNE : ORPAN-Import, Palac Kultury,
00-901 VARSOVIE ; Ars Polona-Ruch,
Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 VARSOVIE.

PORTUGAL : Dias & Andrade Ltda, Livraria
Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBONNE,
tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse
postale* : Apartado 2681, 1117 LISBONNE Codex).

QATAR : UNESCO Regional Office in the Arab
States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86
77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie
Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P.
704, DAMAS.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE : SNTL, Spalena 51,
113-02 PRAHA 1; Artia Pegas Press Ltd, Palac
Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAGUE 1;
INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006
PRAGUE 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522
449, 522 443.

RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE : Dar es
Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES
SALAAM.

ROUMANIE : ARTEMIX-Export-Import, Piata
Scientiei, n.º 1, P.O. Box 33-16, 70005
BUCAREST.

ROYAUME-UNI : HMSO Publications Centre,
P.O. Box 276, LONDRES SW8 5DT, fax : 0171-
873 2000; *commandes par téléphone* : 0171-
873 9090; *informations* : 0171-873 0011.
Librairies HMSO : 49 High Holborn, LONDRES
WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur
place seulement*); 71 Lothian Road, ÉDIMBOURG
EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181; 16 Arthur
Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451;
9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER
M60 8AS, tél. : 0161-834 7201; 258 Broad
Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643
3740; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1
2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* :
McCarta Ltd, 15 Highbury Place, LONDRES N5
1QP; GeoPubs (Geoscience Publications
Services), 43 Lamas Way, AMPHILL, MK45
2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

RUSSIE, FÉDÉRATION DE : Mezhdunarodnaja
Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSCOU 113095.

SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES : Young
Workers' Creative Organization, Blue Caribbean
Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

SÉNÉGAL : UNESCO, Bureau régional pour
l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B.P.
3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax : 23
83 93 ; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR.

SEYCHELLES : National Bookshop, P.O. Box 48, MAHE.

SINGAPOUR : Chopmen Publishers, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPOUR 1543, fax : (65) 344 01 80; **Select Books Pte Ltd**, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, SINGAPOUR 1024, tél. : 732 15 15, fax : (65) 736 08 55.

SLOVAQUIE : Alfa Verlag, Hurbanovo nam. 6, 893-31 BRATISLAVA.

SLOVÉNIE : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

SOMALIE : Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

SRI LANKA : Lake House Bookshop, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

SUÈDE : Fritzes Information Center and Bookshop, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM (*adresse postale* : Fritzes Customer Service, S-106 47 STOCKHOLM), tél. : (468) 690 90 90, fax : (468) 20 50 21. *Périodiques* : Wennergren-Williams Informations Service, Box 1305, S-171 25 SOLNA, tél. : 468-705 97 50, fax : 468-27 00 71; Tidskriftscentralen, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. : 468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

SUISSE : ADECO, Case postale 465, CH-1211 GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021) 943 36 05; Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 ZÜRICH, tél. : 261 16 29; Librairie des Nations Unies (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. : 740 09 21, fax : 917 00 27. *Périodiques* : Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

SURINAME : Suriname National Commission for UNESCO, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. : (597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

THAÏLANDE : UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP), Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK 10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66; Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22, fax : (662) 281 49 47; Nibondh & Co. Ltd, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK G.P.O., tél. : 221 26 11, fax : 224 68 89; Suksit Siam Company, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

TOGO : Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, LOMÉ.

TRINITÉ ET TOBAGO : Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

TUNISIE : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

TURQUIE : Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi No. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

URUGUAY : Ediciones Trecho S.A., Av. Italia 2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090, MONTEVIDEO, tél. : (598-2) 98 38 08, fax : (598-2) 90 59 83. *Livres et cartes scientifiques seulement* : Librería Técnica Uruguay, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, MONTEVIDEO.

VENEZUELA : Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebacán, CARACAS, tél. : (582) 286 21 56, fax : (582) 286 03 26; Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS 1060-A; Editorial Ateneo de Caracas, Apartado 662, CARACAS 10010; Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, CARACAS, tél. : (582) 92 05 46, 91 94 01, fax : (582) 92 65 34.

YOUgoslavie : Nolit, Terazije 13/VIII, 11000 BEOGRAD.

ZAÏRE : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, KINSHASA.

ZAMBIE : National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd, P.O. Box 2664, LUSAKA.

ZIMBABWE : Textbook Sales (Pvt) Ltd, 67 Union Avenue, Harare; Grassroots Books (Pvt) Ltd, Box A267, HARARE.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, FRANCE.

Bons de livres de l'UNESCO

Utiliser les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France.

Editorial

Juan Carlos Tedesco

POSITIONS/CONTROVERSES

Mondialisation et rénovation de l'éducation

Ernesto Ottone

DOSSIER : LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Introduction au dossier

Toshio Obsako

Réflexions sur les causes
et les manifestations de la violence
dans les écoles sud-africaines

W. J. Fraser, C. Meier,
C. S. Potter, E. Sekgobela
et A. Poore

L'école assiégée : les rapports
entre l'environnement urbain et le système
d'éducation à Rio de Janeiro

Eloisa Guimarães

La génération de l'Intifada sur les bancs de l'école

Sylvie Mansour

La brimade comme problème de comportement
lié à une « privatisation » croissante
de la société japonaise contemporaine

Morita Yohji

Les problèmes de brimades à l'école

Dan Olweus

La violence à l'école aux États-Unis
d'Amérique : tendances, causes et réponses

Nelly P. Stromquist
et James Diego Vigil

TENDANCES/CAS

L'enseignement supérieur en Amérique latine :
problèmes, politiques et débats

Jorge Balán
et Augusto M. Trombetta

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Victor Mercante (1870-1934)

Inés Dussel

ISSN 0304-3045

Vol. XXVI, n° 2, juin 1996