

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉDUCATION À LA PAIX AU PRIMAIRE : ÉTUDE DES RÉCITS DES  
PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

MARIE-JOSÉE GICALI

FÉVRIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À toi maman, pour ton amour pour les enfants. Un matin du 9 avril 1994, ceux à qui tu as appris à lire, à écrire et à vivre dans la société t'ont sauvagement enlevée la vie. Moi, je garde espoir que tout n'est pas perdu, qu'il leur reste un peu d'humanité pour reconstruire une société meilleure.*

*À toi papa, pour ton courage. Quand, d'avril à juillet 1994, la chasse à l'homme, après avoir emporté les tiens, t'a poursuivi sur les collines de Bisesero, tu t'es senti anéanti au plus profond de toi et un sentiment d'échec t'a envahi. Tu as peut-être pensé à ce long parcours que tu faisais en vain, matin et soir pendant quatre décennies, pour instruire et socialiser les enfants. Moi, je garde espoir que tout n'est pas perdu, qu'une paix sociale renaîtra de vos cendres.*

*À toi Mon frère Albert. Ton départ précipité m'a laissé un vide énorme. Cependant, je garde de bons souvenirs de notre enfance. Repose en paix! Je te promets d'aller toujours de l'avant, pour toi, pour toutes les victimes de notre famille et pour tous les innocents injustement massacrés lors du génocide contre les Tutsi en 1994, mais aussi pour un monde de paix et de justice.*

*À toi Yvon et à vous mes chers enfants, Moïra et Raphaël : vous êtes le plus beau cadeau de ma vie; merci de m'avoir réconcilié avec la nature humaine.*

## REMERCIEMENTS

Du plus profond de mon cœur, je remercie monsieur Jacques Hébert, directeur de cette thèse et madame Marcelle Hardy, codirectrice. Votre générosité, votre compétence, votre patience et votre disponibilité m'ont accompagnée tout le long de ce travail qui a été hardi et, parfois, semé d'embûches. C'est grâce à votre expertise en recherche et votre sens du devoir bien fait que cette thèse a été réalisée.

Mes remerciements vont aussi aux professeures Nicole Carignan, Sonia Fournier et Fasal Kanouté pour leurs conseils judicieux.

Je remercie également les enseignantes qui ont accepté de participer à cette étude, malgré un horaire chargé. Vous avez témoigné de ce qui vous anime et de votre engagement pour la société.

Pour finir, je remercie toute personne qui, de près ou de loin, d'une façon ou d'une autre, a contribué à la réalisation de ce travail.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Justification du choix de l'objet à l'étude.....	4
1.2 Modèle théorique ou paradigme de la recherche.....	9
1.3 Éducation à la paix comme paradigme.....	12
1.4 Composantes de l'éducation à la paix dans l'enseignement public.....	19
1.5 Objectifs et priorités des composantes d'éducation à la paix.....	20
1.6 Approches en éducation à la paix.....	29
1.7 Programmes et projets d'éducation à la paix à l'école québécoise.....	30
1.8 Enseignants en éducation à la paix.....	33
1.9 Pertinence de la recherche.....	39
1.10 Questions de recherche.....	40
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	42
2.1 Concept de paix.....	42
2.1.1 Notions sur la violence.....	42
2.1.2 Paix négative ou absence de guerre.....	46
2.1.3 Paix positive.....	50
2.2 Concept d'éducation à la paix.....	55
2.2.1 Historique de l'éducation à la paix.....	55
2.2.2 Conceptions d'éducation à la paix.....	64
2.2.3 Différentes facettes d'éducation à la paix à l'école.....	65
2.2.4 Différentes définitions de l'éducation à la paix.....	75

2.2.5 Éducation à la paix pour l'enseignant .....	82
2.3. Concept de pratiques éducatives .....	83
2.3.1 Pratiques des enseignants .....	84
2.3.2 De la théorie à la pratique .....	87
2.3.3 Croyances et pratiques des enseignants .....	89
2.3.4 Pratiques en éducation à la paix .....	91
2.4 Objectifs de la recherche .....	102
2.4.1 Objectif général .....	103
2.4.2 Objectifs spécifiques .....	103

### CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	104
3.1 Position épistémologique .....	104
3.1.1 Méthode ethnographique.....	107
3.1.2 Récit de vie et récit des pratiques.....	109
3.2 Échantillonnage.....	112
3.2.1 Choix du primaire .....	113
3.2.2 Choix des personnes à l'étude.....	114
3.3 Techniques de collecte de données .....	117
3.3.1 Entretien semi-dirigé.....	118
3.3.2 Identification et analyse des documents liés aux pratiques.....	122
3.3.3 Journal de bord du chercheur .....	123
3.4 Méthodes d'analyse.....	124
3.4.1 Thèmes d'analyse.....	124
3.4.2 Cadre d'analyse de l'information recueillie.....	126
3.5 Critères de rigueur.....	128
3.6 Limites liées à la recherche qualitative .....	130

### CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....	132
4.1 Présentation des répondantes .....	132
4.2 Parcours vers l'éducation à la paix.....	137
4.2.1 Enfance et jeunesse .....	137
4.2.2 Démarche de formation ou de ressourcement.....	145
4.3 Savoirs théoriques : les concepts de paix et d'éducation à la paix.....	150

4.3.1 Conception microsociale : vivre ensemble dans l'harmonie en classe et à l'école.....	151
4.3.2 Conception macrosociale : les enjeux sociaux et politiques .....	153
4.4 Pratiques d'éducation à la paix .....	156
4.4.1 Communication non-violente et «règle d'or» .....	157
4.4.2 Approche coopérative .....	167
4.4.3 Pratiques des conseillères ou intervenantes en éducation à la paix : l'éducation à la citoyenneté et les droits des enfants, la non-violence et l'équité sociale .....	180
4.4.4 Limites et changements souhaités dans les pratiques .....	192
4.5 Dynamique relationnelle avec le milieu et limites.....	196
4.5.1 Regard porté sur les pratiques existantes à l'école .....	197
4.5.2 Relation avec la direction de l'école .....	204
4.5.3 Collaboration avec les parents .....	207
4.5.4 Limites et changements souhaités dans les relations avec le milieu.....	212
4.6 Bilan de l'engagement.....	215
4.6.1 Résultats tangibles auprès des élèves.....	216
4.6.2 Avantage dans la vie personnelle et professionnelle .....	218
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	225
5.1 Introduction.....	225
5.2 Objectifs de recherche.....	226
5.3 Méthodologie utilisée.....	236
5.3.1 De l'explicite à l'implicite .....	236
5.3.2 Réflexion dans l'action .....	238
5.3.3 Fiabilité des propos recueillis et le contexte de la recherche.....	239
5.3.4 Attentes de chercheure .....	241
CONCLUSION .....	243
ANNEXE 1	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	247
ANNEXE 2	
PROTOCOLE D'ENTREVUE.....	249
RÉFÉRENCES.....	253

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
<b>Figure 2. 1</b>	Éducation à la paix : relation entre le modèle théorique, la définition et l'objectif de recherche.....	81
<b>Figure 3. 1</b>	Thème d'analyse : récit des pratiques des enseignants en éducation à la paix .....	128
<b>Figure 4. 1</b>	Concept de paix et d'éducation à la paix.....	156
<b>Figure 4. 2</b>	Les pratiques : cadre d'analyse.....	221



## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau</b>	<b>Page</b>
<b>Tableau 1. 1</b> Synthèse des principaux éléments du paradigme d'éducation à la paix .....	18
<b>Tableau 2. 1</b> Résumé des concepts de paix négative et positive.....	54
<b>Tableau 2. 2</b> Récapitulation sur les facettes d'éducation à la paix à l'école.....	74
<b>Tableau 2. 3</b> Pratiques en éducation à la paix .....	93
<b>Tableau 3. 1</b> Caractéristiques des répondantes .....	116
<b>Tableau 4. 1</b> Thèmes et catégories du récit des pratiques des répondantes .....	136
<b>Tableau 4. 2</b> Perception des pratiques des collègues .....	201

## RÉSUMÉ

L'éducation à la paix chez les jeunes est un moyen de contrer la violence dans les écoles et dans la société. La Convention créant l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), adoptée à Londres le 16 novembre 1945, stipulait que « les guerres prennent naissance dans l'esprit des hommes. C'est dans l'esprit des hommes que doivent être érigées les défenses de la paix » (UNESCO, 2004 : 4). Plusieurs initiatives dans ce sens ont vu le jour pour contrer la violence qui n'a cessé de se manifester et de prendre plusieurs formes.

Les auteurs qui se sont penchés sur cette question constatent que la violence chez les jeunes a augmenté d'une façon significative, qu'elle soit subie ou la violence imposée aux autres. Cette violence provient d'origines différentes : la famille, les médias, les jeux vidéos, mais aussi l'école par ses structures et les comportements de certains adultes. Cependant, il faut souligner un travail remarquable pour aider les jeunes à se sortir de ce cercle vicieux de la violence.

Cette recherche est partie à la rencontre de dix enseignantes qui, durant leur enfance et leur jeunesse, ont côtoyé la violence et qui ont décidé de changer les choses à leur façon. Devenues adultes et enseignantes au primaire, elles ont adopté des méthodes et des techniques en vue d'aider les enfants à ne pas être auteurs ou victimes de violence. Pour cela, elles ont développé plusieurs moyens leur permettant d'atteindre cet objectif.

Quelques-unes ont adopté la Communication non-violente (CNV), qui consiste à développer l'empathie et à communiquer ses besoins et ses émotions. Les adeptes de cette philosophie ont pris l'initiative de suivre une formation et d'appliquer d'abord leurs principes dans leur vie, avant de les appliquer à leur classe.

D'autres enseignantes ont pratiqué la coopération dans leur classe, en vue de permettre aux élèves de se découvrir mutuellement, de résoudre ensemble les conflits et de développer la solidarité. Appliquée dans des écoles multiethniques, cette technique permet aux enfants de voir que les différences ne sont pas un problème, mais une richesse. Les enfants découvrent en même temps qu'il est plus facile de trouver des solutions en travaillant ensemble.

Un certain nombre d'enseignantes se sont engagées dans des pratiques d'éducation à la paix, qui ouvrent les horizons des élèves. L'éducation à la citoyenneté, l'éducation globale, l'éducation à la non-violence et à la justice sociale et l'éducation aux droits des enfants leur donnent une ouverture sur le monde. Les élèves comprennent la violence au niveau plus large et s'initient au rôle de citoyen du monde et citoyen de demain. Ils sont dotés d'une ouverture aux autres, par une éducation à la paix plus globale.

Ces pratiques des enseignantes se déroulent dans un environnement qui n'est pas toujours favorable à leur plein épanouissement. Les enseignantes, selon elles, ne reçoivent pas toujours l'aval des directions d'écoles, le soutien des collègues ou de la famille des élèves. Malgré ces difficultés, les enseignantes engagées en éducation à la paix dressent un portrait positif de leurs réalisations. Selon les enseignantes, leurs pratiques d'éducation à la paix changent positivement la vie des élèves, mais constituent également un avantage dans leur vie personnelle et professionnelle.

Cette recherche débouche sur quelques pistes de réflexion pour la poursuite des recherches en éducation à la paix à l'école, en vue d'apporter des solutions aux questions qu'a suscitées ce travail.

Mots Clés : Paix, Éducation à la paix, Pratiques, Violence, Enseignant, École primaire

## INTRODUCTION

Quand j'avais l'âge de 7 ans, je me suis réveillée brusquement en face d'un enseignant qui, tous les débuts de trimestre ou chaque fois qu'il en avait envie, nous disait de nous lever et nous mettait d'un bord ou de l'autre, selon notre appartenance « ethnique ». Il avait le plaisir de nous montrer que nous sommes différents, en ridiculisant les uns par les insultes et en valorisant les autres. Il est alors né en moi le goût d'enseigner pour traiter tous les enfants avec justice et bienveillance.

Ma situation n'était pas unique en son genre et, du jour au lendemain, j'ai été témoin et subi les effets pernicieux et tragiques de cette tolérance silencieuse de la violence dans les écoles primaires, secondaires et universitaires au Rwanda, et même dans toutes les couches de la société. Le résultat de ce processus fut le génocide qui a fauché sauvagement plusieurs centaines de milliers de vies innocentes. La violence extrême a encore lieu aujourd'hui dans plusieurs coins du monde, sous différentes formes.

Je n'ai pas œuvré dans les écoles au Québec, mais le constat de la présence d'une certaine violence dans les écoles primaires m'a motivée à approfondir ce sujet, mais, dans une perspective positive de recherche de solutions plutôt que de simples constats déjà bien appuyés par d'autres recherches sur le sujet.

Le sujet de la violence dans les écoles en est un qui préoccupe le monde de l'éducation de façon régulière. Cette préoccupation a toujours semblé davantage l'apanage de l'enseignement secondaire plutôt que primaire. Cependant, si l'on regarde de façon plus rigoureuse depuis les dix dernières années, il semble que des

chercheurs qui ont creusé le sujet de la violence en milieu scolaire au Québec en arrivent à constater que ce phénomène au primaire est d'une ampleur comparable au secondaire, sinon supérieure dans certains domaines comme les relations entre collègues (Chouinard, Janosz, Desbiens et Lacroix 2003; Bowen et Desbiens, 2004; Hébert, 2001).

Nous avons donc tenté de trouver dans les écoles primaires des enseignants qui travaillent à promouvoir la paix dans leur classe, ce qui ne fut pas toujours facile. Nous sommes parvenus, après de nombreuses démarches, à approfondir cette problématique d'éducation à la paix avec dix enseignantes engagées dans leurs classes, dans des pratiques éducatives où elles apprennent aux élèves à résoudre les conflits par des moyens pacifiques dans leurs relations quotidiennes.

Ce travail est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous verrons que poser la problématique de l'éducation à la paix dans les écoles primaires ne va pas de soi. Le sens que l'on peut lui donner dans la pratique peut être très restreint ou très large, selon que l'on regarde la violence en classe, dans la cour d'école, ou selon que l'on embrasse la violence structurelle dans l'environnement de l'élève et dans le monde.

À ce titre, le chapitre deux permet de constater que le concept de paix est loin de faire l'unanimité; ce qui explique une évolution des activités d'éducation à la paix parfois très divergentes. Ces façons de concevoir et de développer les pratiques d'éducation à la paix ne sont pas sans amener de nombreuses difficultés pour ceux et celles qui s'y engagent dans leurs écoles, conduisant parfois jusqu'à l'isolement.

Le chapitre trois explique la méthodologie que nous avons utilisée. L'entretien semi-dirigé permet de recueillir les témoignages des enseignantes sur leurs pratiques. La

recherche a pris la posture de méthode qualitative, en vue de comprendre comment les enseignantes vivent leur expérience d'éducation à la paix.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats. Il montre le parcours de ces enseignantes engagées en éducation à la paix, en présentant des particularités personnelles et professionnelles. Il est question des pratiques des enseignantes, de leurs relations avec leur milieu et du bilan qu'elles dressent de leurs pratiques.

Le dernier chapitre, consacré à la discussion des résultats, démontre les constats dégagés par l'analyse qualitative et les difficultés liées à notre démarche. La discussion soulève de nombreuses questions auxquelles les recherches ultérieures pourront répondre. Ce chapitre clôt sur l'impact de cette recherche pour le monde de l'éducation.

Pour notre part, nous demeurons convaincue que notre démarche, malgré les embûches rencontrées, ne fut pas vaine. Les témoignages recueillis sur ce qu'il y a de plus personnel dans la conviction des répondantes par rapport à leur engagement en éducation à la paix ne font que confirmer la nécessité de poursuivre notre cheminement personnel afin d'éviter à nos enfants de vivre les conséquences incommensurables et imprévisibles de la violence, à l'école, à la maison ou ailleurs.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

L'éducation à la paix fut déclarée une priorité internationale au début du XXe siècle, compte tenu de la violence sous toutes ses formes qui prévaut en ce monde. Cependant, il y a de nombreuses résistances entourant le développement de l'éducation à la paix et d'une culture de paix, comparativement à l'enseignement des matières classiques dans nos écoles. Pour pouvoir en juger, nous introduirons dans ce chapitre les composantes de l'éducation à la paix, les programmes d'éducation à la paix, les différentes approches et la situation de l'éducation à la paix au Québec. Les pratiques des enseignants<sup>1</sup> en éducation à la paix attireront notre attention en particulier, car ils constituent l'objet de notre recherche. Nous terminerons ce chapitre par quelques questions auxquelles nous essayerons de répondre à travers cette recherche, centrée sur le récit des pratiques d'enseignants engagés en éducation à la paix.

#### 1.1 Justification du choix de l'objet à l'étude

En ce début du III<sup>e</sup> millénaire, le monde est confronté à de multiples défis qu'il faut relever à tout prix, si l'on veut sauvegarder la dignité humaine. D'après certains penseurs, chercheurs et observateurs (Harris, 2004; 2003; 2001; Bar-Tal, 2002; Shapiro, 2002; Stokes, 2002; Hursh, 2001; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2001; Reardon, 1999; Aspeslagh et Burns, 1996), l'importance de l'éducation à la paix est jugée de plus en plus nécessaire, compte tenu de la

---

<sup>1</sup>Le mot enseignant sera utilisé autant pour les femmes que pour les hommes en vue d'alléger le texte.

destruction croissante de notre environnement physique, de l'aliénation des institutions nationales, de l'intolérance, de l'intégrisme religieux, ainsi que de la montée de la violence, autant en milieu scolaire chez les jeunes que dans la société qui les entoure.

Certains chercheurs croient que la violence scolaire s'est accrue d'une façon considérable, depuis ces dernières années. D'autres avancent que ce n'est pas un phénomène nouveau; cependant, au Québec, au cours des vingt dernières années, des recherches et des réflexions y sont consacrées en vue d'en comprendre les conséquences (Paquin, 2004; Turcotte et Lamonde, 2004; Bowen et Desbiens 2004; Hébert, 2001). Dans tous les cas, la violence à l'école constitue une préoccupation majeure pour les autorités politiques, les éducateurs, les parents et les élèves (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Selon Bowen et Desbiens (2004 : 69), c'est « un problème suffisamment important pour que les écoles investissent tous les efforts nécessaires pour concevoir et mettre en place un plan d'action ».

Cependant, il serait prétentieux de sortir des statistiques officielles qui montrent l'état des lieux à l'endroit de la violence à l'école. En effet, Debarbieux (2004 : 13) explique que : « inexistantes ou lacunaires, posant de sérieux problèmes de méthodes lorsqu'elles existent, les sources officielles ne permettent pas de prendre la mesure de l'ampleur du phénomène ». En outre, poursuit l'auteur, ces enquêtes sont motivées par les attentes des autorités qui les commandent et la peur des écoles de salir la réputation de leurs établissements. Il existe également des risques pour les chercheurs qui entreprennent de telles recherches dans des pays peu démocratiques (parfois même en pays démocratiques) où règne la loi du silence sur ce phénomène.



Il faut alors se fier aux enquêtes empiriques qui constituent une indication sur la réalité de la violence à l'école. Ces enquêtes arrivent à la même conclusion selon laquelle il n'y a pas d'augmentation moyenne de la violence en milieu scolaire, puisqu'elles regardent le nombre de victimes. Si le nombre de victimes n'a pas augmenté, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'augmentation de la violence. D'après Debarbieux (2004 : 19), « Comptabiliser le même pourcentage de victimes ne signifie pas qu'il y a stabilité de la violence : les victimes peuvent être plus fréquemment victimisées ».

À l'école primaire, la violence verbale est la plus répandue : paroles blessantes, menaces, chantage et cris. On y trouve également la discrimination « qui est exercée par des élèves sur d'autres en fonction de l'origine ethnique ou sociale, du sexe ou du style vestimentaire » (Turcotte et Lamonde, 2004 : 18). Les recherches démontrent que, à l'école primaire, la violence se manifeste de diverses façons. Selon Turcotte et Lamonde (2004 : 17) :

Les manifestations de violence sont multiples; elles peuvent aller des simples problèmes de discipline (désobéissance, taquineries) à des agressions physiques, en passant par les menaces verbales, les menaces physiques et le vandalisme.

Les conséquences de la violence à l'école se répercutent autant sur les victimes que sur les agresseurs. Pour les victimes, la peine et les blessures infligées à sa personne transforment l'école en un endroit de supplice et l'élève perd toute la motivation à y aller. Quant aux agresseurs, ils sont rejetés par les autres élèves, peuvent se retrouver isolés, ce qui augmente leurs difficultés au point de vue social, scolaire et comportemental. Plus tard, ces élèves peuvent se retrouver dans des gangs de rue avec tous les problèmes qui y sont associés (Bowen et Desbiens, 2004; Turcotte et Lamonde, 2004; Statistique Canada, 1999). En outre, la violence en milieu scolaire est également appliquée aux enseignants. Une étude de Chouinard et al. (2003)

rapporte que 34 % des enseignants ont reçu des insultes, 20 % des menaces et 15 % des agressions physiques.

De plus, bon nombre de chercheurs démontrent que l'école elle-même est souvent source de violence, en raison de sa structure, des conditions d'apprentissage qui prévalent et de l'attitude de certains éducateurs et membres du personnel (Osler et Starkey, 2005; Turcotte et al. 2002; Hébert, 2001; Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada, 2001; Bogart, 2000; Marsolais et Brossard, 2000; Reardon, 1999; Brock-Utne, 1996; Joyeux, 1996; Burns, 1996). Une étude révèle qu'un certain nombre d'enseignants du primaire rapportent avoir été insultés ou humiliés par un membre du personnel (Chouinard et al. 2003). Il existe parfois un climat malsain dans certaines écoles, où les relations entre adultes sont tendues, ce qui pousse malheureusement à constater que, des fois, on est en présence de « cordonniers mal chaussés » où l'on se rend compte de la présence des comportements des adultes en parfaite contradiction avec ce qu'ils prêchent.

Les institutions internationales, en l'occurrence l'Organisation des Nations Unies (ONU) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), se sont penchées sur la situation de violence dans le monde, autant en matière de *violence directe* (appelée aussi personnelle, elle est physique, verbale ou psychologique) que de *violence structurelle* (résultat d'un système économique, social et politique).

En novembre 1995, les 186 États membres de l'UNESCO, lors de la 28<sup>e</sup> conférence, lançaient un défi : celui de passer d'une culture de la guerre et de la violence à une culture de la paix (UNESCO, 1995). Trois ans plus tard, ce fut l'assemblée générale des Nations unies qui adopta la résolution pour la Culture de la Paix et déclara l'année 2000, Année internationale de la culture de la paix. En outre, la

décennie 2000-2010 fut désignée comme la « Décennie internationale de culture de la paix et de non-violence pour tous les enfants du monde » (Mayor, 1999; Harris, 2001). Bien auparavant, des personnalités connues en éducation comme le tchèque Comenius au 17<sup>e</sup> siècle (Aspeslagh et Burns, 1996; Bédard, 2003), Tolstoï au 19<sup>e</sup> siècle, Montessori (1996) et Piaget au 20<sup>e</sup> siècle, pour ne citer que ceux-là, dans l'histoire de l'éducation se sont exprimées sur ce sujet, en souhaitant un mouvement pacifique international.

Depuis la Deuxième Guerre mondiale, la survie de l'humanité occupe une place importante dans les débats publics. L'éducation des générations montantes à une paix durable constitue, pour ce faire, une solution importante. L'UNESCO, en adoptant la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération, la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme, voulait concrétiser, à travers l'éducation, sa mission principale, à savoir : la mise sur pied des défenses de la paix dans l'esprit de l'être humain (Hermon, 1997; Aspeslagh, 1986). L'éducation à la paix est donc l'un des moyens privilégiés (Vriens, 1996; Maasen, 1996), en vue de faire passer la société d'une culture de violence à une culture de paix (Bayada, 1993; Rassekh, 1996; Aspeslagh et Burns, 1996).

Le système scolaire est une institution privilégiée à partir de laquelle la société peut formellement et intentionnellement réaliser la mission d'éduquer les jeunes à la paix. La société a la capacité de mener à terme les objectifs d'éducation à la paix, à savoir, de concevoir le curriculum et le matériel didactique, de former les enseignants et d'améliorer le climat scolaire en réduisant la violence à l'école (Bar-Tal, 2002).

L'école peut devenir un lieu par excellence pour éduquer à la paix. Elle doit innover en créant de nouvelles expériences d'éducation à la paix. En effet, les enfants y passent une période précieuse de leur croissance et de leur développement. En tant

que leaders de demain, ils seront les porteurs de paix s'ils sont suffisamment sensibilisés par les programmes d'éducation à la paix, ou du moins, s'ils sont initiés aux comportements pacifiques à l'école.

Il nous importe de parler du paradigme ou modèle théorique qui appuie notre recherche. Nous commencerons par montrer les tendances dominantes en éducation et nous parlerons de la position de notre paradigme de recherche.

## **1.2 Modèle théorique ou paradigme de la recherche**

La notion de paradigme nous vient de Thomas Kuhn. Pour lui, « le paradigme est un ensemble de croyances, de valeurs reconnues, de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » (Kuhn, 1972 : 215). Pour l'auteur, il s'agit ici du paradigme socioculturel. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les différents paradigmes en éducation (Bertrand et Valois, 1999; Bertrand, 1998; Boivin, 1997; Bowen et Hobson (1987) et concluent globalement en l'existence de deux grandes catégories : l'une basée sur la transmission de connaissances et de compétences et l'autre qui met davantage en valeur le développement de la personne.

Le premier type de paradigme appelé également paradigme rationnel et industriel met l'accent sur les activités cognitives et le savoir-faire. L'enseignant, ou plutôt le maître, transmet aux élèves un savoir prédéterminé. Le savoir est organisé d'une façon efficace et l'on parle alors d'instruction (Gagné, Briggs et Wager, 1988). Dans cette perspective, la seule connaissance acceptable est celle qui peut être vérifiée empiriquement, donc, mesurable. Les recherches dans ce paradigme privilégient par conséquent les méthodes quantitatives.

Par opposition, le deuxième type de paradigme s'inscrit dans un courant plus développemental de la totalité de la personne, couvrant tous les aspects de la

socialisation de l'individu. Le savoir-être prend autant d'importance que le savoir et le savoir-faire. Il s'agit de l'éducation globale de la personne. Ce type de paradigme centré sur l'élève fait partie de ceux que Boivin (1997) appelle « les paradigmes novateurs » versus le paradigme centré sur la transmission de connaissances. Plusieurs éducateurs se sont avérés en être des initiateurs à leur époque, en abordant l'art d'éduquer et de développer les enfants de la nouvelle génération. Il s'agit par exemple de Comenius, Gandhi, Rousseau, Adler, Foester, Tostoï, Montessori, Dewey, Piaget, Freinet, Rogers, Krishnamurti, pour ne citer que ceux-là, qui se sont centrés sur le développement de la personne, en considérant la place de la paix en éducation. Nous aborderons cette partie du développement du concept d'éducation à la paix à travers l'histoire dans le deuxième chapitre.

En s'en tenant au concept d'éducation, Bertrand et Valois (1992) ont proposé trois paradigmes novateurs :

*Le paradigme existentiel* qui centre sur le sujet responsable de son apprentissage (paradigme humaniste). L'atteinte de la vérité suppose une démarche personnelle et subjective qui tient compte de toutes les expériences vécues. En somme, la vérité est plus existentielle et expérientielle qu'objective et extérieure à la personne (p.131).

*Le paradigme socio-interactionnel* propose une forme d'autogestion des personnes pour lutter contre la violence structurelle, soutenue par les institutions. Ce paradigme critique le rôle de l'éducation dans la société, interroge toutes les interrelations entre l'éducation et les autres sphères sociales, d'où le nom de paradigme socio-interactionnel de l'éducation.

*Le paradigme inventif* de l'éducation suggère un cadre environnemental où le sujet et son milieu sont considérés comme interdépendants dans le développement de la personne. Selon Bertrand et Valois, il s'agit d'un paradigme utopiste, à considérer

comme un modèle logique et théorique, puisque peu d'applications en ont été faites (p.206). S'opposant au modèle rationnel, la personne n'a d'importance que par l'existence des autres et par l'existence de l'univers. Le paradigme inventif apparaît comme un moyen important pour contribuer à la transformation du paradigme rationnel en éducation. Il vise à développer toutes les capacités de la personne humaine en symbiose avec son milieu et l'univers. Il s'agit d'une vision holistique. La personne est beaucoup plus qu'un dynamisme interne, qu'un « s'éduquant » ou qu'un être à éduquer le plus efficacement possible. La personne est un membre de la terre, du cosmos, du tout universel.

Où et comment situer notre travail dans ces paradigmes éducatifs? Il est certain que l'on ne peut mettre le travail d'éducation à la paix dans le paradigme rationnel. Il est connu que les éducateurs à la paix ont été perçus comme des humanistes en éducation (paradigme existentiel). Cependant, la compréhension de la dynamique de la violence et de sa transmission a amené à soutenir le paradigme socio-interactionnel en éducation pour lutter contre la violence dans son milieu immédiat et dans le monde.

En outre, certains auteurs (Synott, 2005; Harris, 2004; Bowen et Hobson, 1987) en sont venus à poser la nécessité de penser à un nouveau modèle de référence pour l'éducation à la paix. De nouveaux critères sont nécessaires, qui remettent en question les valeurs, les croyances et les pratiques existantes. Il faut parler ici d'un nouveau modèle éducatif, qui reconsidère les paradigmes socioculturels et éducatifs existants et conduirait peut-être vers un troisième paradigme éducatif de Bertrand et Valois : l'inventif. Pour certains spécialistes, l'éducation à la paix est donc un champ nouveau en éducation, qui remet en question les paradigmes auxquels nous sommes habitués.

### 1.3 Éducation à la paix comme paradigme

Notre recherche sur l'éducation à la paix recoupe plus d'un paradigme de Bertrand et Valois. Elle ne peut se positionner à un seul d'entre eux. Il nous est difficile de lui donner telle ou telle allure, puisqu'elle touche au moins les deux premiers paradigmes éducatifs de ceux-ci. Il est cependant indéniable que l'approche préconisée par l'éducation à la paix s'inscrit dans la recherche de nouveaux modèles théoriques. Ces derniers demandent d'inventer et d'innover en éducation, de penser à un nouveau paradigme ou de repenser ceux qui existent déjà et de revoir leur application.

Synott (2005), en s'appuyant sur Bowen et Hobson (1987), part de cinq critères qui peuvent caractériser un paradigme éducationnel cohérent en voulant démontrer que l'éducation à la paix peut constituer un nouveau paradigme. Les critères fondamentaux liés à la conception de la nature humaine, de la connaissance, de la façon d'apprendre et d'enseigner, de l'orientation de la société et de la culture et de la place de l'éducation dans la société et la culture.

#### *a) L'éducation à la paix et la conception de la nature humaine*

Dans son approche, l'éducation à la paix propose une conception de la nature humaine qui provient des idées de l'école active et des humanistes en pédagogie. Elle s'appuie sur des théories comme celles de Rousseau, Neil, Illich et Freire (La borderie, 2001; Martineau, 1996), Dewey, Montessori, Adler et Steiner, pour ne citer que ceux-là. L'éducation à la paix s'inscrit dans le courant de la pensée de Rousseau (dans l'*Émile*), qui conclut globalement que l'être humain est bon à la naissance et qu'il faut par conséquent lui donner une éducation qui renforce cette prédisposition naturelle.

L'éducation à la paix part de cette perception de la nature humaine pour appuyer et développer les théories et les programmes de la non-violence. En effet, il s'est

développé la thèse comme quoi la personne humaine retrouve sa véritable identité en s'affiliant à la non-violence. Rousseau stipule que, pour avoir une société pacifique, il faut d'abord avoir des individus pacifiques.

Cependant, c'est grâce à Illich, Frenet, Dewey ou Freire que l'être humain est défini aussi comme social, collectif, politique et ayant tendance à la coopération avec les autres dans la construction d'une société pacifique. La notion de non-violence individuelle et collective trouve son origine dans cette conception de l'être humain. Cette façon de voir l'être humain est centrale dans ce paradigme d'éducation à la paix et dans ses objectifs de promotion de la non-violence dans la société. La principale conception de l'être humain en éducation à la paix est qu'il est en interconnexion avec d'autres êtres vivants dans la nature et dans la société. Elle transcende les notions de guerre, de classe sociale, d'ethnie, de sexe, de groupe d'âge et s'appuie sur ce qu'il y a de plus fondamental et commun chez l'être humain; ce qui unit plutôt que ce qui sépare.

*b) L'éducation à la paix et la conception de la connaissance*

Les théories de l'éducation à la paix prônent l'interdisciplinarité et l'aspect holistique des connaissances. Elles favorisent l'interconnexion entre différentes formes de connaissance (Groff, 2002; Haaversrud, 1996; Toh et Cawagas, 1990). Elle touche à plusieurs champs disciplinaires, par exemple, la psychologie, l'histoire, la sociologie, les sciences politiques, l'économie, l'écologie, mais aussi la physique, les mathématiques, etc. Il faut également reconnaître que l'éducation à la paix se fait dans plusieurs contextes, en dehors de la classe et de l'école. L'aspect reconnu en éducation est sa praxis, c'est-à-dire qu'elle ne se construit pas à partir de théories non praticables ou utilisables, mais qu'elle est bel et bien pratique et doit donner des résultats concrets, pratiques et tangibles en ce qui concerne le comportement, dans la classe, l'école et la communauté. Étant donné que l'éducation à la paix se reconnaît



dans les paradigmes centrés sur la personne, la connaissance est axée sur la subjectivité et la qualité de l'être, sur le savoir-être. L'éducation à la paix se reconnaît avant tout dans le savoir-être, plutôt que le savoir livresque.

*c) L'éducation à la paix et la conception de l'enseignement et de l'apprentissage*

Les modèles d'enseignement et d'apprentissage en éducation à la paix découlent de la conception de la nature humaine. L'apprenant participe activement aux expériences d'apprentissage par la réflexion à partir des situations que les enfants vivent, la lecture, l'écoute active et l'interaction avec l'enseignant et les camarades. L'apprentissage comprend un aspect pratique, mais conduit aussi à un processus d'abstraction et de réflexion (Synott, 2005). Enseignant et élèves s'engagent ensemble dans un processus de développement des connaissances et d'acquisition de comportements.

En éducation à la paix, l'accent est mis sur l'acquisition des habiletés de résolution pacifique des conflits (Chetkow-Yanoov, 2003; Carter, 2002), où le dialogue, la coopération et la participation active sont au centre de l'apprentissage. L'enseignant est en tout temps un modèle vivant de non-violence. Il enseigne beaucoup plus par l'exemple que par ce qu'il dit. La particularité de l'éducation à la paix, c'est qu'elle exige la participation de tous ceux qui sont dans l'environnement de l'élève dans son apprentissage : les parents, les autres enseignants à l'école, les autorités scolaires, ainsi que toute la communauté directe et indirecte. Selon Synott (2005), le processus d'apprentissage en éducation à la paix est expérimental, dynamique, dialectique et actif, plutôt qu'orienté vers la mémorisation ou le conditionnement. On ne peut endoctriner qui que ce soit en éducation à la paix.

*d) L'éducation à la paix et la conception de la société*

Il existe un rapport étroit entre l'éducation et la société. L'école est dans la société et la société est dans l'école. Dans ce sens, Bertrand et Valois (1992 : 14) stipulent que :

l'organisation éducative est déterminée par les orientations de la société dans laquelle elle s'inscrit, ainsi que ses normes, ses lois et ses règles. La fin ultime de l'organisation éducative consiste à concrétiser ces orientations dans la réalité quotidienne et à les traduire en pratique.

Cependant, les éducateurs de la paix conçoivent que l'institution éducative peut être remise en question. Les orientations de telle ou telle société donnée peuvent aussi être modifiées par de nouveaux modèles en éducation. Le rôle central de l'éducation à la paix est d'établir et de maintenir la culture de la paix, où les conflits sont résolus de façon pacifique. Dans ce sens, Burns et Aspeslagh (1996) sont convaincus que l'éducation à la paix devait constituer un thème dominant en éducation pour un avenir pacifique, juste et confortable. L'éducation à la paix s'inscrit dans des courants critiques et créatifs en éducation.

Pour Arakistain (2003), l'éducation à la paix doit mettre l'accent sur des valeurs sociales comme la justice, la coopération, la solidarité, le rejet de tout ce qui est contre la culture de la paix, tels que la discrimination, l'intolérance, l'ethnocentrisme, l'indifférence, le conformisme... Ces principes appliqués à la résolution des conflits, à la conservation et la restauration de l'environnement, à l'application des droits de la personne, à l'égalité homme femme, à la justice socio-économique, au désarmement, à la diversité culturelle et à tout ce qui s'y rapporte, appuient l'éducation à la paix comme élément dynamique et central dans la société, qui devrait lui assurer une paix positive pour tous les peuples du monde.

*e) L'éducation à la paix et les objectifs de l'éducation*

L'éducation à la paix remet en question les rôles traditionnels attribués à l'éducation dans différentes sociétés. Par la culture de la paix qu'elle soutient, l'éducation à la paix s'insurge contre la culture de guerre qui prévaut dans plusieurs sociétés, que ce soit en Occident ou ailleurs dans le monde (Haavelsrud, 1996). Elle poursuit des buts de changement et de transformation des sociétés actuelles, où tout est à reconstruire par un processus dynamique, inventif et créatif en éducation chez soi et dans le monde.

Il s'agit d'une vision sociale globale critique de la culture, de la société et de l'éducation, qui se rapproche de beaucoup du modèle culturel symbioénergique et éducatif inventif, selon les paradigmes de Bertrand et Valois (1992). Les éducateurs de la paix se considèrent ici comme directement concernés et responsables dans la réalisation de la paix et le dépassement des conflits et de la violence qui prévalent. Il s'agit d'un engagement de soi et des autres au quotidien dans l'application de valeurs personnelles à travers ses actes, ses paroles et sa façon de penser. Ces attitudes fondamentales résistantes et persistantes luttent contre toutes les formes que prennent les institutions pour perpétuer la culture de guerre transmise aux citoyens depuis leur enfance.

Nous sommes ici dans l'ordre des buts éducatifs que l'on peut considérer comme transformateurs et générateurs de nouvelles valeurs dans notre culture et dans notre société. Vilona-Verniory et Malherbe (2010) parleront de « transmutation » en transformant les forces destructrices en forces créatrices. Il ne s'agit pas d'une guerre contre la violence ou de son éradication totale par la force ou la répression, mais plutôt d'une dynamique constructive par une nouvelle éthique de la paix à l'école et dans la communauté.

En conclusion, nous pouvons affirmer avec Synott (2005) que l'éducation à la paix trouve ses fondements dans l'adage selon lequel « On peut bombarder le monde et le réduire en morceaux, mais l'on ne peut pas bombarder la paix et la réduire en pièces ». Tout comme l'on peut torturer les personnes, mais on ne peut rien contre la force de leur esprit ou leurs convictions profondes. Les objectifs de l'éducation à la paix, comme nous l'approfondirons plus loin, consistent en un changement profond dans la société, qui nous fait passer d'une culture de guerre vers une culture de la paix. C'est un processus dynamique et la seule alternative aux conflits et à la violence dans notre société, au niveau local et international, personnel, interpersonnel, groupal et communautaire.

Ce rôle d'éducation à la paix peut occasionner les frictions, voire des conflits envers le rôle dominant et actuel de l'éducation qui sert à renforcer le système existant et véhicule injustices et inégalités sociales. Il est évident que la culture de la guerre domine la société d'aujourd'hui (Aspeslagh, 1996). Ceci donne encore plus de crédibilité à l'éducation à la paix dans son rôle d'établir et de maintenir la culture de la paix.

**Tableau 1. 1**

Synthèse des principaux éléments du paradigme d'éducation à la paix

Caractéristiques	Paradigme d'éducation à la paix
Conception de la personne	L'être pacifique à la naissance; prédisposé à la non-violence; être social, incliné à la coopération et à l'interaction avec les autres.
Conception de la connaissance	Interdisciplinarité, aspect holistique des connaissances, interconnexion entre différentes formes de connaissance. Connaissances subjectives, basées sur le savoir-être.
Conception de l'enseignement et de l'apprentissage	Élèves et enseignants actifs; habiletés de résolution des conflits; apprentissage interactif; dialogue, coopération, implication des autres membres de la communauté scolaire et de l'environnement immédiat et éloigné.
Aspects sociaux du paradigme	Société pacifique; culture de la paix; valeurs sociales : justice, solidarité; élément dynamique et central dans la société.
Objectifs de l'éducation	Changement de la société vers une culture de la paix.

Liées à ce modèle théorique d'éducation à la paix, les composantes dans l'enseignement comprennent l'éducation à la résolution des conflits, à la protection de l'environnement, à la non-violence, etc.

#### 1.4 Composantes de l'éducation à la paix dans l'enseignement public

Les principales composantes actuelles d'éducation à la paix dans l'enseignement public incluent la résolution de conflits et l'éducation à la non-violence, la conservation de l'environnement, l'éducation à la citoyenneté (citoyenneté participative), les droits de la personne, l'éthique personnelle et l'égalité de l'homme et de la femme (Hursh, 2001; Forcey et Harris, 1999; Reardon, 2003; 1996; Stomfay-Stitz, 1993). Les approches par *la résolution des conflits* et de *la non-violence* (Barnett et Adler, 2001) mettent l'accent sur *le conflit et la violence* autant au niveau macrosociologique (désarmement nucléaire, relations internationales, etc.) que microsociologique (communauté, école, famille, médiation par les pairs, climat scolaire, etc.). *L'écologie et la protection de l'environnement* constituent aussi un thème important en éducation à la paix (Prasad, 1998; Gronemeyer, 1996)

*L'Éducation à la citoyenneté* met l'accent sur l'action citoyenne et sur le discours démocratique (Marsolais et Brossard, 2000). Enfants et jeunes sont encouragés à s'impliquer sur le plan local, national et international. Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Éducation (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998 : 20) déclare que : « L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (...) doit permettre aux élèves de comprendre les institutions, de connaître et de comprendre l'être humain comme être social (...) ».

Les Droits de la personne et la justice sociale constituent principalement l'héritage de Johan Galtung et Paulo Freire. En effet, Galtung a défini la violence structurelle, en démontrant qu'elle doit être éliminée en vue de pouvoir installer la paix (1997; 1996; 1983 et Reardon, 1988). Paulo Freire (1980), lui, fait référence à l'éducation des opprimés, qui se veut une réflexion sur l'objet et les causes de l'oppression et des opprimés, d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération, à travers laquelle cette pédagogie s'exercera et se renouvellera.

Betty Reardon (1997), elle, a élaboré un programme de formation des maîtres, accompagné d'un matériel didactique pour le primaire et le secondaire sur l'éducation aux droits de la personne. Elle considère les enseignants comme l'un des éléments clés en éducation à la paix. Son approche féministe a élargi la théorie de Galtung sur la violence structurelle, en insistant sur la violence faite aux femmes et le harcèlement psychologique (Reardon, 2003 et 1996).

Quant aux dimensions morales et éthiques, elles ont surtout pris naissance au 19<sup>e</sup> siècle, avec un accent mis sur le rôle de l'éducation dans le développement des valeurs morales et éthiques. La religion et la spiritualité qui y ont joué un grand rôle conduisent vers la compassion quant au sort réservé aux victimes des conflits et des abus sociopolitiques et économiques (Angenot, 2003; Desmons, 2001; Garaudy, 1979).

Ces sujets se rapportant à l'éducation à la paix prennent des allures variées, mais visent presque les mêmes objectifs, à savoir, éradiquer la violence dans la société, en commençant par les jeunes générations.

### **1.5 Objectifs et priorités des composantes d'éducation à la paix**

Plusieurs programmes et projets d'éducation à la paix existent dans les écoles primaires et secondaires dans différentes régions du monde. Ces programmes varient d'une région à l'autre, d'une société à l'autre, selon les besoins définis par telle ou telle société, depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle (Harris, 2001; Stokes, 2002; Aspeslagh et Burns, 1996). Un relevé sur l'ensemble des programmes d'éducation à la paix dans différents états indique qu'ils diffèrent considérablement en termes d'idéologie, d'objectifs, de curriculum, de contenus et de pratiques (Salomon et Nevo, 2002; Aspeslagh, 1996; Bjerstedt, 1992, 1988; Haavelsrud, 1974; Wulf, 1974).

Ainsi, à titre d'exemple, en Australie, l'éducation à la paix est axée sur l'éradication de l'ethnocentrisme, du chauvinisme culturel et de la violence sous toutes ses formes. La promotion de la diversité culturelle et de la résolution des conflits prédomine (Burns, 1985; Lawson et Hutchinson, 1992). Au Japon, l'éducation à la paix parle du désarmement nucléaire, de l'antimilitarisme et de la violence exercée dans le passé (Shiose, 1997; Yamane, 1996; Murakami, 1992). En Amérique du Sud, l'éducation à la paix met l'accent sur la violence structurelle, les droits de l'homme et l'inégalité économique (Bjersedt, 1993; Garcia, 1984; Diaz, 1984). Aux États-Unis, l'éducation à la paix insiste sur les préjugés, la violence et les problèmes environnementaux (Stockes, 2002; Barnett et Adler, 2001; Harris, Glowinski et Perleberg, 1998; Stomfay-Stitz, 1993).

Quelques exemples de techniques de résolution non violente de conflits en milieux scolaires sont donnés par les enseignants de quatorze pays d'Afrique, d'Amérique latine, d'Amérique du Nord, d'Asie et d'Europe (UNESCO, 2001). Partant, l'expérience ouest-africaine de résolution de conflits s'appuie sur les cultures locales et les valeurs partagées pour cultiver, avec humour et plaisanterie, la solidarité, la convivialité, la tolérance et l'acceptation des différences.

En Afrique du Sud, un projet « la paix commence par moi » aide également les enseignants à apprendre aux élèves la méthode de résolution pacifique de conflits. Ce projet a contribué à créer une école démocratique, à infuser les principes de tolérance et de démocratie à toute la vie à l'école et chez tous les membres de la communauté scolaire.

Cette expérience a également donné des résultats positifs en Amérique latine, notamment en Argentine, au Brésil et en Colombie. En effet, les problèmes de violence sociale ont donné naissance à quelques projets de résolution pacifique de



conflits. En Argentine, c'est un projet de gestion des conflits et de médiation scolaire qui a commencé chez les enseignants pour se répandre au personnel de l'école et aux élèves. Au Brésil, les activités sur la non-violence sont menées auprès des enfants de la rue qui, à la fin, ont arrêté de se droguer et de se faire violence entre eux. En Colombie, le projet consiste à sensibiliser les adultes au sujet de la maltraitance faite aux enfants; à leur tour, les enfants prennent conscience des questions de guerre et de violence, en vue de commencer le processus de la paix entre les individus et dans leur pays.

Un autre modèle d'éducation à la paix nous vient des États-Unis, par Marshall Rosenberg (2005), père de la communication non-violente (CNV). Cette technique est centrée sur l'écoute active et l'empathie, en vue de résoudre les conflits et cultiver la paix. La méthode est répandue dans plusieurs pays du monde et son efficacité n'est plus à prouver.

Une expérience sans doute des plus étonnante et admirable est celle des écoles de nuit en Inde (Salmivalli, 2002). « L'école aux pieds nus » a été créée pour accueillir les enfants des familles pauvres. Ces enfants qui doivent aider leurs parents le jour ne peuvent pas fréquenter l'école régulière. Il est démontré qu'ils y apprennent la démocratie à travers le parlement des enfants. L'égalité entre garçons et filles y est de rigueur et la discrimination par rapport à la classe sociale des enfants n'est pas tolérée. Les élèves ont le droit de s'exprimer sur toute leur vie, y compris sur les problèmes du village. Les enseignants favorisent la méthode démocratique et l'école est réellement implantée dans la communauté. Tous les partenaires : élèves, enseignants, parents, autorités sont consultés avant toute prise de décision concernant la vie scolaire.

En Europe, nous prenons l'exemple de la France et de la Finlande et de la Suisse. En France, deux projets montrent l'importance accordée à la prévention et au traitement de la violence dans les institutions scolaires. « Apprenons à vivre ensemble » et « Oser la non-violence » (Salmivalli, 2002) ont été conçus comme tentative de solution à la violence. Le premier projet a comme objectif de faire expérimenter les comportements et les valeurs qui favorisent une entente harmonieuse. Le deuxième apprend aux élèves du primaire à résoudre leurs conflits et à élaborer des règles communes. Les doléances des élèves sont placées dans une boîte et, une fois par semaine, la réunion de classe étudie chaque cas. Les solutions sont apportées d'une façon démocratique, mais les enseignants apprennent aux élèves à respecter les décisions de la majorité et à ne pas se soumettre. La minorité d'opposition doit se faire entendre positivement.

En Finlande, l'expérience met l'accent sur la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements groupaux. Étant donné que plusieurs cas d'agressivité et de brutalité se retrouvent à l'intérieur des groupes de pairs, c'est sur ces groupes que les mécanismes de résolution de ces problèmes s'appuient. Les discussions autour de l'agressivité par les pairs ont permis aux élèves de prendre conscience de l'aspect destructeur de certains comportements. Les enseignants rapportent que les groupes « défenseurs » ont augmenté de 16 à 21 % pendant les six premiers mois de mise en place du projet (Salmivalli, 2002).

Le projet « prévention des incivilités et notion de respect » initié par Vilona-Verniory (Vilona-Verniory et Malherbe, 2010) dans l'établissement primaire multiethnique en Suisse a été réalisé en collaboration avec les enseignants et les professionnels de l'école. L'objectif du projet n'était pas d'éliminer la violence, ce qui, pour eux, est irréal, mais de la transformer en forces créatrices, par un travail d'éthique, qui utilise le dialogue pour apprivoiser la violence. Cette ouverture doit par ailleurs commencer

par les adultes qui accepteraient de changer leur regard et leur façon de percevoir la violence.

Le programme de prévention-intervention contre l'intimidation et les comportements antisociaux à l'école le plus connu est celui de Olweus (2001). En effet, Olweus est un chercheur suédois qui a consacré environ quarante ans de travail sur les problèmes d'intimidation dans les écoles primaires et secondaires. Ce programme a été expérimenté au Québec, en Europe, au Japon et aux États-Unis et a obtenu des résultats significatifs, tels que la diminution de plus de 50 % des problèmes d'intimidation (harcèlement), la réduction générale des comportements antisociaux et l'amélioration de la discipline à l'école et de la satisfaction des élèves par rapport au climat scolaire.

Après avoir parcouru la littérature publiée officiellement sur les programmes d'éducation à la paix dans les écoles primaires au Québec et aux États-Unis (Turcotte, Lamonde et Lindsay, 2002; Barnett et Adler, 2001; Prutzman et al. 1988; Gibbs, 1994; Harris et Callender, 1995), nous en arrivons à dégager quelques programmes clés connus au niveau international : Social Peace Curriculum; Community-Based Service; Children's Creative Response to Conflict; TRIBES; Second step; Prévention de la violence; Peace Builders ;Vers le pacifique; Child Development Project (CDP); Programme anti-bullying d'Olweus et Conflict Resolution and Peer Mediation, pour ne citer que ceux-là. Là où le bat blesse, c'est que la plupart du temps, ces programmes ne s'adressent qu'aux élèves, quelques-uns seulement aux enseignants et au personnel de l'école.

Au Québec, la réalité de la violence est aujourd'hui mieux connue qu'hier, puisque l'on en parle beaucoup plus qu'avant et les recherches y sont de plus en plus consacrées (Debarbieux, 2004; 2001; Lamonde et Turcotte, 2004; Bowen et Desbiens,

2004). Le Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs (2009 : 8) a conçu un plan d'action en vue de « mettre en cohérence à la fois la connaissance en prévention et en traitement de la violence, les différentes stratégies d'intervention et les pratiques dans les milieux ». Ce plan d'action s'étend de 2008 à 2011 et se développe autour de quatre sujets : 1) prévention et traitement, 2) concertation et formation, 3) recherche et documentation et 4) suivi et évaluation. Les objectifs et les mesures à prendre sont toujours définis, en vue d'aider l'organisation scolaire existante dans la prévention et le traitement de la violence.

Il existe également plusieurs projets et programmes au Québec. Potvin et Hébert (2003) ont produit un document où ils ont compilé les principaux outils de soutien à l'intervention contre la violence scolaire. Ils mettent en évidence trois catégories de programmes : a) *les programmes d'intervention menés en classe*, destinés à tous les élèves en vue de la réduction des comportements inadéquats et le développement des compétences personnelles et sociales; b) *les programmes d'intervention centrés sur l'environnement scolaire*, pour améliorer le milieu de vie des élèves et c) *les programmes d'intervention multimodale* qui impliquent une participation de l'école, de la famille et de la communauté. Voici les thèmes abordés par ces programmes, selon les auteurs :

- sensibilisation des élèves aux manifestations de violence et aux répercussions sur les jeunes : intimidation, harcèlement, taxage, vol, bagarre, mépris, racisme, vandalisme ;
- identification des comportements violents et des manières d'aider les jeunes à ne pas devenir agresseurs ou victimes;
- acquisition de moyens d'action contre la violence;
- apprentissage de moyens pour identifier les rapports de force et de domination ainsi que les diverses justifications aux rapports de force;

- apprentissage des rapports égalitaires et des comportements pacifiques dans les relations interpersonnelles;
- apprentissage de stratégies pour la résolution de conflits;
- apprentissage des stratégies d'expression des émotions et de gestion de la colère;
- développement de l'estime de soi;
- développement d'autonomie et du sens des responsabilités chez les jeunes;
- compréhension du rôle et de l'influence de la gang et de l'environnement sur le développement de la violence;
- information sur la violence familiale, sexuelle, télévisuelle et de celle présente dans les fréquentations amoureuses;
- développement des habiletés sociales et de l'auto-contrôle.

Pour en savoir un peu plus sur tout ce qui existe au Québec, le document de Potvin et Hébert (2003) dresse un portrait d'ensemble, mais pas exhaustif. Il ne faut pas oublier qu'il existe de nombreuses initiatives des écoles, des enseignants, des intervenants et des chercheurs qui restent entre les quatre murs de l'école.

D'après Barnett et Adler (2001) et Bowen et al. (2000), les programmes mettant l'accent sur la résolution pacifique de conflits, les problèmes interpersonnels et sur l'autocontrôle des émotions produisent des résultats satisfaisants à court et à moyen terme. Pour Hébert (1991), ce sont les programmes basés sur la modification du comportement et ceux qui comportent des activités physiques et des actions communautaires qui donnent des résultats encourageants. L'adhésion active des adultes, en l'occurrence, les enseignants et les parents, permet aux programmes de donner de bons résultats. Il faut tenir compte aussi du contexte politique, économique et culturel (Debarbieux, 2008).

En outre, les programmes de prévention de la violence en milieu scolaire qui mettent l'accent sur les compétences sociales<sup>2</sup> parviennent à accroître ces compétences et à réduire les problèmes de conduite chez les élèves (Bowen et al., 2003). Cependant, quand il s'agit de programmes qui sont réalisés une fois et qui s'arrêtent, il s'est avéré que les acquisitions ne durent pas longtemps. En outre, le transfert des compétences acquises vers des situations semblables est souvent mis en doute.

Bowen et Desbiens (2004 : 71) eux, constatent un manque de planification adéquate lors de plusieurs interventions contre la violence à l'école. « Les actions entreprises sont donc souvent centrées sur l'urgence d'intervenir, axées sur l'action plutôt que sur le développement, l'analyse réflexive et l'évaluation des moyens mis en œuvre », ce qui ne permet pas de savoir si les interventions ont été efficaces.

Ces programmes existants sont fortement centrés sur la communication et la communauté locale, souvent à partir d'une approche cognitivo-comportementale qui lie la pensée à l'action de l'individu dans son environnement immédiat. La principale lacune qui leur est reprochée est qu'ils ne touchent pas, dans presque tous les cas, à toute remise en question des composantes structurelles et institutionnelles dans la dynamique de la violence (Brantmeier, 2003; Bar-Tal, 2002; Shapiro, 2002; Hébert, 2001; Galtung, 1997; 1996; 1990; Haavelsrud, 1996; Hicks, 1996; Gronemeyer, 1996). Ceci conduit trop souvent à une forme d'ignorance et d'incompréhension des causes déterminantes de la violence dans les conflits au quotidien et, si l'on pousse plus loin, dans plusieurs des conflits nationaux et internationaux, présents quotidiennement à la vue des enfants dans les médias. Il y a dans cette façon d'éduquer à la paix, le danger d'un réductionnisme de l'esprit critique et de la

---

<sup>2</sup> La capacité d'un individu à mettre en œuvre une série d'habiletés (sociales, cognitives, affectives, comportementales) lui permettant d'atteindre des buts sociaux et de s'adapter dans un contexte social donné (Bowen et al. 2003).

conscience sur les véritables enjeux de la violence dans les institutions et structures économique-politiques, sociales et culturelles (Shapiro, 2002; Aspeslagh et Burns, 1996).

Dans le même ordre d'idées, le « Consortium on Peace, Education and Development » (COPED, 2000) a fait le point sur les programmes de formation et de recherche d'éducation à la paix dans 400 institutions universitaires de 40 pays dans le monde. Il établit clairement que, dans la majorité des pays, l'approche par résolution des conflits représente une façon de contourner la remise en question des structures sociales, d'éviter d'aborder les problèmes de justice et d'égalité et de remettre en question le statu quo. La réflexion critique d'Aspeslagh et Burns (1996) après une analyse internationale de la recherche et des pratiques sur ce sujet aboutit au même constat.

C'est en Amérique du Nord qu'on retrouve le plus de programmes de sensibilisation universitaire ou collégiale liés à l'éducation à la paix (Stokes, 2002; Harris, 2001). Un relevé exhaustif de Stokes (2002) mentionne d'ailleurs que ce qui prédomine dans ces programmes identifiables à l'élémentaire va davantage dans le sens d'une socialisation à la prévention de la violence à partir de projets de résolution de conflits. Il en est de même au secondaire (Barnett et Adler, 2001). Burns (1996) relève que depuis la fin des années 80, le Canada, l'Australie et la Grande-Bretagne se distinguent par l'approche par résolution des conflits au niveau des petits groupes et par certaines préoccupations environnementales.

Des recherches effectuées autour de ces programmes ou sur des expériences d'éducation à la paix concluent sur leur efficacité dans 51 sur 79 des études de ceux-ci (Nevo et Brem, 2002). D'autres confirment la pertinence de ces résultats au Canada, aux États-Unis et en Europe (Turnuklu et al., 2010; Johnson et Johnson 2001;

Carlsson, 1999; Hursh, 2001; Johnson et Templeton, 1999). Une recherche de grande envergure fut réalisée dans la région des Balkans (Danesh, 2008). Ayant implanté un programme d'éducation à la paix auprès des enfants de 112 écoles primaires et secondaires, l'évaluation de ce programme conclut avoir obtenu de bons résultats en créant un climat d'unité à l'école et de résolution de conflits, par opposition aux conflits et à la violence, aussi bien auprès des élèves que des enseignants.

### **1.6 Approches en éducation à la paix**

L'éducation à la paix se fait de plusieurs manières. Les spécialistes (Reardon, 1999; Bjerstedt, 1993, Bar-Tal, 2002, Stokes, 2002; Bickmore, 2003; Danesh, 2008) stipulent que l'éducation à la paix peut se faire au moins de deux façons : l'approche curriculaire et l'approche non curriculaire.

Par l'approche curriculaire, l'éducation à la paix est prise comme une matière en éducation, où le texte prédomine dans la formation. Reardon (1999) et Bjerstedt (1993) parlent d'approche monolithique dans la mesure où l'éducation à la paix constitue une matière précise d'enseignement. C'est le cas, par exemple, dans plusieurs situations en éducation à la citoyenneté, en éducation morale ou religieuse, en éducation dans une perspective planétaire ou en éducation multiculturelle et interculturelle.

Par approche non curriculaire ou éducation à la paix comme contexte, Bjerstedt (1993) parle de l'approche transdisciplinaire et de l'approche transcolaire. Par l'approche transdisciplinaire, l'éducation à la paix est introduite dans toutes les matières ou dans une bonne partie d'entre elles (Stokes, 2002). Par ailleurs, l'approche transcolaire veut que les valeurs associées à l'éducation à la paix soient prioritaires et ne restent pas confinées à l'intérieur des quatre murs de l'école. Banks (1997) parle d'infusion dans le sens où tout le curriculum transmet les valeurs de paix. Stomfay-Stitz (1993)



utilise ce concept d'infusion dans l'acquisition des aptitudes de résolution de conflits et de médiation dans les cours d'éducation multiculturelle. Par ailleurs, Danesh (2008) stipule que l'éducation à la paix constitue un tout indivisible à appliquer partout, dans les matières scolaires ou dans la façon dont les personnes doivent se comporter les unes envers les autres.

### **1.7 Programmes et projets d'éducation à la paix à l'école québécoise**

L'école québécoise adhère aussi à cette vision de contribuer à la création d'une société plus pacifique, en initiant des projets et programmes d'éducation à la paix dans les écoles, autant primaires que secondaires. Le nouveau programme de formation de l'école primaire québécoise fait mention de cet objectif à travers notamment les cours d'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation, 2001) et d'éthique et culture religieuse.

C'est à partir de septembre 2008 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) que l'enseignement moral et religieux a été remplacé par une formation en éthique et culture religieuse, obligatoire pour tous les élèves du Québec. Ces deux formations, tout en conservant chacune leur particularité, donnent une place de choix au dialogue et à la reconnaissance de l'autre, ce qui préparerait les enfants à vivre ensemble dans une société démocratique. Selon ce nouveau programme, c'est en réunissant les élèves et non en les séparant selon leurs croyances qu'il se développe chez eux les attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture.

Cependant, ce nouveau programme ne reçoit pas l'unanimité auprès de la population québécoise. Plusieurs questions se posent (Gosselin, 2009), quelques voix se lèvent pour le contester, notamment celles des parents voulant que leurs progénitures continuent de recevoir l'enseignement catholique ou protestant, allant jusqu'aux tribunaux pour contester le nouveau cours. Les spécialistes se penchent sur la

question en vue de justifier les fondements et les finalités de ce cours d'éthique et culture religieuse. Pour Leroux (2007 : 50), ce cours a deux avenues :

d'une part, l'apprentissage de la réflexion rationnelle et critique sur le bien et sur l'action, seule capable de conduire à l'adoption d'une prise de position réfléchie, et d'autre part, la connaissance des traditions et des symboles par le moyen desquelles les religions ont historiquement compris et représenté chacun de ces enjeux, qu'il s'agisse du lien social, du rapport à la nature, de la signification de la mort, du sens de la liberté et de toute autre question fondamentale.

C'est alors à l'école, à travers l'éthique et culture religieuse, que les élèves, au-delà de leurs visions du monde, seront animés d'une même visée éthique « la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes ». L'élève apprend ici à vivre avec ceux qui lui sont différents, dans le respect de ces différences, pour régler les conflits inévitables et partager cet espace commun dans l'harmonie (Bouchard, 2006).

L'éducation à la citoyenneté au Québec vise comme objectif ultime l'ouverture à la diversité des sociétés et des territoires dans son programme. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde. Ce programme veut donner aux élèves la capacité de construire une société juste et équitable, où prévalent le respect, la tolérance, la résolution pacifique de conflit, la non-violence, la connaissance d'autres cultures, le travail en groupe, l'encouragement des valeurs humanistes et démocratiques (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998; Marsolais et Brossard, 2000; Jutras, 2010). Ce cours ayant été conçu par la réforme qui a précédé l'élaboration d'éthique et culture religieuse, leurs objectifs se superposent en quelque sorte.

Au-delà de « projets maison » réalisés de façon ponctuelle à l'initiative des écoles, il existe des projets à plus ou moins grande échelle, qui visent la réduction de la

violence par l'initiation à la résolution pacifique de conflits. Le programme « Vers le pacifique » est largement adopté dans plusieurs écoles primaires et secondaires au Québec. Il forme des médiateurs parmi les élèves et son évaluation démontre des résultats positifs (Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999). Comme le signalent Bowen et al. (2003), l'instauration et la réussite de la médiation dans les écoles exigent que les enseignants changent de paradigme dans leur façon d'intervenir auprès des élèves. Jusqu'à présent, aucune étude ne montre le rôle des enseignants dans tout ce processus, de la conception à l'évaluation, en passant par son application. Nous ne savons pas jusqu'à quel point les enseignants s'approprient ce programme.

Également, le programme de « prévention de la violence et philosophie pour enfants » qui a pour objectif la prévention de la violence est appliqué dans les écoles de la Commission scolaire Marie-Victorin<sup>3</sup>. La philosophie pour enfants constitue un outil incontournable qui permet aux enfants (et aux adultes) de se comprendre, de relever le niveau de confiance en soi et de réfléchir sur la dynamique de la violence (LaTraversée, 2010; Sasseville, 2009). Les résultats issus de son évaluation montrent, entre autres améliorations, que « le programme constitue un moyen pertinent pour aider les élèves à acquérir un raisonnement plus moral, à détecter la violence subie ou exercée et à éventuellement sortir du cercle de la violence » (UQAM, les nouvelles du 23 novembre 2009).

Il existe un certain nombre de projets ou de programmes destinés aux élèves du primaire et du secondaire, sur l'un ou l'autre aspect de l'éducation à la paix, surtout sur la réduction de la violence (Potvin et Hébert, 2003). En l'absence des projets

---

<sup>3</sup>Située en Montérégie, la Commission scolaire Marie-Victorin assure des services éducatifs à la clientèle scolaire francophone des villes de Brossard, Saint-Lambert et Longueuil (Greenfield Park, St-Hubert et Vieux-Longueuil). (Site web de la commission scolaire : [http://www.csmv.qc.ca/2csmv\\_enbref/territoire.html](http://www.csmv.qc.ca/2csmv_enbref/territoire.html))

collectifs dans toutes les écoles, quelques enseignants intègrent l'éducation à la paix dans leurs pratiques quotidiennes.

Cependant, à jour, la contribution déterminante des enseignants n'est pas toujours mise en évidence dans ces projets et programmes d'éducation à la paix. Pourtant, les enseignants constituent des acteurs importants en éducation à la paix. Ils transmettent non seulement des connaissances, mais aussi des attitudes et des valeurs aux apprenants. L'approche d'écoute de la détresse et des conflits des enfants au quotidien pratiquée par l'enseignante Élourdes (Simard, 2010) est un exemple qui en dit long sur les pratiques de quelques enseignants. C'est un travail réalisé dans la discrétion, mais combien important, qui peut changer à jamais la vie des élèves!

### **1.8 Enseignants en éducation à la paix**

Le succès en éducation à la paix auprès des enfants du primaire exige de la motivation, des habiletés, des convictions, de l'engagement et une croyance aux valeurs et aux pratiques d'éducation à la paix de la part des enseignants. Ces valeurs sont, entre autres, la tolérance, la compassion, la coopération, la paix, la non-violence, la justice, la sauvegarde de l'environnement et le respect des droits de la personne humaine. Toutefois, des recherches démontrent que certains enseignants peuvent même véhiculer des valeurs opposées ou conduites contradictoires, ce qui peut entraîner une contradiction entre ce qu'ils doivent enseigner et ce qu'ils sont (Brantmeier, 2003; Bar-Tal, 2002; Shapiro, 2002; Bjerstedt, 1994).

En vue d'implanter l'éducation à la paix, les enseignants doivent être motivés et posséder des connaissances, des aptitudes et des attitudes favorables à la paix (Reardon, 1999). Des recherches démontrent l'importance de la formation des enseignants en éducation à la paix (Bjerstedt, 2003; Reardon, 1999; Miller et Ramos, 1999). La recherche effectuée auprès des membres de la Commission d'Éducation à

la Paix (Bjerstedt, 1994) rapporte que 60 % sont favorables à l'intégration des cours d'éducation à la paix dans la formation de base des enseignants.

Selon d'autres études, certains enseignants révèlent le besoin de recevoir une meilleure préparation professionnelle, avant ou en cours d'emploi (Brantmeier, 2003; Bjerstedt, 2003; Harris, 2000; Reardon, 1999; Rassekh, 1996). Certains auteurs ont constaté l'effet négatif de leur manque de préparation sur leurs pratiques d'éducation à la paix (Shiose, 1997; 1995; Zylberberg et Shiose, 1997; Aspeslagh et Burns, 1996; Zylberberg, 1978). La recherche de Bowen et Desbiens (2004) au Québec a abouti à la même conclusion selon laquelle plusieurs enseignants se sentent démunis, voire même incompetents quand ils doivent intervenir pour contrer ou prévenir la violence. La formation reste trop souvent centrée sur le savoir, beaucoup moins sur le savoir-être et le savoir-faire.

En Occident, l'éducation à la paix s'est accélérée à partir de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Au Québec, la recherche de Paillé (1989) sur « Le mouvement d'études sur la paix dans les collèges et universités au Québec » en est arrivé à montrer que le mouvement d'éducation à la paix y a pénétré par un certain nombre de cours et de programmes qui ne cessent d'augmenter. La majorité d'entre eux se trouve dans les départements des sciences politiques, tandis que les autres sont dispersés dans les départements d'économie, des sciences religieuses et théologie, des sciences sociales et d'histoire. Un seul cours, à savoir le cours d'éducation à la paix était donné en sciences de l'éducation à l'université de Sherbrooke.

Les cours choisis portaient sur la paix internationale, la course aux armements, la menace nucléaire, la violence structurelle (dans le cadre de la problématique Nord-Sud). En bref, les cours d'éducation à la paix concernaient tout ce qui faisait référence explicite au contexte stratégique et militaire de l'époque. Cependant, pour

faire le choix des cours appartenant aux études sur la paix, Paillé (1989) a retenu les critères qui, depuis lors, ont évolué pour donner la place aux problèmes actuels. Reardon (1999) constate que, dans tous les pays occidentaux, il n'existe pas d'écoles de formation des maîtres en éducation à la paix dans les départements d'éducation, comme il en existe dans d'autres domaines.

Au Québec, l'Université de Sherbrooke (Paillé, 1986) offrait un cours d'éducation à la paix dans la faculté des sciences de l'éducation. Également, la Faculté des sciences religieuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) assure un cours d'éducation morale et d'éducation à la non-violence. Enfin, les facultés d'éducation des Universités de Sherbrooke, de Laval, de Montréal, de Moncton et de l'UQAM collaborent, depuis 1995, à un projet d'implantation de l'éducation dans une perspective planétaire et citoyenne (EPPC). Ce projet vise à sensibiliser le corps professoral à l'éducation à la citoyenneté planétaire et à l'importance d'intégrer dans leur enseignement quotidien des notions d'éducation à la paix, à tous les niveaux scolaires (Marsolais et Brossard, 2000).

Les cours obligatoires portant sur les aspects socioculturels en éducation (cours ASC) proposés dans la formation initiale et continue des maîtres à l'UQAM depuis 2000 visent les mêmes objectifs d'éducation à la paix. Ce cours vise à développer le savoir, le savoir-faire et le savoir-être chez les futurs enseignants par rapport aux méfaits de la discrimination, de l'exclusion et de l'injustice. L'approche valorise la réciprocité, l'empathie, le respect mutuel et l'inclusion. Il est proposé des stratégies qui permettent d'intégrer le « vivre ensemble », la reconnaissance des différences, l'expression de ses opinions dans le respect de celles des autres. Cependant, cela semble insuffisant, à en croire les chercheurs et les enseignants eux-mêmes.

L'effet de la formation des enseignants en éducation à la paix est démontré par la recherche menée par Vestal (2001). Elle a étudié comment les enseignants ayant suivi une formation sur la résolution des conflits et l'éducation à la paix en général influencent les attitudes, les interactions et les relations chez les élèves. Les résultats démontrent chez les enseignants une amélioration dans la compréhension des conflits et des techniques pour les résoudre. Les enseignants rapportent posséder un degré plus élevé de confort quant aux conflits, après leur formation. Ils ont plus de facilités à aider les enfants et ont plus de confiance en eux-mêmes dans les situations de conflits auxquelles ils sont confrontés.

Une autre recherche menée dans plusieurs écoles primaires australiennes visait à étudier l'efficacité des programmes de résolution des conflits auprès des enseignants et du personnel de l'école (Trinder et al., 2010). Les résultats ont démontré que la formation des enseignants et du personnel de l'école en matière de résolution des conflits a créé une attitude positive dans les relations de la communauté scolaire. De plus, les enseignants et le personnel utilisaient davantage les habiletés de résolution des conflits en classe, sur les terrains de jeux et en famille.

Par ailleurs, même si la formation des enseignants en éducation à la paix joue un rôle important dans leurs pratiques et leur engagement, elle n'est pas la seule. Des facteurs individuels pourraient jouer aussi un certain rôle. Une étude a été menée par Bogart (2000) auprès de deux enseignantes d'une école primaire d'Hawaï, en vue d'explorer les facteurs qui les ont amenées à se consacrer à l'éducation à la paix dans leurs classes. Les résultats démontrent que l'expérience liée à leur vie dans la famille constitue le premier facteur qui les a amenées à s'engager, alors que l'éducation et la formation reçues viennent en deuxième lieu.

D'autre part, l'étude menée aux États-Unis par Johnson et Templeton (1999) avait pour objectif d'étudier les aspects subtils de l'environnement scolaire, où élèves et enseignants ont implanté des activités visant la croissance de la conscience de la paix comme moyen de changer de comportement. Les résultats au « School Level Environment Questionnaire (SLEQ) » indiquent que, en ordre décroissant, l'implication des élèves, le sentiment d'affiliation, l'intérêt professionnel, la liberté au travail, la participation à la prise de décision, l'innovation et les ressources adéquates constituent des éléments importants qui contribuent à motiver les enseignants dans leurs pratiques d'éducation à la paix. En outre, selon cette recherche, la croyance des enseignants en l'éducation à la paix constitue un facteur important qui les motive à développer un environnement pacifique dans leurs classes ou dans leurs écoles.

Les recherches menées sur les enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix montrent souvent les difficultés liées à une incompréhension et à un manque de soutien par les pairs, la direction de l'école et la communauté, mais aussi à un manque de préparation de ces enseignants (Shiose, 1997; Johnson et Templeton, 1999; Harris et al. 1998). Les résultats de la recherche de Bowen et Desbiens (2004) montrent que certains enseignants, à un moment ou l'autre de leur carrière, sentent que leur formation initiale comportait des lacunes à l'égard des moyens leur permettant de réagir relativement à la violence manifestée dans leur école. Il est évident que des efforts ont été mis en place pour permettre aux futurs enseignants d'intervenir d'une façon efficace dans des situations de violence, mais cela n'est pas suffisant, comme le disent Bowen et Desbiens (2004 : 82) :

(...) nos facultés des sciences de l'éducation ne sont pas encore parvenues à créer une place suffisante dans les programmes de formation initiale des maîtres afin que les nouveaux maîtres de classe se sentent suffisamment formés pour intervenir adéquatement quant aux actes de violence.



Le seul outil à la disposition des enseignants reste toujours le contrôle et la coercition, ou alors ils passent par la formation continue qui leur offre l'opportunité de ressourcement et de formation, en vue de combler la lacune de la formation initiale.

Mis à part ce manque de préparation, les relations dans le milieu de travail ne sont pas toujours stimulantes à l'endroit des enseignants qui s'engagent en éducation à la paix. Certains enseignants sont parfois traités de subversifs, de gauchistes, voire même de dangereux (Bjerstedt, 1994, 2003; Shapiro, 2002), à cause de ce qu'ils véhiculent par leurs pratiques auprès des enfants.

En effet, comme le soulignent Brantmeier (2003), Bar-Tal (2002), Shapiro (2002), Hicks (1996), Aspeslagh et Burns (1996) et Burns (1996), les implications pédagogiques de l'éducation à la paix contredisent couramment les principes de l'éducation traditionnelle et visent des exigences que les écoles peuvent difficilement atteindre sans une remise en question des programmes, des méthodes d'enseignement et surtout des valeurs et pratiques scolaires existantes (voir aussi Bjerstedt, 2003; Reardon, 2003; Harris, 2003).

C'est pour cette raison que certains enseignants engagés en éducation à la paix dans certains milieux sont plus ou moins bien perçus, au point que certaines associations d'enseignants, à compter du milieu des années 80, ont modifié leurs priorités pour sauvegarder leur statut et leur salaire, plutôt que de promouvoir la défense de ces valeurs dans leur milieu (Aspeslagh et Burns, 1996; Heywood 1986). Quelques enseignants évitent d'être exclus du groupe (Haaverslud, 1996) et trouvent que la violence silencieuse contenue dans des curriculums entretient implicitement une culture de guerre plutôt qu'une culture de paix (Burns, 1996; Maasen, 1996; Reardon, 2003 et 1996; Gronemeyer, 1996).

## 1.9 Pertinence de la recherche

Les recherches canadiennes sur les pratiques des enseignants engagés en éducation à la paix n'ont pas été conçues pour le Québec. En effet, l'étude de Brower (1986) a couvert tout le Canada pour savoir ce qui est enseigné en matière d'éducation à la paix. La recherche a été faite auprès des enseignants qui dressaient la liste des cours relativement à l'éducation à la paix dans leurs milieux scolaires. Bickmore (2003; 2005) a aussi étudié le curriculum d'éducation à la paix des écoles de différentes grandes villes canadiennes; cependant, aucune école québécoise n'a fait l'objet de son étude. Les expériences des enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix à l'école primaire québécoise n'ont pas encore attiré l'attention des chercheurs.

Malgré le discours public et officiel des représentants institutionnels sur la priorité que l'on doit donner à la socialisation des enfants à la paix, à la non-violence, à la résolution des conflits et à l'éducation à la citoyenneté (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998; Marsolais et Brossard, 2000; Conseil des Ministres de l'Éducation au Canada, 2001), l'éducation à la paix est un domaine laissé pour compte. Il existe un écart important entre le discours tenu publiquement par les dirigeants politiques et éducatifs et l'appui donné aux enseignants-artisans en éducation pour la paix (Bar-Tal, 2002; Shapiro, 2002; Brantmeier, 2003; Shiose, 1997; Johnson et Templeton, 1999; Harris et al., 1998; Haaverslud, 1996; Burns, 1996; Bjerstedt, 1995).

On connaît très peu ce que vivent les enseignants engagés en éducation à la paix dans leur classe et dans leur école. Ce travail vise à répondre à ce questionnement, en portant une attention toute particulière sur ce que disent les enseignants par rapport à leurs pratiques en éducation à la paix dans certaines écoles primaires sur l'île de Montréal et les environs. Pour nous, les enseignants qui persistent en ce domaine, malgré les contradictions et les contraintes auxquelles ils font face, ont réfléchi sur le sens de l'expérience de leurs interventions pédagogiques en éducation à la paix et

établi, implicitement ou explicitement, une logique de leur action pédagogique. Ils peuvent formuler certains principes qui soutiennent leur action, tout en s'appuyant sur l'expérience de pratiques de formation des élèves et en verbalisant la signification qu'ils prêtent à leurs pratiques. Les explications immédiates et spontanées ou réfléchies qu'ils en donnent s'appuient implicitement sur une conception de la paix et de l'éducation à la paix pour favoriser le développement d'une culture de paix dans leur environnement.

Les récits des pratiques insérées dans un environnement scolaire déterminé, les réactions qu'elles suscitent et l'interprétation qui en est donnée constituent un premier niveau de connaissance de la réalité de l'enseignement en éducation à la paix. Nous pensons que documenter le récit de telles pratiques permet de comprendre ce qu'est véritablement la dynamique dans laquelle s'inscrit l'enseignant engagé quotidiennement en éducation à la paix.

### **1.10 Questions de recherche**

Voici les questions clés qui orientent notre démarche :

- 1) Qu'est-ce qui a amené les enseignants à s'engager pour l'éducation à la paix?
- 2) Comment les enseignants du primaire procèdent-ils pour faire de l'éducation à la paix dans leur classe ou dans leur école?
- 3) Sur quelles conceptions de la paix et de l'éducation à la paix, les enseignants s'appuient-ils dans leurs pratiques?
- 4) Quelle est la dynamique relationnelle entre l'enseignant qui pratique l'éducation à la paix et son milieu (collègues, direction, parents)?
- 5) Quel est le bilan que ces enseignants font de leurs pratiques?

Seuls ceux qui vivent et pratiquent au quotidien comme artisans et enseignants de la paix peuvent permettre de répondre à ces questions. Dans ce premier chapitre, nous avons démontré la raison d'être de l'éducation à la paix motivée par l'escalade de la violence de toutes sortes. Les composantes, les programmes actuels et les approches en éducation à la paix ont été passés en revue. Nous avons montré aussi le rôle de l'enseignant en éducation à la paix, les contraintes auxquelles il fait face, liées à un manque de formation ou de soutien des collègues et de directions d'écoles. Nous avons également parlé du rôle prépondérant des enseignants dans le processus d'éducation à la paix, afin de déboucher sur les questions de recherche.

Comme nous venons de le montrer, selon les résultats de recherche, l'enseignant engagé en éducation à la paix se voit confronté à de nombreuses contraintes et contradictions, matière à de nombreuses confrontations, selon la conception que l'on se fait de la paix. Des conceptions parfois opposées, parce que soutenues par des idéologies sociopolitiques fort différentes selon les lieux d'application et le contexte de formation. On se retrouve parfois avec des objectifs, des curriculums, des contenus et des pratiques forts différents. Les implications et les conséquences pacificatrices découlent des définitions, du processus et des pratiques éducatives que peuvent développer les enseignants dans l'école et en classe, ainsi que du sens donné à leur engagement personnel et professionnel, malgré les résistances et divergences de points de vue sur l'importance et la signification de l'éducation à la paix dans le monde de l'éducation. Dans le chapitre qui suit, nous aborderons les concepts clés relatifs à l'éducation à la paix, à la diversité des positions éducatives qu'ils suscitent et à l'orientation multiple des pratiques éducatives qui en découlent.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre est consacré à l'étude des principaux concepts clés utilisés dans la recherche. Il s'agit des concepts de paix, d'éducation à la paix et de pratiques éducatives. Le concept de paix, tout comme celui d'éducation à la paix, a évolué dans le temps. L'idée de paix est passée d'une conception négative, soit l'absence de guerre, à une conception positive, soit l'absence de violence, en tenant compte progressivement de toutes les formes de violence. Aujourd'hui, l'éducation à la paix sert à conscientiser les jeunes et les moins jeunes à la violence sous toutes ses formes. Le concept de pratique éducative en éducation à la paix fait référence à la façon dont l'enseignant développe, dans sa classe et dans son école, les activités éducatives relativement à l'éducation à la paix.

#### **2.1 Concept de paix**

Le concept de paix est vu selon quatre points de vue, qui s'échelonnent entre la paix négative et la paix positive. La paix négative vue comme absence de guerre demeure la forme dominante. La paix vue comme équilibre de forces constitue une forme de paix négative, qui conduit le plus souvent vers la guerre. Le concept positif de paix, lui, fait référence à l'absence de violence. Il est cependant utile de comprendre la notion de violence et de non-violence, en vue de comprendre la notion de paix.

##### **2.1.1 Notions sur la violence**

C'est un mot, une expression, qui est à la bouche de tout un chacun dans les temps qui courent. Cependant, la définition de la violence est aussi complexe que le sont ses

formes. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009) retient la définition suivante :

Toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens.

Cette définition met en évidence les formes de violence, la façon dont elle se manifeste auprès de la victime et les conséquences. Ceci rejoint en quelque sorte ce que Van Dorslaer (2008), citant Epstein, décrit comme formes de violence. En effet, l'auteur parle de violence exogène et de violence endogène. La première comprend la violence physique, verbale, psychologique et la violence sur l'environnement. La deuxième est une violence faite à soi-même, comme l'anorexie par exemple.

Par violence physique, il s'agit des menaces physiques, coups, blessures, etc. Ce sont les plus visibles et les plus faciles à démasquer. Quant à la violence verbale, il s'agit des insultes, des paroles blessantes, des menaces, du chantage et des cris. Les violences physiques et verbales sont dans la catégorie des violences directes, puisqu'elles s'adressent directement à la victime. Cependant, la violence verbale peut être indirecte, si l'auteur utilise par exemple des rumeurs pour salir la victime, etc. La violence psychologique est une violence indirecte. C'est une violence dont l'acte et le résultat sont psychologiques, entraînant peur, tristesse, perte de confiance en soi. Voici un extrait qui en dit long sur la souffrance causée par la violence psychologique (Dorslaer (2008 : 16) : « l'enfant seul à qui l'on n'adresse jamais la parole et qui erre désespéré et maladroit dans la cour de récréation, les yeux qu'on lève au ciel, les épaules qu'on soulève, le soupir qu'on pousse quand celui qui dérange s'exprime ».

Quant à la violence sur l'environnement, il s'agit des comportements d'incivilité qui s'expriment par des destructions d'aménagement public, de dépôts illégaux de déchets; bref, de tout comportement visant la dégradation de son environnement physique.

Il existe aujourd'hui une autre forme de violence, conséquence du progrès technologique de la communication, la cyber intimidation ou Cyberbylling. C'est l'utilisation du courriel, du téléphone cellulaire, des messages texto, des réseaux sociaux, des blogues, etc., pour intimider et nuire à l'autre. C'est l'une des formes de harcèlement les plus utilisées par les élèves du secondaire (Chibbaro, 2007). La cyber intimidation peut s'adresser directement à la victime, ou être utilisée indirectement.

Cependant, de toutes ces formes de violence, la plus insidieuse, la moins visible est sans doute ce que Galtung (1969) appelle la violence structurelle. C'est une violence générée par les structures économiques, politiques et sociales, qui maintiennent certaines classes sociales dans la pauvreté et l'exclusion. Les recherches ont démontré que les écoles situées dans des milieux les plus pauvres comptent un grand nombre de cas de violence. Ce qui revient à dire que la pauvreté est en soi une violence par excellence, mais aussi l'une des grandes causes (pas la seule) de la violence à l'école (Debarbieux, 2004; 2001).

Ce qui précède montre que l'auteur de la violence a l'intention de nuire, ce qui n'est pas toujours le cas selon Debarbieux (1996). Pour ce dernier (p.35), la violence est « une notion relative, dépendant des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elle prend sens ». Le spécialiste tente alors d'établir une définition qui puisse être commune (p.45-46) :

La violence pour nous sera la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité



physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut s'opérer par agression, usage de la force, consciemment ou inconsciemment, mais il peut y avoir violence, du point de vue de la victime sans qu'il y ait nécessairement agresseur ni intention de nuire. La violence est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. Elle peut s'actualiser dans le crime et les délits (contre l'humanité, contre les personnes, les biens ou la collectivité), dans les incivilités ou le sentiment de violence qui abolissent les limites protectrices des sujets individuels et sociaux qui en pâtissent.

Cette définition démontre toute la complexité de ce phénomène. Elle touche aussi bien les motivations de l'auteur que les conséquences sur la victime par rapport à la violence. Elle est valable dans toutes les cultures et à tous les endroits, que ce soit en classe, à l'école, dans la communauté ou au niveau national et international.

Malherbe (Vilona-Verniory et Malherbe, 2010) lui estime que la violence est « coextensive » à la vie et que seul le dialogue permet à l'être humain de passer à travers. Pour l'auteur, « le refus du dialogue est la plus négative des formes de violence ». Il distingue deux formes de violence : la *violence diabolique* et la *violence symbolique*. Selon l'auteur, la violence est diabolique lorsqu'elle divise, sépare, oppose, fait éclater. Elle est symbolique lorsqu'elle assemble, unit, harmonise, compose (p.21). Dans ce contexte, c'est le travail de l'éthique qui « consiste à métaboliser l'énergie diabolique de la violence en énergie symbolique, à transmuter des comportements mortifères en comportements vivifiants » (p.22). Il est aussi démontré que la violence diabolique qui n'est pas réglée donne naissance à une autre forme de violence diabolique, et la boucle se boucle en l'absence du travail d'éducation au dialogue, qui est une forme d'éducation à la paix.

À l'opposé de la violence, il y a la non-violence. C'est une traduction littéraire du mot anglais « non-violence », lui aussi étant la traduction approximative du sanscrit *ahimsa* utilisé par Gandhi, qui désigne le refus de tout acte pouvant porter atteinte à la



vie (Sémelin, 1995), ou absence complète de mauvais vouloir envers tout ce qui vit, elle est amour parfait (Frappat, 2000). Pris comme tel et selon Muller (2002), cela veut dire « reconnaissance, apprivoisement, maîtrise, transmutation du désir de violence qui est en l'homme et qui le conduit à vouloir écarter, exclure, éliminer, meurtrir l'autre homme ». Cette position rejoint celle de Malherbe (Vilona-Verniory et Malherbe, 2010) sur la transmutation de la violence, par le dialogue.

Cependant, le mot Satyagraha, qui voulait dire la force de la vérité, est plus qu'une résistance passive. C'est la non-violence active, « doctrine ou système de pensée qui vise à fonder sur une critique radicale de la violence, la volonté de chercher et de mettre en oeuvre des moyens de lutte politique et sociale qui sont compatibles avec cette critique » (Mellon et Sémelin, 1994 : 21). L'action non violente, quant à elle, désigne l'ensemble de convictions, de comportements, d'attitudes, de méthodes, de tactiques ou stratégies des personnes engagées dans la non-violence.

La définition du concept de paix est liée à celle de la violence. Nous tenterons de mettre en évidence deux aspects de cette notion, l'un à l'antipode de l'autre, à savoir, de la paix négative à la paix positive.

### **2.1.2 Paix négative ou absence de guerre**

Deux disciplines à savoir la polémologie et l'irénologie se rapportent à cette partie de paix négative. La polémologie (littéralement « science de la guerre ») est l'étude de la guerre comme phénomène humain et social dans ses causes et ses conséquences politiques, économiques, démographique (Lequan, 1998). L'irénologie est la science de la paix et constitue un pendant de la polémologie.

La conception négative de la paix réfère à une absence de guerre. Elle peut comprendre trois aspects, notamment : 1) la paix par la guerre, 2) la paix stratégique, et 3) la paix comme absence physique de guerre.

### **2.1.2.1 Paix par la guerre**

La paix a toujours été conçue comme indissociable de la guerre. « Qui veut la paix prépare la guerre » fut l'adage de toutes les grandes civilisations. L'éducation ou la formation des enfants visait avant tout à en faire des êtres adaptés à la patrie, soumis à ses diktats et prêts à la défendre. Les vertus guerrières furent naturellement considérées parmi les plus nécessaires et prioritaires dans la formation des citoyens, que ce soit durant l'Antiquité, que ce soit du temps des dynasties médiévales ou depuis le développement des démocraties. Même en période moderne, la militarisation des vertus civiques par l'éducation civique a fait de la vertu guerrière le fondement de la citoyenneté, l'accomplissement sublime et sacré de l'homme, par le don de sa vie pour la patrie (Flori, 2001; Desmons, 2001; Richard, 2000; Venant, 1999; Delort, 1998; Ehrenrich, 1999; Hopwood, 1986; Kantorowicz, 1984; Bouthoul, 1974; Guerin et Vertefeuille, 1960; Hubert, 1949).

La paix ne peut se concevoir que lorsqu'il y a assurance d'une protection optimale, en imposant unilatéralement son mode de vie par l'impérialisme, souvent par l'invasion et l'agression de pays étrangers ou insoumis pour établir le respect et assurer son hégémonie sur tout environnement opposé à ses vues. Certains auteurs (Chomsky, 2001; Desmons, 2001; Arendt, 1994) soutiennent que, malgré tous les discours sur la paix, cette façon de voir est toujours prévalente :

Le vieil adage « Si vis pacem para bellum » a toujours cours et une force armée est toujours ressentie comme nécessaire, malgré les espoirs fondés dans les vertus pacificatrices du marché : pour l'instant, il faut encore fournir les contingents de maintien de la paix dans le monde (...). Cette nouvelle

préoccupation demande de faire la guerre, mais une guerre où trouver la mort, paraît plus illégitime et révoltante qu'héroïque (Desmons, 2001 : p.2).

### **2.1.2.2 Paix stratégique**

À l'encontre de cette vue historique de la paix, considérée comme dépassée dans le monde moderne et post-industriel, la paix va être définie comme un jeu de forces et de contre-forces entre les grandes puissances, à la recherche d'un équilibre sécurisant de part et d'autre. La paix comme équilibre de force est qualifiée de stratégique et peut s'inscrire autant dans l'armement à outrance que dans le désarmement progressif et réciproque des groupes en présence. Elle essaie de réduire les conflits par la force; elle contient implicitement une mentalité belliqueuse et reconnaît que la guerre est une réalité qui peut être difficilement évitée, mais dont les dégâts peuvent être limités. Au « Qui veut la paix prépare la guerre », est opposé l'espoir « Plus jamais la guerre ».

La paix s'inscrit ici comme l'absence de guerre, et ce, dans une perspective préventive. Comme le soulevait le général Lucien Poirier (Zorgbibe, 1984), l'arme nucléaire, après la Deuxième Guerre mondiale, devient pour les uns un moyen de non-guerre; pour les autres, un précieux instrument de paix. De plus, le but est la prévention des guerres plutôt que la victoire. La puissance dissuasive par l'acquisition des armes prend progressivement du terrain. La polémologie devient une science de la compréhension des conditions de la guerre pour assurer la paix (Bouthoul et Carrière, 1976; Bouthoul, 1967; 1974; 1991; Poirier, 1977; Glucksmann, 1967). Une nouvelle définition de la paix, centrée avant tout sur la recherche de la sécurité face aux voisins, plutôt que de sa domination, prend lentement forme. La recherche de la paix est orientée à partir de l'éthique et du droit pour parler directement du pouvoir des superpuissances et d'une recherche dans l'équilibre des forces. Il s'agit alors d'une « paix surarmée » (Zorgbibe, 1984 : 90-103), où la tendance est à la maîtrise de la prolifération des armements.

Il s'agit ici d'une théorie des jeux de la négociation (gagnant gagnant). Il n'y a aucun gagnant en assurant l'équilibre des forces par la possession d'armes dissuasives réciproques entre les superpuissances (Arendt, 1994; Kissinger, 1972). Il faut parler ici d'une recherche de l'équilibre de la terreur pour sauvegarder la paix mondiale. Cependant, quand ces moyens de dissuasion ne permettent plus d'atteindre les finalités politiques par les stratégies habituelles de résolution des conflits, la guerre (limitée ou illimitée, défensive ou offensive) demeure toujours une option parmi d'autres pour affirmer son pouvoir sur les autres (Chomsky, 2001; Hardt et Negri, 2000; David, 2000; Reysset et Widerman, 1997; Arendt, 1994).

### **2.1.2.3 Paix comme absence physique de guerre**

À l'opposé de ces points de vue belliqueux sur la notion de la paix, d'autres soutiennent que la paix doit se définir comme une négation de la guerre. Il s'agit de rechercher l'harmonie dans les relations entre les individus ou les groupes (peuples, nations, collectivités, etc.). La guerre n'a pas sa place, elle est remplacée par un entraînement à la compréhension, à la tolérance et au respect mutuel dans la plus grande mesure du possible. La paix peut être obtenue en évitant la guerre, en la considérant comme inacceptable. La violence et les conflits sont maîtrisés par le dialogue, la médiation, le commerce et les compromis entre les groupes.

À long terme, une telle position conduit inévitablement à la confrontation. En effet, les véritables causes de la violence et de la domination des uns sur les autres sont occultées. Elles sont entretenues par ceux qui profitent et abusent des plus faibles dans ce commerce de toute nature. Ils deviennent souvent juges et parties lors de confrontations majeures, comme le laissent voir la Banque Mondiale, le FMI ou l'OMC dans le mouvement de la mondialisation (Groupe d'Étude et de Recherche sur

la Mondialisation (GERM), 2002; Zigler, 2002; Chossudowsky, 1998; Todd, 1998; Saul, 1997; Delumeau et Lequin, 1987; Dupuy et Robert, 1976)

Comme le soulève Desmons (2001), l'esprit civique et patriotique est remplacé par une pensée mercantile d'échange des biens entre nations. La satisfaction des intérêts particuliers et cosmopolites prime sur les affrontements destructeurs et néfastes pour toutes les nations. C'est l'alternative du doux commerce à tous les niveaux entre les nations pour supplanter les guerres entre les États qui devrait conduire naturellement à la paix. Selon Desmons (2001), quelques défenseurs et promoteurs de la paix, en l'occurrence Montesquieu (1799) et Kant (1788), ont soutenu cette position négociatrice et marchande pour remplacer des conflits meurtriers. Mais pour Galtung (1969), Freire (1980) et Arendt (1994), il s'agit là d'une fausse conscience dans la compréhension des causes véritables de la violence qui maintiennent les conflits et une mentalité de guerre plutôt que de paix

### **2.1.3 Paix positive**

La définition de la paix positive est livrée comme ceci par Rassekh (1996 : p.166) :

La paix est un concept opposé à la violence et non pas à la guerre. En elle-même, elle ne représente pas un concept négatif. La paix est un mode de vie dans lequel les droits de tous sont respectés. Il s'agit d'une non-violence physique ou directe, des droits de la personne humaine, de la justice. C'est un concept relatif et non absolu ».

Brooks (2005) donne sept dimensions à la paix : 1) la non-violence physique ou directe; 2) le respect des droits de la personne humaine; 3) la justice sociale; 4) l'équilibre écologique, 5) une implication réelle; 6) la compassion envers tous les peuples et 7) la paix personnelle. Ces dimensions ont comme base le principe holistique qui prône l'interconnexion de toutes ces composantes. La paix doit d'abord

commencer dans l'esprit des êtres humains en vue d'obtenir la paix dans le monde (Books, op.cit.). Pour Weil (1994), la paix est un état d'harmonie avec soi, avec les autres et avec l'environnement.

La violence, à l'opposé des idées reçues sur l'innéisme de l'agressivité et de la violence (Tremblay, 2004), est acquise par l'apprentissage et la gratification des prédateurs les plus agressifs et les plus inconscients (Karli, 2002), mais la culture et l'éducation peuvent constituer un antidote et apporter la non-violence. Dans un congrès international tenu à Paris en 1975, sous les auspices de l'UNESCO (1980), sur les causes de la violence, plusieurs chercheurs ont témoigné que la violence n'est pas universelle, incontournable et irrémédiable.

Dans chaque société se trouve aussi bien la culture de la paix que la culture de la violence. Selon Boulding (1992), orienter la culture de guerre qui domine de nos jours vers la culture de la paix, exige que les énergies agressives soient transformées en énergies constructives. La culture de la paix est un fait dynamique et un processus continu de justice sociale qui nous lance constamment des défis.

Johan Galtung fut le promoteur de la notion de paix à partir de l'identification de la violence non seulement physique, mais structurelle. Enseignant universitaire norvégien, il est un auteur clé dans le domaine de l'éducation à la paix. Il a fondé à Oslo l'Institut International de Recherche sur la Paix en 1959 et a créé le journal de recherche sur la paix en 1964. Il demeure l'un des plus grands spécialistes de renommée internationale dans ce domaine. Son influence fut et demeure prépondérante.

Galtung a dépassé l'idée selon laquelle le savant doit être au service du politique (Arendt, 1994; Weber, 1966). À l'opposé de ses prédécesseurs, il considère que les discussions d'intellectuels sur le concept de paix sont stériles, si elles ne débouchent

pas sur une véritable critique sociale internationale (Zorgbibe, 1984). Il fait du concept de paix une source d'engagement du savant, en rejetant le concept négatif de paix, synonyme d'absence de guerre. Il s'est orienté vers une critique de tout ordre social établi qui s'inscrit dans la conservation de ses intérêts, en proposant une définition stratégique de la paix, fondée sur un jeu d'équilibre des forces. Galtung a dénoncé l'asymétrie des relations à tous les niveaux (du microsocial au macrosocial) et la recherche de compromis qui ménagent tous les intérêts des parties concernées. Il promeut la prise de parti pour les plus faibles contre l'injustice, la discrimination, les rapports de domination à tous les niveaux. Pour Galtung (UNESCO, 1980), la paix ne peut se définir par la simple absence de violence physique. La paix idéale est celle qui se définit à la fois comme absence de violence physique, de pauvreté, de répression et d'aliénation.

Selon Galtung (1997; 1983), les intellectuels devaient œuvrer pour la paix de façon critique et transdisciplinaire; ceci, non seulement par la recherche, mais aussi par l'éducation quotidienne. C'est l'établissement d'une organisation transnationale, centrée sur des orientations critiques, non gouvernementales et pourvoyeuses d'une recherche véritable de la paix. Paix qui ne peut être que la science de l'accomplissement de l'être humain.

Bien d'autres chercheurs et groupes de recherche sur la paix ont soutenu cette position critique sur la violence structurelle sous toutes ses formes pour définir le concept de paix. Ceux qui s'inscrivent dans cette conception de la paix la désignent avant tout comme un état d'esprit, une culture, une attitude, un type de relations humaines, une forme d'arrangement institutionnel, une pratique au quotidien, un art de vivre avec soi-même, les autres et le milieu ambiant (Salomon et Nevo, 2002; Bar-Tal, 2002; Rassekh, 1996; Weil, 1994).

Après plusieurs recherches et réflexions, Galtung (1983) aboutit à la nécessité d'une nouvelle éducation pour la paix. Il adhère à l'idée selon laquelle l'éducation à la paix devrait être un apprentissage destiné à faire haïr la guerre, aimer la paix et agir en conséquence. Elle déboucherait sur quelque chose que les étudiants et les élèves puissent faire et ne pas rester seulement une connaissance générale. Pour être réalisable, le concept de paix doit faire partie de la vie de tous les jours. Il doit s'inscrire dans des pratiques de socialisation dès la tendre enfance et devenir une culture au quotidien. L'auteur suggère d'insister autant sur la résolution des conflits que sur les négociations et les accords entre les gouvernements. Il s'inscrit ici dans une conception active et engagée dans l'éducation à la paix, qui dépasse le discours officiel et livresque des institutions scolaires et universitaires. Il s'agit d'une culture de la paix à développer, définie comme ceci par l'UNESCO (2000) :

La culture de la paix peut être définie comme l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur :

- a) Le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération;
- b) Le respect des principes de la souveraineté, de l'intégrité territoriale et de l'indépendance politique des États et de la non-intervention dans les questions qui relèvent essentiellement de la juridiction nationale de tout État, quel qu'il soit, conformément à la Charte des Nations Unies et au droit international;
- c) Le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et leur promotion;
- d) L'engagement de régler pacifiquement les conflits;
- e) Les efforts déployés pour répondre aux besoins des générations actuelles et futures en ce qui concerne le développement et l'environnement;
- f) Le respect et la promotion du droit au développement;
- g) Le respect et la promotion de l'égalité des droits et des chances pour les femmes et les hommes;
- h) Le respect et la promotion des droits de chacun à la liberté d'expression, d'opinion et d'information;



- i) L'adhésion aux principes de liberté, de justice, de démocratie, de tolérance, de solidarité, de coopération, du pluralisme, de la diversité culturelle, du dialogue et de la compréhension à tous les niveaux de la société et entre les nations; et encouragés par un environnement national et international favorisant la paix et dont l'instauration dépend d'un environnement national et international propice.

Le tableau suivant résume les composantes de la paix positive et négative, tout en montrant jusqu'à quel point la violence directe ou structurelle est présente.

**Tableau 2. 1**

Résumé des concepts de paix négative et positive

Concept de paix	Paix négative	Paix positive	
<b>Définition générale</b>	Absence de violence physique et directe	Absence de violence pouvant porter atteinte à la durée de la vie	Absence de violence pouvant porter atteinte à la qualité de la vie
<b>Non organisée</b>	Absence, par exemple, de violence faite aux femmes et aux enfants; absence de meurtres dans la rue, etc.	Absence des inégalités dans le système, pouvant générer l'inégalité des chances	Absence de répression dans le système, présence de liberté de choisir et de se réaliser
<b>Organisée</b>	Absence de guerre	Absence de structures économiques dans les pays ou entre les pays, qui aliènent la qualité de vie de la population, par la pollution, la radiation, la destruction de l'environnement, etc.	Liberté de penser, de s'organiser pour défendre ses droits

Source : adaptation du tableau de Maas-Weigert, K. (1999). « Structural violence ». *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*, Vol. 3, 431-440.

Ce tableau démontre que la paix positive est un idéal à atteindre, défendu par les partisans pacifistes, quelques enseignants et quelques chercheurs. Les populations des pays pauvres vivent tous les jours la violence directe et indirecte, tandis que dans les pays riches et démocratiques, la violence directe ne résulte pas directement d'une

certaine organisation dans le système. Cependant, on assiste à plusieurs formes de violence directe au quotidien, comme la violence faite aux femmes et aux enfants, la violence dans les gangs de rue et le meurtre. Il y a lieu de dire que l'organisation sociale et économique est responsable de la plupart de ces violences. La violence indirecte ou structurelle est la plus présente, notamment par les effets néfastes de la pollution sur la santé de la population, la pauvreté qui génère l'inégalité des chances, surtout chez les femmes, les enfants et les membres de minorités culturelles.

Pour notre part, nous optons pour une définition de la paix positive, qui est à la fois l'absence de violence directe et indirecte. Ci-après, nous allons voir comment est né et a évolué le concept d'éducation à la paix, ce qui nous donnera une idée précise de ce qu'elle est aujourd'hui.

## **2.2 Concept d'éducation à la paix**

L'éducation à la paix ne peut être mieux comprise qu'en partant de l'historique des éducateurs fondateurs. Les moments clés de son développement furent les deux guerres mondiales. Différentes notions d'éducation à la paix seront dégagées tout au long des lignes qui vont suivre, ainsi que ses différentes composantes.

### **2.2.1 Historique de l'éducation à la paix**

Le développement de l'éducation à la paix s'échelonne sur deux grandes périodes, à savoir, le début jusqu'à la l'après-Deuxième Guerre mondiale et l'après-guerre. Nous parlerons aussi des précurseurs de mouvements d'éducation à la paix.

### 2.2.1.1 Débuts de l'éducation à la paix

D'après Vriens (1999), l'éducation à la paix est devenue envisageable lorsque Emmanuel Kant, dans son livre « Projet de paix perpétuelle » (1795), a clarifié l'idée selon laquelle la guerre n'est pas un désastre naturel ou divin, mais la production de l'action humaine. Depuis lors, la paix est devenue un idéal à atteindre dans toutes les démocraties du monde. Cependant, la promotion de l'éducation à la paix dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire est une idée récente en éducation. Elle s'installe au fur et à mesure que se développe la démocratisation scolaire dans les pays occidentaux, au début du 19<sup>e</sup> siècle.

La première conférence internationale sur la paix a eu lieu à Londres en 1843. Elle visait dès le départ à atteindre en priorité les plus jeunes générations. Trente-trois (33) conférences sur la paix mondiale eurent lieu entre 1889 et 1939 (Grossi, 2000) et la plupart d'entre elles traitaient d'éducation à la paix sous diverses formes. L'objectif fondamental était d'éradiquer la mentalité belliqueuse dont était imprégnée la présentation des textes scolaires sur l'histoire nationale de chaque peuple. Selon Harris (1999), depuis le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, enseignants et professeurs, redoutant la modernisation des armes, avaient espéré qu'en enseignant la paix, l'être humain allait renoncer à la guerre. À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, l'éducation à la paix portait sur la compréhension internationale comme moyen de prévenir la guerre.

Nonobstant que la promotion de la paix dans le milieu scolaire au début du 20<sup>e</sup> siècle visait à solliciter la compréhension, la tolérance et le respect général de toutes les nations, il fut difficile, voire impossible de réduire le chauvinisme et le nationalisme dans le monde de l'enseignement, jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale en 1945. En effet, la présence de l'éducation à la paix dans l'univers de l'éducation est courte. Quelques éducateurs et innovateurs en éducation y ont prêté quelque intérêt.

L'éducation à la paix s'inspire d'une longue tradition de pédagogues depuis les humanistes de la Renaissance : Rabelais, Montaigne, Comenius, les précurseurs, la pédagogie nouvelle, l'impact de la Première Guerre mondiale et l'influence des systèmes éducatifs nationaux. Le courant humaniste de la renaissance fait de l'être humain la mesure de toute chose. Deux grandes figures en éducation se sont fait illustrer à cette époque, à savoir, Rabelais et son abbaye de Thélème (1483-1553) et Montaigne (1533-1592) (Laborderie, 2001; Gauthier et Tardif, 1996). Les deux prêchent la formation d'un homme nouveau, une tête bien faite plutôt que bien pleine et le bannissement de la contrainte physique sur les élèves. Ils veulent avant tout l'éducation du jugement par la pluralité d'opinions et par l'observation. Pour ces deux humanistes, la formation citoyenne (les mœurs) est aussi importante que la formation scientifique.

Quant à Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (La Borderie, 2001, D'Haese, 1958), il préconise que les hommes naissent bons, c'est la société qui les corrompt. L'éducation doit alors favoriser la connaissance et le respect de l'enfant, en vue du développement de l'homme complet. Les initiateurs du courant de la pensée de l'Éducation nouvelle, notamment Pestalozzi et Ferrière, ont été influencés par Rousseau. En effet, l'éducation nouvelle met l'élève au centre de l'apprentissage et l'enseignant est un guide. L'éducation y est globale, l'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel. Nous entrevoyons ici une ébauche de l'éducation à la paix, là où le savoir-vivre, la tête bien faite et le développement des capacités morales et sociales sont en l'honneur. Il existe cependant des éducateurs modernes qui ont été plus explicites que d'autres, en matière d'éducation à la paix. Nous parlerons entre autres de Comenius, Gandhi, Adler, Foester, Tolstoï, Krishnamurti, Steiner, Montessori, Dewey et Piaget.

Amos Comenius (1592-1670) est le premier Européen qui se fit le défenseur de la paix, en utilisant l'image du Christ comme modèle de la paix et de l'amour à imiter. Il prêchait une éducation qui apporte la paix (Harris, 2002) et, à l'opposé de la majorité de grands éducateurs de son siècle (ex. Fénelon, Madame de Maintenon, Jansenius, Jean-Baptiste de la Salle...), il a connu la guerre et ses misères au quotidien. Il a parcouru plusieurs pays d'Europe où il a vécu les répercussions de la misère avec les plus démunis, en fuyant la décision des rois et des empires à la suite des déclarations de guerre. À la fin de sa vie, il publia un texte, « Angelis Pacis », qui était un appel à toute la chrétienté pour la recherche de la paix dans le monde et en prêchant pour la modération et l'amour (Aspelagh, 1986; Château, 1956). Animé du même idéal que Comenius, Gandhi (1869-1948), en Inde, a proposé un processus éducatif qui devait favoriser une conscientisation relativement à l'abus de pouvoir et l'injustice.

Ce processus éducatif était conduit par une pratique quotidienne de la non-violence dans la communauté, en vue de remettre en question les structures organisationnelles, les relations interpersonnelles et les passions individuelles nuisibles à la reconnaissance de la vérité et à l'harmonie entre les personnes et les collectivités. Pour Gandhi, ces quatre principes essentiels de sa philosophie sont simples à comprendre et à appliquer : à l'échelle de la société, ces quatre principes sont : la vérité, l'amour, la confiance et le don de soi. Au point de vue personnel, quatre principes qui doivent guider la vie sont : le respect, l'empathie, l'acceptation de l'autre, et la compréhension. Pour Gandhi, le changement ne résulte pas d'un discours philosophique ou moral, mais de la pratique de la non-violence au quotidien. Il fut l'un des rares promoteurs de l'éducation à la paix qui a su lier le discours et la pratique au quotidien (Aspelagh, 1986; Château, 1956).

En Autriche, Alfred Adler (1870-1937) a lui aussi traité du problème de la guerre comme la résultante de l'abus par l'État et l'Église. Il a développé une conception de

l'éducation, inscrite dans une philosophie orientée vers la perfection des individus et des collectivités. Cette philosophie était basée sur l'importance de l'actualisation du sentiment de communion humaine, par le développement d'une pratique éducative quotidienne qui entretient le sentiment social en éducation chez les enfants et qui devait conduire à vivre la paix, la sécurité, autant pour les individus que pour les collectivités (Adler, 1981; 1991).

Les éducateurs tels que Foester (1869-1966), Tolstoï (1828-1910 : Jurgenson, 1998), Krishnamurti (1895-1986; 1988) et Steiner (1861-1925), comme leurs prédécesseurs, ont développé une approche morale ou religieuse d'éducation à la paix. La paix, l'amour, la maîtrise de soi et des passions égoïstes, la fraternisation communautaire et la solidarité dans le respect des libertés personnelles sont inspirés, soit du message évangélique (Foester et Tolstoï), soit d'une pensée théosophique (Krishnamurti) ou anthroposophique<sup>4</sup> (Steiner).

La spiritualité a guidé fondamentalement les éducateurs ci-dessus mentionnés, tandis que Montessori, Dewey et Piaget ont concrétisé leur discours dans des modèles pédagogiques qui ont influencé les théories et les pratiques ultérieures. En effet, Maria Montessori (1870-1952) a eu beaucoup d'influence dans le développement de l'éducation à la paix, après la Première Guerre mondiale. Elle croyait à la capacité de l'éducation pour pouvoir changer la société et combattre la montée du fascisme (Montessori, 1996; Harris, 2001). Elle a parcouru toute l'Europe, prononçant des discours pour d'éducation à la paix à tous les enfants, en vue d'un avenir pacifique. Elle séjourna en Inde, où elle fut imprégnée par la philosophie de Gandhi sur l'éducation à la paix, ce qui influença beaucoup sa théorie.

---

<sup>4</sup>Philosophie fondée par Steiner, qui développe une gnose chrétienne et propose un système éducatif encore très vivant dans les pays de langue germanique. Voir Larousse, 1989, p.73 : Dictionnaire des noms communs en couleurs.

À la même période, aux États-Unis, John Dewey (1859-1952) a influencé l'éducation à la paix par sa pédagogie basée sur la participation démocratique, la communication et le rôle de l'éducation dans la société démocratique (Dewey, 1990; 1931). La plupart des programmes de résolution des conflits ont été développés à partir de la conception éducative de Dewey.

Il faut aussi reconnaître l'apport du pédagogue de renom, le Suisse Jean Piaget (Xypas, 1997) à l'éducation à la paix au niveau international, particulièrement entre la Première et la Deuxième Guerre mondiale. Piaget a joué un rôle important comme promoteur de la paix au sein du Bureau International de l'Éducation (BIE) entre 1928 et 1953. Imbu d'une foi pacifiste et ayant pris connaissance des écrits de Comenius, il a favorisé le développement de cours destinés aux praticiens de l'enseignement auprès de tous les gestionnaires de l'éducation au primaire et au secondaire, et ce, dès la fin des années 20.

Apôtre de la tolérance, de l'égalité entre les peuples, de l'éducation à la liberté et contre l'égoïsme collectif qui entraîne le nationalisme étroit, le patriotisme agressif et le racisme, Piaget fut profondément déçu par la montée des régimes totalitaires en Europe à compter des années 30 et le déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale. Ceci le conduisit vers un désenchantement après avoir constaté les limites de l'influence réelle de l'éducation morale devant les conflits entre les nations. Tous ses efforts entrepris après la Première Guerre mondiale lui semblaient avoir abouti à un cul-de-sac et à l'éventualité d'une deuxième guerre.

Ces précurseurs de l'éducation à la paix avaient l'idéal d'un monde pacifique. L'éducation des jeunes générations était un moyen d'atteindre une paix durable, qui était comprise comme absence de guerre, ainsi qu'une justice sociale. Malgré le fait que leurs idées n'ont pas empêché la persistance de la violence dans leurs sociétés

respectives, ils ont été des précurseurs des courants et des mouvements internationaux d'éducation à la paix qui ont surtout pris naissance après la Deuxième Guerre mondiale.

La question d'éducation à la paix qui a interpellé l'attention générale des pays, des organismes internationaux, de chercheurs et d'éducateurs a pris son premier élan après la Première Guerre mondiale (Hermon, 1997; Aspeslagh, 1986). La guerre de 1914-1918 ayant été vécue comme le plus grand fléau de l'humanité, les gouvernements et les organismes internationaux voulaient que l'éducation des jeunes générations soit le moyen le plus efficace d'arrêter la naissance de toute éventualité de la guerre (Grossi, 2000; Montessori, 1996; Rassekh, 1996; Bayada, 1993; Aspeslagh, 1986).

La période d'entre-deux-guerres a revêtu une importance particulière dans l'évolution de l'éducation à la paix, tant sur le plan conceptuel qu'organisationnel. En effet, durant cette période, d'importantes questions ont émergé par rapport à l'éducation à la paix. Selon Hermon (1997), les plus importantes de ces questions se rapportaient, entre autres, à l'importance à accorder à diverses disciplines d'éducation à la paix, à l'importance à accorder respectivement à l'orientation scientifique de l'enseignement et à l'infusion des valeurs. Également, il fallait trouver l'équilibre souhaitable entre valeurs patriotiques et valeurs internationales et universelles; les méthodes à adopter aux divers niveaux d'enseignement en vue du développement de l'éducation à la paix; le rôle des autorités dans l'orientation de l'enseignement et le respect de l'autonomie intellectuelle des enseignants et des apprenants.

### **2.2.1.2 Après la Deuxième Guerre mondiale**

Bien que l'initiative d'éducation à la paix ait commencé avant la Deuxième Guerre mondiale, c'est à partir de 1945 que nous pouvons tracer avec précision le



développement de l'éducation à la paix. Cette période a permis la création de l'UNESCO en 1945. La charte de l'UNESCO commençait par la formule : « La guerre prend naissance dans l'esprit de l'homme, c'est dans son esprit qu'il faut ériger les défenses de la paix » (UNESCO, 2004). Ce fut également l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948, d'où découla la priorité d'éducation à la paix (Hermon, 1997).

À cette époque, les traits les plus saillants de l'éducation à la paix comprenaient l'éducation à la compréhension internationale, l'éducation politique et l'éducation globale. Considérée dans cette perspective historique, l'éducation à la paix ne pouvait pas être prise isolément. Elle devait être conçue en relation étroite avec les problèmes de la vie humaine (Fujicane, 2003) et les enjeux politiques que ces derniers soulèvent pour l'ensemble des États et leurs institutions.

Créé par l'UNESCO en 1952, le Projet des Écoles Associées a privilégié la formation des enseignants et le développement de l'éducation à la paix dans les écoles primaires. La plus grande étape par rapport à l'éducation à la compréhension internationale fut l'adoption, en 1974, de la Recommandation de l'UNESCO sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux Droits de l'homme. En adoptant ce document, l'UNESCO voulait concrétiser, à travers l'éducation, sa mission principale : la mise sur pied de la paix dans l'esprit des hommes. Elle proposa que son champ d'action s'étende à toutes les étapes et les formes d'éducation et de formation.

Dans les années 60, l'accroissement de l'armement dans un monde déjà surarmé a amené certains enseignants à s'engager dans des mouvements de lutte pour la paix et contre l'armement, tels que la campagne pour le désarmement moral, le mouvement pour l'abolition de l'armement nucléaire et l'« Interchuch Peace Council ». À ce

moment-là, la paix était le résultat du changement politique et l'accent était mis sur la réduction des conflits. La diffusion des connaissances et l'influence de l'opinion publique allaient de pair avec la présentation des idées et des stratégies de changement politique. Cette approche a été vivement critiquée, parce qu'elle mettait l'Europe et les États-Unis au centre du monde en marginalisant le reste du monde.

À cette période, selon Giesecke (Aspeshagh, 1986), les besoins fondamentaux en éducation à la paix se rapportaient à la démocratisation de toutes les couches de la société. Les peuples pouvaient donc acquérir les connaissances nécessaires par rapport au développement politique et social pour mettre fin à la dépendance et à l'oppression. L'éducation à la paix était orientée vers l'apprentissage et l'analyse des conflits et leur résolution. Également, l'objectif était d'examiner ces conflits dans un contexte social plus large, en insistant sur leur impact sur le système de production dans les sociétés hautement industrialisées, dans les structures politiques et dans l'organisation politique et administrative, ainsi que dans les familles et les écoles. L'éducation à la paix visait aussi à accroître la conscience historique, faire acquérir les habiletés pour réaliser la participation à la vie politique, y incluant les habiletés pour lire et interpréter les textes de la loi, structurer les discussions, superviser les processus de dynamique de groupe et réduire le nombre d'adversaires, d'après Giesecke (op. cit.).

En raison de la critique formulée à l'endroit de la relation Nord-Sud (Rassekh, 1996) qui stipulait que l'inégalité et l'iniquité dans les relations Nord-Sud sont parmi les causes principales des tensions mondiales, l'éducation relative au développement attirera l'attention dans les années 70. Durant cette période, les préoccupations par rapport à la justice ont dominé. L'intérêt fut porté à ce que Johan Galtung, l'un des principaux théoriciens et défenseurs de l'éducation à la paix depuis les années 60, appelait la violence structurelle (Aspeshagh, 1986; Rassekh, 1996; Galtung, 1983;

1997). Ce nouvel aspect qui apparut dans l'éducation à la paix fut désigné comme une éducation globale, c'est-à-dire, l'engagement de chacun et de tous à changer la situation globale (Rassekh, 1996; Aspeslagh, 1986).

La guerre froide, caractérisée par le surarmement de deux blocs idéologiques, à savoir, le bloc capitaliste des États-Unis d'un côté, et le bloc communiste de l'Union Soviétique de l'autre, a forcé, dans un premier temps, les tenants de l'éducation à la paix à réduire la paix à un discours pour le désarmement. C'est durant les trente dernières années que l'éducation à la paix a acquis une portée plus étendue, en prenant en considération la violence structurelle qui englobe des éléments tels que la pauvreté, la famine, les carences en eau potable, les inégalités entre les peuples et les menaces sur l'environnement. La notion d'éducation à la paix devint plus extensive et s'imprégna progressivement, à partir des années 80, d'une approche culturelle plus globale et holistique, orientée davantage sur la recherche de pratiques d'éducation à la paix, plutôt que sur des discours sociopolitiques ou philosophiques. Il faut rappeler que l'UNESCO a décrété la décennie 2000-2010 la décennie de l'éducation à la paix et à la non-violence pour tous les enfants du monde (Mayor, 1999).

### **2.2.2 Conceptions d'éducation à la paix**

En analysant les conceptions qui sous-tendent l'éducation à la paix, Haavelsrud (1996) en a distingué quatre : l'idéaliste, la scientifique, l'idéologique radicale et la politisée. La conception idéaliste promue par l'UNESCO vient du préambule de l'acte constitutif de l'UNESCO, selon lequel, la guerre prend naissance dans l'esprit de l'être humain et que c'est dans ce même esprit qu'il faut ériger les défenses de la paix. Cette conception valorise le changement de mentalité de la nouvelle génération par l'éducation à la paix, en rejetant la violence pour un futur pacifique.

La conception scientifique consiste à intégrer dans les programmes scolaires, les résultats des recherches scientifiques ayant porté sur les causes de la guerre et les mécanismes de la course aux armements.

La conception idéologique radicale, elle, prétend que l'école actuelle est l'instrument de la « reproduction de la société » plutôt que celui du changement. Ainsi, dans cette optique, l'éducation à la paix est destinée à préserver les structures de maintien de l'élite au pouvoir. Les pays justifient les armes dont ils disposent, tout en critiquant la possession des armes des autres. Les jeunes générations sont alors encouragées à appuyer la politique nationale en armement. Le résultat final est le maintien du statu quo et la poursuite de la course à l'armement. Cette idéologie se retrouve dans plusieurs pays occidentaux pour protéger la société libre et les valeurs démocratiques. Cependant, il s'agit d'un maintien des mécanismes agressifs.

Quant à la conception politisée, elle a été défendue par les idées de Johan Galtung (1983) et Paulo Freire (1980) et vise à conscientiser les opprimés relativement au mécanisme de production et de maintien de l'oppression pour que celle-ci puisse être modifiée.

La partie qui suit décrit les composantes ou les facettes de l'éducation à la paix, tel qu'elles s'inscrivent dans les curriculums scolaires, soit implicitement, soit explicitement. Nous nous attardons aux composantes décrites par Harris (1999) puisqu'elles sont les plus récentes et les plus globales.

### **2.2.3 Différentes facettes d'éducation à la paix à l'école**

L'éducation à la paix varie selon les besoins de chaque région du monde et de chaque pays. Selon Harris (1999), elle se présente en cinq catégories : 1) l'éducation à la paix

globale (Global Peace Education), 2) la résolution des conflits, 3) la prévention de la violence, 4) l'éducation au développement et 5) l'éducation non violente.

### **2.2.3.1 Éducation à la paix globale (Global Peace Education)**

Elle a été développée dans les années 1800 et durant la première partie des années 1900. Ses bases sont d'origines religieuses. D'après Harris (1999), l'éducation à la paix globale est intimement liée aux études internationales (voir aussi Fujicane, 2003). Les éducateurs informent les élèves sur le fonctionnement du système international qui engendre la guerre. Cette forme d'éducation à la paix fait comprendre le système de sécurité. Les élèves deviennent des citoyens compatissants et solidaires des autres peuples. Les enseignants font comprendre aux élèves les lois et les institutions internationales, telles que les organisations des Nations unies et leur fonctionnement. Ils travaillent à conscientiser les élèves par rapport aux problèmes liés à la guerre entre les pays, à l'intérieur de ceux-ci et à la pauvreté. Le programme d'éducation à la paix globale a pour effet à long terme de changer les attitudes des élèves. D'après Kisémba (1993), c'est une éducation à la paix, critique de la guerre.

### **2.2.3.2 Résolution de conflits**

L'entraînement à la résolution de conflits constitue la principale composante des programmes d'éducation à la paix dans les écoles et dans toutes les régions du monde. Elle aide les enfants à résoudre les conflits interpersonnels d'une façon positive, c'est-à-dire sans intervention de la violence. La médiation par les pairs constitue un élément important de ce programme. Les études démontrent que les enfants ayant suivi un programme de résolution de conflits à l'école sont capables de transférer leurs acquis aux autres situations conflictuelles dans leur vie de tous les jours (Heydenberk et Heydenberk, 2005; Johnson, Johnson et Dudley, 1992). En outre, les enfants ayant reçu cette formation ont une attitude plus positive face aux conflits

(Stevahn, Johnson, Johnson et Real, 1996). Ils sont portés à éviter les conflits et à chercher les solutions non-violentes aux conflits qu'ils ne peuvent éviter dans leur vie. Ces résultats sont plus visibles quand tout le personnel de l'école est intéressé à s'impliquer dans ce processus éducatif et quand le thème de résolution de conflit est intégré dans le curriculum scolaire (Harris, 1999).

L'étude menée par Johnson et Johnson (2001) de 1988 à 2000 s'est déclinée en 17 terrains de recherche sur l'efficacité des programmes de résolution de conflits dans huit différentes écoles au Canada et aux États-Unis. La recherche portait sur les enfants, de la maternelle à la 9<sup>e</sup> année dans les écoles rurales, semi-urbaines et urbaines. Au Québec, cette recherche a été menée dans une école de Dorval. Les résultats montrent que les élèves ayant bénéficié de la formation sur la résolution de conflits retiennent ces connaissances durant toute l'année, appliquent les techniques de résolution de conflits qu'ils transfèrent à des situations de conflits en dehors de la classe et de l'école, notamment en famille. L'étude démontre également que les techniques de résolution de conflits peuvent être enseignées afin d'améliorer les performances académiques.

Lors de la recherche sur la prévention de la violence à l'école primaire par la promotion de comportements pacifiques dans des écoles québécoises, l'équipe de recherche (Turcotte, Lamonde et Lindsay, 2002) a évalué le programme des ambassadeurs et ambassadrices de la paix. L'enquête a été menée auprès d'élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de six écoles primaires de la région de Québec. Les commentaires des élèves sont positifs, le programme leur permettant, selon eux, de prendre conscience de l'existence croissante de la violence et de nombreuses formes qu'elle peut prendre.

Cependant, l'éducation à la résolution de conflits est parfois difficile à réaliser, étant donné que certains milieux de provenance des enfants, qui affichent de la violence, neutralisent les bons comportements appris à l'école. À ce titre, Carlsson (1999), dans sa thèse de doctorat à l'Université de Lund (Suède), a étudié les programmes de prévention de la violence et de résolution de conflits au niveau 4-6 de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Les points faibles relevés se rapportent à la divergence entre les aptitudes apprises et les expériences quotidiennes des élèves. En effet, il se peut que, dans plusieurs situations, les comportements enseignés à l'école soient en parfaite contradiction avec les expériences de la famille et de la communauté. Un autre obstacle consiste en un refus de changement.

Pour réussir l'éducation à la paix, il faut qu'il y ait acceptation et implication à ce changement de la part des enseignants, des autorités scolaires et des parents. Le passage d'une société de violence à une société pacifique est efficace si la vision de changement est partagée collectivement. Le chercheur (Carlsson, 1999) suggère que la formation des enseignants de la maternelle et du primaire comporte le volet d'éducation à la paix. Au Québec, les programmes de résolution de conflits sont présents dans plusieurs écoles primaires et secondaires, dont le plus populaire est le programme « Vers le pacifique » (Hébert et Corporation Mariebourg, 1998) qui forme les élèves du primaire et du secondaire aux techniques de résolution de conflit et de médiation par les pairs.

### **2.2.3.3 Prévention de la violence**

Selon Harris (1999), les programmes de prévention de la violence sont nés pour réduire les comportements violents que certains enfants affichent à l'école et qui nuisent à leur réussite scolaire. Son objectif est de créer un climat sain dans des écoles. Les enfants examinent comment les préjugés et les stéréotypes contribuent à

avoir une image négative des autres. La prévention de la violence met l'accent sur les droits des élèves, leurs responsabilités et la discipline. L'évaluation de ce programme démontre qu'il aide à réduire les actes d'agressions physiques et à promouvoir les comportements prosociaux (Kimball, 1997). Cette constatation a été faite également par Hébert (2004) dans son évaluation d'un projet d'éducation à la paix par les arts martiaux et le travail social qu'il a mené auprès des élèves du primaire à Montréal. Il constate que les principales retombées du projet sont, entre autres, le développement des conduites, des attitudes et des perceptions favorables à la culture de la paix.

Malheureusement, aujourd'hui, il existe plusieurs facteurs qui influencent le comportement violent, comme les habitudes familiales où la violence est monnaie courante, l'environnement social violent, les modèles négatifs de la télévision, des médias et des jeux qui véhiculent la violence, ainsi que l'influence négative des pairs à consommer de la drogue.

#### **2.2.3.4 Éducation au développement**

L'éducation au développement démontre les différents aspects de la violence structurelle, en mettant l'accent sur la propension à la domination et à l'oppression au sein des institutions sociales et politiques. L'éducation aux droits de la personne et l'éducation relative à l'environnement sont placées dans cette catégorie. L'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2009; Sauvé et Orellana, 2008) dénonce auprès des élèves les conséquences négatives de la destruction de l'environnement et démontre les conséquences positives dans la façon de vivre harmonieusement sur cette planète.

L'éducation au développement analyse les causes de la pauvreté et les stratégies pour l'éradiquer. Cette approche vise à construire une communauté pacifique par la promotion de la citoyenneté démocratique active, intéressée par le partage équitable



des ressources mondiales. Au moyen de l'éducation au développement, les enseignants critiquent le modèle dominant du monde occidental, qui privilégie l'exploitation et la consommation illimitée des ressources naturelles et du capital humain. Cet enseignement propose des solutions alternatives des pratiques technologiques écologiques et le développement harmonieux.

Les enseignants engagés en éducation au développement scrutent les dessous de la modernité et ses impacts négatifs sur les communautés humaines. Elle aide à la promotion de la population des milieux pauvres en leur permettant d'acquérir les mécanismes de planification, d'implantation et de contrôle des projets de développement et est pour le contrôle équitable des ressources. L'éducation au développement dénonce l'injustice sociale, qui est la principale forme de la violence structurelle, d'après Galtung (1983). Cette forme d'éducation à la paix ne peut être appliquée que par les enseignants engagés et convaincus. Leur formation et le programme d'études qu'ils ont à enseigner ne peuvent suffire à les inciter à une telle forme de remise en question.

L'éducation à la citoyenneté, qui est répandue dans plusieurs pays du monde, y compris au Québec, peut être classée dans cette catégorie. En effet, l'éducation à la citoyenneté est une éducation qui vise à doter les jeunes de la capacité de contribuer au développement et au bien-être de la société dans laquelle ils vivent en tant que citoyens responsables et actifs, selon le « Réseau de l'information sur l'éducation en Europe » (2005). Selon les priorités des pays, l'éducation à la citoyenneté vise la transmission d'une culture politique, d'une pensée critique ainsi que l'acquisition de certaines attitudes et valeurs chez les élèves. L'éducation à la citoyenneté incite également les élèves à une participation active à la vie sociale et politique.

L'accent est toujours mis sur la citoyenneté responsable qui soulève les questions relatives à la conscience et à la connaissance des droits et des devoirs. Elle est aussi liée à des valeurs civiques, telles que la démocratie et les droits de la personne humaine, l'égalité, la participation, le partenariat, la cohésion sociale, la solidarité, la reconnaissance de la diversité et la justice sociale.

Dans le but d'éduquer à la citoyenneté et permettre aux futures générations de comprendre les violences extrêmes qui ont endeuillé l'humanité en vue de leur transmettre une mémoire exemplaire, l'étude des processus génocidaires et la prévention des crimes contre l'humanité et l'étude des génocides trouve ici leur justification (Hubrecht et Mugiraneza, 2009; Bossy, 2005). En effet, selon Lefebvre et Ferhadjian (2007), c'est un devoir qui incombe aux générations futures que de construire une culture historique, nécessaire à la lutte contre la négation et la récurrence des crimes. Pour cela, il faut éveiller les consciences en se basant sur la réflexion rationnelle et en expliquant aux élèves les mécanismes de chacun des génocides. Les préoccupations pour les questions mémorielles sont portées par l'exigence d'éviter le retour de la barbarie.

Cependant, face à des débats sensibles et complexes qui touchent aux champs de l'Histoire, de la mémoire, du droit, de la philosophie, du politique, la problématique est évidente. Comment l'école peut-elle alors s'y prendre pour aborder un tel sujet, si complexe et sensible? Hubrecht et Mugiraneza (2009) optent pour l'étude comparée des génocides, en particulier celui des Juifs et celui des Tutsi au Rwanda. En outre, ils mettent en lumière la dialectique entre universel et particulier, institutions et individus, remémoration du passé et édification de l'avenir et, par conséquent, fournissent aux enseignants les moyens de donner sens à un enseignement et à une réflexion sensibles aux enjeux de l'Histoire et aux défis du monde contemporain.

### 2.2.3.5 Éducation à la non-violence

L'éducation à la non-violence tente d'inculquer l'image de la paix positive dans l'esprit des élèves. Cette forme d'éducation à la paix a été nourrie par les grands penseurs de la non-violence, tels que Gandhi, Luther King, Krishnamurti, ainsi que par les idées de certains leaders religieux. L'éducation à la non-violence peut aider à contrer la culture de violence véhiculée par les médias, les industries du divertissement, certaines des politiques nationales qui prônent la violence cachée, les communautés et certaines familles. Elle donne une image positive de la paix, où les besoins de l'être humain sont satisfaits et où il n'y a pas de violence déguisée. Les élèves qui ont reçu une éducation à la non-violence sont motivés d'œuvrer pour la paix. Les adolescents exposés à la non-violence ont changé leurs attitudes d'une façon positive (Harris, Jeffries et Opels, 1997).

Au Québec, certains de ces aspects qui s'entrecoupent et qui sont en interconnexion se retrouvent dans le discours officiel du programme réformé de l'école québécoise. Il s'agit notamment des cours d'éducation à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse et, d'une certaine façon, dans des cours de géographie et d'histoire, à travers ce qui est appelé « compétences transversales » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009; Ministère de l'Éducation, 2001). En effet, l'éducation à la citoyenneté vise l'ouverture à la diversité des sociétés et des territoires. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde. Dans cette optique, les élèves sont dotés de la capacité de construire une société juste et équitable, où prévalent le respect, la tolérance, la résolution pacifique de conflit, la non-violence, la connaissance d'autres cultures, le travail en groupe, l'encouragement des valeurs humaines et démocratiques (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998; Marsolais et Brossard, 2000).

Le programme de l'enseignement d'éthique et de culture religieuse vise le développement de compétences complémentaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). L'élève est placé au centre de l'apprentissage, en vue de comprendre qui il est et comment il entretient les relations avec les autres dans différentes situations quotidiennes. Grâce à son imagination, il est amené à améliorer sa vie individuelle et collective. Cependant, aucune étude n'a encore démontré que la mission du programme de formation de l'école québécoise est efficace.

**Tableau 2. 2**  
Récapitulation sur les facettes d'éducation à la paix à l'école

	<b>Éducation à la paix globale</b>	<b>Résolution des conflits</b>	<b>Prévention de la violence</b>	<b>Éducation au développement</b>	<b>Éducation non violente</b>
<b>Objectifs</b>	Conscientiser les élèves par rapport aux problèmes liés à la guerre entre les pays, à l'intérieur de ceux-ci et à la pauvreté; changer les attitudes des élèves	Aider les élèves à résoudre les conflits interpersonnels d'une façon pacifique	Réduire les comportements violents; créer un climat sain dans les écoles; prendre conscience de l'existence de la violence et de ses formes;	Démontrer les différents aspects de la violence structurelle; analyser les causes de la pauvreté et les stratégies pour les éradiquer; dénoncer l'injustice sociale; Dénoncer les conséquences négatives de la destruction de l'environnement; proposer des solutions alternatives	Inculquer l'image de la paix positive; contrer la culture de la violence
<b>Formes</b>	Le fonctionnement du système international qui engendre la guerre; Le système de sécurité; Études internationales	Médiation par les pairs; Résolution des conflits	Préjugés et stéréotypes; droits des élèves, leurs responsabilités; la discipline; Éducation interculturelle	Droits de la personne; éducation relative à l'environnement; éducation à la citoyenneté; Enseignement des génocides	
<b>Origines</b>	1800-1900; bases d'origines religieuses			Johan Galtung et la violence structurelle	Les grands penseurs et initiateurs de la non-violence : Gandhi, Luther King, Krishnamurti

Ces différents éléments de l'éducation à la paix à l'école sont interreliés. Le décloisonnement est difficile, voire même inutile, puisque l'éducation à la paix n'est pas seulement une matière à enseigner comme tant d'autres. L'intervention en cas de comportements inacceptables auprès d'un élève, devient en même temps une prévention par rapport aux comportements futurs pour le même élève et pour les autres. Comme nous le verrons plus loin, l'enseignant qui s'engage en éducation à la paix profite de toutes les occasions, que ce soit en classe ou à l'école pour intervenir ou pour prévenir. Cela peut se faire d'une façon systématique ou sporadique, faire partie du programme ou venir de l'initiative de l'enseignant.

Après avoir pris connaissance de la genèse et du développement de l'éducation à la paix ainsi que de ses composantes, il nous est possible de tenter d'établir quelques définitions.

#### **2.2.4 Différentes définitions de l'éducation à la paix**

Nous commencerons par faire le tour d'horizon de définitions émises par différents auteurs, pour finir par émettre une synthèse qui paraît pertinente pour notre définition.

L'éducation à la paix couvre deux principaux aspects : l'éducation à la paix comme un processus éducatif et comme un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'habiletés à transmettre aux apprenants en vue de la réduction de la violence et de la création d'une société plus juste. Cette partie traitera également de l'éducation à la paix explicite et implicite. Il sera également question de la définition de l'éducation à la paix appliquée par l'enseignant.

Wulf (1985) définit l'éducation à la paix comme l'incorporation dans le processus éducatif des connaissances relatives aux dangers que présentent la guerre, la violence, la pauvreté et l'oppression, à la fois pour la vie de l'individu et celle de la société.

Pour Morin (1985), l'éducation à la paix doit permettre à l'apprenant de comprendre et d'agir par rapport aux problèmes majeurs qui se posent et se poseront à l'humanité.

Vriens (1999) définit l'éducation à la paix comme un genre d'éducation qui ouvre les enfants au monde actuel. Elle les confronte à leurs responsabilités futures de conserver une bonne qualité de vie dans le monde, en les invitant à accepter cette possibilité et à l'adapter à la situation de chacun. Pour Kathleen Kanet (citée par Bjerstedt, 1994), l'éducation à la paix est comprise comme un style de vie, qui met l'accent sur l'amélioration générale de la qualité de vie dans l'école, la famille, la communauté et à la limite, dans le monde.

Une étude auprès de cinquante experts ayant réfléchi sur le sujet à travers le monde révèle que le discours sur l'éducation à la paix est beaucoup plus présent que les pratiques éducatives en vue de transformer les attitudes et les conduites, autant auprès des adultes que des jeunes (Bjerstedt, 1994). Cette constatation est partagée par d'autres spécialistes en la matière (Shapiro, 2002; Bar-Tal, 2002; Harris, 2002; Reardon, 1999; Miller et Ramos, 1999; Brock-Utne, 1996). L'éducation à la paix vise donc à sensibiliser les enfants aux problèmes du monde contemporain pour qu'ils grandissent en en prenant conscience et en cherchant des solutions aux problèmes de violence. C'est une perspective fort louable en vue de préserver l'espèce humaine des dangers liés à la violence.

Les auteurs qui ont émis des définitions de l'éducation à la paix mettent l'accent sur la responsabilisation des jeunes relativement aux dangers de la violence, à travers les projets et les programmes d'éducation à la paix. L'éducation à la paix, comme nous le mentionnions précédemment, est à la fois un processus d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi un ensemble de connaissances à transmettre, d'attitudes et d'aptitudes à changer ou à développer. Nous résumons l'éducation à la paix comme

un vaste champ disciplinaire qui comprend un ensemble de connaissances, de valeurs, d'attitudes et d'aptitudes permettant de vivre en harmonie avec soi-même, avec les autres et avec la nature. Cependant, la question qui revient souvent est de savoir jusqu'à quel point le système lui-même, souvent source de violence, peut être changé avant de vouloir changer les jeunes.

Bjerstedt (1994) parle d'éducation à la paix explicite (directe) ou éducation à la paix vue comme texte. Ceci voulant dire que l'éducation à la paix se retrouve officiellement dans le programme scolaire et que chaque enseignant doit s'y conformer en vue d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés. À l'opposé, il existe une forme d'éducation à la paix implicite ou éducation à la paix comme contexte. L'éducation à la paix explicite se concentre sur des situations conflictuelles, tout en transmettant les connaissances sur les habiletés pour les résoudre. L'accent est mis sur l'élaboration de curriculum et du matériel didactique, en partant des théories scientifiques existantes et des résultats des recherches. L'éducation à la paix implicite (ou indirecte) est conçue pour transmettre concrètement les valeurs de paix. L'éducation doit promouvoir la paix dans l'enseignement par la mise en valeur d'attitudes et de conduites appropriées, dans un environnement pacifique, où les droits des enfants sont respectés et où les adultes et les systèmes constituent un modèle de non-violence. C'est aussi le point de vue de Staub (2002) et Shapiro (2002).

Selon Bjerstedt (1994), le concept d'éducation à la paix n'est soutenable que s'il aboutit à des résultats tangibles. En effet, les résultats de l'éducation à la paix se mesurent par les attitudes et les comportements acquis par les élèves. Ceux-ci se développent graduellement par l'apprentissage du contenu, mais en présence d'un contexte approprié et d'une pratique inscrite comme style de vie dans l'environnement scolaire (voir aussi Harris, Glowiski et Perleberg, 1998; Brantmeier,



2003; Shapiro, 2002; Hébert 2001; Galtung, 1997; 1996; 1990; Haavelsrud, 1996; Hicks, 1996; Gronemeyer, 1996).

Bjerstedt (1994) insiste sur le contexte (climat dans la classe et dans l'école) dans lequel se déroule l'éducation à la paix comme élément clé permettant de développer les attitudes et les comportements. La théorie et la pratique concernant l'éducation à la paix vont de pair. Le contenu doit être véhiculé dans un climat qui favorise sa traduction en attitudes. L'éducation à la paix est un tout indivisible. La situation idéale est de combiner ces deux approches, à savoir, l'explicite et l'implicite chez les plus jeunes apprenants. La dissociation courante des divers niveaux (connaissances, attitudes, motivation...) en éducation traditionnelle empêche de considérer qu'en éducation à la paix, il faut influencer l'ensemble de la personnalité de l'apprenant. Par conséquent, une approche ne visant qu'un aspect de la personnalité de l'apprenant est partielle et incomplète (Rassekh, 1996). En outre, l'éducation dans sa globalité doit transmettre le message de paix et, surtout, dans un environnement institutionnel en harmonie avec l'application des valeurs démocratiques préconisées par les enseignants dans leurs classes.

Certains spécialistes qui sont enseignants et chercheurs en éducation à la paix, comme Virginia Floresca-Cawagas, Herbert C. Kelman, Bogdan Rowinski, Ritta Wahlström, Nigel Young, Robert Aspeslagh, Toh Swee-Hin, pensent à l'éducation à la paix en termes de valeurs à transmettre à partir d'une pensée critique et rationnelle à développer (Bjerstedt, 1994). L'éducation à la paix doit développer les valeurs et les attitudes orientées vers un environnement plus pacifique, une communauté pacifique, la responsabilité sociale, le respect des droits humains, la solidarité culturelle dans un environnement sain, où la justice sociale et la non-violence prédominent (Hudson, 1991; Küng, 1991; Best, 1992; UNESCO, 1993).

Une chercheuse japonaise sur l'éducation à la paix, Mutsuo Okamoto (cité par Kisémbu, 1993), parle de l'éducation à la paix comme éducation de libération. Celle-ci a pour but de libérer l'être humain de la violation de ses droits, de l'oppression politique, de la discrimination raciale et de permettre la recherche de la satisfaction des besoins fondamentaux et de la fin de la pauvreté, de l'analphabétisme, des maladies contrôlables et de la malnutrition. Ceci rejoint ce que Johan Galtung (1983) appelle la violence structurelle; ce point de vue est également partagé par Wulf (1985). L'éducation à la paix est aussi, selon Okamoto (op.cit.), un processus d'apprentissage dans un environnement éducatif qui favorise l'acquisition des attitudes. Ce type d'éducation veut aider les apprenants à acquérir ou accroître les qualités de tolérance et de créativité. L'éducation à la paix est également un style de vie, qui insiste sur la conscientisation aux causes et aux situations qui empêchent la paix dans le monde. Elle met l'accent sur la simplicité de la vie, qui assurerait la survie de l'espèce humaine contre les malaises causés par l'hyperindustrialisation : la surabondance d'une part, la pauvreté et la misère d'autre part.

Il faut constater que l'éducation à la paix doit faire face à de nombreux problèmes du monde contemporain en vue de créer un nouvel humanisme (Harris, 2002). À ce sujet, Bjerstedt (1990) stipule que la théorie et la pratique de l'éducation à la paix feront face à six défis majeurs auxquels les enseignants en éducation à la paix doivent réfléchir : 1) le défi de la technologie et de l'information qui risquent de créer un monde déshumanisé; 2) le défi de l'écologie dont le déséquilibre menace l'existence de la vie sur la planète; 3) le défi de la justice sociale comme une composante nécessaire du concept de paix; 4) le défi de la religion qui semble être de retour pour donner un sens à la vie humaine, avec tout ce qu'elle comporte comme démesure, intégrisme, extrémisme; 5) le défi des dangers provenant des idéologies inhumaines, telles que le racisme, le fascisme, le nationalisme chauvin qui sont de retour et 6) le défi du mouvement « new age » qui est une critique des idées et des pratiques de la

culture occidentale dominante, avec une remise en question de ce qu'elle apporte à l'humanité, comme la démocratie, le progrès scientifique, etc.

L'éducation à la paix est celle qui essayera de faire face à ces nombreux défis, mais l'école par elle-même n'y pourra changer grand chose, si elle reste isolée (Miller et Ramos, 1999). Il faudra la coordination de l'ensemble des systèmes (juridique, social, scolaire, politique et économique), puisque tous ces problèmes dépassent le simple système scolaire.

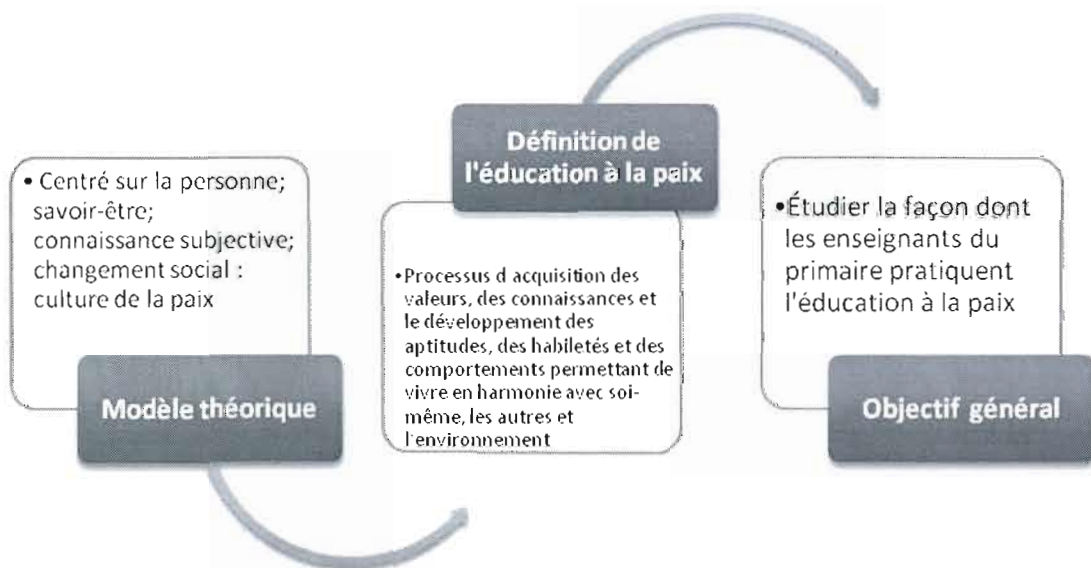
L'éducation à la paix couvre par ailleurs un domaine très large. C'est pour cette raison que les spécialistes en éducation à la paix optent pour une vision holistique (Miller et Ramos, 1999; Brooks, 2005). En effet, la formation d'un nouveau type de citoyen capable de vivre et d'agir harmonieusement dans une société pluraliste et multiculturelle, qui a tendance à se globaliser devient de plus en plus complexe. Le citoyen qui doit être formé, c'est celui qui croit et s'attache aux valeurs universelles et se comporte en conséquence (Rassekh, 1996 : p.16). Le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (1998) abonde dans le même sens, tout en ajoutant que l'école doit former le citoyen capable de construire une société juste et équitable.

Notre définition de l'éducation à la paix est un résumé des différents auteurs, tout en mettant l'accent sur l'aspect de processus et d'acquisition des attitudes et des comportements permettant de vivre sans violence, que ce soit avec soi-même, avec les autres ou avec l'environnement. L'éducation à la paix serait donc le processus d'acquisition des valeurs, des connaissances et le développement des attitudes, des habiletés et des comportements permettant de vivre en harmonie avec soi-même, les autres et l'environnement.

Celle-ci est une définition d'éducation à la paix qui met l'accent sur un processus de prévention de la violence dans la société, de sensibilisation des jeunes aux problèmes

de violence, d'offrir aux enfants un climat non violent en famille et à l'école, de développer leur esprit critique et leurs aptitudes à résoudre les conflits d'une façon pacifique.

Cette définition est liée au paradigme d'éducation à la paix, qui a comme but de développer le savoir, le savoir-faire et le savoir-être chez les élèves, pour une culture de la paix dans la société pluraliste et démocratique. Elle est également liée aux objectifs de recherche, qui justement doivent comprendre comment les enseignants du primaire s'y prennent pour faire l'éducation à la paix.



**Figure 2.1** Éducation à la paix : relation entre le modèle théorique, la définition et l'objectif de recherche

Eu égard à la définition retenue, l'école est un lieu par excellence d'éducation à la paix. Comme l'éducation à la paix est holistique, elle devrait transparaître dans plusieurs matières enseignées à l'école. La collaboration et l'engagement de tout le

personnel et des parents sont souhaitables, ainsi que la création d'un environnement pacifique à l'école. Tout cela devrait avoir un aspect préventif, puisque l'intervention répare, mais le mal est déjà fait et aurait tendance à se répéter. Les enseignants devaient agir par l'exemple et adopter les valeurs liées à l'éducation à la paix.

### **2.2.5 Éducation à la paix pour l'enseignant**

L'éducation à la paix a pour objectif de développer des attitudes pacifiques chez les élèves et de les mettre en pratique envers leurs semblables. Comme le souligne Krishnamurti (1970 : p.7) : « Le but de l'éducation n'est pas de produire des érudits, des techniciens ou des quêteurs d'emplois, mais des hommes et des femmes intégrés et libérés de la peur, car ce n'est qu'entre de tels êtres humains que la paix pourra s'instaurer ». Pour Krishnamurti et Johan Galtung, il faut concevoir l'éducation à la paix à partir non pas d'une simple construction de l'esprit, mais d'un idéal sur la paix.

Il faut développer la non-violence, liée à une conscientisation sur la violence véhiculée et vécue dans les relations quotidiennes à l'école, dans la famille, dans la communauté et dans les structures et les modes de transmission de connaissances qui entretiennent la domination, la compétition et l'agression. L'éducation à la paix à l'école devient contradictoire dans certaines écoles où il y a, d'un côté, un discours sur la paix et, de l'autre, des relations et des rapports d'autorité oppressifs entre adultes et enfants, où l'environnement éducatif entretient, par ses exigences scolaires et sociales, des rapports discriminatoires, dissimulateurs et étouffants pour l'enfant (Hébert, 2001).

L'éducation à la paix pour l'enseignant n'est pas indépendante d'une orientation aux valeurs, elles-mêmes soutenues par des intérêts et une conception de l'être humain et de sa place dans l'univers (Galtung, 1990; Bjarstedt, 1994; Haavelsrud, 1996; Readon, 1996; Aspeslagh, 1996). Il suppose un engagement personnel autant que

professionnel dans son environnement scolaire. Ceci suppose que l'éducation à la paix s'inscrit dans un processus qui peut bouleverser les habitudes éducatives des enseignants et du monde de l'enseignement. Elle peut remettre en question certaines structures de l'organisation scolaire, telles que les méthodes d'enseignement, le système d'évaluation ou de punitions (Marcel et al., 2002; Hébert, 2001; Galtung, 1990; Maasen, 1996; Hicks, 1996; Bjerstedt, 1995 et 2003).

En éducation à la paix, les attitudes et les comportements vécus quotidiennement sont aussi déterminants que les contenus et les objectifs formellement bien présentés. Cela peut même parfois conduire à des effets pervers, par l'utilisation de certains cours au programme dont les contenus sont irréprochables sur papier, mais dont les véritables buts à atteindre peuvent être pervertis et déviés par la façon de les transmettre et de les implanter (Hébert, 2001; Burns, 1996; Maasen, 1996 et Schleicher, 1993; Heywood, 1986). Les activités de sensibilisation développées, les pratiques actualisées dans l'enseignement visent à obtenir des changements observables au niveau du comportement, ainsi qu'en ce qui concerne l'acquisition des valeurs et les conduites en classe et dans l'école par les élèves et les enseignants. Les pratiques en éducation à la paix visent en fin de compte à obtenir un environnement éducatif exempt de violence en vue de développer les connaissances, les attitudes et les aptitudes pour une culture de la paix, priorité adoptée par l'UNESCO (1995) pour la présente décennie (2000-2010).

### **2.3. Concept de pratiques éducatives**

Les pratiques sont un « terme générique englobant action, activité, travail. » (Bru et Maurice, 2001 : p.135). Les auteurs emploient souvent le terme « pratiques professionnelles » ou « pratiques pédagogiques » ou « pratiques enseignantes ». Le

chercheur qui s'intéresse aux pratiques étudie l'action humaine qui se déroule dans le temps, qui est singulière et intentionnelle et vise l'efficacité.

Nous parlerons des pratiques des enseignants en général, où il sera montré la relation entre la théorie et la pratique. Il sera question également des pratiques en éducation à la paix, qui comprennent l'éducation à la paix qui s'appuie sur un curriculum existant ou sur le climat qui existe en classe et dans l'école.

### **2.3.1 Pratiques des enseignants**

Les pratiques enseignantes, disent Bru et Maurice (2001), résultent d'une interaction dynamique d'acteurs dans un contexte singulier, qui peut être appréhendé à différentes échelles : maître-élève, classe, établissement, système éducatif. D'après Tardif, Lessard et Lahaye (1990), les éléments qui influencent les pratiques des enseignants sont au nombre de trois : 1) le vécu et l'expérience antérieure et actuelle, 2) la pratique quotidienne et 3) l'expérience des pairs ou l'expérience acquise en travaillant avec eux. Voici comment Tardif (1993 : 45) décrit la situation de l'enseignant :

L'enseignement se déroule dans un contexte constitué de multiples interactions, qui exercent sur les enseignants des contraintes diverses. Ces contraintes ne sont pas des problèmes théoriques, tel qu'en rencontre le scientifique, ni des problèmes techniques, tels qu'en rencontre le technologue ou le technicien. Pour l'enseignant, ces contraintes apparaissent en liaison avec des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habiletés personnelles, ainsi que la capacité de faire face à des situations plus ou moins transitoires et variables.

L'enseignant construit donc son savoir et sa pratique grâce à l'expérience, ce que Schön (1996) et aussi Legault (2004) appellent pratique ou démarche réflexive. Cette dernière consiste, pour le praticien (l'enseignant), à réfléchir sur l'action pendant

l'action. C'est ce qui fait que l'histoire individuelle et subjective de chaque enseignant, ainsi que ses expériences antérieures verbalisées ou racontées par l'enseignant lui-même constituent une mine d'or pour faire avancer la connaissance sur la pratique enseignante (Desgagné, 2005).

Van der Maren (1995 : 40) postule que la recherche et les théories pour l'éducation devraient s'en tenir aux caractéristiques fondamentales de la situation éducative, qui se définit principalement comme suit :

(1) une personne adulte sensée savoir (2) a des contacts réguliers (3) avec un groupe (4) de personnes (enfants) sensées apprendre (5) dont la présence est obligatoire (6) pour leur enseigner (7) un contenu socialement donné (8) par une série de décisions prises en situation d'urgence.

Dans cette définition, l'auteur accorde une grande importance aux praticiens, mais à partir d'une adaptation fonctionnelle des adultes et des enfants à ce qu'il qualifie de social donné, établi par les institutions. Il y a une conception passive, qui reproduit les normes établies, à la fois par les enfants et les enseignants, qui donne peu de place à l'enseignant comme médiateur entre les institutions et les enfants, et aux enfants comme porteurs de changements entre les générations. Dans la situation éducative ainsi définie, les acteurs en situation deviennent des récepteurs passifs d'un contenu social donné qu'ils reçoivent au quotidien dans un cadre de formation plus ou moins réfléchi, à partir de décisions prises au quotidien, en situation d'urgence. La fonction critique des acteurs en situation éducative (enseignants et éduqués), tout comme leurs rôles de transformateur et d'initiateur semblent plutôt considérés comme inconcevables ou irréalistes dans les pratiques éducatives.

En fait, les pratiques sont souvent répétitives, mais elles peuvent être aussi innovatrices, créatives et initiatrices de normes et de conduites nouvelles. À ce titre, des recherches sur les pratiques de formation comme celles de Lesne (1984), de Van



Campehouldt (1983), Remy et St-Jacques (1986), Deloyé (1994), Shiose (1997) permettent de constater que la fonction des pratiques en situation éducative n'en est pas une seulement de reproduction. Elles peuvent être de l'ordre de la transformation et de l'innovation des modèles transmis, suivant l'approche pédagogique appliquée par les enseignants. Ceux-ci deviennent alors des médiateurs dans un contexte de transaction, où élèves et enseignants disposent d'une certaine autonomie d'interprétation et de stratégie par rapport au contexte institutionnel et situationnel.

Comme le soulignent Remy et St-Jacques (1986 : 311) :

La transaction ne suppose pas de désaccord, ni de conflits. Le fonctionnement est quasi inverse dans une négociation, où une certaine méfiance mutuelle aboutit à formaliser les accords dans une convention écrite et l'échange entre des partenaires.

Les acteurs peuvent être inégaux dans leurs statuts, mais demeurent égaux dans le respect dû à toute personne humaine. L'action du pédagogue s'inscrit dans un cadre social normatif, où la relation sociale est partie déterminante dans le développement du savoir.

Ces agents en formation que sont les élèves doivent devenir eux-mêmes des agents libres et critiques envers les messages reçus. Mialaret (1976) parlera de l'action pédagogique auprès des élèves comme une source de modification profonde chez les sujets, non pas comme agents reproductifs du social donné, mais comme des éléments actifs et dynamiques à l'action exercée sur eux-mêmes.

Hodkinson (2005) confirme cette position selon laquelle, les pratiques en classe sont négociées entre l'enseignant et les élèves. Elles peuvent être modifiées et adaptées à la culture et à la personnalité de chacun. Chaque partie y apporte une partie d'elle-

même en vue du changement. Il peut donc y avoir tout un écart entre la mise en forme du contenu du message à transmettre, les objectifs et la forme du programme original.

### **2.3.2 De la théorie à la pratique**

Selon Van der Maren (1995), la situation éducative laisse peu de place à la réflexion pour l'enseignant, car ce dernier doit prendre des décisions avant tout en situation d'urgence. L'enseignant est avant tout orienté vers l'action, à diriger des sujets vers un contenu et un savoir donné socialement.

Il faut reconnaître que la fonction d'enseignant est avant tout orientée vers l'action, mais elle ne peut être que cela. L'action pédagogique suppose une réflexion qui dépasse les automatismes ou les techniques apprises selon une tradition ou selon sa simple expérience personnelle. Elle ne saurait être d'un côté que de l'art pur et simple, ni pour autant une science exacte comme le sont les sciences pures. Comme le souligne Lesne (1984 : 11) :

La pédagogie ne saurait être assimilée à une science puisqu'elle vise à diriger l'action. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres vivants suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédures d'action qui sont ainsi employées, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, et même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux.

Lesne et Van der Maren font ici remarquer que les praticiens en éducation ont très peu de place en recherche en éducation, même lorsqu'il s'agit d'apprécier ce que valent les procédés d'action pédagogique. En fait, comme le remarquaient Van der Maren (1995) et Fang (1996), beaucoup plus de recherches sur l'éducation ou en éducation que pour l'éducation. Lesne parle de cette attitude intermédiaire entre l'art et la science comme d'une théorie pratique; théorie qui n'est pas exempte d'idéologie

pratique propre à l'enseignant qui exerce en situation de formation des apprenants. Des énoncés pédagogiques issus d'idéologies pratiques (Lesne, 1984 : 10) qui justifient ce qu'il convient de faire, comment faut-il le faire et pourquoi, permettent à l'enseignant de fonder un savoir-faire qui peut conduire à une théorie pratique de l'action pédagogique. Comme le relève Lesne (1984 : 10), au cours du temps vécu par les praticiens sur le terrain :

Émergent également et se diffusent — et en tout cas, existent — des éléments de théorie d'action qui, sans échapper aux conceptions et aux expériences personnelles, présentent des savoirs déterminés qui tirent la pertinence de leur mise en œuvre dans la pratique de formation, mais qui procèdent aussi de certains savoirs scientifiques, c'est-à-dire, définis par leur cohérence interne et leur validité expérimentale. Ces savoirs explicites réalisant des synthèses personnelles entre la simple application de procédures et le recours aux sciences sociales et humaines correspondent aux « théories pratiques » que Durkheim considérait comme étant constitutives de la pédagogie de l'enfance et de l'adolescence.

Les praticiens de l'éducation (à la paix dans notre contexte) élaborent alors par eux-mêmes des principes d'ordre pratique, à partir de leur propre expérience vécue au quotidien dans leur classe et dans l'école, mais aussi des outils conceptuels ou des cadres théoriques qu'ils possèdent. Des généralisations en ressortent, issues des ajustements nécessaires dans le déroulement de leur action quotidienne confrontée à des contraintes ou des situations imprévisibles. Sans ces généralisations sur le sens de leur pratique, les praticiens ne pourraient pas survivre (Desgagné, 2005; Hodkinson, 2005; Hodkinson et Hodkinson, 2004; Charlier, 1998; Schön, 1996; Lesne, 1984). Ces auteurs et chercheurs aboutissent à une affirmation selon laquelle les enseignants construisent leurs savoirs, savoirs-être et savoirs-faire tout au long de leur carrière. Ce n'est qu'en leur donnant la parole pour qu'ils se racontent que leurs pratiques peuvent être connues (Jalongo, Isenberg et Gerbracht, 1995 ; Delory-Momberger, 2000).

### 2.3.3 Croyances et pratiques des enseignants

D'après Fang (1996), deux pôles sont identifiés dans le processus d'enseignement : le processus de réflexion des enseignants et l'action des enseignants proprement dite avec ses effets observables. La réflexion des enseignants n'est pas aussi observable que leurs actions concrètes, c'est-à-dire, leurs pratiques. Les recherches sur la pensée des enseignants indiquent que pour comprendre leurs comportements, il faut examiner et comprendre leurs croyances. Un certain nombre d'études affirment que les croyances des enseignants influencent leurs décisions et leurs actions en classe. Ils joueraient aussi un rôle important dans la réussite des élèves (McAninch et Raths, 2003; Fang, 1996; Clark et Peterson, 1986).

L'étude clé de Fang (1996) a tenté de faire le point sur les discours et les croyances des enseignants et leurs pratiques. Elle permet de déterminer la consistance ou l'inconsistance entre les propos tenus sur leurs pratiques et les pratiques observées effectivement. D'entrée de jeu, l'auteur précise que la littérature scientifique sur les croyances, les perceptions et les pratiques des enseignants est très limitée. Ceux qui s'y sont intéressés le doivent à des travaux en éducation, comme ceux, entre autres, de Beattie (1995), de Clak et Peterson (1986) ou de Jackson (1968). Ils ont constaté que, aux trois connaissances académiques identifiées traditionnellement chez l'enseignant : connaissance sur le sujet et son contenu; connaissance pédagogique; connaissance curriculaire, venait s'ajouter la connaissance personnelle de l'enseignant. Celle-ci est identifiée comme une connaissance expérientielle et personnelle des façons d'apprendre des élèves, de leurs intérêts, de leurs besoins; des forces et limites associées à une panoplie de techniques d'enseignement et d'encadrement des élèves. C'est également un univers de connaissances qui s'appuie sur l'application personnelle de connaissances acquises au cours d'une formation antérieure.

Selon les recherches effectuées par Fang (1996), c'est à partir du milieu des années 80 qu'il a été démontré l'existence de théories et croyances personnelles implicites chez l'enseignant qui expliquent des pratiques éducatives spécifiques et personnalisées et qui peuvent être explicitées pour mieux comprendre leur engagement et la façon de socialiser et d'instruire les élèves. Un nouveau paradigme explicatif est apparu, celui de reconnaître une certaine validité et fiabilité à la parole et à l'expérience quotidienne de l'enseignant, quand il raconte et tente d'expliquer son action et son engagement.

L'heure est maintenant à repenser les façons de recueillir les données sur les pratiques des enseignants, enrichies de leurs réflexions et leurs croyances. De nouvelles méthodes d'approche permettent de mieux connaître le rapport entre la réflexion de l'enseignant, ses croyances et le développement de ses pratiques dans sa classe (Desgagné, 2005; Jalongo, Isenberg et Gerbracht, 1995). L'enseignant est invité à réagir verbalement ou par écrit, que ce soit immédiatement ou rétrospectivement, en portant des jugements sur les stimulations proposées ou en constituant soi-même les situations pédagogiques jugées préoccupantes ou intéressantes (journal de bord) dans sa classe et qui le conduisent à une réflexion sur ses pratiques (Desgagné, op. cit.). Les chercheurs deviennent en général les maîtres, non seulement de l'orientation des préoccupations autour des pratiques, mais aussi de l'analyse et de l'interprétation de l'adhésion à certaines pratiques pour en déduire les processus de connaissance, les croyances et la signification de la croyance des enseignants concernant leur façon d'agir et de développer des activités en classe (les pratiques en classe).

Selon Fang (1996), les critiques principales formulées à l'endroit de ces recherches, c'est qu'elles deviennent plutôt artificielles, centrées en priorité sur les préoccupations de chercheurs, très peu à l'écoute des enseignants qui demeurent pour

la plupart des cas, des objets d'étude plutôt que des personnes respectées et reconnues dans leurs pratiques et leur façon de penser.

Le grand défi de la recherche sur les pratiques des enseignants est de tenter de vérifier si les enseignants peuvent parvenir à mettre en œuvre leurs croyances et leurs idées sur l'éducation de façon pratique dans leur classe et à l'école, dans un univers scolaire qui devient aussi complexe, limitatif et contraignant pour eux.

L'ensemble de toutes les études revisitées par Fang (1996) dans sa revue de littérature sur les relations entre les croyances et le développement des pratiques chez les enseignants, l'ont conduit à constater une négligence généralisée à l'endroit de l'expérience vécue des enseignants. Fang (1996) et Beattie (1995) suggèrent que la créativité et l'innovation chez les chercheurs aillent dans le sens de méthodes alternatives plutôt que d'approches traditionnelles réductionnistes. Ils proposent l'utilisation des approches par les histoires de vie, les récits des pratiques ou les études narratives, les autobiographies et toutes les approches qui accordent de l'écoute à la parole des enseignants sur leurs expériences d'enseignement au quotidien. Marcel et al. (2002) parlent de « pratiques déclarées » ou commentées, où l'acteur devient médiateur de la connaissance de ses pratiques comme acteur en situation, par opposition aux « pratiques constatées » où le chercheur observe ce qui se passe.

#### **2.3.4 Pratiques en éducation à la paix**

Les pratiques éducatives en éducation à la paix deviennent ici un ensemble d'activités qui visent à socialiser les enfants à la non-violence, à l'apprentissage de conduites, de comportements, d'attitudes et de valeurs susceptibles de leur permettre de maîtriser la violence dans leurs rapports avec l'entourage et de résoudre les conflits pacifiquement (Bjerstedt, 2003 ; Reardon 1999).

Ces pratiques s'articulent autour de la préparation de l'enseignement, de gestion de la classe, des activités d'enseignement elles-mêmes, liées aux acquis personnels et professionnels. Ces pratiques se réalisent à l'aide d'un programme officiel, de projets des écoles ou des initiatives de chaque enseignant, selon ses objectifs, ses moyens de formation théorique et pratique. Il s'agit également d'activités pédagogiques et de moyens de communication liés à l'apprentissage et à la socialisation à la paix et des façons d'en mesurer les résultats par rapport aux idées transmises et aux façons de se comporter. À ce sujet, Bjerstedt (2003) observe quatre façons d'approcher l'éducation à la paix dans les pratiques :

- a) *l'approche monolithique*, qui signifie que l'éducation à la paix constitue une matière spécifique d'enseignement. C'est le cas par exemple de l'éducation à la citoyenneté, éthique et culture religieuse, éducation dans une perspective planétaire;
- b) *l'approche transdisciplinaire*, où l'éducation à la paix peut être introduite dans toutes les matières classiques ou dans une bonne partie d'entre elles. Le thème de paix peut apparaître dans les matières, telles que les langues, les sciences humaines et les sciences exactes;
- c) *l'approche transcolaire*, où les valeurs associées à l'éducation à la paix sont prioritaires et ne restent pas confinées à l'intérieur des quatre murs de l'école. Par exemple : adopter la non-violence, résoudre des conflits pacifiquement, favoriser le dialogue et la coopération en classe;
- d) *l'approche extrascolaire*, où les activités relatives à l'éducation à la paix sont réalisées en dehors du système scolaire. Par exemple : la promotion des clubs de jeunes qui constituent un lieu de discussion sur la paix.

**Tableau 2. 3**  
Pratiques en éducation à la paix

<b>Approche</b>	<b>Monolithique</b>	<b>Transdisciplinaire</b>	<b>Transcolaire</b>	<b>Extrascolaire</b>
<b>Notion</b>	Matière spécifique d'enseignement	Introduite dans une grande partie des matières enseignées	Valeurs d'éducation à la paix dans toute l'école et en dehors	Activités en dehors du système scolaire
<b>Exemple</b>	Éducation à la citoyenneté; éthique et culture religieuse	Langues, sciences, etc.	Non-violence; résolution pacifique des conflits; dialogue; coopération en classe	Clubs de discussion sur les sujets de paix

Les deux premières approches constituent l'éducation à la paix explicite, tandis que les deux dernières font référence à l'éducation à la paix implicite (Bjerstedt, 1993). Nous signalons que les recherches empiriques sur les pratiques en éducation à la paix ne sont pas nombreuses. Nous nous sommes appuyée surtout sur les expériences et les réflexions de certains praticiens chercheurs en éducation à la paix. Harris (2004; 2003; 1999) a notamment travaillé et réfléchi sur les façons de pratiquer l'éducation à la paix et stipule que le curriculum et le climat en classe et dans l'école constituent les principaux aspects de ces pratiques.

#### **2.3.4.1 Curriculum**

Selon Harris (2003), le curriculum d'éducation à la paix est considéré comme des séries de leçons et d'activités suggérées qui peuvent être utilisées par les enseignants et les parents pour aider les enfants à apprendre comment faire la paix avec eux-mêmes et avec les autres. La recherche effectuée par Bjerstedt (2003) auprès d'enseignants de plusieurs coins du monde qui pratiquent l'éducation à la paix montre les éléments du curriculum qu'ils considèrent dans leurs pratiques. Quatre positions sont tenues par les enseignants :



- a) Transmettre de la connaissance sur la réalité du monde actuel, par exemple, sur la situation internationale. Cet aspect est jugé nécessaire, mais insuffisant, selon l'auteur;
- b) Donner aux enfants et aux jeunes la perspicacité, les habiletés et les valeurs en vue de les préparer dans leurs relations avec d'autres personnes et d'autres peuples. Cet aspect met l'accent sur les relations interpersonnelles. Bjerstedt (2003) juge ceci important, mais insuffisant pour couvrir les objectifs assignés à l'éducation à la paix;
- c) Donner aux enfants et aux jeunes l'occasion d'exprimer leurs sentiments, leur anxiété par rapport aux événements récents liés aux violences évoquées par la télévision et les médias. Les enseignants donnent aux élèves l'occasion de verbaliser leur anxiété et les rassurent. C'est une fonction thérapeutique importante si les enfants sont pessimistes par rapport à l'avenir du monde;
- d) Donner aux enfants et aux jeunes la capacité, les habiletés, les attitudes et les valeurs en vue de les préparer optimalement à être capables et disposés de travailler pour les solutions pacifiques et contre l'évolution de la violence à tous les niveaux : personnel, intergroupe et international, en tant que futurs citoyens. Bjerstedt (2003) en arrive à conclure que tous ces aspects sont louables, mais que le dernier est le plus important.

Comme nous l'avons vu, Harris (2003), postule que l'approche curriculaire en éducation à la paix donne des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre comment se construit la paix, comment naît la violence et quelles stratégies utiliser pour l'éliminer. En classe, où les enseignants font la promotion d'éducation à la paix, les enfants acquièrent les concepts théoriques au sujet des dangers de la violence et les possibilités de construire la paix. Ils apprennent aux enfants l'écoute des autres, le soin des uns et des autres, la tolérance, la coopération, le contrôle de leurs impulsions, le contrôle de leurs colères et ils développent les aptitudes des enfants à résoudre leurs conflits. Leur conscience est éveillée par rapport à leurs stéréotypes et préjugés

d'ordre sexuel, racial et religieux. Les enseignants mettent l'accent sur ces différences en vue de réduire, voire d'effacer les comportements discriminatoires.

Concernant les méthodes, techniques et moyens matériels à utiliser, Harris (2003; 1999) et Rassekh (1996) proposent les moyens traditionnels, comme les livres, les manuels, les journaux, les photos et affiches, les pièces de théâtre, les jeux de simulation, la radio pour ne citer que ceux-là, mais aussi la télévision, l'internet et tous les moyens offerts par la technologie moderne. En outre, les élèves peuvent être mis en contact avec les ressources locales oeuvrant pour la paix; ce qui leur donne l'occasion d'échanger avec d'autres écoles ayant des projets d'éducation à la paix.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignant peut intégrer le thème d'éducation à la paix dans toutes les matières traditionnelles. Harris (2004; 2003) justifie sa position par le fait que l'éducation à la paix est différente des autres matières. Elle représente une manière de penser à la question des valeurs et de ce qui peut être fait à leur égard. En effet, d'après Bjerstedt (2003) et Harris (2003), il est possible de réaliser l'éducation à la paix en l'insérant dans les disciplines comme les sciences sociales, la littérature, les sciences pures ou les mathématiques.

La confédération mondiale des organisations de la profession enseignante, organisée en collaboration avec l'UNESCO, du 29 juin au 3 juillet 1981 (Rassekh, 1996), a proposé des activités à réaliser dans différents enseignements. À titre d'exemple, dans les sciences sociales et humaines, il y a moyen de faire comprendre l'héritage de différentes cultures, l'interdépendance des nations, les valeurs acceptées universellement, ainsi que les obstacles à l'implantation de ces valeurs dans le monde d'aujourd'hui. À travers le cours d'histoire, l'auteur propose d'intégrer les différentes déclarations aux droits de la personne et leur violation dans tous les domaines. En géographie, il est possible de parler de la disparité des revenus et des richesses et des notions d'économie mondiale. Par le cours d'éducation civique, les élèves peuvent participer à la vie de la communauté, de la nation et du monde en tant que citoyens

responsables. Les cours des langues seraient un instrument de communication entre différentes cultures et de compréhension internationale. La biologie contribuerait à démontrer la fausseté des arguments racistes, tandis qu'en mathématiques, les enseignants peuvent montrer des statistiques sur le monde contemporain, comme la course aux armements, la nature des relations économiques entre les pays industrialisés et les pays pauvres.

La situation dans les écoles au Canada est loin d'adopter un tel curriculum. Bickmore (2005), après avoir examiné la viabilité d'un curriculum d'éducation à la paix dans trois provinces canadiennes, à savoir, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et l'Ontario, remarque qu'il y a encore beaucoup de travail à faire pour avoir une éducation démocratique à la paix. En s'attardant aux lignes maîtresses qui orientent les curriculums de certaines provinces canadiennes, il y a lieu de remarquer que ces curriculums soutiennent théoriquement le développement de certaines habiletés et valeurs (ex. coopération, communication interpersonnelle, résolution de conflits, esprit critique), propres à favoriser la paix.

Au Québec, les programmes d'Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté renferment les éléments qui sont intimement liés à l'éducation à la paix. En effet, le premier a pour finalités « la connaissance de l'autre et la poursuite du bien commun », tout en privilégiant le dialogue, qui favorise le respect des autres dans leurs différences. C'est un exercice très important, qui aboutit à l'adoption des valeurs communes, favorise la cohabitation pacifique et la promotion des valeurs démocratiques d'un Québec pluraliste. Pour l'humain, selon Malherbe (Vilona-Verniory et Malherbe, 2010 : 21), « la convivialité harmonieuse passe par le dialogue. C'est donc le refus du dialogue qui est la plus négative des formes de violence ». Comme le dialogue est un travail difficile, comme le dit l'auteur, il faut l'enseigner à l'école, ce qui est le but de ce programme d'éthique et culture religieuse. Le deuxième, histoire et éducation à la citoyenneté, impose pratiquement les mêmes

objectifs d'apprendre aux élèves à vivre pacifiquement dans une société pluraliste et démocratique, où l'acceptation des valeurs de l'autre est une importante ligne directrice.

Cependant, les approches curriculaires s'inscrivent dans le respect de la volonté du discours politique officiel, sans véritable remise en question des causes de l'injustice sociale et de la violence internationale, sans considération des racines structurelles des problèmes de violence dans le monde. Certaines dimensions des plus critiques et les débats internationaux sont évités. L'harmonie dans le monde ne semble dépendre que de l'art de négocier, peu importe la cause et la nature des conflits. Le développement d'un esprit critique, d'une conscientisation à la responsabilisation internationale devant les conflits irrésolus et un rapprochement entre le discours et les pratiques éducatives au sein du curriculum restent des défis à affronter, si l'on veut construire au Canada une éducation démocratique pour la paix.

#### **2.3.4.2 Climat en classe**

Pour Harris (1999), en classe, les enfants apprennent la paix en suivant l'exemple d'un adulte qu'ils prennent comme modèle, en l'occurrence l'enseignant. Ce dernier crée un environnement où les enfants résolvent leurs conflits et travaillent ensemble. Une autre recherche effectuée par Harris (1995) démontre que l'enseignant constitue le meilleur modèle en vue d'obtenir les comportements pacifiques auprès des enfants. Selon Kreidler (1984), une classe pacifique est celle où l'enseignant et les élèves travaillent ensemble comme une communauté chaleureuse et attentionnée.

Harris (1999) et Kreidler (1984) suggèrent quelques éléments pour obtenir un environnement pacifique dans leur classe :

- a) Le dialogue : pour aider les enfants à partager leurs points de vue sur la façon de résoudre les conflits. Dans cette classe, les enfants sont encouragés à avoir une pensée critique et à exprimer positivement leurs émotions;
- b) L'apprentissage coopératif : l'enseignant aide les enfants à constituer une communauté démocratique d'apprentissage en classe, où chacun apporte aux autres une rétroaction et un soutien. Dans une situation d'apprentissage coopératif, les élèves s'encouragent mutuellement à trouver les meilleures solutions aux problèmes. Dans de telles classes, l'interdépendance positive est encouragée. L'enseignant apprend aux enfants à prendre soin des membres des autres groupes;
- c) Les enseignants engagés en éducation à la paix ont une seule approche pour obtenir la discipline dans leurs classes : ils utilisent les principes qui leur permettent de comprendre l'importance de respecter les limites des autres;
- d) Dans une classe pacifique, les enseignants traitent les enfants avec soin et amour. Ils les aident à se développer et comprennent leurs forces et faiblesses. Au lieu de leur répondre mécaniquement, les enseignants répondent à chaque individu dans sa singularité. Dans une telle classe, écouter et assister est plus important que les activités visant l'instruction et le commandement. Kreidler (1984) ajoute à cela la tolérance qui consiste à apprendre aux enfants à respecter et à apprécier les différences.

#### **2.3.4.3 Climat dans l'école**

Dans n'importe quelle institution, il n'est un secret pour personne que l'environnement de travail exerce beaucoup d'influence sur le sentiment de sécurité, sur les relations entre les gens et sur la productivité. Nous lisons sous la plume de Vilona-Verniory et Malherbe (2010) que le climat scolaire sain influence la satisfaction professionnelle et personnelle des enseignants et des élèves. Il y a

diminution de stress et l'augmentation de la qualité des apprentissages scolaires. La prévention de la violence et des incivilités favorise l'établissement du respect à l'école. Ceci a un effet positif sur le climat scolaire et, par conséquent, les membres de la communauté scolaire se sentent plus en sécurité (aussi Pain, 2002).

Dans ce sens, la recherche menée par Bickmore (2003) sur les politiques, les programmes, ainsi que sur les curriculums implicites et explicites d'éducation à la paix soutenus dans les écoles primaires de six grandes villes canadiennes (Toronto, Halifax, Vancouver, Winnipeg, Saint-Jean et Calgary) révèle que l'éducation à la paix soutenue par les organisations scolaires vise à assurer les écoles sécuritaires et démocratiques pour tous les groupes socio-économiques et culturels présents dans les écoles publiques étudiées. Pour l'auteure, il importe de distinguer les pratiques des enseignants et les idéaux formalisés par le discours officiel et les curriculums impeccables dans les écoles. La chercheuse en arrive à dégager trois modèles en éducation à la paix appliquée dans ces écoles, souvent avec une prédominance de l'un aux dépens des deux autres. L'un vise à « garder la paix » dans les écoles (peacekeeping), l'autre à « faire la paix » (peacemaking) et le troisième à « construire une paix durable » (peacebuilding).

Le modèle « garder la paix » consiste à assurer la sécurité maximale dans les écoles par des mesures de contrôle, souvent répressives et discriminatoires vis-à-vis de certains groupes socio-économiques et culturels. Des interdictions et des mesures sévères (exclusion, amende, poursuite judiciaire...) sont appliquées en cas d'expression de violence de nature à troubler la paix et la sécurité dans les écoles. Le modèle « faire la paix » se porte à davantage gérer les conflits et les problèmes de violence à partir du dialogue, d'échange et de confrontation, délibération et recherche de résolution des problèmes par la participation de tous les interlocuteurs, plutôt que par la punition. Quant au modèle « construire une paix durable », il tend à réduire les



frictions quotidiennes et les iniquités entre les élèves et entre le personnel scolaire et les élèves. Il tend à entretenir, enrichir et renforcer les relations pacifiques dans les écoles par la résolution de problèmes, la restauration de la justice et l'équité à l'école. Il s'agit d'une mise en place d'une communauté de vie dans l'école.

Les résultats de la recherche concluent que les mesures qui consistent à « garder la paix » semblent plus appréciées et valorisées par les gestionnaires scolaires que les deux autres. Cependant, leur influence éducative réelle ne fait qu'accentuer l'exclusion et la discrimination par l'école. Celle-ci ne joue aucun rôle éducatif, démocratique et intégrateur. Les véritables causes de la violence dans les écoles sont occultées, tout en augmentant la résistance et les comportements jugés inacceptables. L'auteure propose que les écoles accordent une attention plus particulière à l'acquisition des valeurs et le développement d'habiletés liées aux modèles « peacemaking » et « peacebuilding ». Les résultats de cette recherche démontrent que les bonnes intentions sur l'éducation à la paix ne sont pas toujours traduites en pratiques dans un grand nombre d'écoles.

À l'opposé, Harris (1999) et Bjerstedt (1994) stipulent qu'une école pacifique est administrée démocratiquement. Les enfants ont des droits qui doivent être respectés dans une atmosphère non violente. Ces écoles ressemblent à des familles aimantes, où les enfants se sentent chez eux. Le personnel de l'école a le droit de regard sur la gestion de l'école et les décisions sont prises d'une façon démocratique. Le personnel constitue un modèle pour les enfants dans la gestion pacifique de conflits et dans la création d'une école pacifique. Seuls, les enseignants ne peuvent réussir un environnement scolaire pacifique. L'aide des dirigeants et du personnel de l'école s'avère absolument nécessaire. Ces derniers renforcent et complètent ce qui est commencé par les enseignants dans leur classe.

Les autorités scolaires de ces écoles doivent créer des structures moins rigides pour ce qui est des punitions données aux élèves, comme la suspension ou l'exclusion des élèves agressifs. Les programmes de médiation par les pairs et ceux qui aident à la gestion de la colère préparent les élèves à faire face à ces difficultés. Ces programmes aident le personnel à développer des solutions créatives qui peuvent réduire la violence, la tension, la colère et l'agression. Les dirigeants des écoles pacifiques pratiquent la non-violence en pensées, en paroles et en actes.

Il faut également créer à l'école des événements pour motiver les élèves à rechercher la paix, comme les journées de paix, où les élèves et le personnel ayant le plus agi en faveur de la non-violence peuvent recevoir des récompenses. Cette reconnaissance peut motiver les jeunes à comprendre l'importance du comportement non violent. En outre, les autorités des écoles pacifiques peuvent informer les parents des élèves des objectifs de l'école à propos de la non-violence. Ils peuvent demander aux parents de contribuer à ces objectifs, en bannissant les punitions violentes et en intégrant le dialogue avec leurs enfants. Les autorités scolaires peuvent également intéresser la communauté locale dans la gestion de conflits qui peuvent naître aux alentours de l'école, en vue de pouvoir œuvrer pour une même cause, la non-violence.

Ces pratiques d'éducation à la paix s'inscrivent globalement dans une façon de faire, d'agir et d'intervenir adéquatement pour atteindre les objectifs poursuivis. Ce processus vise, par un ensemble d'activités quotidiennes d'éducation à la paix en classe et dans l'école, à assurer une articulation cohérente explicite ou implicite dans l'action pédagogique globale (Lesne, 1984). Cette articulation lie les pratiques quotidiennes à une façon de concevoir la formation et l'éducation à la paix, qui donne un sens à son expérience. Ce qui laisse entrevoir une autonomie relative dans le choix des pratiques d'éducation à la paix par l'enseignant dans sa classe et dans l'école, car



ces pratiques doivent s'articuler avec celles de l'école. Cette dernière est elle-même soumise à d'autres instances institutionnelles hiérarchiquement supérieures.

En d'autres termes, au-delà de son engagement personnel, l'enseignant en situation éducative a des comptes à rendre à plusieurs instances quant à sa façon de travailler. L'enseignant se doit d'en tenir compte dans le déroulement de ses activités quotidiennes, car il s'agit de contraintes auxquelles il doit faire face pour respecter son engagement professionnel, tel que le mentionne Fang (1996). L'étude de Bjerstedt, (1994), menée auprès des enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix dans plusieurs coins du monde, a montré que les enseignants engagés en éducation à la paix à travers le monde sont souvent traités de subversifs ou de communistes. D'autres recherches (Johnson et Templeton, 1999; Harris et al. 1998; Bjerstedt, 1995) démontrent que ces enseignants manquent de soutien de la part des collègues et des autorités scolaires.

Dans la connaissance des pratiques des enseignants, il importe donc de saisir comment elles s'articulent au sein de la classe et de l'école. Il faut voir comment l'enseignant de la paix vit son insertion dans son milieu de vie scolaire, tout en poursuivant ses objectifs de transformation des comportements, des représentations, des valeurs, pour la maîtrise de la violence et la résolution pacifique des conflits. Les récits des pratiques des enseignants peuvent apporter une compréhension à ce questionnement. Le point suivant montre les objectifs poursuivis par cette recherche.

#### **2.4 Objectifs de la recherche**

Notre démarche de recherche nous impose de définir d'abord les objectifs, en vue de déterminer, par la suite, les méthodes et les techniques à utiliser en vue d'atteindre ces objectifs. Nous avons un objectif général et cinq objectifs spécifiques.

### **2.4.1 Objectif général**

Notre objectif général de recherche vise à dégager la façon dont l'enseignant qui pratique l'éducation à la paix expérimente sa vie professionnelle (la mise en pratique de son savoir, son expérience et sa conception de la paix dans son école); à dégager le sens qu'il donne au concept de paix, d'éducation à la paix, et à ses pratiques, en passant par les relations qu'il entretient avec le milieu scolaire.

### **2.4.2 Objectifs spécifiques**

1. Décrire et analyser l'origine des préoccupations pour l'éducation à la paix chez les enseignants;
2. Décrire et analyser les conceptions de paix et d'éducation à la paix qui sous-tendent les pratiques de l'éducation à la paix présentées par les enseignants du primaire;
3. Décrire et analyser, à partir des récits des pratiques des enseignants du primaire, ce que les enseignants font en l'éducation à la paix, ainsi que les difficultés liées à ces pratiques;
4. Décrire et analyser la relation que les enseignants entretiennent avec le milieu (collègues, direction et parents d'élèves) et les difficultés qui y sont reliées;
5. Décrire et analyser le bilan que les enseignants font de leur engagement.

## CHAPITRE III

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les questions de recherche, les objectifs et l'identification des concepts de paix, d'éducation et de pratiques éducatives en éducation à la paix convergent vers la recherche qualitative. Dans notre cadre méthodologique, nous justifions l'épistémologie, nous précisons la méthode ethnographique et les récits des pratiques. Nous présentons les techniques d'investigation, à savoir, les entrevues et l'analyse documentaire, tout en clarifiant ses exigences dans le cadre de la recherche qualitative. Les critères de scientificité sont précisés et appliqués à notre démarche de recherche

#### **3.1 Position épistémologique**

Le modèle théorique de notre recherche est centré sur le développement de la personne et, par conséquent, s'inscrit dans la posture épistémologique des méthodes qualitatives. D'après Mucchielli (2004), la recherche qualitative est définie comme une recherche empirique utilisant des données et des méthodes qualitatives. C'est grâce à l'école de Chicago que la méthode qualitative est entrée dans les sciences sociales. Son intérêt est apparu vers les années 60, au moment où l'approche expérimentale classique s'avérait insuffisante pour étudier la réalité humaine et sociale dans toute sa complexité et sa perpétuelle évolution. Selon Mucchielli (2004 : 71), le but des sciences sociales et humaines « n'est pas d'expliquer, mais de comprendre (...) le sens et la portée des gestes posés par les acteurs sociaux et historiques ».

Pour Mucchielli (op.cit), la recherche qualitative postule que le monde social est différent du monde naturel et, par conséquent, qu'il ne peut être appréhendé complètement par les sens, mais exige un travail d'interprétation, d'où la nomination de recherche qualitative/interprétative. Comme l'expérience humaine est caractérisée par le changement et l'imprévisibilité, et que les problèmes humains sont locaux et contextuels, les méthodes élaborées, pour ce faire, mettent en valeur la subjectivité des acteurs, leur intentionnalité et le caractère réflexif de la recherche.

D'après Anadón (2000), la recherche qualitative/interprétative considère la réalité telle qu'elle est vécue par les acteurs et non telle qu'elle est perçue par le chercheur. Comme les êtres humains construisent leur réalité sociale, le but des chercheurs est d'accéder au processus de construction de cette réalité. Le chercheur externe ne peut donc y accéder qu'en passant par l'acteur qui l'expérimente, car il est seul conscient et responsable de ses choix. L'interprétation des faits ou de la réalité n'existe pas indépendamment du sujet. La recherche tente alors de comprendre comment les individus perçoivent la situation.

Les méthodes qualitatives accordent donc beaucoup d'importance à la signification que les personnes accordent à leurs expériences. Le but prioritaire n'est pas d'expliquer, mais de comprendre le sens des gestes des acteurs sociaux; il s'agit ici des enseignantes qui pratiquent l'éducation à la paix. Ces enseignantes rencontrées dans leur milieu de vie quotidienne sont considérées comme créatrices et contribuent à former le sens de la réalité. Les pratiques et les conduites sont étudiées à partir de l'expérience vécue des sujets. L'interprétation de la réalité ne se fait qu'en tenant compte du point de vue des acteurs en situation et du sens qu'eux-mêmes donnent à leurs actions, dans le sens développé par les auteurs suivants : Flick, 2002; Savoie-Zjac, 2000; Pires, 1997; Deslauriers et Kérisit, 1997; Mucchielli, 2004; Denzin et Lincoln, 1994 et Bodgan et Biklin, 1992.

En outre, Taylor et Bogdan (1984) donnent quelques caractéristiques des méthodes qualitatives : au départ, il faut saisir le développement et la compréhension des phénomènes, au lieu d'évaluer les modèles théoriques préconçus; ensuite, le chercheur étudie le contexte écologique où évoluent les personnes et leur passé; le chercheur attache aussi beaucoup d'importance à la signification que les sujets attribuent au monde qui les entoure; le chercheur ne met donc pas en avant ses propres croyances; tous les points de vue sont précieux, y compris l'expérience des personnes ordinaires.

Nous optons pour la recherche qualitative de type descriptif et exploratoire. En effet, les auteurs comme Groulx (1997) et Deslauriers et Kérisit (1997) postulent que la recherche qualitative a plusieurs fois été utilisée « pour décrire une situation sociale circonscrite (recherche descriptive) ou explorer certaines questions (recherche exploratoire) » (Deslauriers et Kérisit : 88). Dans le même ordre d'idées, les auteurs expliquent qu'une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations. Dans le cas qui nous concerne, notre intérêt est d'étudier les récits des enseignants par rapport à leurs pratiques en éducation à la paix.

Charlier (1998 : 123) dit à ce sujet que la recherche descriptive appliquée aux enseignants cherche à :

Décrire la manière dont les enseignants eux-mêmes comprennent l'éducation et leur propre rôle. Ce type de recherche ne se limite pas à l'étude de ce que les enseignants font, mais essaie de comprendre comment ils pensent à propos de ce qu'ils font et les contextes culturels dans lesquels leurs pensées et leurs actions sont inscrites.

L'approche dans laquelle nous nous inscrivons est celle de l'ethnométhodologie (Mucchielli, 2004; Flick, 2002; Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1996; Coulon,

1993; Laperrière, 1987; Garfinkel, 1967), qui a pour but l'identification et l'analyse des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours. L'ethnométhodologie considère les faits sociaux comme des accomplissements pratiques. Elle analyse donc les activités de tous les jours et la façon dont les acteurs les décrivent. Pour Mucchielli (2004) : « Nous vivons dans un monde qui est descriptible, intelligible, analysable. Cette descriptivité se révèle dans les actions pratiques que nous engageons dans notre vie quotidienne » (p.90). L'ethnométhodologie est donc un élément des méthodes qualitatives, par le fait même qu'elle accorde l'attention à l'acteur comme sujet, en tenant compte de sa subjectivité, c'est-à-dire, de sa façon d'interpréter le monde qui l'entoure quand il accomplit ses actions.

Notre recherche consiste justement à étudier la description que les enseignants engagés en éducation à la paix font de leurs pratiques et de leur vécu d'enseignant entourant ces pratiques. En effet, l'étude des pratiques des enseignants en éducation à la paix est un sujet peu connu dans le domaine de la recherche en éducation. Étant donné que la méthode ethnographique est particulièrement adaptée dans l'analyse de sujets peu étudiés et que l'on ne connaît pas assez bien, c'est pourquoi nous y inscrivons notre recherche.

### **3.1.1 Méthode ethnographique**

Selon Woods (1990), le recours croissant aux méthodes qualitatives, particulièrement à l'ethnographie dans l'étude en éducation, aide à combler l'écart existant entre théorie et recherche d'une part et théorie et pratique d'autre part. D'après Laperrière (1997), l'ethnographie est une méthode qui donne priorité à la description la plus exacte et la plus exhaustive possible de l'objet à étudier. Elle est même prise comme prototype de recherche interprétative à visée descriptive.

En éducation, l'approche ethnographique définie par Legendre (1993) « sert notamment à colliger les données sur le contexte et sur les activités, les opinions et les idées de personnes participant à un processus éducatif ». Selon Laperrière (op. cit : 326) :

La méthode ethnographique est souvent présentée comme le prototype de la recherche interprétative à visée descriptive par opposition à la théorisation ancrée, qui serait le prototype de la recherche interprétative à visée théorique. Alors que le but de la première consiste principalement à la description d'univers culturels (ou éducationnels) délimités, l'objet de la théorisation ancrée n'est pas tant la description détaillée d'un phénomène que l'élaboration d'une théorie pertinente par rapport à celle-ci.

La méthode ethnographique ne nie pas la création théorique comme but ultime. Cependant, compte tenu de la limite des cas étudiés, elle privilégie quelques hypothèses exploratoires sur la situation étudiée à partir du vécu des sujets (inductive), plutôt que de construire des théories générales sur la situation ou de tenter de vérifier ou confirmer certaines théories préexistantes. Notre recherche s'en tient à la description et à l'analyse des pratiques des enseignants en éducation à la paix et aux circonstances dans lesquelles elles se déroulent, plutôt que la construction d'une théorie.

Laperrière (1997) parle de l'ethnographie éducationnelle comme celle qui s'attarde à un objet restreint, par exemple, l'aspect culturel en éducation. Le but est de décrire et d'analyser une communauté de pensée, en considérant les croyances et les pratiques. Dans l'étude des enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix, nous ne pouvons préjuger de culture existante éventuellement développée dans un groupe unifié et consistant. En effet, les sujets que nous avons rencontrés s'inscrivent dans différentes perspectives d'éducation à la paix (Communication non violente, approche coopérative, éducation à la citoyenneté, droits des enfants, résolution pacifique de conflits et justice sociale) et travaillent dans des écoles différentes, à l'exception de deux qui travaillent dans une même école (Julie et Hélène).

Les récits de vie ou les récits de pratiques constituent la principale méthode de l'ethnographie, en vue d'avoir accès à la façon dont les enseignants décrivent leurs pratiques en éducation à la paix.

Selon Mucchielli (2004 : 79) :

L'expression « récit de vie » recouvre des réalités variables; le récit de vie se rapporte soit à une vie dans son ensemble, dans sa globalité, soit à des tranches de vie. Dans ce dernier cas, il s'agit de récits thématiques relatifs à des moments vécus ou de récits se rapportant à des pratiques individuelles, souvent professionnelles.

Notre travail s'inscrit dans ce dernier cas où sont analysées des tranches de vie professionnelle.

### **3.1.2 Récit de vie et récit des pratiques**

C'est grâce aux travaux de Bertaux (1976) que la notion de récit de pratique est rendue accessible. En effet, selon Desgagné (2005), le passage de l'histoire de vie au récit de vie, introduit en France dans les années 1970, permet de faire une distinction que la première n'avait pas considérée jusque-là : la distinction entre « l'histoire vécue par une personne » (histoire de vie) et le « récit qu'elle peut en faire » (récit de vie). Le passage de l'histoire de vie au récit de vie soulevait donc l'exigence de tenir compte du statut épistémologique à donner « aux fragments d'expérience vécue » et à la reconstruction narrative ou mise en « mots » des « faits » vécus.

Selon Bertaux (1997), le passage du récit de vie au récit de pratique introduit une autre distinction qui tient cette fois-ci de l'objet d'investigation. Alors que le récit de vie met l'accent sur « l'intériorité des sujets », à travers l'analyse de leurs façons de vivre certaines expériences, le récit de pratique insiste sur « ce qui leur est extérieur,



soit les contextes sociaux dont ils ont acquis, par l'expérience, une connaissance pratique ». Cette distinction fournit des balises à notre intérêt de recherche qui porte non seulement sur le « vécu » personnel des enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix à l'école primaire, mais souhaite connaître la nature de la pratique qu'ils exercent et partagent.

À ce niveau des récits, que ce soit de vie ou de pratiques, il est impératif de considérer ce que Paillé et Mucchielli (2008) appellent « examen phénoménologique des données empiriques ». Il s'agit, selon les auteurs, d'une attitude, d'une disposition de l'esprit, de la disponibilité et du respect des témoignages. C'est une écoute attentive de ce que l'acteur dit; il faut donc accorder du crédit et de la valeur à ce qu'il raconte. Les acteurs connaissant bien leur monde, le rôle du chercheur est de « reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective » (p.87). L'examen phénoménologique des données est également caractérisé par une empathie, qui est la compréhension de l'acteur :

Comprendre, c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu (...) L'empathie est la sympathie intellectuelle par laquelle nous sommes capables de comprendre le vécu de quelqu'un d'autre sans l'éprouver pour autant de façon réelle dans notre affectivité (p.88).

En d'autres mots, c'est comprendre l'autre et son vécu en tant qu'être humain, sans a priori, sans jugement. C'est une attitude qui caractérise les méthodes adaptées en sciences humaines et en recherche qualitative en particulier, notamment par les méthodes de récits.

Notre objectif général vise à décrire les récits de pratiques des enseignants à la paix au primaire pour y découvrir leur expérience dans ce domaine et comment se fait et se

développe cette éducation à la paix en considérant des activités quotidiennes de ceux-ci dans leur classe et dans l'école, dans le cadre des contraintes scolaires où cela se vit.

Pour Bertaux (1997 : 32), « il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue ». Les auteurs parlent de ce discours comme d'une narration par ce que l'interlocuteur met en relation des événements de façon diachronique, tout en utilisant des contenus provenant d'une partie de son expérience vécue (Clandinin et Connelly, 2000; Blanchard, 1995; Bertaux, 1976).

Le chercheur, dans ce cadre, s'intéresse à des personnes ou acteurs qui vivent en situation réelle (acteurs en situation) et qui sont considérés comme des informateurs clés. Ce sont eux qui savent, parce qu'ils ont acquis, par l'expérience vécue, une connaissance pratique que le chercheur ignore et qu'il n'a pas à prédéterminer par des connaissances théoriques ou des idées toutes faites sur le sujet. Il est à la recherche des faits qui se déroulent en classe et dans l'école :

Dans cette perspective, le récit de vie peut constituer un instrument remarquable d'extraction des savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquels elles sont inscrites. Cela revient à orienter les récits de vie vers la forme que nous avons proposé de nommer récit des pratiques (Bertaux, 1997 : 17).

Le récit des pratiques fait référence et est en affinité profonde avec l'action en situation. « L'action se déploie dans le temps et la forme qui la décrit le mieux est la forme narrative, celle du récit » (Bertaux, idem). Nous avons donc rencontré des enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix au primaire et les avons interrogés sur l'expérience concrète de leurs pratiques éducatives. Il ne s'agit pas ici des pratiques en général, mais des pratiques de socialisation spécifiques de l'école primaire, dans le cadre de l'éducation à la paix. L'éducation à la paix, comme nous l'avons vu, contient

implicitement une action pédagogique orientée vers le changement d'une situation existante pour l'enseignant engagé dans ce domaine.

Après avoir démontré les fondements épistémologiques de notre recherche, nous allons ci-après parler de l'échantillon sur lequel a porté la recherche.

### **3.2 Échantillonnage**

Selon Pires (1997a), il existe deux catégories d'échantillonnage en recherche qualitative : l'échantillonnage par cas unique et l'échantillonnage par cas multiples. Le premier est, par exemple, une personne, un site, un événement. Pour le deuxième, il s'agit surtout de plusieurs individus qui sont rencontrés en entrevues. Les recherches qui ont recours à l'échantillonnage par cas multiple, ce qui est le cas de notre recherche, s'intéressent en particulier aux expériences de vie, aux institutions et aux pratiques sociales. Le sujet a alors le statut d'informateur.

Le point de vue de l'interviewé (enseignant qui pratique une forme d'éducation à la paix, dans notre cas), à travers son expérience vécue, comme membre d'un groupe relativement homogène, restreint et spécifique dans un domaine donné, devient déterminant pour répondre aux finalités de la recherche. Nous avons un groupe plutôt restreint, relativement homogène et possédant les caractéristiques spécifiques par rapport à ses pratiques professionnelles au sein de l'institution. Ces caractéristiques font référence au fait que les enseignants choisis ont en commun la pratique d'éducation à la paix au primaire.

Notre échantillon est qualifié d'échantillon par homogénéisation : « il s'agit de prendre les informateurs les plus divers possible dans le groupe, afin de maximiser l'étude extensive du groupe choisi » (Pires, 1997 : 159). En effet, le choix des informateurs dans ce groupe spécifique des enseignantes qui pratiquent l'éducation à

la paix s'est appuyé en premier lieu sur le principe de la diversification interne ou dite horizontale. Nous avons appliqué ce principe en choisissant les enseignantes dont les pratiques sont diversifiées et en tenant compte des critères socio-économiques et culturels de leurs écoles en milieu moyen ou favorisé, par opposition aux écoles en milieu défavorisé. L'origine des enseignantes n'était pas un critère au départ, mais au cours de la recherche, les personnes interrogées se sont ainsi différenciées parce que nous avons constaté que la moitié d'entre elles provient d'une immigration, tandis que l'autre est d'origine non immigrante.

Notre recherche étant de type exploratoire, nous avons privilégié l'« échantillonnage par choix raisonné » (Pires, 1997). En effet, les répondantes n'ont pas été choisies en fonction de leur représentativité. Il n'a pas été possible d'avoir accès directement à tous les enseignants qui sont engagés en éducation à la paix. Nous avons dû passer par deux enseignantes que nous avons rencontrées dans une activité d'éducation à la paix et qui, de fil en aiguille, nous ont mis en contact avec d'autres. Cette technique est appelée « boule de neige » ou « snowball ». Ci-après, nous justifions le choix des enseignants du primaire.

### **3.2.1 Choix du primaire**

L'étude a porté sur les enseignantes du primaire, parce que le nouveau programme de la réforme à l'école primaire a commencé à être appliqué depuis septembre 2001. Ce programme met entre autres l'accent sur certains éléments d'éducation à la paix que l'on retrouve dans les cours d'éducation à la citoyenneté et d'éthique et culture religieuse, qui insistent sur le mieux vivre ensemble dans une société pluraliste. En outre, le niveau du primaire nous semble important, puisque les enfants sont plus jeunes et plus réceptifs. Les enseignants qui font l'éducation à la paix ont à remplir

une tâche importante pour la formation des citoyens de demain. C'est pour cela que le niveau du primaire a attiré particulièrement notre attention.

Nous avons choisi de mener cette étude prioritairement dans la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et dans les commissions scolaires autour de Montréal. Nous considérons qu'il y a un bassin d'écoles suffisamment grand pour nous permettre de connaître la diversité des programmes ou des projets d'éducation à la paix et qui recourent des milieux socio-économiques et culturels très diversifiés.

### **3.2.2 Choix des personnes à l'étude**

Nous avons mené des entrevues auprès de 10 enseignantes du primaire. D'après Bertaux (1997), une dizaine de récits complets semble suffisante et, au besoin, on peut compléter par des sources complémentaires. Quant à Pires (1997a), il affirme qu'il faut arrêter la collecte de données lorsqu'on obtient la saturation empirique ou de connaissance. Dans notre cas, nous avons limité la collecte de données à dix enseignantes.

Il n'a pas été facile de retracer, dans des écoles, les enseignantes qui pratiquent l'une ou l'autre forme d'éducation à la paix. Nous ne possédions pas une liste préétablie d'enseignantes qui pratiquent l'éducation à la paix, en vue de constituer un échantillon aléatoire. Comme nous le mentionnions précédemment, nous avons dû passer par des contacts auprès des personnes qui sont intéressées par l'éducation à la paix et qui connaissaient une ou deux enseignantes impliquées. Par une technique de « boule de neige », nous sommes parvenues à contacter, non sans difficultés, dix enseignantes qui sont engagées dans différentes pratiques d'éducation à la paix dans leur école.

Les enseignantes choisies enseignent à temps plein et dans des classes ordinaires. Une seule d'entre elles n'a qu'une année d'expérience dans le domaine d'éducation à la paix. Les autres s'échelonnent de deux à trente ans. Elles possèdent également des expériences différentes d'éducation à la paix : la Communication non violente, l'éducation à la coopération, le conseil de coopération, apprendre à vivre ensemble, le droit des enfants, la « règle d'or » et la justice sociale. Trois d'entre elles sont engagées dans des projets de prévention de la violence et du pacifisme dans leurs écoles. Nous avons donc choisi le plus possible celles qui ont des pratiques éducatives différentes dans les classes et dans les écoles.

En vue de répondre au critère de diversification des milieux où sont situées les écoles, la moitié enseigne dans des écoles de milieu économiquement défavorisé (n=5), deux (n=2) dans un milieu favorisé et trois (n=3) dans un milieu moyen. Au niveau de la composition socioculturelle des milieux, la majorité (n=8) enseigne dans des écoles multiethniques, tandis que deux (n=2) enseignent dans des écoles mono-ethniques. Au niveau de leurs classes, deux enseignantes sont titulaires de maternelle, deux de troisième année, deux de quatrième année, une de cinquième, tandis que trois s'occupent de tous les niveaux en éducation à la paix. Le tableau suivant montre le portrait des répondantes.

**Tableau 3.1**  
Caractéristiques des répondantes

Prénom fictif	Âge	Années d'enseignement	Niveau d'enseignement	Milieu socio-économique de l'école	Milieu socio-culturel de l'école	Pratiques d'éducation à la paix	Provenance
Claudine	53	21	3e année	Moyen	Multiethnique	CNV	Québécoise d'origine
Odile	42	16	Maternelle	Moyen	Mono-ethnique	CNV	Québécoise d'origine
Jackie	59	28	5e année	Moyen	Multiethnique	Vivre ensemble par l'approche coopérative	Immigrante
Caroline	47	25	3e année	Favorisé	Multiethnique	Conseil de coopération	Québécoise d'origine
Lilianne	57	22	4e année	Favorisé	Mono-ethnique	CNV	Québécoise d'origine
Isabelle	30	4	4e année	Défavorisé	Multiethnique	Règle d'or	Immigrante
Amélie	56	36	Maternelle	Défavorisé	Multiethnique	Education coopérative	Immigrante
Rose	58	30	Tous les niveaux	Défavorisé	Multiethnique	Résolution pacifique de conflit, la non-violence et la justice sociale	Immigrante
Julie	60	36	Tous les niveaux	Défavorisé	Multiethnique	Education à la citoyenneté	Québécoise d'origine
Hélène	48	20	Tous les niveaux	Défavorisé	Multiethnique	Droits des enfants	Immigrante

Nombre de sujets = 10      Moyenne d'âge = 51 ans      Moyenne d'années d'enseignement = 23,8 ans

Nous avons communiqué par téléphone et par courriel avec les répondantes, en vue de nous présenter, d'expliquer l'objectif de la recherche et ce que leur participation comporte comme engagement personnel. Nous avons insisté sur l'importance de leur témoignage et de leur connaissance en l'éducation à la paix. Nous avons expliqué le caractère anonyme et confidentiel de la recherche, ainsi que toutes les procédures liées au déroulement de l'entrevue. Nous leur avons demandé un rendez-vous pour l'entrevue et avons fixé avec elles le lieu qui était convenable pour nous deux et pour le déroulement des entrevues. Nous leur avons demandé également d'apporter les documents qu'elles jugeaient importants dans leurs pratiques d'éducation à la paix.

Le lieu du déroulement de l'entrevue variait. Trois entrevues ont eu lieu en classe, quatre au domicile de l'enseignante, deux au bureau de l'interviewée, tandis qu'une entrevue s'est déroulée dans un café. Avant le début de l'entrevue, chaque répondante a lu et signé une lettre de demande de consentement, ainsi que le formulaire qui explique les objectifs de la recherche et le déroulement de l'entrevue, dont elles avaient déjà été informées par appel téléphonique ou par courriel. Les entrevues étaient entièrement enregistrées, après consentement de l'interviewée. Chaque entrevue durait entre une heure et une heure et demie, comme cela était prévu dès le départ. La partie qui suit montre les techniques que nous avons utilisées lors de la collecte des données.

### **3.3 Techniques de collecte de données**

Nous avons utilisé deux techniques de collecte de données auprès des enseignants : l'entretien semi-dirigé et l'analyse des documents. Le journal de bord de la chercheuse a été utilisé comme instrument d'observation et de réflexion.



### 3.3.1 Entretien semi-dirigé

L'entretien a été la technique dominante dans notre collecte de données. Elle a été complétée par l'analyse de quelques documents pédagogiques qui ont été mis à notre disposition par les enseignantes interviewées. Poupart et al. (1997) avancent deux types d'arguments pour justifier l'utilisation de l'entretien qualitatif comme technique de collecte de données. Il s'agit d'arguments d'ordre épistémologique et méthodologique et celui d'ordre éthique et politique. Selon les arguments d'ordre épistémologique et méthodologique, l'entretien est jugé nécessaire pour explorer en profondeur le point de vue des acteurs, en vue d'appréhender et comprendre les conduites sociales. Notre travail concorde avec cet argument, dans le but de décrire et analyser les récits des enseignantes, en vue d'appréhender et comprendre leurs pratiques en éducation à la paix en passant par leur cheminement vers l'éducation à la paix, leur relation avec leur milieu et les difficultés qu'elles rencontrent dans leurs pratiques.

Les arguments d'ordre éthique et politique stipulent que l'entretien de type qualitatif permet de connaître et de comprendre les dilemmes et les enjeux entourant les acteurs sociaux. Ceci justifie le recours à cette technique dans notre recherche, puisqu'à travers l'entretien, les enseignants ont révélé les difficultés, les risques et les contraintes liés au fait de pratiquer l'éducation à la paix au primaire.

L'entretien est donc un outil qui permet d'appréhender l'expérience des autres et du coup, d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces dernières ne peuvent être interprétées qu'en considérant le sens que les acteurs donnent à leurs actions et à leurs conduites, ainsi que la façon dont ils se représentent le monde. Les acteurs sont donc vus et considérés comme les mieux placés pour parler de leurs expériences (Gauthier, 1986).

Quelques principes sont donnés par Poupart (Poupart et al., 1997) en vue de réussir l'entrevue. Le premier principe vise à obtenir la collaboration de l'interviewé en le mettant à l'aise et en gagnant sa confiance. En vue d'amener les informateurs à collaborer à la recherche, la stratégie la plus courante utilisée par le chercheur est de montrer l'intérêt et l'utilité de la recherche : faire avancer les connaissances, faire valoir une cause et exprimer leurs points de vue sur le thème de la recherche. Notre position a été d'expliquer aux enseignantes sollicitées qu'il est important que les pratiques d'éducation à la paix chez les enseignants soient connues. En effet, ce domaine est nouveau pour plusieurs enseignants et ne rencontre pas toujours l'unanimité. Pour l'enseignant, parler de ses pratiques permet d'y réfléchir davantage. En outre, les résultats de la recherche peuvent permettre à d'autres enseignants, les intervenants scolaires et les parents des élèves de s'inspirer des expériences des enseignants qui racontent leur expérience d'éducation à la paix. Le recours à l'entretien permet justement aux enseignantes de parler de leurs pratiques en profondeur et comme bon leur semble, les difficultés qu'elles rencontrent et de relever leurs doléances. Dans le cas qui nous concerne, les enseignantes qui ont accepté de participer à la recherche étaient convaincues de l'importance de la recherche et de l'utilité de leur participation.

Le deuxième principe consiste dans l'art de mener les entrevues. Poupart et al. (1997) suggèrent de créer une ambiance et un cadre favorable à l'entrevue. Il faut trouver un bon endroit qui ne soit pas dépaysant : au domicile de l'interviewé, à son lieu de travail ou dans les endroits semi-publics. Il faut aussi choisir un site calme. Il faut le plus possible réduire l'effet négatif des instruments d'enregistrement et les utiliser d'une façon discrète et d'un commun accord avec l'interviewé. L'intervieweur ne doit pas porter de jugement sur ce que dit l'interviewé, il doit éviter de l'interrompre. Dans notre cas, les enseignantes ont déterminé le lieu de rencontre et avaient consenti à l'utilisation d'un magnétophone.

Le troisième principe consiste à garantir l'anonymat des répondants dans le traitement et la publication des résultats et la neutralité du chercheur. Ce dernier doit faire preuve d'écoute, d'empathie et d'intérêt et doit établir une relation chaleureuse durant l'entrevue. Nous avons répondu à ce principe en signant et en leur remettant un document leur garantissant l'anonymat et la confidentialité, en vue d'assurer leur confiance. En effet, leur nom, le nom de leur école ou tout autre élément qui pourrait permettre leur identification n'apparaît nulle part dans la publication des résultats. Auparavant, nous avons complété un guide de déontologie où nous nous sommes engagées à garantir l'anonymat et la confidentialité des répondants, durant tout le processus de collecte, de traitement et de publication des résultats.

Le quatrième et dernier principe, mais non le moindre, consiste à inciter l'interviewé à prendre l'initiative et s'engager dans la communication. En effet, il faut s'inspirer des règles de la non-directivité (Daunais, 1992) en vue de faciliter la spontanéité chez l'interviewé. Il ne faut pas interrompre l'interviewé pendant qu'il parle, respecter les temps de silence et lui permettre d'enchaîner la conversation par lui-même, tout en utilisant les techniques de « reformulation », afin de lui permettre d'explicitier ou de clarifier son idée. Nous avons choisi d'aborder les thèmes et de laisser les interviewées répondre à leur aise. Ceci leur a permis de parler à bâton rompu, le temps constituait le seul obstacle à la conversation. Il faut dire que les enseignants, de part de leur profession, ont l'art de parler et d'expliquer, ce qui fut le cas de celles que nous avons rencontrées. L'entrevue leur a permis d'exprimer ce qu'elles font et ce qu'elles vivent dans leurs pratiques d'éducation à la paix.

Même s'il faut permettre à l'interviewé de prendre l'initiative et de s'engager dans l'entrevue, l'encadrement de l'entrevue incombe toujours à l'intervieweur. En ce sens, toute discussion autour de la vie professionnelle et personnelle du répondant ne doit pas faire perdre de vue qu'il y a, dans l'intention de recherche (Paillé et Mucchielli,

2008), une intention de connaissance spécifique. Il est clair que cette approche vise à créer un climat de confiance pour faciliter l'entretien avec le sujet, mais aussi pour permettre au chercheur de tenter de comprendre le milieu et de s'initier à ses particularités. Il doit donc laisser le plus de place possible à l'interlocuteur dans son expression, mais il doit déjà se considérer comme quelqu'un en formation, qui se doit de bien comprendre ce qu'on lui raconte (questionnement compréhensible), dans le respect intégral de la perspective du narrateur (Paillé et Mucchielli, 2008), d'où la justification de l'ethnométhodologie qui met en évidence le point de vue de l'acteur et sa connaissance.

Afin de recueillir les récits des pratiques, nous avons rédigé un guide d'entretien (Bertaux, 1997; Boutin, 1998; Poupart et al., 1997), dont les thèmes et les sous-thèmes s'inscrivent autour de nos questions et nos objectifs de recherche (voir annexe no II). Nous avons discuté du contenu du guide d'entretien avec notre comité de recherche. Après avoir fixé le contenu préliminaire du guide d'entrevue, nous avons effectué un prétest auprès d'une enseignante en vue de valider le verbatim. Nous avons apporté quelques modifications liées au contenu et à la forme du nouveau schéma d'entrevue.

Nous avons arrêté la collecte de données par entrevue, lorsque nous avons atteint plus ou moins la saturation empirique. La saturation empirique est atteinte lorsque la cueillette d'informations supplémentaires n'apporte plus grand-chose aux données recueillies, à l'analyse des résultats et à leur généralisation possible au groupe (critères méthodologiques).

Dans notre étude, en théorie, nous avons obtenu saturation empirique, dite de connaissance, en ethnosociologie de l'éducation (Pires, 1997a : 156), en complétant les données par des entrevues supplémentaires. En effet, après avoir lu et relu le

verbatim, nous avons voulu approfondir et/ou éclaircir certains propos qui ne l'ont pas été lors de l'entrevue. Une seule personne nous a accordé la deuxième entrevue et nous sommes revenue sur les thèmes qui n'ont pas été approfondis ou éclaircis lors de la première rencontre. Pour d'autres, nous avons demandé l'information complémentaire par téléphone et par courriel. Toutes les fois, les enseignantes étaient cohérentes dans leurs propos, revenaient souvent sur ce qu'elles avaient dit, ou alors disaient carrément qu'elles ont tout dit sur le thème d'entrevue que nous abordions.

Parallèlement aux entrevues, nous avons étudié les documents utilisés par les enseignantes dans leurs pratiques, en vue de compléter et comprendre davantage leurs récits. Cependant, dès le départ, toutes les enseignantes nous ont fait savoir qu'elles n'accordaient pas tellement d'importance aux documents, mais mettaient l'accent sur leur façon d'être au quotidien avec les élèves. Ceci rejoint le modèle théorique qui privilégie le savoir-être et la connaissance subjective de la personne. Nous avons quand même considéré tous les documents remis, ce qui nous a permis de confirmer la teneur de leurs propos.

### **3.3.2 Identification et analyse des documents liés aux pratiques**

Comme le dit Cellard (1997), l'analyse documentaire est une technique de collecte de données qui présente l'avantage d'éliminer l'influence du chercheur sur le répondant. Cependant, comme le stipule l'auteur, l'information donnée par le document circule dans un seul sens, c'est-à-dire que le chercheur ne peut lui demander des précisions. Pour rendre les documents pertinents, « il faut d'abord localiser les écrits pertinents et évaluer leur crédibilité ainsi que leur représentativité » (Cellard, 1997 : 252). Étant donné que les documents jouent un rôle complémentaire à l'entrevue, nous n'en avons pas fait une analyse approfondie. Nous les avons utilisés pour vérifier et comprendre davantage ce que les enseignantes ont dit à propos de leurs pratiques. Il

s'agit ici des livres qui contiennent de petites histoires, des fiches, des affiches, des photos ou des images ou des documents de promotion d'une pratique de non-violence auprès des parents ou de la communauté scolaire.

### **3.3.3 Journal de bord du chercheur**

Selon Mucchielli (2004), le journal de bord se présente avec quatre catégories, à savoir : 1) les notes de site, où le chercheur décrit ce qui se passe sur le terrain; 2) les notes personnelles, où sont consignés les sentiments et la prise de conscience du chercheur; 3) les notes méthodologiques, qui sont les décisions méthodologiques prises comme conséquences aux prises de conscience et enfin, 4) les notes théoriques, où le chercheur donne du sens aux données qu'il recueille.

Nous avons commencé la rédaction de notre journal de bord à partir du moment de la construction du schéma d'entrevue et durant toute la période d'entrevues et d'analyse des résultats. Immédiatement après chaque entretien, nous avons dégagé notre questionnement sur le contenu des propos tenus durant l'entrevue et les observations quant au site, au contexte, au déroulement de l'entretien, au climat général, aux attitudes de l'interlocuteur par rapport à nous et au contenu de nos questions. Nous y avons inscrit les thèmes où elles se sentaient plus à l'aise, ceux qu'elles semblaient occulter ou éviter; les questions nouvelles que cet entretien a soulevées, ainsi que les points qui devraient être approfondis dans les entretiens ultérieurs ou contacts ultérieurs, si c'était nécessaire. Également, nous y avons décrit des intuitions, des questions, des hypothèses et des impressions. Lors de l'analyse, les notes prises dans le journal de bord nous ont aidée à nous souvenir de certaines choses et à apporter des réponses au questionnement qu'ont soulevé les entrevues.

### 3.4 Méthodes d'analyse

Nous présentons ci-après la méthode que nous avons utilisée dans l'analyse de données recueillies. Nous parlerons de thèmes et du cadre d'analyse.

#### 3.4.1 Thèmes d'analyse

Dans la phase exploratoire, nous avons essayé progressivement, à travers le verbatim, de dégager des significations qui émergeaient des entretiens singuliers et pluriels. Il s'agit des significations immédiates et spontanées, mais pertinentes à nos objectifs et qui font référence au cadre de notre recherche (Paillé et Mucchielli, 2003 : 12) : « La situation se définit pendant le cours de l'action et l'acteur, pour agir, fait appel à des méthodes et procédures (les ethnométhodes) d'évaluation (donation de sens) et de raisonnement (donation de sens aussi) ».

Ces significations qui naissent à partir du récit des pratiques exprimées de façon spontanée et immédiate par l'acteur sont autant d'indices que nous avons progressivement approfondis jusqu'à ce que nous comprenions le sens que les acteurs peuvent donner à leur expérience de vie comme enseignant à la paix dans un contexte donné : « Pour trouver le sens, chaque acteur fait une ou plusieurs mises en contexte ou contextualisation » (*Ibid.*, p.12). Les phénomènes n'apparaissent pas directement aux acteurs avec des significations qui seraient « incorporées » en eux, à la manière dont la linguistique voyait le message, lequel contenait en lui-même son sens.

D'après Laperrière (1997 : 326-327), la recherche ethnographique vise une description détaillée et exhaustive d'une culture ou d'une situation sociale. C'est un produit singulier, c'est-à-dire que les résultats ne peuvent être généralisables. Toujours selon cette auteure, lors de l'analyse des données ethnographiques :

Une première lecture d'ensemble des données vise à en explorer la portée, puis à y relever des thématiques récurrentes, des régularités, des configurations donnant lieu à des catégories et à des modèles descriptifs. Une fois découpées en unités (définies comme les plus petits éléments d'information suffisants [...]), les données sont codifiées au regard de ces catégories, puis regroupées, ces opérations entraînant souvent une redéfinition plus juste des catégories. On établit ensuite les liens entre diverses propriétés de catégories, puis entre les catégories elles-mêmes. Tout au long de ce processus, les catégories et leurs liens sont sans cesse critiqués : on en soupèse la cohérence et la correspondance avec les données.

Paillé et Mucchielli (2008) abondent dans le même sens. La thématisation constitue l'opération centrale de l'analyse thématique, à savoir, la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, relativement à l'orientation de la recherche. Elle consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et à l'examen des thèmes abordés dans un corpus, que ce soit un verbatim d'entretien, un document écrit ou des notes d'observation. Dans notre cas, l'analyse thématique a porté sur le verbatim provenant des récits des pratiques des enseignantes, des documents qu'elles utilisent et qu'elles nous ont remis lors de l'entretien, ainsi que des notes prises par nous-même dans le journal de bord.

L'analyse thématique remplit deux fonctions : une fonction de repérage et une fonction de documentation. Nous nous sommes intéressée à la fonction de repérage, qui est une saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus (verbatim d'entretien, documents et notes dans notre cas). Cela consiste à relever tous les thèmes pertinents quant aux objectifs de la recherche à l'intérieur des récits des pratiques. Ces thèmes que nous avons présentés auront des sous thèmes.

Il existe deux types de thématisation : la thématisation en continu et la thématisation séquencée. La première consiste en une démarche continue d'attribution des thèmes et de construction de l'arbre thématique. Les thèmes sont identifiés au fur et à mesure



de la lecture du texte, regroupés ou fusionnés et hiérarchisés en thèmes centraux et en thèmes associés. Dans la thématisation séquencée, un échantillon de corpus est tiré au hasard et analysé en vue de constituer une fiche thématique. Pour notre étude, la première l'approche est la plus appropriée aux données que nous avons recueillies.

L'analyse thématique a été suivie par l'interprétation des données, qui nous a permis de cerner la logique des pratiques des enseignantes engagées en éducation à la paix. Nous avons recueilli les récits des enseignantes sur leurs pratiques en vue de décrire de façon précise ce qui se passe en classe et dans les écoles en matière de pratiques d'éducation à la paix. Nous avons ainsi tenté de reconstruire les discours d'enseignantes dans des contextes singuliers de pratiques qui donnent priorité à la classe, mais demeurent indissociables du milieu de vie qu'est l'école, où se vit toute une dynamique relationnelle avec les collègues, les autres élèves de l'école, la direction et les parents.

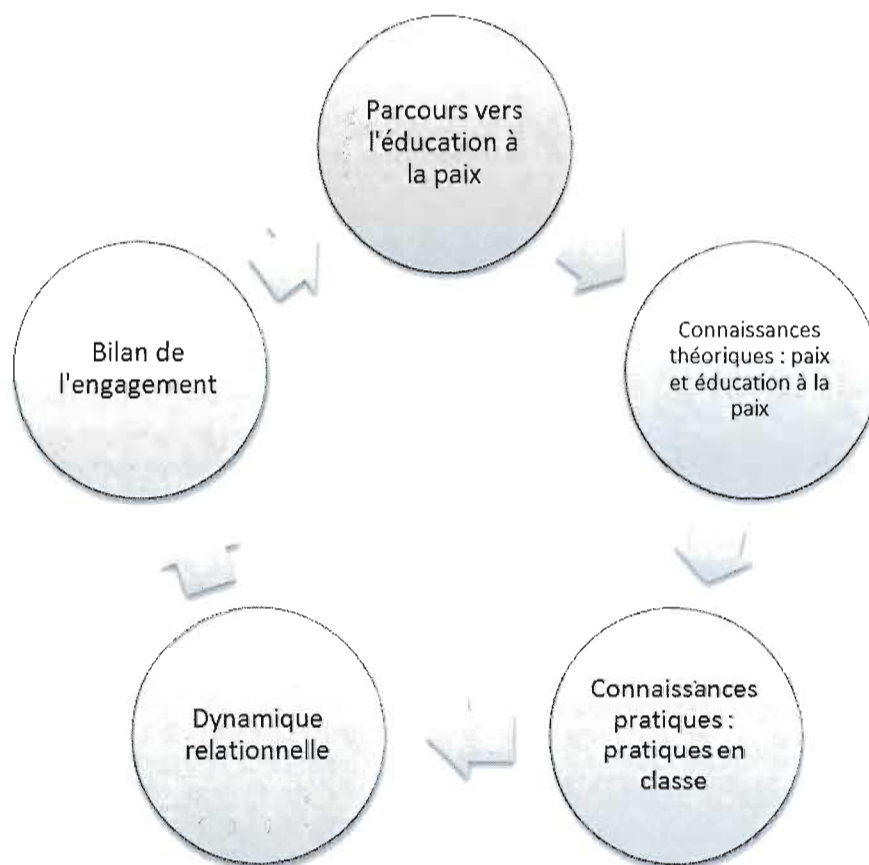
Il s'agit aussi, dans la présentation de ces pratiques, de l'expression combinée d'un savoir théorique et d'un savoir pratique professionnel et personnel appliqués dans un milieu de vie (classe, école) et fondés sur une interprétation et une justification personnelle ou professionnelle de l'enseignante.

### **3.4.2 Cadre d'analyse de l'information recueillie**

Comme chercheuse, nous nous devons, par l'analyse, tout en respectant la parole du répondant dans l'entretien (restitution des dires), de reconstruire cette pratique à partir des récits d'une expérience éducative singulière dans une classe au primaire. Notre posture analytique, qui ne se résume pas qu'à une simple restitution des propos des enseignantes, explique la façon de présenter nos résultats. Nous respectons l'interprétation du raisonnement des enseignantes en éducation à la paix, mais notre méthode d'analyse tend à reconstituer ce discours sur leurs pratiques pour en saisir les

non-dits, le tacite et les nuances susceptibles de nous révéler quelques pistes de recherche ou de réflexion futures pour une compréhension plus large et générale de l'univers des pratiques de l'éducation à la paix au primaire. Nous en sommes arrivée à cinq thèmes, qui correspondent aux objectifs de recherche et qui sont appuyés par le modèle théorique qui met en exergue le sujet et sa connaissance subjective. Voici les thèmes que nous avons abordés :

- l'origine des préoccupations pour l'éducation à la paix;
- la définition du concept de paix et d'éducation à la paix;
- les caractéristiques des pratiques en éducation à la paix;
- la dynamique relationnelle avec son milieu professionnel;
- le bilan de l'engagement.



**Figure 3. 1** Thème d'analyse : récit des pratiques des enseignants en éducation à la paix.

### 3.5 Critères de rigueur

Dans notre démarche, nous nous sommes imposée certaines obligations comme des « impératifs » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 60-62) pour objectiver notre recherche et faire en sorte que la mise en forme et la rédaction, à partir des récits des pratiques, s'inscrivent et se fondent sur la véracité des données recueillies. Pour ce faire, nous nous sommes inscrite dans les contraintes suivantes à travers les différentes phases de notre démarche de recherche.

Il s'agit, en premier lieu, de l'enracinement : qui s'inscrit dans notre volonté d'un regard authentique et le respect de la logique propre des acteurs en situation éducative. En deuxième lieu, de celui d'exhaustivité de la collecte des données par la profondeur des schémas d'entrevue. En troisième lieu, celui de complétude, qui vise à rapporter le plus complètement possible le jeu complexe de la pensée, des actions et des interactions de l'expérience des enseignants. Nous avons insisté, dans notre approche analytique, sur l'articulation et l'enchevêtrement des significations exprimées par les sujets et sur la logique de leur action.

En quatrième et cinquième lieu, nous avons l'impératif de justesse et de communicabilité. Le premier nous a porté à faire des allers et retours pour réexaminer les énoncés, les témoignages livrés; de réinterpréter les acquis avec de nouveaux éléments livrés par d'autres entrevues. Ceci correspond étroitement à notre construction progressive du sens de l'expérience d'enseignants en éducation à la paix, dans un esprit comparatif pour ce qui est de l'analyse des récits des pratiques. Le deuxième nous permet, dans la rédaction finale, de transmettre des informations susceptibles de renouveler le regard que l'on peut avoir comme collectivité sur le sujet traité. Cet impératif conduit aux retombées de cette recherche.

Enfin, Paillé et Mucchielli (2008 : 61) parlent aussi de l'impératif de conservation, qui fait référence à la rigueur dans la prise des notes et à l'exactitude de la transcription dans la collecte des données, accompagné d'un système de classification et d'annotation facilement accessible en tout temps et compréhensible pour les personnes compétentes ou qui souhaitent comprendre la démarche. En fait, cet impératif fait référence à la nécessité d'être méthodique pour pouvoir se retrouver dans ses données, peu importe les arrêts et les imprévus au cours des différentes étapes de la recherche.

### 3.6 Limites liées à la recherche qualitative

Plusieurs critiques sont formulées à l'endroit de la fiabilité des récits de pratiques. Mentionnons entre autres : le subjectivisme et l'importance accordée aux croyances des informateurs dans les données recueillies (Pires, 1997). Il y a aussi le danger d'utiliser le récit et la narration d'une façon galvaudée ou confuse, facilement susceptible de conduire les informateurs à occulter leurs vrais intérêts, plutôt que de dire ce qui se passe et ce qui se fait réellement (Stoczkowski, 2001; Clandinin et Connelly, 2000; Schön, 1996; Williame, 1978). Le risque est de se retrouver dans un univers limité, qui ne permet pas la généralisation.

À ces objections sur la recherche par les récits de pratiques, rappelons que notre recherche visait justement à donner la parole aux enseignantes, pour qu'elles présentent et décrivent ce qu'elles font en éducation à la paix au primaire. Il s'agit ici de leur point de vue que nous considérons comme précieux, puisqu'elles initient ces pratiques; ce sont elles qui savent le quoi, le pourquoi et le comment de leurs pratiques. Nous avons essayé de contourner cet obstacle par un guide d'entretien qui permet de constater la logique des propos. Également, nous avons essayé d'obtenir de l'information supplémentaire à un intervalle de quelques semaines et avons constaté la constance et la logique dans les propos tenus. L'analyse de quelques documents utilisés a permis aussi de voir que l'information donnée dans les entrevues s'avérait cohérente.

Nous avons donc recueilli leurs significations spontanées et, lors de l'analyse, avons contextualisé l'ensemble de ces témoignages et dégager une logique de leurs pratiques. En résumé, les limites attribuées à notre approche peuvent être aussi considérées comme des défis propres à l'exercice analytique qualitatif. Paillé et Mucchielli (2008 : 269-274) les présentent comme des tensions à maîtriser tout au long de la démarche : 1) tension entre les perspectives émiques et éthiques

(explication du chercheur); 2) tension entre événement (l'incident, le phénomène particulier qui retient l'attention de l'analyste) et le contexte (perspective fondée sur une information plus large qui éclaire le sens); 3) la tension entre la singularité (qui rompt la continuité, la convergence des significations) et la généralité (assurée par la saturation dans les catégories). Ce sont là des défis que nous avons tenté d'affronter, compte tenu des retombées que pourraient avoir les résultats qui suivent pour l'éducation.

## CHAPITRE IV

### DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre comporte deux divisions. La première présente sommairement les sujets rencontrés : il sera question de leur âge, des caractéristiques de leur milieu d'enseignement, de leur formation et des pratiques d'éducation à la paix qu'elles privilégient. La deuxième traite des thèmes généraux développés. En effet, cinq thèmes se sont dégagés de l'analyse, à savoir : 1) le parcours vers l'éducation à la paix; 2) le savoir théorique sur la paix et l'éducation à la paix; 3) le savoir pratique : les pratiques de l'éducation à la paix, 4) la dynamique relationnelle avec le milieu et 5) le bilan que les enseignantes font de leur engagement. Ces derniers seront explicités progressivement dans des sous-sections de la partie deux du chapitre, appuyés par des extraits provenant des discours tenus par les répondantes sur leurs pratiques. Nous tenterons de différencier les constants et les variants dans les interprétations exprimées par les répondantes sur leurs pratiques. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse qui met en lumière la relation entre les différents thèmes d'analyse.

#### 4.1 Présentation des répondantes

Dix personnes de sexe féminin ont participé à cette recherche. Sur les dix rencontrées, sept sont enseignantes<sup>5</sup>, deux sont conseillères pédagogiques en prévention de la violence et ont déjà enseigné et pratiqué l'éducation à la paix. Une personne est orthophoniste dans une école primaire. Elle pratique activement l'éducation à la paix,

---

<sup>5</sup> Nous utiliserons le terme « enseignante » pour désigner les répondantes qui ont participé à cette recherche.

car elle a mis sur pieds un projet d'éducation à la paix, en collaboration avec d'autres enseignantes de son école.

Les participantes sont âgées de 30 à 60 ans. Leur âge moyen est de 51 ans. Leur expérience en éducation à la paix varie de 1 à 20 ans. Deux enseignantes enseignent à la maternelle; deux enseignent en troisième année; deux sont titulaires des classes de quatrième; une enseigne en cinquième, tandis que les trois qui sont conseillères en prévention de la violence, dont une orthophoniste s'occupent de tous les cycles. Parmi ces dernières, une a travaillé dans plusieurs écoles situées dans un même secteur.

La majorité enseigne dans un milieu multiethnique (n=8); les deux autres (n=2) enseignent dans un milieu où la pluriethnicité est moins présente. Trois enseignent dans une école située dans un milieu dit socio-économique moyen. Selon l'appréciation des enseignantes, ce n'est ni riche, ni pauvre. Deux enseignantes travaillent dans une école située dans un milieu favorisé, tandis que les cinq autres travaillent dans des écoles de milieu dit défavorisé.

Pour ce qui est de leur formation, neuf enseignantes possèdent un diplôme universitaire, tandis qu'une détient un certificat universitaire en intervention psychosociale, accompagné d'une autoformation et d'une expérience consistante en éducation à la paix.

En ce qui concerne les caractéristiques de leurs pratiques en éducation à la paix, trois catégories se dessinent :

- 1) trois enseignantes, à savoir Claudine, Odile et Liliane, pratiquent la Communication non violente de Rosenberg où les élèves apprennent à exprimer leurs émotions et à développer l'empathie. Isabelle ne pratique pas la CNV, mais, avec ses



élèves, elle a adopté la philosophie de la « règle d'or » qui consiste à apprendre aux enfants à se mettre à la place des autres et à développer l'empathie. Ses objectifs rejoignent en quelque sorte ceux de la CNV.

2) Jackie, Caroline et Amélie ont adopté l'art de vivre ensemble par l'approche coopérative : Jackie pratique « apprendre à vivre ensemble » dans une école fortement multiethnique; Caroline pratique le « Conseil de coopération » dans sa classe, où les conflits sont réglés pacifiquement et où le groupe classe apporte les solutions aux problèmes de conflits qui naissent en classe et dans la cour de récréation; Amélie, par le travail de groupe ou l'éducation coopérative, apprend aux élèves la réciprocité et la cohabitation pacifique.

3) Trois enseignantes, Rose, Julie et Hélène, faisaient des interventions ponctuelles dans les classes puisqu'elles ne sont pas titulaires des classes, mais intervenantes en éducation à la paix. Ainsi, Rose a travaillé dans une école où elle parlait de différentes formes de violence et montrait les alternatives pour ne pas en être auteur ou victime. Elle parlait de non-violence et apprenait aux élèves à résoudre leurs conflits pacifiquement. Elle est également intervenue auprès des parents pour les aider à résoudre les conflits avec leurs enfants. Julie a travaillé sur l'éducation dans une perspective mondiale où la paix, l'environnement, le développement durable constituaient les aspects importants de son intervention, résumés sous l'expression d'éducation à la citoyenneté. Quant à Hélène, les droits de l'enfant occupent une place importante dans son intervention dans les classes. Nous présenterons dans la partie suivante le développement des thèmes.

Nous rappelons que les thèmes sont étroitement liés aux objectifs de notre recherche et aux questions clés qui motivent notre démarche. L'analyse de ces thèmes s'appuie sur des catégories dégagées de façon inductive ou induite d'une lecture conceptuelle

de matériaux de recherche. À la différence du thème, les catégories vont bien au-delà de la désignation du contenu pour incarner l'attribution même de la signification, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2008 : 234). La catégorie nous permettra de mettre en relation un ensemble de phénomènes et de découvrir le sens au-delà du texte, du verbatim du sujet.

Les catégories seront accompagnées de propriétés. Ces dernières représentent en réalité des caractéristiques attribuables à ces catégories. Issues des témoignages, elles sont les éléments les plus essentiels, les plus caractéristiques du phénomène traité par la catégorie; ce qu'il y a de plus explicite, de plus singulier pour le catégoriser. Ci-après, voici les thèmes qui ont orienté nos entrevues et seront développés, ainsi que leurs principales catégories.

**Tableau 4. 1**  
Thèmes et catégories du récit des pratiques des répondants

Thèmes	Catégories
1. Parcours vers l'éducation à la paix	1. Enfance et jeunesse — Antécédents sociopolitiques — Aspects familiaux 2. Démarches de formation et de ressourcement
2. Savoirs théoriques	Conception de paix et d'éducation à la paix : 1. Conception microsociale 2. Conception macrosociale
3. Pratiques en classe et limites	1. Communication non violente et la « règle d'or » 2. Apprendre à vivre ensemble par la coopération 3. — Éducation à la citoyenneté et droits des enfants — Non-violence et gestion pacifique des conflits 4. Limites et changements souhaités
4. Dynamique relationnelle avec le milieu et limites	1. Regard porté sur les pratiques existantes à l'école et relations avec les collègues 2. Relation avec la direction de l'école 3. Collaboration avec les parents 4. Limites et changements souhaités
5. Bilan de l'engagement	1. Résultats tangibles auprès des élèves 2. Avantage dans son enseignement et dans sa vie

## **4.2 Parcours vers l'éducation à la paix**

Ce thème résulte des réponses à la question sur la relation qui existe entre l'engagement en éducation à la paix et leur parcours personnel, scolaire et académique. Ceci correspond au premier objectif qui veut décrire et analyser les origines des préoccupations des enseignantes pour l'éducation à la paix. Dans la logique de l'entrevue, ce thème n'a pas été abordé en premier lieu, tout dépendait de la prédisposition de l'interviewée à en parler à un moment ou l'autre de l'entrevue. Quelques enseignantes l'abordaient avant même que la question ne soit posée, comme un enchaînement logique dans la conversation.

L'analyse a consisté à repérer tout propos qui se rapporte à l'origine des préoccupations pour l'éducation à la paix. Deux catégories se sont dressées, à savoir, les origines situées loin dans l'enfance ou dans la jeunesse et les origines plus récentes, situées dans l'exercice de leur profession d'enseignante.

Pour les enseignantes, s'engager en éducation à la paix est le fruit d'un long cheminement. En vue d'identifier les éléments qui sont à l'origine de leurs préoccupations pour la paix, elles se tournent d'abord vers leur enfance ou jeunesse. Ainsi, leur intérêt pour l'éducation à la paix a pris prioritairement naissance dans leur enfance et leur jeunesse. Une fois devenues enseignantes, devant la violence à l'école, elles ont entrepris les démarches personnelles de formation en éducation à la paix. Quelques-unes ont ainsi rencontré une personne ou un organisme ressource qui les a aidées à réaliser l'éducation à la paix dans leurs classes.

### **4.2.1 Enfance et jeunesse**

Pour toutes les répondantes (n=10), leur enfance ou leur jeunesse fut une période marquante qui a déterminé leur implication actuelle en éducation à la paix. Les dix

enseignantes se différencient par rapport à l'endroit où leur enfance s'est déroulée : cinq sont immigrantes, tandis que les cinq autres sont Québécoises d'origine. Les enseignantes immigrantes ont vécu, dans leur enfance, soit dans des pays où il y avait directement les conflits armés (Hélène et Isabelle), soit des répercussions de ces conflits, puisque leurs parents les ont vécus directement (Amélie, Jackie et Rose).

#### **4.2.1.1 Antécédents sociopolitiques**

Nous parlons ici des enseignantes qui, pendant leur jeunesse, ont vécu dans des pays en conflits armés (Hélène et Isabelle), et de celles qui ont vécu indirectement la guerre (Amélie, Jackie et Rose). Ainsi, Hélène déplore ce qui s'est passé dans son pays d'origine, où les droits des enfants sont bafoués. Ceci a poussé Hélène, une fois rendue au Canada, à se sentir en sécurité et à déployer ses efforts à travailler pour les enfants : « Je viens d'un pays où les droits des enfants ne sont pas respectés. J'ai été témoin de gestes, de décisions, de désengagement du gouvernement et du fait de banaliser des réalités qui sont extrêmement inacceptables ».

Isabelle a vécu dans un pays en conflits armés : « Parce que pendant toute mon enfance, je n'ai pas connu un pays en paix ». Cette exposition à la guerre et à la violence de tous les jours l'a rendue sensible à toutes formes de violence. Ceci a fait naître très tôt chez elle la volonté de lutter contre la violence par des gestes pacifiques. Elle est convaincue que le fait d'avoir été confrontée à la violence dans sa jeunesse et le fait qu'elle a eu une famille où elle a connu et appris des valeurs pacifiques l'ont poussée à faire ce qu'elle fait aujourd'hui :

C'est quelque chose que j'ai gardé en moi et jusqu'à maintenant : j'ai comme une tolérance zéro par rapport à des élèves qui vont commencer à se dire des choses blessantes, ou bien de la violence, que ce soit verbale ou physique. Mais tout ça, je crois que ça me vient des valeurs que mes parents m'ont transmises, et aussi de ces événements qui m'ont un peu marquée. (Isabelle)

Pour ces deux enseignantes, le fait d'avoir vécu dans des situations difficiles ne les a pas rendues pessimistes. Au contraire, elles y ont tiré de la force pour essayer de changer le monde qui les entoure pour le meilleur. Elles trouvent dans la société d'accueil un endroit où il fait bon vivre; ce qui stimule et ravive leur intérêt et leur engagement pour l'éducation des jeunes à la paix.

Quant aux enseignantes qui ont vécu indirectement la guerre, elles aussi immigrantes, deux d'entre elles (Amélie et Rose) ont été négativement marquées dans leur enfance par les effets de la guerre. Jackie, elle, a profité d'une éducation familiale et scolaire marquée par la sensibilisation aux méfaits de la guerre et à la tolérance.

Amélie se souvient de la souffrance de son enfance à trois niveaux : en famille, à l'école et dans sa vie en couple quand elle était jeune femme. Parlant de son enfance, elle s'exprime ainsi :

C'est que je suis née en 53 à (...). C'est une ville qui a été rasée pendant la Deuxième Guerre mondiale. Et même si je n'ai jamais connu la guerre, j'en ai tellement entendu parler par ma mère qui a vécu les bombardements, qui a vécu le statut de réfugiée. La famille a été dispersée. Ma grand-mère habitait en face du cimetière de guerre. Je faisais des cauchemars de Gestapo. (Amélie)

Dans ses souvenirs, Amélie garde aussi une mauvaise image de sa scolarité, où régnait une discipline de fer et où la motivation lui venait de l'extérieur :

(...) j'ai été élevée d'une façon très autoritaire. C'était très rigide quand j'étais petite. Ils n'hésitaient pas à nous taper sur les doigts. Comme enseignante, j'ai été formée par ça. J'étais très bonne à l'école, mais je détestais l'école. Je détestais être assise toute la journée. J'avais peur! Il fallait que je sois première, parce que c'est seulement cela qui me valorisait. (Amélie)

Mise à part sa situation inconfortable dans sa famille et à l'école, Amélie s'est retrouvée, très jeune, dans une relation de couple avec un conjoint violent. Cette situation vécue par Amélie a fait mûrir en elle le goût de vouloir faire les choses différemment. Elle voulait changer le monde, en commençant par son monde à elle, sa classe. Elle voulait mettre l'accent sur la communication. Selon elle, les gens ne s'écoutent pas. S'ils s'écoutaient, les choses changeraient pour le meilleur.

Quant à Rose, elle a aussi hérité de la période de l'après-guerre. En effet, son grand-père a succombé à la Première Guerre mondiale, son père militaire a été blessé pendant la Seconde Guerre mondiale, ce qui a fait de lui un homme violent. Même à l'école, elle était une enfant timide qui souffrait de la violence infligée aux enfants par des enseignants rigides et sévères. Cette situation a développé sa sensibilité face à la violence : « Moi je pense que c'est sûr que le fait que j'ai vécu de la violence comme enfant, ça m'a fait voir et vivre la souffrance qu'il y a là-dedans. Alors, c'est sûr que j'étais sensible plus à ça qu'une enfant probablement qui ne l'a pas vécue ». (Rose)

À l'époque de son jeune âge, elle se sentait impuissante et se percevait juste comme une victime. Cependant, Rose voulait un jour faire la différence en faisant les choses autrement :

Mais quand j'étais à l'école, je me disais « En tout cas, moi si j'avais une école ça ne se passerait pas comme ça. Il faudrait faire quelque chose. J'ai l'impression que ça sème quelque chose quand même! Puis si j'étais une directrice d'école, je ne ferais pas ça, ce n'est pas juste! Puis si j'étais un professeur, je ne ferais pas ça! Parce que ce n'est pas correct! Puis tel enfant qui fait ça, il faudrait l'arrêter, il ne faudrait pas lui permettre de continuer d'être violent comme ça, puis de rire des autres »! (Rose)

Rose a quand même réalisé son rêve en contribuant à mettre sur pied une école alternative. Avec un groupe de parents, elle a participé à l'orientation des valeurs de

cette école, comme elle aurait aimé en avoir une quand elle était petite : « Ah! Il y a des choses qui étaient dans ma révolte ou ma souffrance d'enfant qui ont créé quelque chose de positif ».

Si Amélie et Rose dressent le portrait sombre d'une enfance marquée par la souffrance, Isabelle et Jackie disent avoir été stimulées par leurs familles et leur formation scolaire aux valeurs de tolérance, de paix et de valorisation des différences. Pour Isabelle, c'est quand elle a suivi sa scolarité au Québec qu'elle a été en contact avec ces valeurs. Jackie, même si elle est née juste après la Deuxième Guerre mondiale et dans un pays ravagé par celle-ci, dit ne pas avoir souffert de ses conséquences. Au contraire, elle a profité d'une politique qui prônait l'éducation à la citoyenneté, à la tolérance et au développement de l'esprit critique :

Alors, dans ma famille, la guerre, on en parlait beaucoup, pour nous dire comment c'était effrayant, comment c'était grave, comment c'était quelque chose qu'il fallait à tout prix éviter. Il fallait absolument renverser la vapeur et développer l'esprit critique chez tous les citoyens. Je dois dire que pour moi, ça a été un moteur et une motivation très importante dans ma décision de devenir enseignante et de faire de l'éducation à la paix un jour. (Jackie)

L'expérience scolaire a joué un rôle important chez Jackie. Après la Deuxième Guerre mondiale, son pays a instauré un programme qui visait à doter les citoyens de l'esprit critique, de l'ouverture aux autres et de l'acceptation de la différence :

Toute éducation devait avoir pour but d'éviter que quelque chose comme ça se reproduise. Il fallait absolument renverser la vapeur et développer l'esprit critique chez les jeunes et chez tous les citoyens. La politique nationale et scolaire faisait véritablement comprendre qu'il fallait de l'ouverture, de l'acceptation de l'autre, etc. Et je dois dire que pour moi, ça a été un moteur et une motivation très importante. (Jackie)

Quant à Isabelle, elle a grandi dans une famille unie et pacifique, malgré une situation conflictuelle dans son pays. Cela l'a initié à faire l'éducation à la paix, une fois



devenue adulte. À son arrivée au Canada, certaines expériences de violence dans son environnement scolaire lui ont permis de se rendre compte qu'elle était restée marquée par son enfance en milieu de guerre. On peut dire qu'Isabelle s'en est bien sortie, puisqu'elle utilise cette malheureuse expérience pour empêcher que ses élèves soient auteurs ou victimes de n'importe quelle forme de violence.

#### 4.2.1.2 Aspects familiaux

Pour les cinq enseignantes québécoises « de souche », tout réside au niveau de la dynamique familiale. Donc, Claudine, Liliane et Caroline déplorent un manque de communication en famille, parfois une absence de contact chaleureux avec les parents, ou la présence de violence verbale : « En tant qu'enfant, je n'avais pas beaucoup d'attention de mes parents. Ma mère était beaucoup trop occupée, puis mon père me faisait peur parce qu'il était très autoritaire; il me faisait très peur. Alors, j'ai été élevée dans cette peur » (Claudine). Plus tard à l'école, Claudine dit qu'elle affichait du respect, mais, dans le fond, c'était de la peur : « Quand j'étais petite, ce que j'éprouvais envers les figures d'autorité, mes parents, mes sœurs à l'école, n'était pas de la politesse, n'était pas du respect, mais de la peur. Et ça, c'est important ».

Liliane, elle, parle de façon claire de son milieu familial comme l'origine de son mal-être. Elle présente sa famille comme un lieu de conflits perpétuels, sans aucune communication et avec peu de place pour s'exprimer :

J'ai été élevée devant la télévision, donc on ne se parlait pas. Ce qui fait que je n'ai pas été habituée à l'échange, à se parler. Ce qui m'a amené vers ça finalement, c'est justement parce qu'effectivement, dans ma famille, il y a toujours eu beaucoup de conflits. Ce n'était vraiment pas une place où la communication était présente. Il n'y avait pas beaucoup de place pour s'exprimer. Puis, si on s'exprimait, souvent c'était blessant ce qu'on pouvait recevoir comme rétroaction. Alors, moi j'ai été élevée dans un milieu comme ça. Cela m'a apporté beaucoup de souffrances dans ma vie. (Liliane)

Caroline aussi parle d'une éducation traditionnelle qu'elle a reçue et qu'elle ne voulait pas reproduire avec ses élèves : « Chez moi, quand on était petit, c'était action, réaction, punition. Et puis... Non. Moi, c'est probablement que j'ai voulu faire le contraire ».

Odile ne s'est pas exprimée sur ce point. Julie, par opposition à Claudine, Caroline et Liliane, a appris les valeurs de compassion et de don de soi auprès de sa mère, qui l'ont amenée à vouloir s'occuper des autres. Elle est donc la seule des enseignantes Québécoises d'origine qui n'a pas vécu violence verbale et frustration en ce qui touche la communication :

Ma mère a toujours fait beaucoup de bénévolat. Elle m'amenait avec elle en faire et donc, j'ai toujours été consciente qu'il y'avait des gens moins nantis que moi. Sans que ça devienne une œuvre de charité, mais dans le fond, il fallait s'occuper des autres. Donc j'ai toujours aimé les enfants et le milieu scolaire et c'est petit à petit que les diverses expériences de travail m'ont amenée à faire le lien entre mes valeurs et mon travail professionnel. (Julie)

Mise à part Jackie, toutes les enseignantes immigrantes ont une caractéristique en commun : elles ont côtoyé la violence dans leur milieu quand elles étaient jeunes. Cependant, cette exposition à la violence n'était pas la même pour toutes. Ainsi, Isabelle et Hélène ont vu l'un ou l'autre de son visage, puisqu'elles ont vécu dans des pays en conflit. Cependant, elles s'en sont tirées intactes. Isabelle rapporte que c'est grâce à son éducation de paix et de tolérance dans sa famille qu'elle a acquis les idéaux de paix. C'est à partir de cette enfance qui subit la violence sociale d'un côté et qui connut la paix familiale de l'autre qu'elle s'est constituée une personnalité sensible devant la violence et le malheur qu'elle apporte au quotidien. C'est apparemment à partir de cette enfance qu'elle a puisé sa volonté et son désir d'éduquer à la paix.

Quant à Hélène, le fait qu'elle ait vécu dans une société violente qui bafoue les droits des enfants a constitué pour elle un levier pour s'engager. Également, le fait de se retrouver dans une société d'accueil favorable à toute initiative qui favorise les droits des enfants l'a motivée davantage. Elle a pu, selon elle, travailler sans perdre son énergie à assouvir les besoins primaires. Hélène ne rapporte pas avoir vécu personnellement la violence, mais elle en a été un témoin direct.

Rose, Amélie et Jackie, elles aussi immigrantes, n'ont pas connu directement la guerre. Pour Jackie, le terrain était favorable à la naissance du désir d'éducation à la paix, puisque la société tout entière, ayant constaté les méfaits de la guerre, a mis l'accent sur la tolérance, l'inclusion et a fait comprendre que la guerre doit être évitée. Jackie a été stimulée à développer son intérêt pour l'éducation à la paix. Elle ne rapporte aucune forme de violence adressée à sa personne durant son enfance ou sa jeunesse.

À l'opposé, Rose et Amélie ont connu la violence et la frustration. Leurs parents ont porté les blessures physiques et morales infligées par la guerre. Ceci a eu des répercussions directes sur les enfants. Malgré une enfance malheureuse, Rose et Amélie ont développé cette volonté de devenir les éducatrices pour la paix, en vue de contribuer à créer un monde plus pacifique.

Les enseignantes québécoises d'origine, comme nous l'avons vu précédemment, ont vécu dans un milieu familial, social et scolaire frustrant (Claudine, Liliane, Caroline). Claudine a souffert du manque d'attention de ses parents, puisque la famille était nombreuse et les parents n'avaient pas beaucoup de temps à passer avec les enfants. Pour Liliane, la communication n'existait pas chez elle; et quand il y en avait, elle était de mauvaise qualité. Seule Julie a trouvé force et sécurité dans sa famille. Elle a appris de sa mère à donner du temps pour les autres et à aimer les enfants. Odile est la

seule qui ne s'est pas exprimée là-dessus, puisque l'origine de ses préoccupations pour l'éducation à la paix réside ailleurs.

Il y a lieu de souligner la capacité de résilience de ces enseignantes. En effet, étant donné les difficultés qu'elles ont dû affronter dans leur enfance, leurs actions pour la paix et leur état d'esprit actuel par rapport à leur engagement sont positifs. Avec un passé différent les unes des autres, ces enseignantes se rencontrent quant à la recherche de leur vocation d'éduquer à la paix pour un monde meilleur que celui dans lequel elles ont grandi.

Après avoir révélé l'origine lointaine de leurs préoccupations pour l'éducation à la paix, les répondantes abordent, comme autre facteur d'engagement, lorsque confrontées quotidiennement à la violence dans leur travail, une formation sur la Communication non violente, une rencontre avec une personne ressource ou un organisme qui leur ont parlé ou montré comment faire l'éducation à la paix.

#### **4.2.2 Démarche de formation ou de ressourcement**

Deux enseignantes (Amélie et Odile) se sont engagées dans des formations en éducation à la paix pour trouver une réponse à un malaise rencontré dans leur vie et dans leur carrière. Il s'agit d'une remise en question de leur mode d'être avec elles-mêmes et avec les élèves. Elles ont donc commencé à chercher, par tous les moyens, comment s'améliorer. Par exemple, Amélie a longtemps été à la recherche de ce qu'elle voulait comme qualités d'enseignante. Elle en arrive même à avoir un problème de santé, lié à sa frustration :

J'étais toujours en contradiction entre l'enseignante que je rêvais d'être et celle que j'étais, au niveau du climat de classe. J'étais tout le temps en guerre avec moi-même. Et j'ai pris conscience que mon comportement aussi faisait que je ne pouvais pas créer la communication parce que je confrontais. Puis,

dans la classe, je vivais la même chose : entre ce que je souhaitais être et le résultat, ça ne marchait pas. J'étais dans l'angoisse et la peur perpétuelle. Alors, j'ai pris conscience de ça. J'ai fait une espèce de dépression, de burn-out à un moment donné. (Amélie)

Après avoir pris conscience de sa situation, Amélie s'est mise à la recherche d'une personne qui pouvait l'aider à s'améliorer dans sa relation avec les autres en général et avec des élèves en particulier. Elle a rencontré une personne qui l'a initiée à faire l'enseignement coopératif. Elle l'a dès lors adopté et adapté à sa classe : « Je pense que ça m'a marquée à vie; j'ai dit : «C'est ça que je veux faire». Et ça m'a amenée à me poser beaucoup de questions sur moi, sur où j'en étais dans ma vie par rapport à l'éducation à la paix ».

Quand Amélie a découvert l'enseignement coopératif, elle a découvert en même temps, comme elle le dit elle-même, la solution à ses problèmes. Elle dit avoir compris l'importance de travailler avec les autres et les conditions que cela pose. Elle a dès lors appliqué systématiquement le travail coopératif dans sa classe et c'est pour toujours, selon elle.

Odile a, elle aussi, connu un malaise avec sa façon de contrer la violence dans sa classe. Par la suite, elle a rencontré une personne qui lui a parlé de la communication non violente. Ceci l'a conduite à une prise de conscience pour essayer de changer sa façon de vivre et de faire en classe.

Odile a ainsi suivi une formation en CNV : « J'ai suivi un cours là, une fin de semaine, sur la Communication non violente et après ça, je l'ai appliquée dans ma classe. J'ai essayé de l'appliquer dans ma vie, puis dans ma classe. » Ce fut un nouveau départ pour Odile. Cette formation en CNV a apporté une réponse à son malaise personnel et, ensuite, elle a appliqué avec succès cette forme d'éducation à la paix dans sa classe de maternelle.

Mises à part Amélie et Odile, pour les autres enseignantes, la recherche de formation n'était pas nécessairement liée à un mal-être ou un malaise personnel. Par contre, elles se sentaient démunies et frustrées dans des situations où elles auraient pu agir d'une façon plus efficace. Elles voulaient améliorer leur façon de fonctionner avec les enfants pour améliorer la qualité de la communication, pour réduire la violence en classe et à l'école, en apprenant aux enfants à régler leurs conflits d'une façon pacifique.

Claudine et Liliane, toutes les deux adeptes de la Communication non violente comme Odile, ont également suivi des formations là-dessus. Elles ont été informées par des amis ou des connaissances qui en avaient déjà fait l'expérience. Pour Claudine, c'était par réaction au manque de communication en milieu scolaire qu'elle a suivi une formation :

(...) j'ai commencé à suivre des formations en Communication non violente avec Dr Marshall Rosenberg, qui a mis sur pied une façon de communiquer qui est très authentique et respectueuse des besoins de tout le monde impliqué dans l'échange. Je me suis dit : « Ça, c'est quelque chose que j'aimerais amener dans ma vie, pas juste dans ma vie professionnelle, mais dans ma vie privée aussi, alors dans ma famille » (Claudine)

Claudine a intégré la Communication non violente dans sa famille et dans sa classe, d'après ce qu'elle dit. Elle ne sait pas ce que serait devenue sa personne et sa façon de communiquer en général, et avec ses élèves en particulier, si elle n'avait pas pris connaissance de cet outil de communication.

Liliane nous révèle la même chose à propos de sa formation en CNV. Elle a fait plusieurs ateliers et séminaires. D'après Liliane, la réponse à ses questionnements est venue de cette formation. Ceci qui lui a permis d'envisager une autre façon de fonctionner, beaucoup plus agréable et qui la satisfait. Elle a fait plusieurs ateliers de

formation. Elle applique la Communication non violente dans sa vie de tous les jours, y compris dans sa classe.

Après des années passées à la recherche d'une façon adéquate de travailler en éducation à la paix en classe, Caroline a, à son tour, rencontré une personne qui l'a aidée. Elle a été formée durant une année par une psychoéducatrice sur la façon de faire le Conseil de Coopération :

Alors, moi, il y a fort longtemps dans ma carrière, j'ai eu la chance d'avoir une psychoéducatrice à l'école qui faisait le conseil de coopération et j'avais un groupe très très difficile et elle m'a fait un coaching pendant un an. Donc, elle animait le conseil de coopération dans ma classe, pendant un an; moi, j'étais présente; je voyais comment elle faisait la modélisation. (Caroline)

Pour Isabelle, cette rencontre ne s'est pas effectuée dans le cadre professionnel, mais dans un cadre d'animation spirituelle et d'épanouissement personnel. C'est là qu'elle a découvert la « règle d'or », qu'elle applique dorénavant dans sa vie et sa classe. En effet, la « règle d'or » est exprimée comme ceci : « Ne fais pas à autrui ce que tu n'aimerais pas que l'on te fasse ». C'est une maxime que l'on retrouve sous des formulations voisines dans la plupart des religions, philosophies ou cultures du monde. C'est la barrière que la morale dresse contre l'égoïsme et contre ceux qui pensent ne pouvoir réaliser pleinement leur liberté qu'en piétinant celle des autres. Ainsi, Isabelle a suivi une formation là-dessus.

Jackie, Julie et Hélène, elles, ont été en contact avec le CEICI (Centre d'Éducation Interculturelle et de Coopération Internationale). Sa mission était d'aider les enseignants à s'occuper des problèmes de violence dans les écoles et d'éducation à la paix. C'est avec l'aide de cet organisme que Jackie a pu développer sa pratique par l'approche coopérative :

Oui !Oui! Oui! Moi, je pense que j'ai commencé à développer mon intérêt spécifique pour l'éducation à la paix quand j'ai fréquenté les CEICI. C'est un petit centre d'enseignement. L'idée, c'était que des enseignants qui étaient intéressés par la même chose, c'est-à-dire, l'éducation globale (Global Education) se rencontraient et c'était de l'apprentissage par les pairs. J'y allais surtout au début, parce que je savais qu'on développait l'approche coopérative.

Rose, elle, au départ, s'est pratiquement autoformée en éducation à la paix. Impliquée à l'école de sa fille, elle aimait échanger avec d'autres parents sur le sujet de la non-violence, d'éducation à la paix, etc. Son intérêt pour la paix étant déjà là depuis son enfance, elle a commencé à réfléchir et à s'informer sur la façon de l'appliquer davantage : « Moi, j'étais déjà en lien avec des mouvements pacifistes et tout alors, comme bénévole, c'est sûr que j'avais déjà une réflexion, puis des lectures qui avaient commencées ». Par la suite, Rose a entrepris une formation en intervention psychosociale en vue de faire carrière en intervention sur la prévention de la violence dans les écoles.

Hélène n'en dit pas plus sur sa formation avec le CEICI. Elle dit avoir travaillé avec Julie sur un projet d'éducation à la paix. Nous en déduisons que cet organisme a aidé ou facilité son implication à ce projet.

Les enseignantes interviewées s'accordent pour dire que c'est plutôt une formation non formelle et une démarche personnelle qui leur ont permis de s'engager directement en éducation à la paix, à l'exception d'une seule qui a suivi un certificat universitaire qui l'a dirigée vers l'animation communautaire en éducation à la paix.

Pour toutes les répondantes, leur enfance a été déterminante dans la naissance du désir de s'engager pour la paix, puisqu'elles ont vite compris qu'il est inacceptable de faire subir aux autres ce qu'elles ont subi elles-mêmes ou ce dont elles ont été témoins. Par la suite, leur frustration en tant qu'enseignantes dans leur relation avec les autres et avec les enfants, les a poussées à se former en éducation à la paix. Après



cette formation, ces enseignantes ont commencé leurs, pratiques qu'elles n'ont jamais lâchées.

Ces enseignantes ne sont pas les seules à se sentir démunies ou incompetentes pour prévenir et contrer la violence, d'après Bowen et Desbiens (2004). Un grand nombre de leurs collègues se sont retrouvés ou se retrouveront dans la même situation; ce qui met en doute leur formation universitaire dans le domaine de prévention de la violence. Cependant, les enseignantes qui ont participé à cette étude ont trouvé une alternative à ce problème.

En résumé, dans cette partie sur les origines des préoccupations pour la paix, nous avons montré que la période de leur enfance et jeunesse a été déterminante dans la naissance du désir de vouloir changer les choses. Les enseignantes immigrantes qui ont vécu des conflits armés dans leurs pays d'origine (Hélène et Isabelle) ou qui en ont vécu les répercussions (Amélie, Rose et Jackie) ont développé un intérêt particulier pour la recherche de la paix dans leur vie. Quant aux Québécoises d'origine (sauf une), c'est une carence dans la communication en famille qui les a poussées à s'engager pour la paix. Comme pour réaliser ce rêve d'enfance, les enseignantes se sont mises à chercher par tous les moyens comment arriver à s'engager pour la paix. Après avoir suivi quelques activités de formation, elles se sont senties prêtes et ont commencé les pratiques d'éducation à la paix dans leurs classes et dans leur école.

#### **4.3 Savoirs théoriques : les concepts de paix et d'éducation à la paix**

Ce thème a souvent été abordé spontanément et rapidement par certaines enseignantes. Pour d'autres, les questions portant sur le sens de paix ou d'éducation à la paix venaient après la description de leurs pratiques; ce qui leur permettait de mettre en liaison leurs réponses avec leurs pratiques. Lors de l'analyse, nous avons identifié

deux catégories autour de ce thème : une conception plus limitée à leur environnement immédiat (microsociale) : classe, école, famille... et une conception plus vaste : la société, le monde, la culture nationale et internationale (macrosociale).

Les expressions de « paix » et d'« éducation à la paix » sont peu utilisées dans le quotidien des enseignantes. Elles parlent beaucoup plus de non-violence, d'harmonie, de gestion pacifique des conflits, de justice sociale, plutôt que d'utiliser le concept paix. Ceci pour nous rappeler que ce terme est le nôtre, plutôt que le leur. La plupart des répondantes (n=7) s'inscrivent dans une interaction individuelle, microsociale. Les autres (n=3), qui sont conseillères, se retrouvent dans un contexte plus étendu, qui vise des enjeux sociaux (macrosociaux).

#### **4.3.1 Conception microsociale : vivre ensemble dans l'harmonie en classe et à l'école**

Pour les enseignantes qui penchent vers la conception microsociale, la paix est question de communication, de relations interpersonnelles non-violentes et de résolution pacifique des conflits à l'école. Les enseignantes insistent alors beaucoup sur les attitudes à développer (respect, authenticité, écoute, empathie...). Le concept de paix s'inscrit dans un cadre social plutôt restreint. Leur projet concerne avant tout leur classe. Ces enseignantes sont profondément convaincues de leur prise de position et de leur engagement pour assurer la paix. Elles conçoivent la paix comme vivre en harmonie et respecter les différences, dans les gestes et la vie de tous les jours en classe.

Souvent, les enseignantes parlent plutôt de non-violence. Claudine parle de Communication non violente. Julie, en comparant sa terminologie à celles des autres enseignantes, dit qu'« ils n'appellent pas ça l'éducation à la paix, dans les écoles, ils appellent ça l'éducation à la non-violence ». Isabelle pense que l'éducation à la paix

se vit dans nos relations quotidiennes : « Ça commence entre les personnes. Ça commence avec les gens que l'on côtoie tous les jours : notre famille, les élèves en classe. » Odile préfère aborder la non-violence avec les enfants à partir de la vision immédiate des conflits qu'ils vivent au quotidien, en vue de créer un climat où règne l'harmonie :

Moi, je pense que c'est de vivre plus en harmonie. D'essayer d'avoir un rapport avec moins de pouvoir entre les enseignants et les enfants. Mais, avoir moins de pouvoir ne veut pas dire que les enfants fassent tout non plus. Les enfants, dans un sens, ont un certain pouvoir, afin de se responsabiliser eux-mêmes. (Odile)

Pour Caroline, l'éducation à la paix est « comme une façon de régler le problème, puis de diminuer les tensions sur la cour d'école ». Pour elle, la paix c'est la fin d'un conflit.

Selon Amélie, l'éducation à la paix commence par l'écoute : « Je pense que l'éducation à la paix, ça commence par écouter l'autre. C'est une façon de vivre ensemble et de travailler ensemble ».

L'extrait qui suit nous donne une conception de la paix partagée par celles qui s'orientent vers la convivialité, la transcendance des différences par l'implication dans un ou des projets collectifs dans l'école. Jackie l'exprime comme ceci : « Pour moi la paix (l'éducation à la paix), c'est apprendre à vivre ensemble, découvrir les différences et à découvrir que les différences, au-delà des difficultés, sont des richesses ». Il n'y a donc pas moyen de faire l'éducation à la paix, quand on n'est pas d'une certaine manière en paix avec soi-même, avec les autres, avec l'environnement :

Je dessine au tableau une image de la planète terre avec des animaux, avec des arbres, avec des continents et je dessine un personnage humain dans le milieu

et je fais saisir aux enfants que la paix, c'est vivre en harmonie avec tout ce qui nous entoure, y compris l'environnement » (Jackie).

L'éducation à la paix renferme à la fois la Communication non violente, l'éducation à la non-violence, les bonnes relations quotidiennes, le respect des différences, la gestion pacifique des conflits, vivre et travailler ensemble par la coopération. Tout ceci est exprimé dans la recherche de l'harmonie dans les relations interpersonnelles. Ces conceptions de paix et d'éducation à la paix sont prises comme recherche de l'élimination de la violence directe. En effet, dans cette catégorie, les enseignantes cherchent à obtenir en classe ou à l'école, un climat exempt de violence directe, où il y a présence de relations harmonieuses entre les élèves et avec l'enseignante. Selon Galtung (1990), cette conception de paix et d'éducation à la paix est partielle, puisqu'elle ne regarde que la violence directe.

#### **4.3.2 Conception macrosociale : les enjeux sociaux et politiques**

Les enseignantes qui conçoivent la paix ou l'éducation à la paix qui dépasse les quatre murs de l'école parlent d'éducation globale, de justice sociale, de communication de valeurs sociales et d'éducation à la citoyenneté. Ceci n'est pas indépendant de leur situation professionnelle, puisqu'elles travaillent avec tous les niveaux de l'école et avec d'autres écoles, en tant que conseillères pédagogiques en prévention de la violence.

L'éducation globale : cette notion d'approche globale par l'éducation à la paix est soutenue par Rose. Elle appelle cela « cultiver la paix » dans une communauté d'apprentissage :

Mais cultiver la paix, ce n'est pas juste en soi, c'est dans notre contexte aussi. Si l'on ne se crée pas des espaces de dialogue, d'échange, d'apprentissage, on ne peut pas demander aux gens individuellement d'être pacifiques, si le

contexte est violent. Alors l'éducation à la paix et cultiver la paix, je pense que c'est important de le voir d'une façon plus systémique et globale, puisque tout le monde participe à cette éducation à la paix, on se voit un peu comme dans une communauté d'apprentissage. (Rose)

La conception de Rose rejoint celle de Harris (1999), mais la dimension internationale n'est pas présente dans ce cas-ci. Rose inscrit également sa conception de paix et d'éducation à la paix dans la justice sociale. Elle ne peut pas concevoir l'éducation à la paix en dehors de la justice sociale, et à tous les niveaux de la société :

Pour moi, c'est toujours dans le sens que paix égale justice. On ne peut pas avoir la paix sans la justice. Alors, c'est clair que la paix doit être liée à la question de justice, dans tous les niveaux, dans tous les domaines. On ne peut pas tenir compte juste d'une partie au détriment des autres. (Rose)

La position de Rose rejoint celle de Galtung (1990). Les deux prônent l'éducation à la paix qui touche la justice sociale et l'égalité de chances. Pour eux, la violence est liée à l'ignorance de l'interrelation entre ces aspects. À ce moment, on parle de violence structurelle. Quand il y a présence de la justice sociale, on parle de paix positive.

L'éducation à la paix, vue comme Éducation à la citoyenneté constitue la position de Julie :

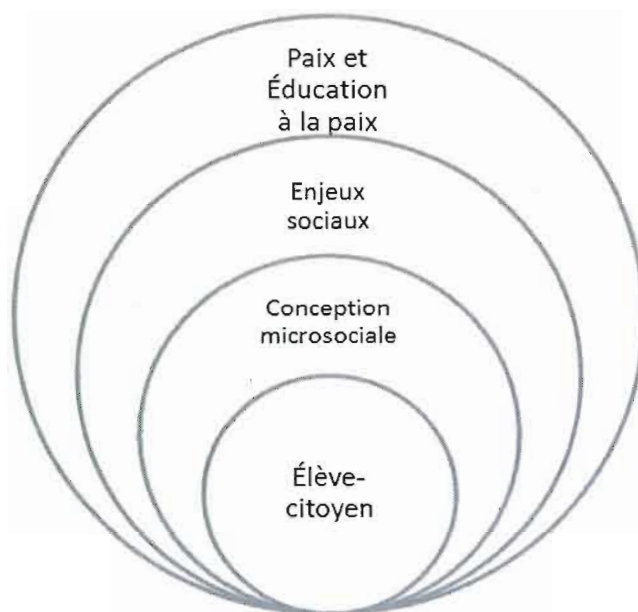
Parce que dans le fond, l'éducation à la paix, c'est l'apprentissage de la démocratie aussi. Conscient que le monde dans lequel on vit ne s'arrête pas aux portes d'une école. Cette conscientisation-là à laquelle je pense fait avant tout référence au fait qu'on est d'abord et avant tout des citoyens du monde et que l'on travaille avec une diversité de gens, petits et grands. Quand on est conscient de ça, ça nous amène à poser des gestes. Alors, pour moi c'est ça l'éducation à la paix. (Julie)

Hélène, elle, parle d'éducation à la paix en mettant l'accent sur la communication comme moteur des valeurs sociales : « la communication, elle va au-delà des mots. La communication est reliée à des valeurs, elle est reliée au respect. Alors, c'est sûr

que je trouve que le fait de travailler avec une vision plus ouverte, plus globale est aidant pour les enfants et pour les familles aussi ».

Il est à noter que Rose, Julie et Hélène abordent ensemble l'aspect global et systémique dans leur conception de l'éducation à la paix. Pour elles, cela veut dire que l'éducation à la paix touche tous les aspects de la vie en société et constitue un devoir pour tous les responsables de l'éducation des élèves. Elles expliquent que quand tous les acteurs travaillent ensemble, il y a de fortes chances d'obtenir de bons résultats au niveau du comportement de l'élève, non seulement à l'école, mais partout où il est. D'après Galtung (1990), cette conception est la plus complète, car elle dépasse la violence physique pour s'attaquer à la violence indirecte ou structurelle.

La figure suivante montre que ces différentes conceptions de paix ou d'éducation à la paix ne s'excluent pas mutuellement. Au contraire, la conception microsociale constitue le premier niveau d'éducation à la paix, tandis que la conception qui met l'accent sur les enjeux sociaux est d'un niveau supérieur, qui inclut aussi le premier. Ces conceptions constituent un tout indivisible et mettent l'élève au centre de l'éducation à la paix. Ceci voulant dire que l'apprentissage de la non-violence, de la gestion pacifique de conflits, du respect des différences en classe et à l'école en vue de vivre en harmonie, prépare les citoyens qui seront capables de vivre harmonieusement dans une société pluraliste et démocratique. Les valeurs sociales comme le respect des différences et la justice sociale sont présentes dans chaque conception d'éducation à la paix des enseignantes. Dans tous les cas, cette conception détermine la forme de leur engagement et de leurs pratiques en éducation à la paix.



**Figure 4. 1** Concept de paix et d'éducation à la paix

#### **4.4 Pratiques d'éducation à la paix**

Les pratiques des enseignantes constituent le thème central de notre recherche. Les enseignantes, en répondant à la question sur la description de leurs pratiques en éducation à la paix, se sont attardées à leurs expériences passées et actuelles. Elles les ont illustrées par des exemples concrets et par quelques documents, pour celles qui s'en servent. Pendant l'analyse, nous nous sommes rendue compte que les pratiques sont diversifiées, selon l'âge des élèves et la sensibilité des enseignantes. Cependant, elles répondent aux mêmes objectifs de réduction/prévention de la violence.

Les pratiques d'éducation à la paix en classe sont étroitement liées à la conception que les enseignantes se font de la paix. Trois principales catégories se sont révélées lors de l'analyse : 1) la Communication non violente et la « règle d'or » (Liliane, Odile, Claudine, Isabelle); 2) l'enseignement coopératif (Jackie, Caroline, Amélie); 3) la non-violence et l'équité sociale, l'éducation à la citoyenneté et les droits des

enfants (Rose, Julie, Hélène). Nous présentons à tour de rôle ces approches, la méthodologie, le contexte et le matériel utilisé dans leurs pratiques en classe. Nous identifierons en même temps ce qui leur semble prioritaire à transmettre aux enfants dans leurs pratiques.

#### **4.4.1 Communication non-violente et «règle d’or»**

La Communication non violente est pratiqu  e par les enseignantes qui insistent en premier lieu sur l’art d’enseigner aux enfants à reconnaître et exprimer, par la parole, leurs propres émotions et besoins en situation de conflit et à agir de façon authentique, transparente et cohérente dans sa relation avec soi-même et avec les autres.

#### **Liliane**

Liliane nous précise dès le départ comment, pour les élèves de quatrième année, la Communication non violente (CNV), qui n’est pas facile pour les adultes, est un processus naturel de communication chez les enfants. C’est un processus naturel de communication, qui consiste à exprimer ses sentiments, d’après Liliane. Après avoir exprimé ses sentiments, il faut aussi exprimer les besoins qui se cachent en arrière! Pour Liliane, c’est aussi simple que ça et c’est facile pour les enfants.

La méthodologie utilisée n’a rien d’une technique. Il s’agit avant tout de développer chez l’enfant un processus de base, qui devient naturel dans ses réactions. Pour ce faire, la méthode consiste à approcher les enfants d’une façon différente quand ils sont en conflit :

J’approche les enfants d’une façon différente quand ils sont en conflit, ou quand il y a quelque chose qui ne va pas. Par exemple, chez un enfant qui est turbulent, qui ne veut plus travailler, qui ne veut rien savoir... Maintenant, je l’approche comme j’ai appris en CNV. Je l’approche avec l’empathie, je



l'approche d'abord avec l'intention profonde de voir chez lui ce qu'il ressent dans l'instant présent, ce qui est en conflit ou ce qu'il vit comme souffrance. À ce moment-là, je me soucie de ses besoins, car, je me mets vraiment comme dans un mode complètement empathique envers lui. Puis, l'enfant ressent ça. Ça a un côté magique, dans le sens que l'enfant reçoit ça comme une possibilité pour lui d'être entendu dans ce qu'il vit présentement. Puis, j'ai toujours remarqué à ce moment-là une ouverture chez l'enfant. (Liliane)

Pour Liliane, il n'est point nécessaire de disposer de matériel didactique ou de mise en situation. Ce sont les enfants qui fournissent le contenu par les problèmes et les conflits vécus quotidiennement en classe. Liliane affirme que l'on ne peut faire comprendre quoi que ce soit aux enfants par la création de situations fictives ou artificielles. Pour elle, le mental n'a pas beaucoup de place dans la résolution de conflits. Il s'agit avant tout de manière d'être avec les enfants, pas de méthode d'enseignement ou de matériel pédagogique déterminé. Il faut savoir pratiquer l'authenticité et l'empathie dans l'écoute auprès des enfants : « Comme moi, ce que je fais avec les enfants, je commence par donner de l'empathie aux enfants pour aller chercher leurs sentiments et leurs besoins qui n'ont pas été satisfaits ».

L'enfant doit se sentir en sécurité, en confiance, en réciprocité dans sa relation avec l'adulte. Il faut lui donner la possibilité d'être entendu dans ce qu'il vit actuellement pour favoriser une ouverture dans le conflit avec soi ou avec les autres. Elle conclut sur sa façon de travailler en classe avec les enfants :

Ce n'est pas une méthode, c'est juste une question d'être; c'est permettre aux enfants dans sa classe de satisfaire des besoins universels comme l'autonomie, la liberté, le respect de soi et des autres; l'expression de ses émotions dans la bienveillance et la compréhension mutuelle. (Liliane)

Pour illustrer sa pratique, Liliane donne l'exemple d'un enfant qui venait de perdre son grand-père qui jouait le rôle du père absent. L'enfant manifestait des comportements difficiles, ne voulait plus rien faire et lançait des paroles blessantes

envers Liliane. La première intention de Liliane était d'établir une relation de confiance et de satisfaire son besoin de s'exprimer :

(...) je l'ai approché, d'une façon très neutre, en lui expliquant la situation : est-ce qu'à ce moment-là, tu te sentais comme en colère par rapport à ça? Alors, l'enfant est capable de répondre par rapport à ça, parce qu'on ne l'attaque pas personnellement. Il voit qu'on essaie de comprendre comment il se sentait à ce moment-là. En tout cas, ça facilite du moins l'ouverture. Je passe maintenant ensuite à la demande, « Est-ce que tu accepterais que la prochaine fois qu'il se passe quelque chose dans la classe, on mette telle affaire en place. À ce moment-là, ça pourrait t'aider? Quand j'ai vu qu'il était d'accord et qu'il se sentait vraiment à l'aise, j'ai su que je pouvais maintenant parler de moi. Je lui ai dit : « Est-ce que tu serais d'accord maintenant que je puisse te parler? Quand tu m'as dit par exemple des mots qui étaient blessants à mon égard, est-ce que tu serais d'accord pour qu'on en parle? » Alors, il a dit : « Oui ». Donc, il était prêt. (Liliane)

Cet exemple illustre, selon Liliane, la procédure habituelle qu'elle utilise. Cependant, sa démarche dépend toujours de la situation qui se présente. Toujours l'empathie envers les enfants, ce qui les amène à exprimer ce qu'ils vivent.

### **Odile**

Odile vise avant tout, dans ses pratiques avec les enfants de maternelle, à réduire le pouvoir des adultes sur eux. Non pas, pour leur permettre de faire n'importe quoi. Elle recherche le juste équilibre dans la responsabilisation des enfants. Dès le début de l'année, elle essaie de montrer aux enfants à reconnaître leurs sentiments. Puis, en deuxième lieu, à identifier leurs besoins derrière les sentiments :

Au mois de septembre, j'ai commencé par montrer aux enfants à reconnaître leurs sentiments. Alors, tous les matins, en entrant dans la classe, je demandais : « C'est quoi ton sentiment à toi? » Alors, les enfants, c'est sûr que c'était : « Je suis triste. Je suis joyeux. » Alors, avec la liste des sentiments satisfaits et non satisfaits, j'énumérais d'autres mots pour élargir le vocabulaire des enfants. Ça a été dans un premier temps. Ensuite, dans un

deuxième temps, ça a été de dire aux enfants : « OK, je suis joyeux. Quel besoin y a-t-il en arrière de ça? Quel besoin y a-t-il en arrière de la tristesse? » (Odile)

Elle établit un lieu de retirement qu'elle appelle « coin cave » qui permet à l'enfant (lorsqu'il a de la peine ou lorsqu'il y a des chicanes) de réfléchir sur les sentiments et les besoins à la source de son mal-être. Elle demande que l'on apprenne à parler en termes de « je » et que l'on évite d'accuser les autres dans sa réflexion, lors de discussion.

Odile travaille aussi hebdomadairement, sous forme d'ateliers, sur les émotions vécues par les enfants et leurs besoins, en utilisant six petites histoires venues d'Italie. Elle vise à permettre aux enfants, à l'aide de matériel courant (ex. ballon, poupée, animal...), à exprimer des sentiments personnels. Ainsi, après leur avoir raconté une historiette sur l'attachement entre des personnages fictifs, elle donne comme exemple une pratique subséquente :

On était assis en petit rond, j'ai demandé aux enfants de prendre un ballon et j'ai dit aux enfants que le ballon était rempli d'amour. Et là, de le mettre sur son cœur et qu'en le mettant sur notre cœur, ça nous fait penser à une personne qu'on aime beaucoup. Alors, les enfants disaient : « Moi, j'ai plein d'amour pour ma grand-maman. J'ai plein d'amour pour tel ». Des fois, ils nommaient des animaux, ou « J'ai plein d'amour pour maman, pour papa, pour mon frère, ma sœur ». (Odile),

mais, au-delà des ateliers d'exercice, ce qui prime comme contenu dans ses pratiques en classe, c'est le vécu des enfants en situation de conflit ou d'émotions intenses au quotidien. Il y a des moments forts qui sont vécus dans certains ateliers sur l'amour. Pour elle, ce qui importe le plus, c'est d'atteindre l'enfant à partir de sa problématique personnelle ou de ce qui se produit en classe. Cela devient une preuve concrète de la pertinence de sa démarche. Pour Odile, il est important d'apprendre aux enfants à exprimer leurs émotions et leurs besoins en priorité.

Comme matériel, Odile utilise des histoires qui contiennent une morale qui parle de la bienveillance des uns envers les autres, de la résolution des conflits, etc. Elle utilise surtout des situations de conflits entre les enfants pour leur faire vivre la Communication non violente.

### **Claudine**

À l'instar de Liliane et d'Odile, Claudine, avec les élèves de troisième année, travaille sur l'expression de leurs émotions en premier lieu. Elle essaie de rendre les enfants conscients de leurs émotions, mais aussi de les nommer distinctivement, d'y mettre un nom comme la colère, la tristesse, la frustration, la joie, etc. : « Alors, moi j'essaie dans ma classe de leur enseigner le vocabulaire, les mots pour exprimer comment on se sent, pour exprimer aussi ses besoins ».

Selon Claudine, ceci n'a de valeur que si l'enfant le vit à cœur ouvert, de façon sincère et authentique avec soi-même et les autres. Le matériel didactique qu'elle utilise provient des feuilles d'exercice du programme « Vers le pacifique » qu'elle adapte de façon très concrète pour permettre aux enfants de l'appliquer quotidiennement dans la classe.

Il y a aussi des exercices qui viennent de disciples de Marshall Rosenberg (fondateur de la CNV). Elle utilise des jeux que l'on peut faire avec les enfants en provenance de ces livres sur la CNV. Elle développe en même temps des exercices avec les enfants durant ses ateliers hebdomadaires :

Il y a des choses que moi j'ai produites aussi, par exemple, je vais juste vous donner un exemple, un livre que j'ai lu à la classe qui était très beau, qui parlait d'une petite fille qui a vécu des choses difficiles dans l'histoire du Canada; ça se passait comme au 17<sup>e</sup> siècle et j'ai sorti du livre des questions comme : « How do you say that Rachel felt when her baby brother was born

and her mom put all her attention into the baby, how do you think she felt? » Alors on discute : « Ah! Moi, j'ai un petit frère qui est né à la maison, j'ai vécu la même chose ». Puis, « comment t'es-tu senti quand le bébé frère est arrivé? » Comment se sent-on? Et pour essayer de nommer toutes les émotions et aussi il y a toujours la question double : « Comment t'es-tu senti et quel était ton besoin? ». « J'avais besoin d'attention. J'avais besoin d'amour, j'avais besoin d'être rassuré. C'est ce genre de discussions qu'on peut avoir avec les élèves à partir de n'importe quel livre finalement. N'importe quelle histoire peut comporter des émotions ou comme une banque de possibilités pour échanger avec les enfants sur les émotions et les besoins. (Claudine)

Cependant, comme Odile et Liliane, même si tout ce matériel didactique peut avoir une certaine importance pour réaliser des ateliers sur la non-violence et la résolution pacifique des conflits; pour Claudine, ce qui fonde et détermine leurs pratiques, c'est leur attitude et leur vigilance à écouter, communiquer et faire vivre aux enfants la non-violence dans leur classe au quotidien :

En fait le matériel que j'utilise, oui c'est important, mais ce n'est pas ce qu'il y a de plus important. Je pense que ce qui est le plus important, c'est l'attitude qu'il y a dans tout et à tout moment. Ça peut être un conflit qui se passe dans la récréation. Comment je réagis face à ce conflit? Est-ce que je vais être dure envers l'enfant qui vient de commettre un écart de comportement ou est-ce que je vais plutôt l'écouter et essayer de voir son besoin à lui, essayer de comprendre plutôt que de punir et espérer qu'il ne va pas recommencer le lendemain. (Claudine)

Claudine raconte un moment de sa pratique qui reste mémorable. Il s'agit de deux garçons de sa classe qui se sont donnés des coups. L'enseignante a vite procédé pour empêcher le débordement :

Je m'assois avec les deux et là on se parle. Les deux étaient comme en colère; un plus que l'autre, mais vraiment les deux étaient dans des émotions très très négatives. Et j'aurais pu, dans l'ancienne méthode, il y a 5 ans, dire à ce moment-là c'est approprié. Qu'est-ce qu'on fait? Tu vois que lui est triste, c'est de ta faute. Qu'est-ce que tu dois faire? Tu t'excuses. On s'excuse et on se serre la main. Puis, c'est terminé. » Comme les deux étaient blessés, comme ils ont vécu quelque chose de difficile, j'ai choisi de les entendre tous

les deux et de dire à l'un : « Écoute bien ce que l'autre raconte ». Alors, je les ai amenés à se parler et il est venu un point où un des deux a dit à l'autre : « Jean, tu te sens mieux maintenant? ». Il l'a dit avec tout son cœur et moi, les larmes me sont venues aux yeux. Dans sa question, on voyait qu'il était vraiment empathique envers son petit copain. (Claudine)

Claudine ne peut toujours pas s'empêcher d'avoir les larmes aux yeux en évoquant cette scène. Elle découvre toute la beauté intérieure des deux garçons, grâce à la technique qu'elle a utilisée.

Les trois enseignantes déclarent que leurs pratiques sont avant tout une question d'attitude, un mode d'être au quotidien avec les enfants et non une question de technique passagère liée à certaines pratiques de gestion de la violence dans la classe. La base leur est commune, c'est-à-dire, la Communication non violente, qui consiste identifier les émotions et les besoins qui y sont reliés. Odile et Claudine utilisent la Communication non violente d'une façon systématique, avec du matériel didactique qu'elles créent selon la situation; tandis que l'approche de Liliane est moins structurée.

Odile utilise de petites histoires qu'elle conte aux enfants. Ces derniers arrivent à identifier les émotions et les besoins contenus dans les histoires. Elle utilise également des ballons. Ceci est appliqué à toute la classe, une fois par semaine, mais aussi à chaque enfant qui vit des moments de conflits avec un autre.

Ce point de vue est partagé par Claudine. Elle utilise les techniques apprises dans la CNV, mais aussi celles du programme « Vers le pacifique » qu'elle adapte à sa façon. Elle utilise aussi n'importe quel autre livre qu'elle juge approprié, en vue de faire comprendre les émotions et les besoins. Claudine applique cette technique à des situations de conflits pour les gérer pacifiquement.

Liliane est moins portée à utiliser le matériel didactique. Elle insiste sur la façon de connecter l'enfant à ses émotions en vue de régler les conflits qu'il vit. Pour elle, il faut être très empathique pour réussir à toucher les émotions des enfants. Étant donné le jeune âge des enfants, le matériel est souvent bénéfique en vue de mieux leur faire comprendre quelque chose d'aussi abstrait que des sentiments et des émotions. Cependant, les trois s'accordent pour dire que l'attitude de l'enseignante est la plus importante dans des situations de conflit.

Ces trois enseignantes ont des pratiques similaires. Leur objectif commun est d'amener les enfants à exprimer ce qu'ils vivent dans des situations de conflit. Chacune l'adapte aux conflits que vivent les enfants dans la classe, dans la cour d'école ou dans la famille. La punition est bannie de leurs interventions et cela, selon elles, semble donner de meilleurs résultats dans la gestion des conflits.

### **Isabelle et la « règle d'or »**

Isabelle ne s'inscrit pas dans la Communication non violente avec les élèves de quatrième année. Cependant, elle poursuit les mêmes objectifs que celles qui la pratiquent. En s'appuyant sur la philosophie de la « règle d'or », et sur les exercices inspirés par Vers la pacifique, elle aide ses élèves à gérer les conflits d'une façon pacifique, en développant l'empathie et en leur permettant d'exprimer leurs émotions.

« Fais aux autres ce que tu aimerais que les autres fassent pour toi »! C'est la « règle d'or » que les enfants et l'enseignante doivent apprendre à respecter dans la classe, chaque jour, durant toute l'année. Au début de l'année, Isabelle commence par parler de la « règle d'or ». C'est un principe dont les enfants doivent s'imprégner : se mettre à la place de l'autre.

Isabelle parle aussi des principaux éléments du programme « Vers le pacifique ». Elle montre aux enfants les techniques de base pour gérer les conflits interpersonnels :

« Bon, maintenant, tu sens de la colère en toi. Qu'est-ce que tu peux faire au lieu de le pousser? » Alors, on a vu et il y a beaucoup de moyens comme : « tu peux te retirer dans un coin, respirer, tu peux prendre une feuille de papier et la chiffonner. Tu as besoin d'exprimer ta colère, alors... » On leur rappelle toujours les moyens. Ensuite, quand ils veulent parler, un autre moyen : « Tu parles d'abord à la première personne au lieu d'accuser les autres ». Donc, c'est de petits moyens qu'on essaie de rappeler aux élèves tout le long de l'année. Mais, c'est sûr qu'ils ont déjà eu une formation, mais après, il s'agit de la mettre en pratique. Ça ne demeure pas une formation qui est enseignée juste comme ça. (Isabelle)

Apprendre à écouter les autres, trouver les mots justes pour exprimer ses émotions, rechercher avec les groupes des solutions, des moyens plus pacifiques et efficaces pour gérer sa colère ou d'autres sentiments violents, constituent l'essentiel du contenu des activités en classe. Les activités suggérées par le programme « Vers le pacifique » sont le seul matériel utilisé. Pour Isabelle, ce qui prédomine, c'est la pratique de la « règle d'or » au quotidien, que les enfants doivent acquérir comme des automatismes, ce qui n'est pas toujours facile :

Souvent les élèves oublient. Alors, j'aimerais que ça devienne plus spontané, qu'ils s'en souviennent plus souvent, à chaque jour, à chaque petite occasion qui se présente, car, souvent, je vais dire aux élèves : « Qu'est-ce qui arrive là? Je pense qu'on a oublié la règle d'or. » Parce que, lorsque moi je parle, certains élèves parlent en même temps ou même lorsqu'un élève est en train de nous raconter sa fin de semaine, puis il y en a deux autres qui commencent à parler, je dis « Rappelez-vous la « règle d'or », vous, quand vous nous racontez quelque chose, vous aimez que les autres écoutent? ». (Isabelle)

Pour trouver de nouveaux moyens, Isabelle travaille avec le groupe en évaluant chaque semaine ce qui s'est passé dans la classe. Il y a la reprise des situations conflictuelles, en se reportant à la « règle d'or » et en découvrant progressivement comment faire et agir autrement entre eux, susceptible d'entretenir la paix dans la



classe. On relève aussi les bons gestes posés et les progrès accomplis dans les gestes pacifiques de la semaine passée.

Isabelle ne pratique la « règle d'or » que dans sa classe. Cependant, selon elle, sa méthode d'approche se veut démocratique. Elle laisse aux élèves la possibilité d'exprimer leurs perceptions de ce qui se passe en situation de conflit, tout en les aidant, en collaboration avec le groupe classe à chercher des moyens pour résoudre les conflits.

Cependant, Isabelle reconnaît qu'elle a un certain ascendant sur les élèves dans les suggestions pour mieux se comporter en situation de conflit. La « règle d'or » demeure toujours le fondement de toute recherche d'alternative de l'élève et elle s'impose à tous comme règle de fonctionnement.

Pour elle, son mode d'approche d'éducation à la paix lui donne une grande marge de manœuvre dans sa classe et elle a le sentiment que cette façon de faire dépasse le simple cadre du bon fonctionnement dans sa classe : « Je ne sais pas encore ce que ça va donner à long terme, mais je vois que c'est quelque chose à leur portée, qu'ils peuvent comprendre et appliquer dans leur vie ». Il faut faire la distinction entre la « règle d'or » et « Vers le pacifique » : la première est un principe, une philosophie, le fait de se mettre à la place de l'autre. « Vers le pacifique » est un programme de gestion de conflits développé dans plusieurs écoles du Québec. Les élèves sont dotés de techniques pour arriver à résoudre pacifiquement les conflits entre eux. Pour Isabelle, son favori reste la « règle d'or », puisqu'elle le trouve simple et à la portée des élèves. Il faut seulement le leur rappeler souvent pour qu'ils s'en imprègnent.

Ces quatre enseignantes parviennent à obtenir un bon climat en classe, selon elles, parce qu'elles veulent représenter un modèle pour les élèves. Pour Harris (1999) et Kreidler (1984), une classe pacifique est obtenue quand les enseignants et les élèves

vivent comme une communauté chaleureuse et attentionnée. Aussi, dans une telle classe, le dialogue est encouragé, en vue d'aider les élèves à exprimer positivement leurs émotions. Également, les élèves sont traités avec soin et amour.

#### **4.4.2 Approche coopérative**

L'approche coopérative adoptée par Caroline, Jackie et Amélie est utilisée pour gérer les conflits d'une façon pacifique, pour s'entraider en vue de trouver les solutions aux conflits et pour développer une cohabitation pacifique chez les élèves.

##### *Conseil de coopération dans la classe de Caroline*

Au fil des années, Caroline, qui enseigne dans une classe de troisième année, a progressivement intégré le conseil de coopération dans sa classe, comme pratique l'éducation pour la paix. Elle se dit très à l'aise pour développer chez ses élèves des habiletés de résolution des conflits de façon pacifique dans sa classe et, parfois même avec les élèves des autres classes, qui entrent en conflit avec les siens.

Il s'agit, en premier lieu, d'apprendre aux enfants à s'exprimer sur ce qui s'est passé et leur a déplu, sous forme de « Je n'aime pas » telle ou telle chose. Ceci se fait hebdomadairement, dans un cadre bien déterminé et dans le respect de la parole des autres :

On amène les enfants à arrêter de se battre, se taper dessus, puis de se crier après, en leur redonnant un pouvoir où on peut, dans une situation neutre, une fois que la colère est passée, pouvoir s'exprimer et puis trouver des solutions. Et tous les membres du conseil, donc tous les enfants qui font partie de la classe, participent au conseil et, si on ne trouve pas de solution directe, ou si les personnes refusent de reconnaître leurs torts, à ce moment-là, ce sont les membres du conseil qui amènent des solutions pour résoudre le conflit de façon pacifique. (Caroline)

Dès le début de l'année, l'enseignante, après que le conseil soit établi, met en vigueur les trois règlements du fonctionnement du groupe. Elle anime le premier conseil de coopération. Elle utilise un « bâton de pluie » pour demander le silence et l'ouverture du conseil. Ceci se fait par terre en cercle dans la classe, après avoir repoussé les pupitres, où on énonce les règlements : 1) je lève la main si je veux parler; 2) J'écoute la personne qui parle; 3) Je ne joue avec rien. L'enseignante, au début, est la gardienne du silence, mais ce sont les enfants qui le deviennent éventuellement.

Chaque semaine, lorsque le conseil se réunit, il écoute attentivement les doléances des enfants en conflit. Des ententes sont établies pour résoudre le conflit. L'enseignante note toutes les décisions. Et la semaine suivante, la classe vérifie si les enfants concernés ont oui ou non tenu leur promesse et si tous sont satisfaits. Sinon, on remet les situations devant les conseillers (élèves) et cela, pour certains, peut s'étendre sur plusieurs conseils.

Le but du suivi n'est pas de punir, mais de soutenir, d'encourager et de rechercher de nouvelles solutions pour les individus en difficultés. Caroline nous parle d'un enfant à problème, amené plusieurs fois devant le conseil :

J'ai un enfant qui avait un problème, il passait rapidement aux mots violents et à la bousculade physique, parce c'est un caractère impulsif et violent. Donc, même après plusieurs interventions, il continuait toujours, il avait beaucoup de difficultés. Donc, les conseillers ont amené des suggestions. Et la suggestion qui a été retenue, c'était : « On choisit d'intervenir auprès de cet enfant-là de façon spontanée, mais avec un mot drôle ou avec une phrase, de telle sorte que l'enfant va être surpris, puis il va comprendre qu'on veut l'aider à se calmer ». Donc, l'enfant qui n'était pas capable de se calmer avait choisi : « Saperlipopette de bobette » qui était ridicule, drôle. Puis, s'il commençait à se fâcher, n'importe lequel des enfants pouvait aller lui dire sur la cour d'école « Saperlipopette de bobette, calme-toi » et l'autre, saisi, avait le temps de réfléchir et ça avait fait son effet, il se calmait. (Caroline)

L'enseignante dit aux enfants qu'ils ont le droit d'exprimer leur colère, leur tristesse, mais elle leur montre comment et avec quels mots, sans détruire qui que ce soit, en se respectant mutuellement et en s'expliquant. Il arrive parfois que l'enseignante joue un rôle de modératrice, car les enfants exagèrent dans certaines suggestions, particulièrement envers ceux qui sont régulièrement dans des situations conflictuelles.

L'enseignante utilise ces situations pour amener les enfants à réfléchir sur la discrimination comme source de violence, ou pour leur apprendre à prévenir et à gérer le chantage ou l'escalade dans des situations de conflits. Selon Caroline, le plus important à retenir est que, dans l'ensemble, c'est vraiment le conseil qui décide et gère démocratiquement les discussions. Cela veut dire que tous les enfants donnent leurs idées librement, expriment leurs points de vue par rapport à la situation, tout en se respectant les uns les autres. Ce sont les enfants qui prennent les décisions, l'enseignante n'intervient que quand c'est nécessaire ou dans des cas qu'elle juge excessifs, en vue de modeler la situation en tant qu'adulte en qui le groupe a confiance.

Le contenu des activités du conseil provient de ce que les enfants soulèvent hebdomadairement en classe comme source de mésentente entre eux. On utilise des arbitres qui sont choisis par la classe pour tenter de régler le problème à l'amiable avant de l'amener au conseil :

Au fur et à mesure que l'année progresse, avant que l'enfant amène un point au conseil, la première question va être : « Est-ce que tu as essayé de le régler avant? Qu'est-ce que tu as fait pour le régler? » Donc, si l'ami n'a pas essayé de le régler avant de l'amener au conseil, à un moment dans l'année scolaire, habituellement au retour de janvier, il va être obligé d'essayer de le régler. Donc, il peut y avoir des conflits qui ont été réglés. Quelques fois, je peux avoir des papiers dans ma liste de choses à faire. Puis au moment où je demande à l'enfant : « Bon, tel problème, est-ce qu'on en parle? » L'enfant va me dire : « Non, c'est réglé ». Donc, je déchire le papier. Puis on applaudit.

Puis on leur demande comment ils ont réglé le problème, pour pouvoir revaloriser justement leur capacité à gérer des conflits, puis trouver des solutions pacifiques et efficaces. Bien, la paix, c'est la fin du conflit. (Caroline)

Comme matériel didactique utilisé, cela demande très peu, d'après Caroline. Tout dépend de la dynamique des relations vécues en classe ou dans la cour d'école. Cela se résume à quelques feuilles, où sont imprimés les règlements du conseil, un « bâton de pluie » pour assurer le silence, une feuille format type, où l'on met le nom du gardien de silence désigné chaque semaine, le numéro du conseil, la date de rencontre et de l'espace pour quelques notes prises par l'enseignante durant une réunion du conseil.

Caroline relève le fait que le conseil n'est pas là que pour régler les conflits. Il sert aussi à développer les habiletés sociales, comme le respect de l'autre et de son espace :

Le respect mutuel. Quelques fois, les enfants, c'est des conflits aussi naïeux que : « Il fait du bruit pendant que je travaille; il m'empêche de me concentrer ». Ce n'est pas un conflit violent, mais c'est un conflit où il y a un manque d'entente et de respect entre les limites de l'un et la liberté de l'autre. Donc, c'est de leur faire réaliser qu'on vit dans une société. Dans la classe, c'est une micro-société où on est tous interdépendants les uns des autres. Donc, c'est de les amener aussi à savoir les limites de ce que l'on peut faire en société. Puis, c'est une classe multiethnique. Donc, quelques fois, il y a des conceptions qui sont reliées à : « Non, je ne veux pas travailler avec lui ou avec elle parce qu'ils ou elles ne se connaissent pas. Parce que c'est une autre culture ». Quelques fois, c'est : « Non, je ne veux pas travailler avec elle parce que c'est une fille ». Donc, il faut travailler à un autre niveau de respect. Puis tout ça fait partie de la paix. (Caroline)

Le conseil de coopération est aussi une source de responsabilisation et de valorisation pour les enfants. On félicite, on remercie, on donne des propositions. Le conseil n'est pas juste un lieu pour régler les problèmes, mais aussi pour féliciter et encourager ceux qui y arrivent : « Un ami qui a fait une bonne action, on le revalorise, on

l'applaudit, on le dit entre nous. Donc, on travaille l'estime de soi des enfants à travers cela ».

Le projet consiste à apprendre aux jeunes les règles, appliquées par le groupe, pour régler les conflits dans sa classe et même, parfois, dans l'école. Au départ, les enfants en classe sont souvent encadrés par l'enseignante, à partir de consignes précises de travail en groupe. Progressivement, les enfants en arrivent à l'autogestion de conflits, lorsque les pratiques démocratiques incrustées dans une classe sont répétées à d'autres niveaux dans l'école, ou lorsque les enfants atteignent un certain niveau de maturation dans la communication entre eux dans la classe et dans la gestion d'un conseil de coopération.

Le but est d'apprendre à vivre ensemble, en gérant les conflits interpersonnels au quotidien et d'une façon pacifique. Le groupe joue souvent un rôle prédominant comme catalyseur et juge dans les conflits. Mise à part la gestion pacifique de conflits, le conseil de coopération sert également à l'apprentissage de la démocratie. Les élèves apprennent à exprimer leurs points de vue, à apporter la solution au problème et à respecter les points de vue des autres. Ils s'approprient cet espace qu'est la classe pour essayer d'apporter des solutions constructives à la suite d'un conflit. Aussi, comme c'est démontré par l'enseignante, le conseil de coopération sert à valoriser les comportements positifs et à valoriser les enfants qui essayent de se comporter selon les règles de la société.

La pratique suivante, inspirée par Jackie dans une école multiethnique, met l'accent sur l'apprentissage de vivre ensemble en respectant les différences.

*Apprendre à vivre ensemble et l'approche coopérative par Jackie*

Dans son école, Jackie qui enseigne en cinquième année fut impliquée dans deux projets : « apprendre à vivre ensemble » et « l'approche coopérative ». Elle mentionne qu'elle a choisi l'approche coopérative, qui permettait d'intégrer le « vivre ensemble », tout en travaillant harmonieusement dans les activités proposées aux enfants :

Le fait d'habiliter les élèves à travailler ensemble, de s'entraider dans leur apprentissage, plutôt que de se voir en compétition ou encore comme rivaux, améliore non seulement le climat de classe et favorise donc un climat de paix, mais aussi l'entraide et la tolérance. Du point de vue de l'éducation à la paix, c'est une approche infiniment plus efficace que le simple prêche de la bonne parole. Mais c'est aussi beaucoup plus efficace dans l'apprentissage des contenus et dans le développement des compétences. (Jackie)

Étant donné que Jackie travaillait dans une école fortement multiethnique, l'approche coopérative visait à permettre aux élèves d'apprendre à se connaître, à travailler ensemble en vue de réaliser des buts communs, de percevoir les différences comme richesse et ressources potentielles, plutôt que des ennuis et des irritants. D'après Jackie, les élèves sont amenés à travailler avec ceux qu'ils considèrent comme différents d'eux et qu'ils ne choisissent pas.

L'approche s'inspire beaucoup, dans des activités choisies, de l'ouvrage d'Élisabeth Cohen (1994) sur le travail en groupe. Jackie et ses collègues ont adapté le contenu du livre à leurs besoins, tout en créant de nouvelles activités. Parmi celles-ci, Jackie nous en présente quelques-unes qui recoupent toutes des objectifs, comme la recherche d'inclusion, le partage des sentiments, des émotions et des points de vue différents; il y a aussi l'écoute active, la connaissance mutuelle qui comprend l'appréciation des ressemblances et des différences dans la réalisation d'un projet commun.

Jackie nous fait part de l'activité « Graffiti » où chaque élève, dans une équipe de trois à six membres, doit écrire des idées qui lui viennent à l'esprit par rapport à un sujet proposé au départ par l'enseignante. Il faut d'abord qu'il y ait une consultation collective sur les sujets proposés par l'enseignante. Les cinq minutes écoulées, le graffiti constitué circule entre toutes les équipes, jusqu'à ce que chacun des cartons soit passé entre les mains de toutes les élèves. À la fin, chacun retrouve son carton et l'on discute sur la forme et le contenu de l'activité en équipe et en plénière. Chacun apprend aussi à se connaître et à connaître les autres dans le respect des différences, tout en apprenant à vivre et à travailler ensemble.

D'autres activités comme « la courte pointe », « la chasse aux amis », « ce que nous avons en commun » ou « la jonglerie en groupe » donnent une idée du matériel, du contenu, des objectifs et de la méthodologie de travail appliqués dans chacune des classes lors de ces activités. Celles-ci étaient réalisées une fois par semaine dans toutes les classes, par les titulaires de classe. Le programme des activités était lancé officiellement au début de l'année dans le grand gymnase et le suivi assuré par des réunions semestrielles de toute la communauté scolaire, en vue d'évaluer les effets des activités sur le comportement pacifique dans les classes et dans l'école.

Parmi les priorités évaluées et suivies dans chacune des classes, on tentait de vérifier si toutes ces activités de mise en commun permettaient de développer des habiletés sociales de base susceptibles de résoudre les conflits entre élèves de façon constructive. Parmi ces habiletés développées dans la résolution de conflits, il y a lieu de trouver celles-ci : reconnaître des situations conflictuelles; identifier le problème; considérer le conflit comme défi à relever ensemble et pas comme une guerre à gagner; avoir l'esprit ouvert; considérer les deux côtés de la médaille, c'est-à-dire, reconnaître que les autres peuvent avoir d'autres perspectives; encourager la pensée



créative pour la résolution de problèmes; chercher des solutions gagnant-gagnant et chercher de l'aide extérieure au besoin.

Dans ce type de projet, Jackie relève que tous sont concernés et consultés dans l'école. Cela est très exigeant, autant pour les professeurs que pour les élèves. Le cercle d'écoute est constitué dans chaque classe, composé d'un groupe d'élèves. Il est utilisé pour relever les suggestions des élèves, en vue d'améliorer le climat dans la classe et dans l'école, afin de réduire les conflits. Jackie parle d'une pédagogie active, où le matériel est construit à partir de choses très simples, sans artifices : crayons-feutres, cartons, photocopies pour activités choisies, matériel construit par les élèves à partir d'un thème choisi.

Pour Jackie, le plus exigeant dans le développement du « vivre ensemble » dans le travail coopératif, c'est que les adultes demeurent cohérents dans leur agir quotidien avec les élèves et leurs collègues. Leurs pratiques d'éducation à la paix doivent dépasser l'enseignement de la non-violence par la parole et s'inscrire dans leurs propres actions :

Ce que tu fais, ça parle tellement fort, qu'ils ne peuvent pas entendre ce que tu dis. Donc, ta façon d'être, ta façon de te comporter, ta façon de fréquenter les gens et les gestes que tu poses, les élèves les voient et cela a tellement d'importance pour les élèves que ce que tu leur dis qu'ils ne peuvent même pas l'entendre. Ils te voient, ils te voient agir, ils t'entendent parler. Donc, ils ne peuvent pas faire abstraction de la personne que tu es. Alors, si tu veux faire l'éducation à la paix, fais la paix, de façon pacifique. Sinon, ils ne vont pas te croire et ça ne servira à rien. Prêcher là, prêchi-prêcha là, ça ne marchera pas. (Jackie)

Pour Jackie, le facteur le plus important reste l'enseignant lui-même, par son attitude. Ce point de vue est partagé par Harris (1999) et Harris et Morrison (2003), qui considèrent que les élèves suivent souvent l'exemple de l'enseignant, qu'ils prennent

pour modèle. Amélie, elle aussi utilise l'enseignement coopératif, mais appliqué à une classe de maternelle.

### *L'approche coopérative d'Amélie*

Pour Amélie, c'est une communauté de vie et de travail qu'elle crée dans sa classe. Son objectif est de faire prendre conscience aux enfants de l'existence des autres. Amélie considère que : « L'éducation à la paix, ça commence par écouter l'autre ». C'est pourquoi, dès le début de l'année, elle implante des activités pour apprendre aux enfants à être attentifs aux autres, à respecter le tour de parole, à écouter activement l'autre, à donner son opinion dans le respect mutuel. Étant donné l'aspect égocentrique des enfants de cet âge, Amélie répète aux élèves qu'il y a trois règles principales pour tous, y compris pour elle-même : 1) écouter l'autre quand il parle; 2) respecter les autres dans leurs différences; 3) connaître l'autre.

Il y a des règles de fonctionnement pour régler les conflits et d'autres pour le travail en classe : « Dès le début de l'année, j'implante ce qu'on appelle le travail de groupe avec des activités ciblées pour qu'ils apprennent à se décentrer et à être conscients du besoin des autres et du besoin d'interagir avec les autres pour réaliser une tâche ». Amélie crée avant tout son propre matériel, mais elle utilise aussi, très partiellement, du matériel du projet « Vers le pacifique » et pratique le conseil de classe pour la gestion de conflits.

Amélie se dit très autonome, créative et indépendante dans sa planification des activités du travail en équipe. Ainsi, pour apprendre aux enfants à se décentrer d'eux-mêmes, elle a créé différentes activités qui obligent les enfants à prendre conscience de leur interdépendance pour réaliser une tâche. C'est la mise en commun des ressources ou le cul-de-sac dans l'aboutissement de la tâche individuelle ou d'équipe.

Par exemple, dans « le jeu du casse-tête », ils doivent chercher les enfants qui ont d'autres morceaux de casse-tête qui vont leur permettre de réaliser ensemble un casse-tête. Dans le « jeu du donneur », chaque enfant dans un groupe a des morceaux pour faire un cercle. Mais le jeu consiste à réaliser quatre cercles. Aucun enfant, sauf un, n'a des morceaux nécessaires pour faire un cercle lui-même. Chacun doit apprendre à donner aux autres.

Amélie se promène entre les groupes et prévient dès le départ de l'activité ce qu'elle va observer : « Aujourd'hui, je vais observer les groupes qui pratiquent l'habileté à écouter les autres », ou bien « être attentif aux besoins des autres ». À la fin de l'exercice, toute la classe revient sur le déroulement de l'activité, chacun y apportant ses observations et commentaires, mais dans un cadre positif et valorisant des gestes posés.

Amélie dit disposer de ce type d'activités à profusion, puisqu'elle en crée chaque année, suivant la composition de son groupe. Ce qui prime cependant dans toutes les activités proposées en équipe de travail, peu importe la matière, c'est le résultat d'équipe et la certitude que chacun des élèves a acquis les habiletés requises pour réussir l'exercice en cours :

Et si dans un groupe, un enfant me dit : « Oui, mais, lui, il ne sait pas », je dis : « Moi, je veux que tous les enfants soient capables de lire puis de reconstituer la phrase ». Donc, là si je m'aperçois qu'un enfant ne sait pas lire, je m'adresse aux autres et je dis : « Et alors, vous êtes responsables de tout le monde là. S'il y en a un qui a moins d'habileté à lire, tu dois l'aider ». C'est que tout doucement, ils apprennent que l'apprentissage, ça peut être une responsabilité collective. Donc, il y a plus ou moins, celui qui est bon, puis celui qui ne sait pas. Il y a vraiment une équipe qui soutient le plus faible. (Amélie)

La valorisation des plus faibles, le respect de leurs difficultés, la recherche d'activités dans tous les domaines autres que scolaires traditionnelles (lecture, écriture,

mathématiques) visent à valoriser tous les enfants, mais aussi à leur permettre de constater que, dans une équipe, il faut tous les talents (musique, danse, sport, dessin, etc.) pour réussir et que toutes les personnes ont des forces et des faiblesses :

Je valorise les bons comportements. Et je le fais encore plus chez les enfants qui ont certaines faiblesses au niveau scolaire. Ce qui fait que tout le monde est comme sur un pied d'égalité. Et ça, je pourrais t'en parler et donner des exemples pendant des heures. (Amélie)

Pour Amélie, la valorisation de la diversité des capacités des élèves en équipe par des activités hétérogènes en classe est indissociable du développement de la paix et de la non-violence. Pour elle, l'isolement, la méritocratie scolaire par l'excellence des plus performants et, ipso facto, la dévalorisation de certains enfants, l'individualisme, la compétition et l'ambition aux dépens des autres servent souvent à entretenir la violence, l'envie, l'hostilité, le mépris, la ségrégation entre les enfants et sont la source de nombreux conflits entre élèves.

Il existe, selon Amélie, des pratiques qui lui semblent plus directement et facilement assimilables à la non-violence, parce qu'inscrites ouvertement dans le cadre de la gestion des conflits en classe. Parmi celles-ci, Amélie utilise principalement le conseil de classe et quelques éléments du programme « Vers le pacifique ».

Quelques images du programme « Vers le pacifique » sont intégrées au conseil de classe, particulièrement au début de l'année, avant d'appliquer systématiquement la démarche du conseil de classe. De plus, pour tenter d'éviter le recours au conseil de classe durant l'année, les élèves utilisent « le petit coin règlement de problèmes », lorsqu'ils maîtrisent suffisamment le règlement pacifique des conflits :

Bon, vous allez dans un coin, vous essayez de régler votre problème entre vous. Le premier dit : « J'ai un problème avec toi parce que... puis je me suis senti de telle façon. » Donc, il exprime ce qu'il ressent en même temps pour

développer comment on se sent quand il y a un conflit ou qu'on est agressé, qu'on est insulté, qu'on nous défait. Pour être plus simple, c'est la méthode de « Vers le Pacifique » d'apprendre à identifier, à mettre des mots sur les émotions qu'on a; sur les sentiments que l'on a. donc, on apprend à identifier ses émotions et à les dire à l'enfant qui nous a causé un problème. (Amélie)

Si les enfants n'arrivent pas à s'entendre entre eux et si le problème soulevé tourne en escalade ou devient plus sérieux, parfois même grave dans certaines situations, alors le conseil de classe s'impose, qui a lieu une fois par semaine :

Si c'est grave, s'il y a eu agression par exemple, alors là, je demande à l'enfant qui était responsable du délit ou du problème, qu'est-ce qu'il propose comme réparation, j'utilise vraiment le mot réparation. Il n'y a jamais de punition-là, je n'ai jamais de punitions dans la classe. Sauf, si un enfant dérange, je vais l'envoyer faire emboîter de petits cubes pour faire des dizaines. Alors plus le délit ou plus le problème ou les reproches sont graves, par exemple, si un enfant a agressé un autre enfant, ça peut aller jusqu'à offrir son bricolage de pâte à modeler, faire un dessin, aller jouer avec l'autre, recommencer le bonhomme de neige, aller l'aider à refaire un bonhomme de neige cet après-midi. (Amélie)

En vue de considérer les problèmes à traiter au conseil de classe, les enfants disposent de deux tableaux : l'un est rose, où l'élève félicite ou remercie un autre élève. L'autre est bleu pour exprimer, à l'aide de petits papiers : « J'ai un problème avec tel ». Au début de l'année, il n'y a que le tableau bleu qui est plein et rien sur le tableau rose. Mais, progressivement durant l'année, le bleu diminue et l'équilibre se rapproche entre les deux.

Lorsque le problème se ramasse au conseil de classe, Amélie utilise un « bâton de la parole », que l'accusateur se doit de prendre pour exprimer ses doléances :

Puis, là on est en cercle; il y a le bâton de parole. Je prends la parole, je dis : « Bon, ok! Marie a un problème avec Joël. » Alors, les deux se lèvent; celui qui a écrit prend le bâton et regarde l'autre dans les yeux et dit..., alors c'est difficile au début, mais, le seul fait de se trouver en cercle puis d'être les deux

comme ça, tout ce rituel-là les impressionne tellement que, avant même que l'enfant ait parlé pour accuser ou reprocher quelque chose, l'autre est presque en larmes. Mais ça ne fait rien, parce que je dédramatise, parce qu'ils ne parlent pas français au début, donc, c'est vraiment rudimentaire. (Amélie)

Amélie travaille beaucoup au niveau de la parole et du langage (rudimentaire avec les enfants de 5 ans, dit-elle) dans sa classe, pour améliorer la communication et la compréhension entre les élèves. Cela aide à réduire les « chicanes » entre eux, parce que plus leur vocabulaire augmente pour dire leurs émotions, plus ils développent l'écoute entre eux.

De plus, Amélie travaille pour que les enfants identifient, par des couleurs, les habiletés qu'ils exploitent dans le groupe; ce qui les valorise tous à différents degrés : rouge : habiletés sociales; bleu : habiletés intellectuelles; jaune : habiletés physiques, etc. Une vidéo est parfois utilisée pour permettre aux enfants de se décentrer et d'améliorer leur écoute et apprécier les talents des autres :

Ils développent beaucoup l'écoute. Il y a un beau climat de classe et aussi par la coopération, je les rends autonomes; pas seulement eux tout seuls, mais eux dans le groupe. C'est-à-dire que j'en ai un qui est capable maintenant d'aller expliquer à un autre comment ça fonctionne? Alors, ça crée une solidarité et ils se respectent tous et reconnaissent les talents de chacun. (Amélie)

Amélie, par l'aspect coopératif qu'elle développe et par l'aspect-conseil de classe, se retrouve dans les pratiques de Caroline et de Jackie. En effet, la différence avec Caroline, c'est que cette dernière appelle cela le conseil de coopération. Chez Caroline, le conseil est animé, à tour de rôle, par les élèves. Les décisions sont prises par le groupe-classe. Les deux enseignantes utilisent un bâton pour donner la parole. Amélie appelle cela le « bâton de la parole », Caroline l'appelle le « bâton de pluie ». Chez Amélie, puisque les enfants sont très jeunes, c'est juste un rudiment pour les habituer à prendre la parole, à écouter et à sentir qu'ils appartiennent au groupe. L'aspect coopératif est là, comme pour Jackie, pour permettre aux enfants de se

connaître et de se respecter. La classe d'Amélie est multiethnique comme celle de Jackie. Le travail coopératif permet aussi le respect des différences. Comme nous l'avons montré plus haut, Amélie initie les enfants à communiquer et à reconnaître l'existence de l'autre; tandis que pour Jackie, l'objectif est de réduire l'exclusion et de créer un climat pacifique à l'école.

Caroline, Jackie et Amélie s'inscrivent dans la même perspective que Harris (1999), Harris et Morrison (2003), Raviv, Oppenheimer et Bar-Tal (1999) et Kreidler (1984) qui soutiennent l'apprentissage coopératif pour permettre aux élèves de résoudre les conflits. Pour ces auteurs, l'apprentissage coopératif aide les enfants à constituer une communauté démocratique d'apprentissage, où les élèves sont encouragés mutuellement à trouver de meilleures solutions aux problèmes. L'interdépendance positive est ici encouragée. En fait, ces enseignantes initient leurs élèves à vivre dans une classe pluraliste et démocratique, à l'image de la société québécoise.

#### **4.4.3 Pratiques des conseillères ou intervenantes en éducation à la paix : l'éducation à la citoyenneté et les droits des enfants, la non-violence et l'équité sociale**

Nous rappelons que Julie, Rose et Hélène ne sont pas titulaires de classes. Julie et Hélène ont travaillé dans une école multiethnique et défavorisée de Montréal. Julie a monté un projet de conseil étudiant sur l'éducation à la citoyenneté. Hélène a mis au point un projet de coopération entre les élèves de son école et les élèves de Colombie, le point central étant les droits des enfants. Quant à Rose, elle est intervenue dans une école pour apprendre aux élèves à gérer pacifiquement leurs conflits et à éviter la violence, pour une société plus juste.

*Éducation à la citoyenneté par Julie*

Nous tenons à préciser que Julie était conseillère pédagogique en prévention de la violence. Pour apprendre aux élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> dans son école à défendre leurs points de vue et à participer de façon responsable au climat de son école, elle a développé le conseil étudiant. Par élection, deux élèves par classe sont désignés. Il y a une réunion mensuelle pour discuter des sujets liés à l'école : problématiques de classe, de cour d'école, de récréation, d'injustices à réparer, de conflits entre certaines classes, etc.

Le conseil étudiant est élu de façon démocratique. Les décisions prises dans ce conseil sont considérées et négociées avec les élèves et les adultes. De ces rencontres naissent de nombreux projets pour réduire la tension et la violence dans certaines classes, contrôler le taxage ou le harcèlement et les batailles dans la cour d'école.

Lors des rencontres, deux ou trois enseignants, la direction et Julie participent aux discussions. Ils sont là pour juger de la faisabilité des propositions faites par le conseil étudiant. Le comité de parents participe parfois au conseil étudiant pour commenter les orientations prises par le conseil ou pour suggérer certaines modifications dans le fonctionnement de l'école.

Julie donne, à titre d'exemple, la proposition faite par le comité de parents voulant que les jeunes portent un uniforme de l'école. Les jeunes en ont discuté dans toutes les classes et ont fait un sondage. Ils ont catégoriquement refusé cette proposition des parents et les adultes ont dû se soumettre.

Pour Julie, le conseil étudiant est une façon de résoudre les conflits en dehors de toutes les mesures disciplinaires traditionnelles. De plus, en dehors du conseil



étudiant, les élèves dans leurs classes sont équipés pour mieux gérer les conflits, en utilisant les exercices du programme « Vers le pacifique ».

Julie, en dehors du conseil étudiant, fut libérée, à plusieurs occasions, pour sensibiliser les jeunes à d'autres réalités que les problèmes immédiats de l'école. L'éducation à la citoyenneté fut l'une de ses principales préoccupations, en animant plusieurs projets sur la non-violence dans plusieurs écoles de sa région :

Tu vas dans une école où il va se faire plein de projets sur la non-violence puis, quand les enseignants ont de l'information sur l'éducation à la citoyenneté, ils n'en tiennent pas compte, parce qu'ils ne font pas de liens nécessaires. Pour moi, je sensibilisais les jeunes à être conscients du monde dans lequel on vit et qui ne s'arrête pas aux portes d'une école. On est d'abord et avant tout des citoyens. Il faut développer des outils pour que les enseignants puissent être des multiplicateurs dans leur milieu et dans leurs classes pour pouvoir sensibiliser les jeunes à la paix, l'environnement, le développement durable, etc. dans le monde. (Julie)

Pour Julie, le développement de projets qui mettent les jeunes en contact avec d'autres réalités que la leur permet de renforcer leur ouverture au monde. C'est pourquoi elle a initié et soutenu entre autres, un projet qui jumelait les élèves d'une classe de son école avec ceux d'une école de Colombie. Nous présenterons ce projet à partir de la démarche d'Hélène dans ce qui suit.

#### *Le projet éducatif pour la reconnaissance des droits des enfants par Hélène*

Hélène travaille comme orthophoniste dans une école primaire multiethnique à Montréal. Elle a collaboré avec Julie pour la mise sur pied d'un projet d'éducation à la paix dans son école. Il s'agit d'un projet éducatif plus étendu d'un point de vue social. L'objectif est d'éveiller les enfants autant à la présence de la violence en classe, qu'à l'école et à l'extérieur de l'école. Les élèves prennent conscience des

injustices que vivent les autres enfants dans le monde, de la nécessité de l'équité dans les droits économiques, sociaux, politiques et culturels.

La population cible des projets est donc, en priorité, souvent celle des enfants. Des actions concrètes sont soutenues dans le milieu scolaire, en relation avec d'autres enfants, à l'extérieur de l'école, parfois même à l'extérieur du pays. L'accent est mis sur la reconnaissance des droits fondamentaux (alimentation, éducation, santé, logement, etc.) des enfants et, surtout, le droit d'avoir un milieu de vie sécuritaire et pacifique.

« On veut que les écoles s'impliquent, mais on veut quand même qu'il y ait une condition. La condition, ce serait que les projets parlent des droits des enfants ». Pour Hélène, l'éducation à la paix ne peut se faire que lorsque les enseignants s'engagent avec les élèves dans des projets qui permettent de prendre conscience des inégalités socio-économiques et culturelles dans lesquelles vivent les enfants dans son école, dans la communauté environnante et dans le monde. La solidarité par un soutien dans les échanges avec les plus démunis est, pour elle, un gage de pacification et d'harmonie.

Porter un regard plus étendu et plus global que le seul univers de sa classe devient indispensable pour préparer les enfants à être des citoyens responsables, compatissants et ouverts au monde. C'est à ce titre qu'Hélène nous parle d'un projet d'échange entre les élèves d'une classe de son école et des élèves d'une école de Colombie provenant de familles de Desplazados, qui sont des gens ayant quitté la campagne en raison d'un conflit armé et qui habitent maintenant des maisons de fortune dans des bidonvilles. Ces enfants proviennent souvent des familles monoparentales, car les pères ont été assassinés. La plupart ont souvent vécu des traumatismes qui les ont rendus fragiles et refermés sur eux-mêmes, selon Hélène.

Le projet Solidarité Québec-Colombie a permis la construction d'une école, en collaboration avec le ministère de l'Éducation de Colombie. C'est à cette école que les enfants colombiens ont choisi un partenaire québécois, à partir d'échange de photos sur Internet entre les deux écoles. Puis, ils se sont échangés progressivement des messages pour se connaître et s'approprier mutuellement. L'Internet étant plus difficile d'accès en Colombie, c'est par des échanges de production mutuelle que les liens se sont entretenus.

À Montréal, le projet a été inscrit dans le cadre du programme « Éducation à la citoyenneté » dans le but de sensibiliser les enfants d'ici à la réalité d'un autre pays et de faire connaître les droits des enfants. Du matériel audiovisuel de l'ONF sur les droits des enfants a servi de déclencheur pour permettre la conscientisation des enfants et la création de nombreux projets maison dans quatre classes de l'école impliquée :

Il y avait un visionnement d'une vidéo qui parlait des droits à l'alimentation. Par la suite, il y avait une activité qui se faisait en classe. Les enfants d'ici ont présenté aux enfants de la Colombie leur menu quotidien de midi à l'école. Ils ont un lunch qui est fourni par l'école. Alors, ils l'ont présenté. Ils ont pris des photos. Ils ont fait aussi des devinettes avec les aliments. Et les enfants colombiens aussi y ont présenté aussi ce qu'ils mangeaient, juste pour voir un peu les différences et similarités à ce niveau-là. (Hélène)

D'autres activités ont été réalisées pour comparer géographiquement, socialement et culturellement les milieux. Des vidéos ont été produites pour comparer une journée type dans chacune des écoles, en utilisant des traducteurs bénévoles dans chacune des écoles. Les enseignants d'ici étaient libérés pour des rencontres, afin de développer des activités dans leur classe et dans l'école; ceci pour favoriser une meilleure connaissance et compréhension des différences culturelles entre les élèves dans l'école et dans leur propre classe.

Ce projet, qui a duré trois ans, a motivé le développement d'autres projets d'éducation à la citoyenneté dans d'autres écoles par la suite. Mais, pour Hélène, les retombées les plus significatives furent la réaction des enfants, autant en Colombie qu'ici :

Les textes des enfants colombiens étaient très beaux. Ce sont des enfants qui étaient très reconnaissants. Alors, ils avaient beaucoup de questions, très curieuses par rapport au Canada, donc très naïves aussi. Alors, c'était très intéressant pour les enfants d'ici aussi de voir leur ouverture, leur intérêt. Puis les enseignants aussi, disons qu'ils n'étaient pas là au départ, mais ils étaient très ouverts. Je pense qu'on a réussi quand même à les sensibiliser à certains éléments de tout ce qui est éducation à la citoyenneté, qui est un peu négligé à l'école. (Hélène)

Selon Hélène, cette prise de contact direct des élèves et de certains enseignants avec d'autres réalités culturelles et sociales a permis une plus grande conscientisation et compréhension des différences entre groupes d'enfants provenant de milieux très hétérogènes. Cependant, d'après Hélène, beaucoup reste à faire pour que les droits des enfants soient respectés, surtout dans les écoles multiethniques défavorisées, où elle travaille.

*La réduction de la violence passe par la justice sociale : Rose*

Rose est une intervenante en éducation à la paix. Elle fait plusieurs interventions dans les écoles primaires pour apprendre aux enfants, aux enseignants et aux parents comment gérer pacifiquement les conflits. Elle est aussi une personne-ressource dans la communauté, en prévention de la violence. Elle insiste sur la présence de plusieurs formes de violence dans la société. Son objectif est de créer une société juste et équitable, où les enfants ne subissent pas de violence de la part des adultes.

Lors de son intervention auprès des enfants dans une école, Rose travaillait sur les besoins et les sentiments des enfants. C'est une occasion de permettre aux enfants

d'exprimer ce qu'ils retenaient intérieurement, de sortir le trop-plein pour gérer les conflits et éviter la violence :

Ça les aidait à voir les différences, puis à mettre des mots sur ce qu'ils vivaient aussi. Parce que tu sais, souvent, on dit que la violence est un manque de mots. C'est comme le réflexe primaire à se défendre ou à attaquer, parce qu'on manque de mots pour communiquer et dire, puis chercher des solutions.  
(Rose)

Elle fait de l'intervention auprès des parents en vue de leur donner les moyens de régler les conflits en famille avec les enfants. Cependant, ce qui prime chez elle, c'est l'écoute des enfants. Beaucoup d'entre eux vivent dans des milieux violents, particulièrement les enfants immigrants dont les familles proviennent de zones ayant connu la guerre et la violence. Pour elle, la violence provient aussi des écoles. Elles sont souvent démunies et en manque de ressources pour sensibiliser les enseignants et les directions d'écoles à ne pas accentuer la violence qui entoure les enfants dans leur milieu familial et communautaire.

Comme pratiques d'éducation à la paix dans les écoles, elle essaie de promouvoir un art de vivre ensemble pacifiquement et de résoudre les conflits, en favorisant le développement et l'acquisition d'attitudes par rapport à la violence et l'apprentissage de comportements susceptibles de cultiver la paix. Elle utilise, entre autres, des documents du centre de ressources sur la non-violence pour la résolution non violente des conflits. Elle utilise également les documents qu'elle fabrique elle-même.

Parmi les attitudes qu'elle transmet, elle insiste sur le fait de refuser d'être victime; d'oser dire non et de briser la loi du silence; de susciter le respect, en se respectant soi-même et les autres, d'écouter pour mieux se faire entendre; de faire appel à un tiers comme modérateur ou devenir soi-même médiateur plutôt qu'agitateur; de rechercher en groupe des règles de fonctionnement et des règles de vie dans sa classe

et ailleurs et de construire un projet pacifiant. Ceci constitue une excellente façon pour mieux se comprendre et mieux vivre ensemble.

Ces attitudes sont transmises par des mises en situation en classe, mais surtout par l'autoobservation de soi et du groupe en situation de conflit. De plus, les élèves développent des automatismes pour entretenir la paix dans leur quotidien, par l'intermédiaire de la méthode des 5C. Elle consiste, en situation de conflit, à :

- 1) calmer ses sentiments;
- 2) communiquer dans le respect;
- 3) chercher des solutions au conflit;
- 4) choisir la meilleure solution;
- 5) cultiver la paix au quotidien.

Rose fournit de la documentation aux organismes concernés par les enfants de 6 à 12 ans. Elle a initié un service téléphonique anonyme pour écouter enfants et parents dans la communauté. De plus, des cafés-rencontres ont été proposés aux parents, à partir de thèmes qui les préoccupent, par exemple : l'intimidation, le harcèlement, l'autorité et la discipline à la maison, les approches gagnant-gagnant avec les enfants, le parent conciliateur à la maison et les parents quant à la violence de l'enfant.

Toutes ces activités qui lient le milieu scolaire et l'environnement familial et social visent avant tout à soutenir les parents et surtout, à protéger l'enfant contre la violence de l'environnement :

J'ai organisé une série de rencontres qui s'appelaient « Parents médiateurs », parce qu'on savait que dans plusieurs milieux, c'était difficile dans plusieurs familles les relations parents-enfants. Alors ça avait été vraiment intéressant, parce qu'en plus on s'était revu plusieurs fois et, à l'intérieur de cette série-là,

on a fait communication, gestion de conflits et médiation. Alors, ça a vraiment donné un beau cheminement de groupe. (Rose)

Il semble que les pratiques de Rose touchent à plusieurs aspects à la fois. Sa particularité réside dans sa façon de concilier l'école et la famille dans son intervention. Elle aide à la fois les familles et les écoles à gérer les conflits. Un autre élément unique à Rose, c'est le fait de parler de la violence qui provient de la société et d'aider les enfants à ne pas en être victimes, ce qui rejoint sa conception d'éducation à la paix ou de paix comme justice sociale.

Nous remarquons que les pratiques de toutes les enseignantes ne sont pas constituées d'éléments aussi séparés les uns des autres que cela puisse sembler de prime abord. Il y a une continuité entre eux, qui accompagne l'âge des enfants et leur degré de maturité affective et cognitive. L'objectif de toutes les enseignantes est d'aider les élèves à gérer pacifiquement leurs conflits et à créer un climat de non-violence en classe, à l'école et ou à la maison. Il s'agit de doter les enfants, par des pratiques éducatives, des outils qui feront d'eux des citoyens responsables dans une société pluraliste et démocratique.

Mais ceci ne peut se faire du jour au lendemain. À travers ces différentes pratiques des enseignantes, nous découvrons les étapes nécessaires à la réalisation de leur tâche. Cela tient compte de l'âge des élèves (5 à 12 ans) et de leur capacité à comprendre, à vivre et à agir de façon autonome. Le rôle des élèves, tout comme celui des enseignantes dans l'exercice de résolution des conflits, se modifie progressivement avec la maturation et la compréhension des enfants.

Ainsi, en regardant les différentes pratiques présentées dans cette section, force est de se rendre compte que les enseignantes reconnaissent des acquis incontournables pour tous les élèves, peu importe leur groupe d'âge, pour apprendre à vivre en paix avec

les autres et à prendre leur place dans le groupe-classe. C'est en fait ce qui est enseigné en premier lieu aux plus jeunes. Il s'agit de l'utilisation personnalisée des éléments que l'on retrouve dans le programme « Vers le pacifique » et dans la « Communication non violente ». Ainsi, Amélie et Odile, enseignante de maternelle, commencent par apprendre aux enfants à exprimer simplement les sentiments vécus autour d'une situation ou d'un événement, puis à identifier progressivement les besoins qui sont derrière ces sentiments, mais toujours en parlant en termes personnels (je, moi) et non en accusant les autres (tu, vous, eux-autres).

Un autre élément entre en ligne de compte. Il s'agit d'apprendre à écouter les autres, à respecter la parole des autres. Ceci n'est pas facile avec les enfants de cet âge (5 ans), comme le révèle Amélie. Il faut un encadrement, où l'adulte joue un rôle déterminant d'arbitre et de médiateur, à partir d'une mise en situation. Les élèves apprennent progressivement à se décentrer et à être conscients du besoin des autres. En effet, pour interagir avec les autres pacifiquement, il faut tenir compte de la parole des autres dans ses réactions conflictuelles ou de jeux ludiques.

En passant au premier cycle (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année), ces éléments sont toujours présents et raffermis, mais cette fois en donnant plus de marge de manœuvre aux élèves dans la gestion du processus. Le pouvoir des enfants va en augmentant, en ce qui concerne le droit de parole et de gestion des conflits dans la classe. C'est cela que font Caroline et Claudine dans leurs classes.

La parole de l'enfant a de plus en plus de place dans les décisions prises en groupe, même si le règlement est établi par l'adulte pour affiner l'écoute et l'autorégulation des comportements dans le groupe. Donc, Caroline (3<sup>e</sup> année) parle de « modélisation », où elle joue au début de l'année un rôle prépondérant dans l'orientation du cadre et de règlements de conflit, mais elle s'efface de plus en plus au



cours de l'année. Le groupe devient de plus en plus responsable de la démarche, l'enseignante n'intervenant que sur la demande du groupe ou alors quand elle le juge nécessaire.

Quant à Claudine avec ses enfants de 3<sup>e</sup> année, elle reprend certains exercices du programme « Vers le pacifique » pour améliorer la capacité des enfants à bien nommer et exprimer leurs émotions les plus fortes et les plus profondes, tout comme leurs besoins. Pour elle, adepte de la CNV, ce qui importe le plus, c'est de donner de plus en plus de place à la parole des enfants pour qu'ils apprennent à se comprendre et se faire comprendre.

Il s'agit ici d'un passage progressif d'un contrôle du comportement de l'enfant par l'adulte vers une autorégulation de ses conduites, et ce, par le travail sur l'empathie, l'authenticité et la bienveillance. L'enseignante favorise de plus en plus l'autonomie des enfants dans le groupe, plutôt que de punir ou imposer des décisions dans des situations de conflit entre les enfants.

Caroline et Claudine conduisent leurs élèves du premier cycle vers un travail sur soi, tout en leur donnant de plus en plus de marge de manœuvre individuellement et collectivement en vue de régler pacifiquement leurs conflits.

En passant au deuxième cycle du primaire, il y a lieu de remarquer que les enseignantes deviennent de plus en plus des accompagnatrices des élèves à l'intérieur de projets collectifs. C'est une pédagogie active où les élèves sont impliqués dans l'orientation de projet comme le relève Jackie. Les élèves développent une conscience plus large de ce que signifie « vivre en paix » avec les autres et deviennent de plus en plus concernés et responsables dans les activités d'éducation à la paix proposées dans l'école.

L'apprentissage se fait maintenant dans une perspective plus large, orientée vers des règles universelles et démocratiques. Ainsi, Isabelle (4e année), tout en s'appuyant sur les techniques de gestion de conflit de « Vers le pacifique », commence par sensibiliser les élèves sur le principe universel de la « règle d'or ». Elle leur apprend à se mettre à la place de l'autre dans tous les gestes qu'ils posent ou dans leurs réactions.

Pour Jackie, l'apprentissage coopératif habitue les élèves à accepter les différences et à vivre dans une société pluraliste. Le projet « Apprendre à vivre ensemble », initié par Jackie et ses collègues dans une école multiethnique a contribué à améliorer le climat à l'école et à rendre les élèves capables de régler pacifiquement leurs conflits et de s'accepter mutuellement, malgré les différences socioculturelles et économiques.

L'éducation à la démocratie et à la citoyenneté trouve ici sa place (Julie). Les élèves sont ouverts aux réalités du monde en dehors des quatre murs de la classe ou de l'école. On parle de paix dans le monde, des droits humains en passant par les droits des enfants (Hélène). Dans le projet d'éducation à la citoyenneté initié par Julie, il fallait développer des outils pour que les enseignants puissent être des multiplicateurs dans leur milieu, en tenant compte d'une compréhension beaucoup plus large.

Rose apprend aux enfants les différentes facettes de la violence et leur donne des techniques pour y faire face. Elle s'occupe également des parents en vue de leur montrer comment régler les conflits avec leurs enfants, tout en se respectant mutuellement. Rose dépasse le cadre restreint de l'école pour permettre aux élèves d'envisager une société plus juste et plus équitable.

Le projet d'Hélène (Québec-Colombie) visait justement à permettre un regard plus global sur ce que l'on entend par la paix dans le monde et à sensibiliser les enfants du Québec à la réalité d'autres pays et, surtout, aux besoins et à l'inégalité des droits des

enfants dans d'autres pays. La coopération dans l'éducation à la paix est fondamentalement liée à une sensibilisation des plus vieux du primaire à l'égalité et à la protection des droits fondamentaux des enfants à l'école, à la maison, dans la communauté et dans le monde. Ce qui suppose une plus grande maturation affective et intellectuelle qu'au premier cycle.

#### **4.4.4 Limites et changements souhaités dans les pratiques**

En vue d'améliorer les pratiques d'éducation à la paix, les enseignantes émettent leurs souhaits. Quand elles répondent à la question qui concerne les changements souhaités dans leurs pratiques et autour d'elles, leurs réponses prennent forme autour de l'engagement de soi des enseignants, de la souplesse de l'horaire et du soutien des autorités scolaires. Quatre enseignantes ont relevé le travail sur soi, qui consiste à chercher la paix en soi-même avant de vouloir pratiquer l'éducation à la paix. . Nous trouvons aussi trois enseignantes qui souhaitent un horaire allégé et flexible, tandis que deux aimeraient avoir un soutien pédagogique en vue de l'éducation à la paix soit cohérente, à l'école et en famille.

##### *Travail sur soi et engagement personnel*

Quelques enseignantes (n=4) se sont exprimées sur la façon dont tous les enseignants devraient changer, se comporter, s'engager, en vue de rendre l'éducation à la paix plus viable. Comme le relève Jackie, « On ne peut pas faire l'éducation à la paix, si l'on n'est pas d'une certaine manière en paix avec soi-même ». Jackie aimerait dépasser les seuls rapports humains pour apporter des solutions à la violence. Pour elle, c'est un engagement total qui dépasse les rapports quotidiens avec les élèves. Cependant, Jackie énonce que dans un engagement personnel global et non seulement professionnel, il y a un risque d'être submergé et d'abandonner ses idéaux devant l'adversité et les résistances dans le milieu de travail et dans la communauté.

Liliane abonde dans le même sens, en souhaitant plus de profondeur dans l'engagement des enseignants contre la violence dans les écoles et dans leur vie personnelle : « Si tous les gens apprenaient à se reconnecter à eux-mêmes, ça serait la meilleure garantie de la paix dans le monde ».

Julie souhaite que les enseignants dépassent la neutralité disciplinaire et hiérarchique dans la gestion des conflits avec les enfants. Pour elle, il faut dépasser l'utilisation de punitions et travailler sur les attitudes :

Il y a plein plein de petites occasions pour en faire de l'éducation à la paix, mais encore faut-il les reconnaître et en être conscient. Et ne pas tomber dans la facilité. C'est plus facile de donner une copie que de prendre du temps avec deux élèves qui se sont battus et leur demander : « Qu'est-ce qui s'est passé? » Comment peuvent-ils résoudre ce conflit-là et se faire réparation? C'est plus long que de donner une copie ou une retenue! (Julie)

Caroline souhaite que les adultes aient plus d'ouverture d'esprit, qu'ils acceptent des idées nouvelles, qu'ils changent leurs mentalités dans leurs rapports avec les enfants et qu'ils acceptent de faire les choses différemment. Elle considère les enfants comme personnes à part entière, qui ont des idées et des solutions : « C'est justement plus intéressant, les solutions qu'eux peuvent apporter. D'abord les écouter, ne pas les dénigrer ou les punir par la suite ».

Nous constatons ici que deux enseignantes, Jackie et Liliane, insistent sur le travail sur soi, la « connexion » sur soi-même et le fait d'être en paix avec soi-même en vue de réussir à pratiquer l'éducation à la paix et d'obtenir les résultats. Par contre, Julie et Caroline parlent de l'engagement de soi, en mettant l'accent sur la façon de faire, de travailler avec les enfants. Elles insistent sur le fait que les enfants sont des personnes à part entière, capables de comprendre et d'apporter des solutions aux problèmes quand ils sont associés aux processus de résolution de conflits et de réduction de la violence.

### *Gestion flexible dans les horaires et dans la classe*

Quatre enseignantes, Caroline, Claudine, Hélène et Odile se sont exprimées sur l'horaire et le temps dont elles disposent pour leurs pratiques d'éducation à la paix. Pour Hélène, qui est engagée dans de nombreux projets éducatifs, le temps dont disposent les enseignants dans leurs classes est très limité et l'horaire est rigide. Cela rend très difficile l'implication sur une longue période :

Je le vis tout le temps, pas juste parce que c'est un projet qui touche l'éducation à la paix, mais dans n'importe quel projet, c'est l'organisation d'horaires. Alors, les enseignants, ils ont un horaire qui est prédéterminé et pas mal rigide par rapport à des changements de périodes, pour organiser une activité hebdomadaire dans la classe, etc. (Hélène)

Le temps est une denrée rare pour Caroline aussi. Il y a des semaines où elle est bousculée, au point de ne pouvoir faire la réunion du conseil. La réunion est alors remise à deux semaines. C'est une réalité qui est très difficile pour elle. La même situation est rapportée par Claudine, qui trouve son travail énorme. Elle n'a pas le temps de se ressourcer par rapport à l'éducation à la paix.

Pour Odile, tout est fait à une grande vitesse. Elle doit passer rapidement d'une chose à l'autre. En pratiquant l'éducation à la paix dans sa classe, le temps manque pour digérer cela, tellement le rythme imposé est rapide.

### *Soutien pédagogique*

Trois enseignantes ont exprimé leurs souhaits en ce qui concerne l'aide pédagogique qui peut être apportée aux parents et aux enseignants dans la démarche d'éducation à la paix. Caroline souhaite un milieu qui collabore aux pratiques d'éducation à la paix, pour qu'il y ait plus d'harmonie, que son action se prolonge en dehors de sa classe. Selon Caroline, les enseignants, tout comme les parents, n'ont pas de modèles pour gérer les conflits de façon pacifique et il faut leur en offrir :

J'aimerais que ce soit cohérent. Que la cohérence n'arrête pas au moment où ils (les enfants) sortent de ma porte de classe. Je voudrais que ça se poursuive ailleurs. Ça serait cent fois meilleur. Puis, c'est sûr que ça serait une sensibilisation aussi au niveau des parents éventuellement. Il faut habiliter les gens à trouver des solutions. S'ils ne le font pas, c'est qu'ils n'ont pas de modèles. Il faut les ramener à des modèles. Puis, il faut leur redonner cette capacité à voir qu'il y a d'autres solutions que l'autoritarisme et la répression avec les enfants. (Caroline)

Caroline est la seule à mettre en évidence le manque de modèles de gestion de conflits, aussi bien pour les enseignants que pour les parents. Sa position, plus compréhensible, ne condamne pas les collègues et les parents pour leur manque d'implication en éducation à la paix.

Quant à Claudine, elle va même jusqu'à souhaiter que cela parte d'une initiative de sa commission scolaire pour donner la formation aux enseignants et aux parents. Nous rappelons que Claudine enseigne dans une école située dans un milieu favorisé. Cela se réaliserait peut-être dans son école. Mais, comme nous le verrons dans la partie qui regarde l'implication des parents dans les pratiques d'éducation à la paix, ce ne sont pas tous les parents qui peuvent répondre à cet appel. En effet, plusieurs parents ne peuvent s'engager, selon plusieurs répondantes en milieu multiethnique et défavorisé. Ils travaillent fort pour faire vivre leur famille. Ce serait donc ironique de vouloir les associer aux pratiques de l'enseignante, selon certaines enseignantes.

Quant à Julie, elle considère que l'éducation à la paix devait être considérée comme une matière à part. Il faudrait donc désigner quelqu'un pour s'en occuper; sinon tous s'épuisent à courir après son temps :

La frustration dans tous ces projets-là, c'est de n'avoir personne qui a le temps de s'occuper de ça. Parce que ça devient souvent une matière secondaire ou un thème secondaire à l'enseignement, quand on peut intégrer ça. Mais, il faut montrer aux enseignants comment on peut intégrer ça, sans que ça devienne une tâche supplémentaire pour les enseignants. Et c'est ça la difficulté. (Julie)

Le point de vue de Julie en est une de conseillère pédagogique en prévention de la violence. Cependant, les enseignantes qui ont leurs classes n'ont pas émis ce souhait. Cela revient à penser que les enseignantes titulaires de classe ne se plaignent pas de leur situation en ce qui concerne l'intégration des pratiques d'éducation à la paix en classe. Comme nous l'avons vu dans la partie qui traite des pratiques, la majorité des enseignantes saisissent toutes les occasions pour aider les enfants à gérer les conflits d'une façon pacifique et de prévenir la violence, sans que ce soit un cours en particulier. Stokes (2002) parle de l'approche transscolaire, où les valeurs associées à l'éducation à la paix sont prioritaires et ne restent pas confinées à l'intérieur des quatre murs de l'école.

Dans les pratiques racontées, leurs limites et leurs souhaits pour une plus grande réussite en éducation à la paix au primaire, les enseignantes nous livrent leurs façons de voir leurs relations avec le milieu dans le cadre de leurs pratiques quotidiennes.

#### **4.5 Dynamique relationnelle avec le milieu et limites**

Ce thème a été abordé à partir de la question de l'influence du milieu professionnel sur les pratiques des enseignantes et réciproquement. Par milieu, il faut entendre la direction de l'école, les collègues et les parents. Les réponses données, presque unanimes, furent classées en quatre catégories : le regard que les enseignantes portent sur les pratiques des collègues en matière de gestion des conflits et de punition; la relation avec les collègues; la relation avec la direction de l'école et les changements qu'elles souhaitent apporter.

Comme cela a été vu dans la théorie, les pratiques des enseignants sont influencées par le milieu dans lequel elles se déroulent. En effet, les pratiques résultent d'une interaction dynamique entre les acteurs et dans un contexte singulier; que ce soit au niveau maître élève, classe et établissement. Comme le disent Tardif, Lessard et

Lahaye (1990), l'expérience des pairs peut contribuer à influencer les pratiques des enseignants. C'est pour cette raison que cette partie du travail présente et analyse la dynamique relationnelle entre les enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix et leur milieu de pratique, en vue d'en montrer l'influence de part et d'autre. Le regard sera porté sur les collègues, la direction de l'école et les parents (milieu familial).

#### **4.5.1 Regard porté sur les pratiques existantes à l'école**

Les interviewées semblent satisfaites de leur façon d'éduquer les enfants à la paix dans leurs classes. Cependant, cela ne va pas de soi lorsqu'elles jettent un regard sur les pratiques de leurs collègues. Lorsque les interviewées sont questionnées sur les pratiques de leurs collègues qui ne sont pas engagées en éducation à la paix à l'école, elles rapportent diverses situations qui, d'une façon ou d'une autre, ont une influence négative sur l'avancement de leurs pratiques dans l'école. Seule Isabelle dit ne pas savoir ce qui se passe dans les autres classes. Julie, elle, émet surtout la critique envers les autorités hiérarchiques.

Certaines répondantes critiquent la façon de faire de leurs collègues, quand il s'agit de gérer les conflits et de socialiser les enfants à la non-violence. Par exemple, Claudine trouve que la façon dont les enseignants interviennent auprès d'un élève fautif est, pour elle, inacceptable. Elle n'apprécie tout simplement pas la façon dont les enseignants procèdent lors de leurs interventions. C'est une pratique totalement opposée à ce que les enseignantes engagées en éducation à la paix proposent. Il y a également de la persistance d'une approche négative, c'est-à-dire, la présence systématique des punitions dans les pratiques courantes de leurs écoles. Liliane déplore cette situation qui est, pour elle, plus fatigante et les pratiques moins efficaces que celles qu'elle utilise.



Caroline s'est également exprimée au sujet des pratiques punitives dans son école. Elle fait part de difficultés à fonctionner avec cela :

Il a été mis de l'avant un système de contraventions à cette école pour régler une partie des conflits. Puis, tous les mois, les enfants qui ont moins de temps de contraventions ont droit à une activité récompense du style : une récréation plus longue ou un film ou un bingo ou autres. Et les autres sont en période de réflexion avec la direction pendant que les autres s'amusent. Alors, ça c'est quelque chose qui a été mis à l'école pour essayer de diminuer des actions violentes et autres. Cependant, on ne règle pas le vrai problème. On ne leur donne pas des moyens pour régler le problème. Alors, ils sont aussi violents verbalement ou irrespectueux ou peu importe. Alors, c'est un peu comme mettre un *Band-Aid* sur un bobo. (Caroline)

Pour Liliane, l'utilisation de l'autorité lui semblait inefficace. C'est ce qu'elle reproche à la façon d'intervenir auprès des enfants en difficulté dans son école :

Dans mon école (certains adultes) avancent devant l'enfant d'une façon qui, au fond... moi, je la perçois maintenant comme agressive, puis pas du tout ouverte; en ne donnant aucun espace à l'enfant. Ils ne s'en rendent pas compte, parce que c'est une façon de dire et de faire qui se fait depuis toujours. De reprocher d'abord à l'enfant : « Regarde, tu n'es pas fin là, regarde ce qui arrive avec toi. Tandis que si tu avais écouté, il t'arriverait des plus belles affaires! » Puis, en fin de compte, c'est une approche de jugements et de reproches. Alors, l'enfant, la première chose que ça fait chez lui, c'est une fermeture. (Liliane)

Amélie, pour sa part, est parfois épuisée d'intervenir auprès des enfants dans la cour de récréation ou au service de garde pour remédier au fonctionnement punitif de ses collègues, même avec les plus jeunes élèves. Ces derniers, dit Amélie, sont conditionnés à la peur de la punition dans leur relation avec l'enseignant. Elle dit qu'elle préfère rester dans sa classe et utiliser ses techniques de gestion pacifique de conflits, qui sont plus efficaces et plus adaptées aux enfants.

Quant à Rose, elle a remarqué que ces pratiques d'intervention qui mettent de l'avant les punitions sont épuisantes et beaucoup moins efficaces : « Puis, souvent, ils (les enseignants) s'épuisent juste à essayer de maîtriser les comportements des élèves, jugés inacceptables ». Rose déplore un manque de savoir-faire chez quelques enseignants en matière de lutte contre la violence. Elle insiste sur le contexte économique et social qui est responsable de cette situation :

On ne sait pas l'autre façon de faire. Puis l'autre façon de faire prend beaucoup plus de temps et d'énergie (...) on ne leur donne pas les conditions pour appliquer les nouvelles façons d'être et de faire, qui seraient des modèles plus intéressants pour les enfants; et ces derniers apprennent surtout par imitation. (...) ça demeure encore difficile et pour les enfants et pour les enseignants. (Rose)

Cependant, Rose déplore également la résistance au changement chez certains enseignants qui, semble-t-il, ne veulent aucune remise en question de leurs procédés habituels d'intervention auprès des élèves.

Pour Hélène, plusieurs enseignants dans des écoles où il y a beaucoup d'immigrants ont beaucoup de difficultés à comprendre l'environnement culturel et relationnel des enfants à la maison. C'est, pour elle, un manque de préparation, puisque les enseignants ne connaissent pas le milieu familial des élèves, ce qui les rend inefficaces :

Ils veulent enseigner. Ils veulent que les enfants apprennent, mais ils ont des difficultés à comprendre le quotidien des enfants et puis, de justement ajuster et réajuster leurs attentes en fonction des enfants. Ils ont beaucoup d'attentes qui sont plus reliées à des idées préconçues, ou même, à des préjugés parfois. Alors, le travail à faire est important à ce niveau-là. (Hélène)

Pour Jackie, les enseignants ne veulent pas faire ce qu'ils demandent aux élèves. Ils disent de faire, mais ne montrent pas par leur propre exemple ce qui, selon Jackie, ne

peut donner des résultats : « Ils n'étaient pas conscients qu'on ne puisse pas juste dire aux enfants, puis demander aux enfants de le faire ».

Ce qui ressort de ce regard porté sur les pratiques des collègues est assez unanime chez cinq enseignantes, comme si elles s'étaient concertées, mais loin de là. L'approche par punitions en vue de régler les conflits est assez critiquée. Par ailleurs, Rose nuance ses propos en mettant l'accent sur le contexte économique et social qui ne permet pas aux enseignants de fonctionner autrement. En effet, les enseignants doivent s'occuper d'un grand nombre d'élèves dans leurs classes. Il n'y pas de ressources pour baisser le ratio élèves enseignant.

Rose met également l'accent sur la violence subie par les enseignants dans leur classe de la part de quelques enfants qui affichent des comportements violents. Cependant, elle est la seule à apprécier le travail énorme que les enseignants accomplissent au quotidien, ainsi que divers efforts qu'ils déploient pour aider les enfants, malgré ces contraintes auxquelles ils sont confrontés :

Il y a plein d'enseignants et d'enseignantes, je pense qui font vraiment de belles choses, qui font des conseils de coopération de classe; puis, qui essaient vraiment là, qui travaillent fort pour faire de l'éducation citoyenne, etc. Il y a quand même plein de belles initiatives. (Rose)

Claudine, Liliane, Amélie et Caroline n'acceptent tout simplement pas que les punitions soient encore présentes dans les écoles. En outre, Caroline met la responsabilité sur la tradition scolaire dans son école, qui veut que la punition soit la seule alternative pour gérer les conflits et prévenir la violence; ce qui, en fait, ne fait que perpétuer les comportements violents chez certains élèves.

Hélène, quant à elle, déplore le manque de connaissance du quotidien des enfants. Pour elle, les enseignants qui travaillent dans les milieux multiethniques et

défavorisés ont parfois des préjugés et des idées préconçues qui n'ont rien à voir avec la réalité des familles et des élèves. Quant à Jackie, elle dénonce le manque de cohérence entre ce que les enseignants demandent aux élèves et ce qu'ils leur montrent comme exemple dans leurs comportements. Voici, d'une façon synthétique, la position des enseignantes par rapport aux pratiques de leurs collègues.

**Tableau 4. 2**  
Perception des pratiques des collègues

<b>Enseignantes</b>	<b>Perception des pratiques des collègues</b>
Claudine	Critique l'application des punitions
Amélie	Critique l'application des punitions
Liliane	Critique l'application des punitions, l'attitude de domination et de culpabilisation à l'endroit des élèves
Caroline	Critique la tradition scolaire des punitions. Ces dernières sont source de violence.
Rose	Le manque de moyens est responsable du manque de savoir-faire chez les enseignants; Refus de tout changement chez les enseignants; Quelques enseignants sont victimes de violence; Appréciation du travail des enseignants
Hélène	Manque de connaissance du milieu des élèves de la part de quelques enseignants en milieu multiethnique défavorisé.
Julie	Met la responsabilité sur les autorités scolaires
Isabelle	Ne sait pas ce qui se passe dans les autres classes
Odile	Ne s'exprime pas ici, mais a essayé d'impliquer les collègues
Jackie	Les enseignants ne veulent pas adopter les comportements pacifiques qu'ils demandent aux élèves

Le point de vue de ces enseignantes nous montre la perception qu'elles ont des pratiques de leurs collègues qui ne sont pas engagés en éducation à la paix. Quelques-unes, notamment Claudine, Caroline et Amélie en arrivent à considérer que leurs pratiques à elles ont d'autant plus de valeurs qu'elles devraient sortir de leurs classes pour être reconnues et utilisées par les autres.

Claudine souhaite par exemple que tous les collègues suivent une formation sur la Communication non violente et l'appliquent systématiquement dans leurs classes, comme elle le fait. Amélie exprime le même souhait : « Ce qui se passe, c'est que ce n'est pas poursuivi dans les autres classes. Et l'éducation à la coopération, telle que je la fais, idéalement, devrait être poursuivie dans les autres classes ». (Amélie)

Caroline aimerait également que ses collègues pratiquent le Conseil de coopération, comme elle le fait :

Mais, ce que j'aimerais, c'est que mes collègues utilisent le conseil de coopération comme moi je l'utilise. ...). J'aimerais que ça soit cohérent. Que la cohérence n'arrête pas au moment où ils sortent de ma porte de classe. Je voudrais que ça se poursuive ailleurs. Ça serait cent fois meilleur. (Caroline)

Nous constatons un zèle assez fort chez certaines enseignantes qui pratiquent l'éducation à la paix. De prime abord, ceci peut ressembler à du prosélytisme, particulièrement chez celles qui pratiquent la CNV. Le constat est tel que ces enseignantes engagées en éducation à la paix tirent satisfaction de ce qu'elles font dans leur classe. Cette satisfaction crée en elles un besoin idéal et profond, qui les pousse à vouloir changer leur école en un havre de paix. Elles veulent aussi que cette paix dépasse les murs de l'école. Si elles le font toutes seules dans leur classe, elles pensent qu'elles risquent de voir leurs efforts noyés dans un environnement scolaire qui privilégie les méthodes inadéquates et incohérentes pour gérer les conflits.

En vue d'essayer de promouvoir leurs pratiques dans leur école, trois des enseignantes qui pratiquent l'éducation à la paix ont tenté d'intéresser leurs collègues. Cependant, la collaboration qu'elles envisageaient n'a pas été au rendez-vous. Ainsi, Jackie n'a pas pu obtenir la collaboration qu'elle souhaitait. La raison, selon elle, en est que les enseignants ne voulaient pas changer d'attitude en vue de rentrer dans le processus : « Ça a été très difficile, parce qu'il y avait des profs qui n'avaient

absolument pas envie de rentrer là-dedans. Alors, en fait la plus grande difficulté, c'était le manque de cohérence chez les adultes ».

Jackie n'a pas obtenu l'implication des collègues. En fait, selon ses dires, le plus difficile n'est pas de convaincre les collègues d'adopter les pratiques d'éducation à la paix, mais de les convaincre de changer d'attitudes et de comportements. Elle voulait que ses collègues acceptent d'utiliser les mécanismes de gestion pacifique des conflits entre eux, avant de vouloir l'appliquer aux enfants. En effet, pour Jackie, chez un enseignant, il faut qu'il y ait une cohérence entre sa façon de faire et sa façon d'être.

Amélie elle aussi, a essayé de proposer à ses collègues d'implanter ses pratiques de travail coopératif, mais elle n'a pas réussi. La même déception a été rapportée par Odile, qui n'a pas trouvé de soutien de la part de ses collègues. Au contraire, son enthousiasme à vouloir les intéresser a provoqué chez eux de la méfiance, selon Odile.

La même attitude de méfiance à l'endroit des enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix a été révélée par une étude menée par Bjerstedt (1994). En effet, les enseignants qui pratiquent l'une ou l'autre forme d'éducation à la paix dans différentes parties du monde ont rapporté avoir vécu de l'isolement. Ils sont souvent traités de subversifs et de dangereux. Les collègues sont parfois méfiants et ne veulent pas embarquer dans leurs pratiques, car, de prime abord, ils se sentent jugés.

Par ailleurs, Caroline ne parle pas de méfiance de ses collègues. Pour elle, lorsqu'il n'y a pas de collaboration entre les enseignants en matière de gestion de conflits et de réduction de violence dans les écoles, ses pratiques sont contrariées par celles de ses collègues :

Il y a des professeurs qui refusent que l'élève sorte de leur classe pour venir régler un problème dans la mienne. Alors, dans un monde meilleur, j'aimerais

qu'il y ait une meilleure coopération entre tous. J'aimerais que ça se fasse aussi dans les deux sens. Parce que des fois, moi, je peux régler des choses. Mais je me rends compte qu'il y a une limite. Moi, c'est ma vision avec les enfants. Les enfants le savent. Mais si ce n'est pas fait comme ça ailleurs, ça défait un peu ce que je vais faire! Parce que les enfants, ils l'apprennent vite la nuance, hein! « On peut aller voir telle personne, elle va nous écouter, elle va nous aider. Puis si l'on va voir telle autre personne, bien! Tu sais, elle va punir ». (Caroline)

Les enseignantes qui pratiquent l'éducation à la paix, en jetant un regard critique sur les pratiques courantes dans leurs écoles en matière de résolution de conflits et de non-violence, semblent considérer que le travail de certains de leurs collègues ne vaut pas le leur, puisqu'elles ne semblent pas apprécier la façon de faire de certains d'entre eux. Une autre étude pourrait se pencher sur la perception des collègues par rapport aux enseignants qui sont engagés en éducation à la paix. Nous en reparlerons plus tard dans notre réflexion sur les questions que soulève notre étude.

#### **4.5.2 Relation avec la direction de l'école**

Des dix interviewées, quatre (n=4) reconnaissent le rôle de soutien de la direction de l'école à un moment donné de leurs pratiques. Les autres (n=6) en ont connu qui les ont découragées ou, tout simplement, sont restées indifférentes. Jackie avait une directrice d'école qui fut d'un soutien fort apprécié, ce qui lui a permis, avec ses collègues, de réaliser un grand projet d'éducation à la paix à l'école :

La directrice a été pour moi quelqu'un de vraiment marquant. Elle avait une direction assez formidable, pas seulement au niveau pédagogique, mais aussi pour ce qui touche l'animation de la communauté scolaire. Et avec elle et un noyau de profs, on s'est dit qu'il ne suffit pas d'enseigner, il faut créer un climat dans l'école qui permet d'éliminer l'exclusion, qui valorise les différences et qui construit chez les élèves une volonté d'acceptation mutuelle. (Jackie)

La même situation est rapportée par Amélie qui a été fort encouragée par la directrice dans sa démarche. Pour Claudine et Isabelle, il est plus facile de prendre des initiatives et de faire ce qui est essentiel quand la direction de l'école apporte son appui aux initiatives des enseignantes.

La direction qui apporte le soutien, telle que décrite par les répondantes, est compétente en animation de la communauté scolaire et favorise la création de projets d'éducation à la paix. Également, elle a une grande ouverture d'esprit et encourage toute initiative qui apporte un changement positif à l'école. La direction soutenante suscite aussi la confiance des enseignantes, en leur accordant la liberté de choisir leurs pratiques. Elle encourage tous les projets novateurs, y compris les projets d'éducation à la paix. Ces enseignantes qui ont obtenu le soutien de leur direction rapportent que cela leur a donné une grande marge de liberté dans leurs pratiques, en plus de la confiance en soi que cela suscite.

Le revers de la médaille décrit un rôle moins favorable joué par la direction de l'école. Jackie et Amélie ont vécu les deux scénarios. Après le départ de la première direction qui l'avait beaucoup aidée et soutenue, Jackie a fait face à une nouvelle directrice qui ne lui a pas facilité la tâche :

Et la nouvelle directrice, elle, ne croyait pas à ça. Alors, elle a changé le projet éducatif. Elle ne voulait pas mettre l'accent sur ça. Et moi, j'ai quitté l'école parce qu'elle s'est arrangée pour ne plus avoir besoin de moi. Le projet est alors tombé à l'eau. L'échec le plus évident et le plus difficile à accepter, c'était de ne pas avoir réussi à convaincre la nouvelle directrice que c'était une bonne chose. Que c'est quelque chose qui valait la peine d'être poursuivi!  
(Jackie)

Le même constat négatif à l'endroit de la direction de son école est fait par Amélie. Elle aimerait reprendre sa pratique en dehors de sa classe, dans son école, mais elle se résigne à rester dans sa classe. Aujourd'hui, pour elle, les directions ne sont que des



bureaucrates, spécialistes de la paperasse, qui empêchent toute initiative ou projet extérieur à la classe. La direction sait ce qu'elle fait dans sa classe, mais elle préfère en rester à sa classe, devant toutes les complications que représente une sortie ou une initiative hors de la classe.

Julie, elle aussi, émet une critique négative du rôle joué par la direction de l'école quant au soutien accordé aux enseignants. Elle trouve que la direction de l'école est loin de la réalité des enseignants dans leurs classes. Quant à Rose, elle s'est vue interpellée par la direction, parce qu'elle avait aidé un enfant à établir une meilleure communication avec son professeur. Cela l'a amenée à vivre de l'incohérence profonde entre ses convictions personnelles et sa pratique :

Mais après j'ai eu la directrice qui m'a appelée le lendemain pour me dire que j'avais fait une intervention contre l'autorité d'un prof. Mais moi j'essayais juste d'appliquer concrètement ce que j'enseignais aux enfants et à leurs parents. Fait que là, ça a été pris comme une ingérence, alors que moi tout ce que je suggérais à l'enfant c'est de faire une meilleure communication. (Rose)

Pour Rose, il était évident que cette intervention était inopportune d'un point de vue institutionnel, mais les conséquences pour l'enfant lui semblaient plus importantes que l'apparence professionnelle à garder. Rose maintient que la violence exercée par quelques membres du personnel et la direction dans certaines écoles fait partie du quotidien des enfants.

La relation avec la direction est, selon les répondantes, très importante pour leur donner pleine confiance en ce qu'elles font. Quand elle est défectueuse, les enseignantes perdent leur enthousiasme et abandonnent l'idée d'étendre leurs pratiques d'éducation à la paix en dehors de leur classe. Comme nous l'avons vu dans le chapitre II, la viabilité étendue à l'école d'une approche d'éducation à la paix est fortement dépendante de la direction exercée dans l'école, de l'appui de la direction,

de la dimension collective et réaliste du projet et des pratiques proposées (Brantmeier, 2003; Bar-Tal, 2002; Shapiro, 2002; Bjerstedt, 1994, et Reardon, 1999). Ces chercheurs ont relevé que les enseignants réussissent mieux leur projet d'éducation à la paix quand ils sont soutenus par un milieu scolaire qui partage les mêmes valeurs. Également, selon les études menées par Pain (2002), Johnson et Templeton (1999), Harris et al. (1998) et Bjerstedt (1995), le manque de soutien en provenance de la direction de l'école et des collègues décourage au plus haut niveau l'initiative des enseignants en matière d'éducation à la paix.

#### **4.5.3 Collaboration avec les parents**

Les enseignantes aimeraient que la collaboration des parents soit plus active. Mais, d'une part, elles sont conscientes de la vie trépidante et exigeante de certains parents d'aujourd'hui et, d'autre part, de la pauvreté et de la discrimination culturelle vécues par les enfants de certains milieux. Cette collaboration est, selon les enseignantes, très nécessaire, en vue de réussir une éducation à la paix à la maison et à l'école. Dans cette partie, quelques-unes des enseignantes parlent de leur collaboration avec les parents, d'autres déplorent leur absence.

##### *Présence des parents*

Deux enseignantes (Odile et Rose) ont travaillé directement avec les parents. Pour la première, les parents étaient présents régulièrement dans sa classe, étant donné l'aspect alternatif de son école mono-ethnique et de milieu moyen :

Moi, j'enseigne dans une école alternative. Alors, je vois les parents régulièrement. Il y a des parents que je vois moins souvent, des parents que je vois souvent. Ces parents-là, ils viennent dans ma classe passer du temps avec moi; dans la classe régulièrement. Et ce que j'espère, c'est quand ils vont me voir faire avec les enfants, qu'ils vont être capables de le faire après avec eux. De faire de petites choses. (Odile)

Rose a aussi travaillé avec les parents. À la demande de l'école, elle a aidé les parents des élèves en leur montrant comment appliquer les techniques de gestion pacifique de conflits à la maison. C'était une façon d'impliquer les parents dans un processus déjà commencé à l'école. Cependant, pour Rose, la collaboration entre l'école et les parents sur ce projet n'a pas été satisfaisante. Selon ses propos, ce ne sont pas les parents qui avaient le plus besoin de cette formation qui en ont profité. En effet, les parents immigrants qui ont vécu la guerre et la violence dans leurs pays n'étaient pas disponibles. Ils avaient à travailler fort pour gagner leur vie et pouvoir élever leur famille.

Quant à Isabelle, elle n'a pas collaboré avec les parents dans ses pratiques d'éducation à la paix. Cependant, elle est la seule à trouver le milieu familial de ses élèves facilitant pour ses pratiques, puisqu'elle y trouve une certaine harmonie avec son passé. Pour elle, sa façon de s'ouvrir au milieu familial des enfants est beaucoup plus « zen » et positive, compte tenu de ce qu'elle a vécu dans son pays d'origine. Elle voit le milieu des enfants de sa classe, tout comme le milieu québécois en général, comme un lieu très propice à une sensibilisation à la paix et à une compréhension de la « règle d'or » qui fonde sa pratique.

Caroline, elle, rapporte avoir travaillé étroitement avec le parent d'un élève qui avait des comportements violents à l'école, dans le but d'impliquer le parent dans la compréhension et la gestion de conflits de son enfant : « J'ai rencontré la mère à deux reprises. On en a discuté, on a parlé à l'enfant de la façon dont il pouvait faire pour se calmer avant de sauter, puis de bûcher. Puis, ça a un impact, mais ça n'a pas un impact à 100 % ».

Claudine a aussi forcé une forme de collaboration avec les parents. Elle a choisi d'appliquer l'empathie aux parents comme elle le fait avec les enfants, en espérant

que le parent, en vivant une Communication non violente, prendra conscience qu'il y a d'autres façons de gérer sa colère. Pour elle, il y a beaucoup de colère chez les parents que les enseignants reçoivent sans trop en comprendre l'intensité et la pertinence. Elle a développé un mode de communication avec les parents qui la rend moins vulnérable et plus susceptible de poursuivre sa démarche avec les enfants :

Après plus d'une demi-heure au téléphone à écouter cette mère en colère, j'ai réalisé que toute cette colère a ses origines dans son expérience à elle en tant qu'élève il y a 20 ans, 25 ans, quand elle était en troisième année et les professeurs étaient très agressifs envers elle. Elle a déjà commencé cette colère et elle la continue, puis elle la perpétue à travers ses enfants. Elle continue à l'exprimer au professeur de ses enfants. (...) je suis capable de répondre à ça, sans être agressive en retour. (Claudine)

Pour ces deux dernières enseignantes (Caroline et Claudine), la collaboration entre les parents et les enseignants devient primordiale. La plupart du temps, les situations conflictuelles prennent naissance à la maison et s'actualisent à l'école. Il devient important d'associer les parents au processus d'éducation à la paix, en vue de créer une continuité dans les pratiques d'éducation à la paix.

#### *Absence de collaboration*

À l'opposé de celles qui collaborent avec le milieu familial des élèves, Jackie, Hélène et Amélie, enseignantes dans des écoles multiethniques, expliquent que ce manque de collaboration de la part des parents immigrants est dû au manque de temps et de moyens. Pour Jackie, c'est avant tout un problème d'ordre socio-économique qui affaiblit la présence des parents, étant donné que son école était implantée dans un milieu multiethnique et pauvre. Les parents n'ont donc pas été associés au projet d'éducation à la paix développé à l'école :

Les parents n'étaient pas impliqués dans la conception du projet. On avait énormément de difficultés à avoir des parents qui participaient, parce que

c'était des immigrants. Il y en avait beaucoup qui ne parlaient même pas français. Et comme je vous dis, c'était en milieu défavorisé. Donc, c'est sûr, économiquement faible. Les gens avaient bien d'autres chats à fouetter que de s'impliquer à l'école. (Jackie)

Hélène fait la même constatation. Pour elle, être démunie économiquement et linguistiquement justifie le peu d'implication des parents dans les projets d'éducation à la paix à l'école. Elle trouve que le problème réside surtout dans la communication entre les parents et les enseignants :

Pour que les droits des enfants soient respectés, c'est un travail de tous les jours. On est en milieu multi ethnique. Le problème se complexifie, parce que déjà, il y a difficulté au niveau de la communication interculturelle dans la compréhension parents-enseignants. (Hélène)

Le manque de collaboration entre l'enseignante et les parents est dû à la différence culturelle entre l'école et la maison, où l'enseignante doit essayer de comprendre le comportement violent de l'élève. À ce niveau, l'enseignante rapporte que les vraies causes des problèmes de violence chez les enfants sont de nature psychosociale ou culturelle dans la famille. Claudine donne comme exemple un cas d'altercation entre enfants et ce que l'un des enfants lui a dit :

Quand quelqu'un me frappe, je dois frapper. C'est ce qu'il m'a dit ». Alors, j'ai fait répéter. J'ai bien dit : « Non, non, ça ne se peut pas, ton papa n'a pas dit ça ». J'ai fait répéter : « oui, c'est vraiment ça qu'il a dit. (Claudine)

Pour Jackie, Claudine et Odile, le comportement violent des enfants vient de ce qu'ils vivent dans leurs familles. Selon leurs constatations, ce sont les parents démunis d'un point de vue relationnel qui sont à la base de la violence chez les enfants. Les parents ne se rendent pas compte de ce qu'ils leur font vivre ou de ce qu'ils leur transmettent comme façons de vivre. Quelques enfants vivent des conflits qui les dépassent à la maison. Parfois, le contexte familial est tellement difficile que les enfants vivent une

profonde solitude qui déborde parfois vers la crise en classe. De leur côté, les parents restent démunis ou ont des difficultés à gérer des conflits. On peut alors entrevoir une certaine solitude entre la famille et l'enseignante.

Cette incohérence, cette discontinuité entre les pratiques des enseignantes dans leur classe et ce qui se passe à la maison limitent l'effet de l'action des enseignantes dans leurs pratiques pour la paix. La même situation est confirmée par les résultats de recherche de Carlsson (1999). Après avoir étudié les programmes de prévention de la violence et de résolution de conflits au niveau d'élèves du primaire de plusieurs coins du monde, il a remarqué la divergence entre les aptitudes apprises à l'école et les expériences quotidiennes des élèves. Selon les résultats de la recherche, il s'avérait que dans plusieurs situations, les comportements enseignés à l'école étaient en parfaite contradiction avec les expériences de la famille et de la communauté.

Dans le cas qui nous concerne, quelques enseignantes (n=3) en parlent, mais sans preuve suffisante qui confirment une certaine rupture entre le milieu familial des élèves et le milieu scolaire. Les enseignantes souhaitent cependant que quelque chose puisse changer en vue d'établir une bonne relation avec les collègues, la direction de l'école et les parents des élèves. Les points de vue des enseignantes confirment les résultats de recherche de Bowen et Desbiens (2004). En effet, en vue de résoudre les problèmes de violence à l'école, il faut une collaboration constante entre les enseignants, la direction, les parents et tous les intervenants éducatifs en milieu scolaire pour donner aux élèves les moyens leur permettant de contrôler leurs comportements et leurs émotions et résoudre leurs conflits d'une façon pacifique.

#### 4.5.4 Limites et changements souhaités dans les relations avec le milieu

Avoir des liens ou le soutien des collègues et de la direction de l'école constitue des éléments importants pour réussir ses pratiques d'éducation à la paix, selon les enseignantes. Quatre enseignantes mettent l'accent sur l'établissement des liens avec la communauté immédiate en vue de se trouver des alliés. Également, quatre enseignantes souhaitent avoir une direction d'école compréhensive et qui apporte son soutien à l'engagement des enseignantes en éducation à la paix.

##### *Liens avec la communauté immédiate*

Quatre enseignantes pensent qu'il faut plus que travailler sur soi. Julie, Jackie et Hélène recommandent de tenter par tous les moyens de se créer un réseau à l'école. L'isolement est ce qu'il faut prévenir en premier lieu. Il faut chercher la motivation auprès de divers intervenants, surtout ceux de l'école, d'après Julie.

Jackie et Hélène, elles, conseillent de se trouver des alliés, de ne pas faire cavalier seul, de se créer une masse critique :

Mais pour commencer, je crois qu'on a besoin d'une masse critique. Moi, je conseille de faire plusieurs choses à la fois. Ce qui n'est pas toujours facile. Je pense que c'est très difficile d'essayer de faire ça toute seule, quand on commence. Quand on a déjà une expérience de collaboration en groupe, comme moi je l'avais, c'est plus facile de continuer seule. Mais, pour commencer, je crois qu'on a besoin d'une masse critique. Il faut vérifier ou sonder un peu autour de soi s'il y a des profs qui sont intéressés à une démarche en éducation à la paix et qui en font peut-être déjà. Donc, de créer un petit groupe de soutien. (Jackie)

Et Odile qui pratique la CNV, isolée dans son école, souhaite une âme sœur; même si elle peut compter sur un soutien discret, mais peu engagé de sa directrice :

Je suis toute seule au préscolaire. C'est certain que si on était deux au préscolaire, puis que l'autre acceptait de faire de la Communication non violente, ça serait très enrichissant. Donc, à deux on pourrait s'épauler, on pourrait dire nos réussites, nos échecs et se réajuster là-dedans. (Odile)

D'après ces enseignantes, le soutien par le réseautage est indispensable dans cet engagement pour pouvoir persister et réussir. D'autres, pour réussir, souhaitent un changement à l'interne, c'est-à-dire, avoir une direction qui les soutienne dans leurs projets d'éducation à la paix, ainsi que la possibilité d'avoir une marge de manœuvre, une certaine liberté d'action due à un horaire flexible.

*Direction compréhensive et qui apporte le soutien*

Comme nous l'avons vu précédemment, pour les enseignantes, la direction impliquée, ou du moins compréhensive et qui soutient les enseignantes est un appui de taille dans la poursuite et la réalisation des pratiques d'éducation à la paix. Les répondantes expliquent une part de leur retrait ou de leur persévérance dans le soutien et la compréhension de la direction de leur école. Elles soutiennent qu'il est difficile de développer des pratiques d'éducation à la paix, sans le soutien tacite ou ouvert de la direction de l'école.

Et à l'autre extrême, lorsque la direction est compréhensive, les enseignantes s'engagent sans craindre d'être perturbées à tout moment. C'est cela que souhaite Claudine à toutes les personnes qui s'engagent en éducation à la paix : de connaître des directions comme elle en a connues tout au long de sa carrière, qui lui ont donné carte blanche pour faire de l'éducation à la paix.

Claudine, Odile et Liliane maintiennent des rapports réguliers avec la direction et souhaitent les motiver pour qu'elles acceptent de participer à des activités de sensibilisation à la CNV.



### *Conclusion*

L'ensemble de ces points de vue des répondantes démontre que l'influence qu'elles peuvent exercer par leurs pratiques sur celles des autres collègues semble plutôt mince dans leur école. En plus de leur relation avec les collègues, les enseignantes interviewées se sont aussi exprimées plus spécifiquement sur la façon dont elles perçoivent leur relation avec la direction de l'école. Quand elles pratiquent l'éducation à la paix dans leur classe, l'appui et la reconnaissance de la direction semblent jouer un rôle déterminant sur l'influence dans l'école, mais aussi sur le sentiment de bien-être et de satisfaction vécu par les enseignantes dans leurs pratiques.

Il faut constater que les enseignantes qui, par leurs pratiques en éducation à la paix, demandent un grand travail sur soi-même à leurs collègues se retrouvent souvent isolées à leur propre classe. Aborder l'éducation à la paix comme projet scolaire collectif, avec une perspective où la parole et le savoir-faire sont étroitement liés au mode d'être quotidien du personnel et des enfants demeurent un projet passablement risqué et fragile. Sans un soutien de la direction et d'un petit nombre d'enseignants profondément convaincus, autant professionnellement que personnellement, il y a possibilité d'entrevoir de l'isolement et de l'indifférence, parfois même du rejet de la part des collègues qui se sentent jugés dans leur mode d'être avec les enfants. Heureusement, certaines enseignantes parviennent, selon elles, à bénéficier de la complicité et du soutien des collègues et de la direction. Également, les enseignantes trouvent que les parents des élèves ne sont pas très présents pour collaborer en éducation à la paix. Cette situation inquiète quelques enseignantes qui pensent que ce que l'enfant apprend à vivre à l'école peut être annulé par ce qu'il vit et apprend dans sa famille. Tout ce monde qui entoure l'enfant a un rôle à jouer dans la réussite du projet d'éducation à la paix entrepris par l'enseignante, comme le soulèvent Bowen et Desbiens (2004 : p. 75) :

La résolution des problèmes de violence à l'école nécessite une collaboration soutenue entre les enseignants, la direction, les parents et les autres agents d'éducation intervenant en milieu scolaire, afin d'offrir aux enfants un environnement qui leur permet d'apprendre à trouver des solutions non-violentes à leurs problèmes, ainsi qu'à développer des stratégies d'autocontrôle comportemental et émotionnel.

Si l'on s'en tient aux perceptions des répondantes et au regard qu'elles portent sur les pratiques et la collaboration des autres collègues, parents et direction de l'école, il y a place à beaucoup d'améliorations. La majorité d'entre elles (sauf Rose) demeurent cependant optimistes malgré le peu d'impact immédiat de leurs pratiques en dehors de leurs classes. Elles espèrent que certains changements peuvent s'opérer pour établir un climat de paix dans les écoles primaires. L'établissement des liens avec la communauté immédiate ainsi qu'une direction compréhensive, voilà les souhaits qu'elles ont formulés; souhaits qui peuvent apporter soutien et réconfort dans leurs pratiques. Malgré ces difficultés d'ordre relationnel dans leur milieu de travail, les enseignantes font globalement un bilan positif de leur engagement, comme nous le révèle ce dernier thème de notre étude.

#### **4.6 Bilan de l'engagement**

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs des répondantes sont critiques par rapport aux pratiques scolaires en matière d'éducation à la paix. Elles ne sont pas très satisfaites de la collaboration avec les collègues, la direction et les parents des élèves. En effet, pour elles, l'environnement scolaire et la famille des élèves ne sont pas toujours des alliés dans leurs pratiques d'éducation à la paix. Cela devrait avoir des répercussions très variables sur le sentiment de réalisation qu'elles peuvent vivre dans l'atteinte de leurs objectifs et l'optimisme qui les habite dans la poursuite de leur démarche. Cependant, ce n'est pas ce que leurs témoignages révèlent.

#### 4.6.1 Résultats tangibles auprès des élèves

Le bilan des réalisations par les enseignantes nous permet de constater que, malgré les difficultés rencontrées, une seule semble vivre un découragement suffisant pour la démobiliser comme personne active en éducation à la paix dans les écoles. Ainsi, Rose nous a exprimé ses limites devant la violence dans la société, dans les écoles et devant le fait de trouver des adultes qui ne font pas ce qu'ils demandent aux enfants. Ceci l'a révoltée au point qu'elle a décidé de réduire son intervention dans les écoles.

Dans l'ensemble, les enseignantes interviewées vivent un sentiment de satisfaction par rapport aux résultats obtenus auprès des élèves. Ainsi, elles expriment leur état d'esprit sur les changements de comportements obtenus chez les élèves. Amélie trouve que les résultats observés à la suite de ses pratiques sont tangibles, gratifiants et motivants. Pour elle, il y a de grands changements observables entre le début et la fin de l'année :

Les enfants ne se parlent pas de la même façon. Ils se parlent avec beaucoup plus de respect. Ils sont capables de s'écouter. Il y a beaucoup plus de partage, beaucoup plus de solidarité, beaucoup plus d'attention à l'autre. C'est parce que plus tu valorises des comportements comme ça, plus tu les soulignes et plus ils ont tendance à les multiplier. Plutôt que de pointer du doigt celui qui ne fait pas bien, on pointe plutôt du doigt celui qui fait bien. (Amélie)

Des transformations positives sont constatées auprès des enfants. Isabelle, en parlant de la « règle d'or » :

Ça marche! Souvent, ce sont les élèves entre eux qui vont se le rappeler et dire : « Hé, mais si tu n'écoutes pas, tu n'es pas en train de vivre la règle d'or ». Ou bien, je me rappelle qu'une fois en classe, on était en train de parler du nucléaire, puis des bombes nucléaires et de guerres dans le monde. Une des remarques d'un des élèves m'a fait sourire parce qu'il m'a demandé, lorsqu'on parlait des chefs politiques : « Pourquoi certains pays ont des bombes nucléaires et tout? ». Il me disait : « Mais je crois que les politiciens

ne connaissent pas la «règle d'or». S'ils savaient c'était quoi, ils ne feraient pas ça. Ils ne penseraient pas à faire du mal aux autres! » (Isabelle)

Et pour Isabelle, ce constat des résultats de sa pratique la motive à persévérer. Elle est convaincue que leurs acquisitions resteront même en dehors du milieu scolaire. C'est une belle réussite, disait-elle. Également, Claudine a foi en ce qu'elle fait pour la société, en passant par les enfants. Voici sa raison de poursuivre l'éducation à la paix avec ses résultats obtenus :

Mais, si je travaille avec les enfants, je le fais avec tout mon cœur, avec toutes mes croyances, parce que je crois très fort que les enseignants on peut faire une différence dans la société, on peut influencer beaucoup les enfants à devenir des personnes entières. (Claudine)

Jackie aussi, qui s'est consacrée à sa classe après avoir réalisé un projet réussi dans toute une école, ne reste pas moins convaincue et satisfaite de ses réalisations actuelles et passées :

C'était vraiment exceptionnel, avec la population scolaire qu'on avait, le climat qui y régnait et le niveau de motivation des élèves! Parce que ça a eu des effets sur la motivation scolaire aussi! Quand les enfants se sentent bien à l'école, quand ils n'ont pas besoin de se soucier de leur acceptation, quand il n'y a pas de violence, ça augmente automatiquement leur assiduité, leur motivation et leurs résultats scolaires même. (Jackie)

Elle demeure très optimiste par rapport au futur de ses interventions auprès des jeunes et pour la société entière :

Je pense que les jeunes qui ont appris à fréquenter à l'école des camarades différents, à reconnaître les ressemblances, à accepter les différences et qui ont appris à gérer leurs conflits de façon pacifique, ils vont faire ça aussi plus tard dans la société. Ils vont avoir découvert que mieux vaut vivre ensemble de cette façon-là que de s'affronter. Si les jeunes apprennent cela à l'école, quand ils vont sortir de l'école et même déjà pendant qu'ils sont là, ils vont appliquer ça partout où ils vivent. Donc, moi, je crois fermement que ça va

avoir des effets bénéfiques sur la vie en société de ces jeunes-là, qui vont devenir des adultes. (Jackie)

Pour Caroline, tout comme pour Jackie, les enfants sont porteurs d'avenir de la société, en commençant par leur milieu :

Les enfants? Eh bien! S'ils sont les porteurs de cette façon de faire, tant mieux! C'est cent fois mieux! S'ils sont capables de dire à l'autre : « Je n'aime pas quand vous vous tapez sur la gueule ». Bien! Peut-être que les adultes feraient pareil aussi!» Puis, je pense qu'en passant par les enfants, c'est comme changer un peu l'avenir. Alors, pour moi, c'est essentiel, c'est idéaliste, mais je me dis : « Bien! En passant par les enfants, on va peut-être changer le monde un jour! » (Caroline)

Les enseignantes mettent l'accent sur les résultats obtenus auprès des élèves. Il faut remarquer qu'en parlant de résultats obtenus auprès des élèves, elles visent également la société tout entière. Elles ne voient pas seulement les élèves à l'école, mais les voient aussi en train de répandre ce qu'ils ont appris dans leurs familles et, plus tard, dans la société de demain. Pour ces enseignantes, l'éducation à la paix est un bon investissement pour aujourd'hui et demain. C'est ce constat qui leur permet de persévérer pour les élèves, mais aussi pour elles-mêmes. Ce qui suit montre que les pratiques d'éducation à la paix sont aussi bénéfiques pour les enseignantes elles-mêmes, pour leur vie personnelle et professionnelle.

#### **4.6.2 Avantage dans la vie personnelle et professionnelle**

Selon ce que rapportent les interviewées, la conviction et la persévérance dans leurs pratiques apportent, non seulement les résultats tangibles et significatifs, mais c'est aussi une démarche qui leur permet de rehausser leur motivation et d'améliorer leur vie relationnelle et professionnelle. Pour Claudine, c'est du temps de travail qu'elle ménage :

Bon, tout ce temps que je mets à travailler là-dessus, en fin de compte, ce n'est pas du temps gaspillé, parce que c'est tout le temps de punition que je n'ai plus à donner maintenant. Parce qu'avant, je dépensais autant de temps à superviser des punitions. Alors, je gardais des élèves pendant la récréation, il fallait que je supervise ce qu'ils me donnaient, ce qu'ils écrivaient, en copiant le dictionnaire ou quoi que ce soit. Il fallait que j'écrive des notes à la maison. Tout ce temps que je passais avant à punir mes élèves, maintenant je prends le même temps, puis je le mets sur ce programme-là qui finalement en fin de compte économise mon temps. Et me donne des relations de qualité avec mes élèves. (Claudine)

Cette qualité de la relation avec les enfants et entre les enfants eux-mêmes par la CNV, Liliane la confirme autant auprès des enfants qu'auprès des adultes. Cela lui donne un sentiment de réalisation et de paix qu'elle voudrait partager avec les autres.

Il y a ici un degré élevé d'optimisme par rapport à l'effet des pratiques, qui ne se limite pas qu'aux adeptes de la CNV. Il existe également une conviction comme quoi une démarche bien maîtrisée et persévérante finira par produire des résultats et des effets multiplicateurs imprévisibles. C'est ce qu'a constaté Julie à la fin de sa carrière :

Moi, je pense quand même que si j'ai eu du plaisir à travailler dans les écoles. Il y avait dans ces écoles-là des jeunes qui étaient conscients de ça, de cette éducation-là et qui étaient prêts à travailler dans ce sens-là. Ce n'est pas la majorité, mais je crois beaucoup à la boule de neige. Tu sais, je me dis, petit projet peut, à un moment donné, en sensibiliser plusieurs. (Julie)

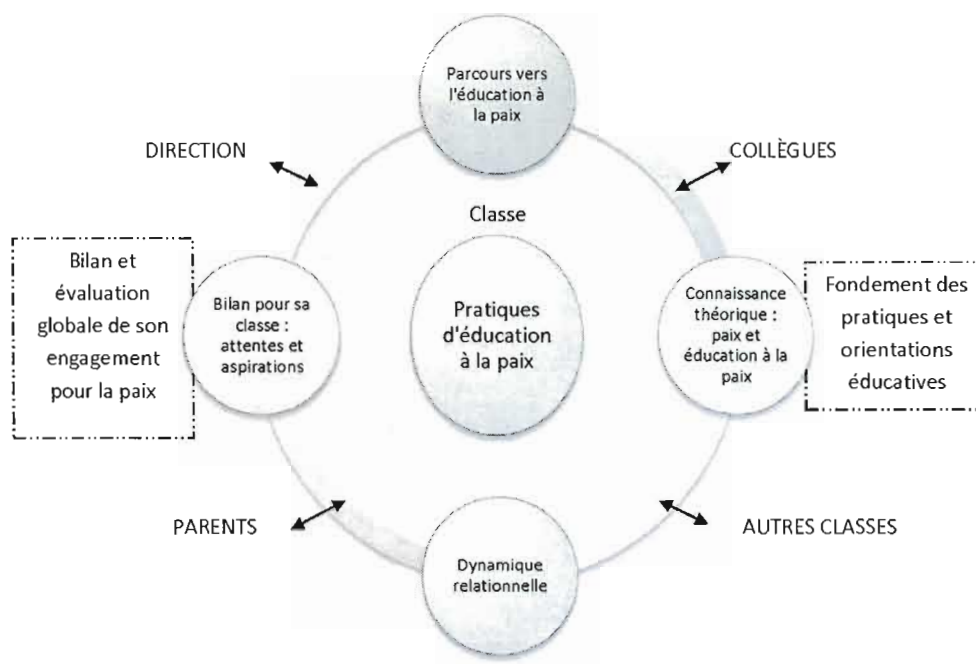
Julie exprime aussi sa grande satisfaction d'avoir pu travailler en éducation à la paix. Elle a beaucoup appris au sein de la commission scolaire où elle a travaillé sur plusieurs projets d'éducation à la paix. Cela l'a rendue très critique par rapport à l'évolution de l'institution au cours de sa carrière. Elle, comme bien d'autres, souhaiterait des changements de la part du milieu scolaire susceptibles de faciliter davantage l'amélioration de la gestion des conflits et la réduction de la violence dans les écoles.

Le fait de percevoir les résultats positifs stimule et pousse les enseignantes à s'améliorer, selon Amélie. Pour Hélène, sa réussite réside en ce qu'elle a trouvé un milieu qui correspond à ses rêves, en vue de travailler pour la paix :

Je suis arrivée dans un pays où tout est plus clair. C'est moins chaotique, les choses sont mieux organisées, il y a l'accessibilité. Le fait de ne pas avoir peur non plus et de pouvoir respirer. On peut peut-être utiliser les cerveaux pour d'autres choses que juste satisfaire les besoins de base. J'ai donc commencé à travailler en milieu multiethnique. Je me suis associée à des gens qui pensent comme moi et je me suis dit : « Bon! Il y a quand même la possibilité de changer des choses ». Puis, je peux aussi, comme professionnelle dans une école, avoir un pouvoir d'influence. (Hélène)

Les acquis et le progrès obtenus auprès des élèves rendent les enseignantes optimistes quant à l'avenir de la paix dans la vie future des enfants qu'elles socialisent. Elles vivent un sentiment de réalisation personnelle et professionnelle très positif dans leur cheminement pour l'éducation à la paix. Elles ont découvert d'autres façons de vivre et d'agir dans leur classe et dans leur école avec les enfants. Ceci permet de parler d'éducation pour la paix comme un avantage dans leur vie personnelle et professionnelle. Par des modèles éducatifs qu'elles ont développés, ces enseignantes montrent la façon de dépasser les modèles punitifs encore en vigueur dans plusieurs écoles pour régler les problèmes de discipline et les conflits entre les élèves.

La figure ci-jointe donne un canevas susceptible de reproduire la dynamique de l'analyse des propos tenus par nos répondantes.



**Figure 4. 2** Les pratiques : cadre d'analyse

Ce canevas d'analyse montre que le point d'ancrage est le récit des pratiques de l'enseignante dans sa classe, qui tient un positionnement éducatif sur la paix, lié à une conception de la paix et de l'éducation à la paix. Ce positionnement est souvent issu d'un parcours professionnel et personnel (origine des préoccupations pour la paix), qui débouche sur le fondement de l'orientation de son action en classe. Ces pratiques subséquentes exercées dans sa classe ont un impact sur elle-même et sur les élèves, qu'elle peut évaluer. Elle baigne aussi dans un contexte scolaire sur lequel elle porte un regard évaluatif et une appréciation par rapport aux pratiques des autres. L'évaluation de sa situation actuelle ouvre la voie à des attentes sur ses pratiques personnelles et celles des autres. Ceci peut lui permettre aussi d'établir un bilan sur son parcours professionnel et personnel quant à son engagement en éducation à la paix.



Tracer un bilan sur son cheminement et ses attentes est indissociable d'un regard porté par l'enseignant sur l'environnement dans lequel s'insère sa classe (école) et sur les acteurs auxquels elle est reliée dans l'exercice de ses fonctions éducatives : parents, collègues, direction et communauté immédiate de l'école. De plus, par ce regard porté sur les autres, ce bilan donne une perception de la dynamique relationnelle vécue par l'enseignant dans son milieu. Celui-ci peut être accompagné de répercussions polyvalentes selon le milieu où s'inscrivent ses pratiques, parce qu'elles sont liées à des valeurs personnelles et professionnelles auxquelles le milieu immédiat (collègues, direction) ne souscrit pas nécessairement. Cette confrontation des valeurs peut conduire l'enseignant à une remise en question de ses pratiques et de sa conception de paix et d'éducation à la paix, ou à un raffermissement de ses positions.

Comme conclusion à ce chapitre sur la présentation des résultats, nous rappelons que nous avons développé cinq thèmes. Le parcours vers l'engagement en éducation à la paix a commencé dans l'enfance et la jeunesse des répondantes. Une fois devenues enseignantes au primaire, confrontées à la violence dans leur école, elles ont recherché des formations en éducation à la paix, du ressourcement ou encore, ont rencontré quelqu'un qui les y a motivées. De plus, les enseignantes qui ont participé à cette recherche possèdent une certaine connaissance théorique sur la paix et l'éducation à la paix qui, en quelque sorte, donne sens à l'orientation de leurs pratiques en classe.

Ainsi, pour certaines, la paix ou l'éducation à la paix s'inscrit dans le vécu de tous les jours en classe et à l'école (conception microsociale), qui vise à permettre à l'élève de vivre en harmonie avec ses pairs; tandis que pour d'autres, c'est une vision beaucoup plus large, qui considère les enjeux sociaux (macrosociale), où l'élève est considéré comme un citoyen de demain. En lui apprenant les valeurs de paix, on le prépare à

vivre et participer dans une société pluraliste et démocratique. Ces deux conceptions ne s'excluent pas mutuellement et viennent se compléter dans un continuum accompagnant la maturation affective et intellectuelle des enfants.

Partant de ces conceptions, les enseignantes adoptent les pratiques d'éducation à la paix qui visent l'apprentissage de la résolution pacifique des conflits, de la cohabitation pacifique, de la justice sociale et de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Par des modèles éducatifs d'éducation à la paix qu'elles ont développés, les enseignantes montrent la façon de dépasser les modèles punitifs encore en vigueur dans plusieurs écoles pour régler les problèmes de discipline et les conflits entre les élèves.

Nous avons trouvé trois modèles qui répondent à ces objectifs, à savoir, la Communication non violente et la « règle d'or » qui apprend aux élèves à régler leurs conflits, à exprimer leurs émotions et à développer l'empathie. L'éducation coopérative est un autre modèle qui a pour objectif de permettre aux élèves de travailler ensemble dans la recherche de solutions aux conflits, mais surtout de collaborer, de s'accepter mutuellement dans leurs différences. Les pratiques qui incluent l'éducation à la citoyenneté dans le respect des droits des enfants, à l'affirmation d'une justice sociale constitue une autre composante des pratiques des enseignantes.

Cependant, pour les enseignantes, réaliser de telles pratiques suppose un plus grand engagement de soi personnellement et professionnellement dans la voie de la non-violence. Les enseignantes ont, pour ce faire, besoin d'un peu de flexibilité avec leur horaire et d'un soutien pédagogique pour pouvoir gérer leurs projets innovateurs.

Les interviewées qui pratiquent l'éducation à la paix sont entourées d'autres collègues et travaillent sous la direction de l'école. Elles se sentent à l'occasion jugées par leurs

collègues et, parfois, reçoivent le soutien des directions d'école. La réussite de leurs pratiques demande du soutien et de la part des collègues et des directions d'écoles, de la participation des parents et de la création d'un réseau de soutien à l'école et en dehors de celle-ci. Il faut que le milieu scolaire et les parents soient convaincus du rôle déterminant que peut jouer l'éducation à la paix à l'école pour sensibiliser les enfants et les parents à la non-violence.

Les enseignantes tirent satisfaction de ce qu'elles font, à tel point qu'elles réalisent que leurs pratiques d'éducation à la paix aident les enfants à vivre aujourd'hui dans la non-violence et les préparent à vivre dans une société québécoise, pluraliste et démocratique. En outre, les pratiques d'éducation à la paix constituent un outil incontournable pour les enseignantes, qui les aide à réaliser leurs objectifs personnels et professionnels.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre revient sur les résultats et leurs relations aux objectifs de recherche. Les parcours vers l'éducation à la paix a pris naissance dans l'enfance des enseignantes et s'est développé plus tard dans l'exercice de leur profession d'enseignante. Les pratiques d'éducation à la paix développées se sont inspirées de la Communication non violente, de la coopération en classe et de l'éducation à la non-violence, à la citoyenneté et aux droits des enfants. Ces pratiques ont un rapport avec la conception de paix et d'éducation à la paix des enseignantes. Nous discuterons des limites liées à la méthodologie et des difficultés qu'elle a engendrées. Nous terminerons par la conclusion qui soulève les questions qui pourraient être abordées par des recherches ultérieures, ainsi que les retombées de cette recherche pour l'éducation.

#### 5.1 Introduction

Rappelons la position du problème, point de départ de cette recherche orientée sur les pratiques des enseignants en éducation à la paix au primaire. Nous avons démontré que l'éducation à la paix, en ce début du troisième millénaire, constitue un défi de taille à relever, car il existe de façon croissante de la violence individuelle et collective, que ce soit dans la société en général ou dans le milieu scolaire en particulier. Il faut, selon l'UNESCO, mettre sur pied les défenses de la paix dans l'esprit des êtres humains et remplacer la culture de la violence par une culture de paix. Pour réaliser cet objectif, les projets d'éducation à la paix ont été mis sur pied dans les écoles et dans plusieurs coins du monde.

Notre objectif général visait à dégager la façon dont l'enseignant au primaire pratique l'éducation à la paix et l'expérimente dans sa vie personnelle et professionnelle : la mise en pratique de son savoir, son expérience et sa conception de la paix. Nous voulions dégager le sens qu'il donne au concept paix et d'éducation à la paix et à ses pratiques, en passant par les relations qu'il entretient avec le milieu scolaire.

Les enseignants constituent des acteurs importants en éducation à la paix, puisqu'ils transmettent à la fois les connaissances, les attitudes et les valeurs aux apprenants. Notre objectif général est lié à des objectifs plus explicites, auxquels nous avons tenté de répondre. La discussion qui suit nous permet de saisir la portée des résultats obtenus par rapport à nos objectifs de recherche, les limites et les questions qu'ils soulèvent.

## **5.2 Objectifs de recherche**

*Premier objectif spécifique : Décrire et analyser l'origine des préoccupations pour l'éducation à la paix chez les enseignants.*

D'après les résultats, trois éléments ont amené les enseignantes à s'intéresser à l'éducation à la paix : leur enfance et leur jeunesse, la confrontation aux conflits quotidiens et à la violence dans leur classe et dans leur école et, pour quelques-unes, la formation ou le ressourcement qu'elles ont reçus au cours de leur carrière. Pour les unes, la violence subie durant l'enfance a été un leitmotiv, ce que les spécialistes de comportement appellent résilience. Pour d'autres, elles ont reproduit les valeurs pacifiques pour résoudre leurs conflits quotidiens avec l'aide des adultes. Dans l'ensemble, il n'y a pas beaucoup de recherches relativement à l'éducation à la paix au primaire qui illustrent ces situations. Seule l'étude de Bogart (2000) menée auprès de deux enseignantes hawaïennes démontre que les valeurs familiales constituent le premier facteur qui motive les enseignants à s'engager en éducation à la paix. En effet,

quand la famille privilégie les valeurs de respect et de dialogue, les enfants ont tendance à les reproduire et à les rechercher, une fois devenus adultes.

La formation et le ressourcement des enseignantes en éducation à la paix reste le principal facteur qui les amène à se consacrer et à maintenir leur engagement en l'éducation à la paix. Les recherches et les écrits montrent que la formation dans tel ou tel aspect d'éducation à la paix dotent les enseignants d'outils nécessaires qui leur permettent d'oser l'initiative (Trinder et al., 2010; Bowen et Desbiens, 2004; Bjerstedt, 2003; Bjerstedt, 2000; Bogart, 2000; Harris, 2001; 2000; Reardon, 199). Notre démarche quant à cet objectif en arrive à démontrer que la préparation sur l'éducation à la paix pendant la formation initiale des maîtres et la formation continue est un élément important, qui permettrait aux enseignants d'oser s'engager ou de confirmer leurs pratiques.

*Deuxième objectif spécifique : décrire et analyser les conceptions de paix et d'éducation à la paix qui sous-tendent les pratiques de l'éducation à la paix présentées par les enseignants du primaire*

Le concept de paix développé par les pratiques des enseignantes s'inscrit comme un style de vie opposé à la violence. La paix, c'est la non-violence dans la résolution des conflits. Ceci est partagé par la majorité des enseignantes, qui mettent l'accent sur les interactions entre les personnes plutôt que sur l'ordre social, politique ou économique. La définition de la paix comme absence de violence structurelle, telle que personnalisée par Galtung (1990) et Freire (1980), a très peu de place dans la façon de concevoir la paix avec les jeunes enfants au primaire. Il en est de même pour les grandes idéologies religieuses ou politiques.

Les enseignantes dirigent leurs pratiques ou interventions dans le même sens que leur conception de la paix, c'est-à-dire, vers la résolution des conflits interpersonnels au quotidien par le dialogue. La parole prend beaucoup de place dans ce processus. Les

élèves sont encouragés à dire ce qu'ils ressentent et à nommer leurs émotions. Ils apprennent ainsi à vivre une communication constructive et à collaborer quotidiennement dans la résolution des conflits. C'est une confirmation de la position de Malherbe (Vilona-Verniory et Malherbe, 2010 : 112) selon laquelle, seul le dialogue constitue un antidote à la violence. Pour l'auteur, « le dialogue est un style de relation qui tente d'aller jusqu'au bout et à travers tout par la parole au lieu de la force physique, le chantage, l'intimidation, etc. ».

L'expression « éducation à la paix » a très peu de résonance dans les écoles et auprès des répondantes. Elles parlent de résolution des conflits, de Communication non violente, de conseil de coopération, d'éducation à la citoyenneté. Le terme d'éducation à la paix semble appartenir beaucoup plus au monde universitaire, institutionnel ou livresque, qu'à celui des enseignants. Le concept d'éducation à la paix, tel que présenté par Haaverslud (1974) sous ses différentes facettes : idéaliste, scientifique, idéologique ou politique ne semble donc pas avoir beaucoup de place dans les préoccupations des enseignantes.

Par contre, sur cinq catégories relevées par Harris (1999) pour parler d'éducation à la paix : la paix globale, la résolution des conflits, la prévention de la violence, l'éducation au développement et l'éducation à la non-violence, trois d'entre elles semblent être partagées par l'ensemble des répondantes. Il s'agit de la résolution des conflits et la prévention de la violence, qui vise l'harmonie dans la vie quotidienne. L'éducation à la paix comme éducation à la justice sociale et l'éducation à la citoyenneté est également présente chez les enseignantes interviewées, qui prennent l'élève dans sa globalité, c'est-à-dire, selon les répondantes, comme appartenant à la société et comme futur citoyen qui va participer à la vie sociale, dans une société pluraliste et démocratique.



Nous avons, pour notre part, tenté à travers la littérature existante un essai de définition de l'éducation à la paix. Notre présentation s'orientait beaucoup plus vers une réaction à la violence existante, à sa réduction et à la sensibilisation à sa prévention par la création d'un climat non violent dans l'environnement des enfants. Notre position consiste également à développer le sens de la responsabilité, l'empathie et l'ouverture aux autres. Nous insistions aussi sur les limites d'un système scolaire isolé et non soutenu et coordonné avec les autres institutions qui l'entourent (familiale, politique, économique, juridique). En effet, en vue de bâtir une société pacifique, une volonté politique et une concertation entre institutions s'avèrent nécessaires.

Force nous est de constater que si la préoccupation face à la prévention de la violence et la recherche d'un climat pacifique à l'école prédominent chez nos enseignantes dans leur classe, la collaboration et l'intégration des ressources entre les différents niveaux d'intervention auprès des enfants sont quasi inexistantes. Les répondantes, à ce titre, vivent beaucoup de résistances (passives et actives) en regard de leurs efforts pour créer un climat de paix, même dans leur école. Cela ne les empêche pas pour autant de s'inscrire, par leurs pratiques éducatives, dans une logique d'intervention liée à une conception implicite de l'éducation à la paix. En effet, les élèves sont invités à exprimer leurs émotions dans leur vie de tous les jours, à travailler ensemble (enseignement coopératif) en vue d'apprendre à se découvrir, à s'entraider et à accepter leurs différences. Aussi, les enseignantes saisissent toutes les occasions pour amener les enfants à gérer pacifiquement leurs conflits, mais cela se limite très souvent à leur classe.



*Troisième objectif spécifique : décrire et analyser, à partir des récits des pratiques des enseignants du primaire, ce que les enseignants font en éducation à la paix, ainsi que les difficultés liées à ces pratiques*

### **Pratiques racontées**

En regardant le cadre dans lequel évoluent les répondantes, la majorité corrobore les faits suivants, relevés par les recherches sur l'éducation à la paix au primaire, à savoir que la préparation des enseignantes et la sensibilisation universitaire à l'éducation à la paix n'existent pas pour toutes les enseignantes rencontrées et pour leurs collègues.

Nous avons compris que la présence d'un programme d'éducation à la paix appliqué à toute une école, à partir d'une équipe-école, est quelque chose de très rare et d'exceptionnel. Lorsqu'il y a incitation à une généralisation de lutte contre la violence dans l'école, les professeurs, après une sensibilisation sommaire au début de l'année, sont souvent laissés à eux-mêmes et à leur initiative personnelle pour poursuivre dans leur classe. Ceci a comme conséquence, comme le relève la majorité des répondantes, que chacune utilise de façon parcellaire, personnalisée et arbitraire ce qui leur est proposé comme approche (ex. « Vers le Pacifique » ou l'Éducation à la citoyenneté). Cependant, selon nos constats, ces approches communes leur servent parfois de référence ou d'inspiration sporadique dans leurs activités. Quelques enseignantes mentionnent qu'elles s'en inspirent, mais ne les suivent pas à la lettre. Elles prennent ce qui les intéresse et laissent le reste.

Lorsqu'il y a sensibilisation à l'éducation à la paix dans les écoles, il y a lieu de constater l'ignorance et l'occultation des contraintes structurelles et institutionnelles comme facteurs déterminants dans la dynamique de la violence à l'école et dans la communauté. Il en est de même en ce qui concerne la promotion de la diversité culturelle, du respect des droits des enfants, de l'inégalité culturelle, économique et

juridique comme source de violence dans la société. Il s'agit de constats relevés par nos répondantes qui confirment des études Galtung (1997) dont nous avons parlé dans le cadre théorique.

Selon Harris (1999), dans les programmes d'éducation à la paix au primaire, il y a très peu d'intégration globale de la matière à la qualité de vie dans l'école et aux pratiques éducatives quotidiennes dans l'école. Il s'agit d'une approche curriculaire, sans grands soucis transdisciplinaires. Selon les témoignages, ce manque d'intégration globale de la non-violence à l'ensemble des pratiques d'enseignement à l'école constitue un des éléments le plus souvent relevés pour exprimer la limite de leur démarche d'enseignantes, souvent confinées à des pratiques dans leur classe.

Tout comme les études de Shiose (1997), Johnson et Templeton (1999) et Harris et al. (1998) le relevaient par rapport aux difficultés vécues par les enseignants qui pratiquent l'éducation à la paix, nos répondantes parlent d'incompréhension et d'un manque de soutien par les pairs, l'administration scolaire et l'absence des parents dans le processus d'éducation à la paix.

Il est cependant important de rappeler combien nombre d'entre elles relèvent le rôle prépondérant (souvent positif) de la direction de l'école comme soutien dans la poursuite de leur engagement; ce qui vient quelque peu nuancer les constats faits par les chercheurs ci-dessus mentionnés. À ce titre, les directions d'écoles peuvent jouer un rôle autre qu'administratif, ce que certaines semblent remplir de façon déterminante pour soutenir l'engagement de leurs enseignantes dans ce domaine.

### **Pratiques éducatives et innovation**

Selon les dires des répondantes, leur engagement nous semble témoigner d'une médiation innovatrice face à l'ordre institutionnel et éducatif établis dans leur école.

Le refus de leurs collègues de se remettre en question, que ce soit dans la façon d'exercer l'autorité dans les conflits ou quand il s'agit de la violence dans la communication quotidienne entre les enfants ou encore, entre les adultes et les enfants ou entre adultes, est une constance dénoncée par les enseignantes rencontrées.

Dans ce contexte, les enseignantes engagées en éducation à la paix deviennent créatives et initiatrices de nouvelles normes de conduites dans leurs pratiques éducatives avec les enfants en situation de conflit dans leur classe, en premier lieu. Elles refusent de reproduire passivement des conduites qu'elles considèrent comme porteuses de violence ou d'indifférence à la violence. Elles abordent par elles-mêmes des principes d'ordre pratique, qui permettent de découvrir un savoir-être et un savoir-faire d'un autre ordre que la transmission d'un savoir-faire livresque et curriculaire, lié à une matière précise. Les enseignantes en arrivent, par leur parole, leur intervention et leur exemple, à apprendre aux élèves ce qu'il convient de faire pour régler pacifiquement les conflits, éviter la violence et vivre en paix. Ceci nous rapproche définitivement des paradigmes inventifs de Bertrand et Valois (1999) en opposition au paradigme rationnel et vient confirmer le bien-fondé d'un nouveau paradigme à concevoir pour l'éducation à la paix, comme suggéré par Synott (2005).

Un relevé des études sur l'éducation à la paix, réalisé par Bjerstedt (1994) auprès d'une cinquantaine de praticiens d'éducation à la paix, rapporte que le discours sur l'éducation à la paix est beaucoup plus présent que les pratiques éducatives en vue de transformer les attitudes et les conduites, autant auprès des adultes que des jeunes.

Dans notre recherche, les propos des enseignantes sur leurs pratiques éducatives laissent plutôt entrevoir un vrai travail sur les attitudes et les conduites des enfants. Les enseignantes possèdent un savoir-faire, un savoir-être et font preuve d'un engagement personnel dans cette démarche dont elles sont instigatrices et

innovatrices. Cette position vient confirmer une étude menée par Galand, Bourgeois, Philippot et Lecocq (2003). En effet, l'étude a démontré que les enseignants parviennent à contrer la violence auprès des élèves lorsque leurs propres pratiques pédagogiques et leurs relations avec les élèves favorisent un sentiment d'appartenance à l'école, en permettant l'épanouissement de tous les élèves dans un climat de paix.

Les enseignantes pratiquent et transmettent un style de vie fondé sur des valeurs de CNV et de coopération, entre autres, qui va au-delà d'une transmission de connaissances théoriques sur la paix. En ce sens, en référence à la distinction établie par Bjertstedt (1994), Staub (2002) et Shapiro (2002) entre l'éducation à la paix explicite et implicite, les enseignantes s'inscrivent davantage dans l'implicite. Il s'agit ici d'une manière de vivre au quotidien dans la non-violence, de transmettre des valeurs relatives à la paix, de promouvoir globalement (dans l'école et dans la communauté) les attitudes et les conduites appropriées. Ceci se passe dans un environnement pacifique, où les droits des enfants sont respectés et où les adultes (notamment les autres enseignants, la direction de l'école et les parents) sont incités à s'engager et constituent un modèle démocratique de non-violence. Leurs activités visent à apprendre à vivre ensemble, qui intègrent la personnalité de l'élève et le climat scolaire dans une recherche de respect, d'authenticité, de transparence et de cohérence entre le dire, le faire et l'être des personnes concernées.

### **Pratiques éducatives et influences**

Nous avons vu que, selon les répondantes, cette façon de pratiquer l'éducation à la paix dans une perspective de changement des attitudes dans leur enseignement et leur milieu professionnel ne reçoit pas d'emblée le soutien des collègues et des directions d'écoles. Ceci ne les empêche pas de poursuivre leur engagement et d'assumer leurs

convictions acquises, souvent à partir d'un cheminement de vie, où des influences et des événements dans leur trajectoire de vie personnelle peuvent expliquer et fonder, selon elles, leurs pratiques d'éducation à la paix.

D'après Charlier (1998) et Tardif, Lessard et Lahaye (1990), les éléments qui influencent les pratiques des enseignants sont principalement le vécu et l'expérience antérieure et actuelle, la pratique quotidienne et l'expérience des pairs ou acquise en travaillant avec les pairs. Nos résultats tendent à démontrer qu'en ce qui concerne l'origine des préoccupations et le développement de leurs pratiques d'éducation à la paix, aucune ne fait référence aux pairs. Tant s'en faut, puisque pour plusieurs d'entre elles, c'est la lassitude au sein de leur milieu de travail et la façon d'agir de leurs collègues qui les ont motivées à chercher ailleurs une solution à leur mal-être professionnel, parfois devenu personnel. C'est aussi, selon elles, leur vécu antérieur comme enfant issu d'un milieu de guerre ou d'un milieu familial peu communicatif et, parfois violent verbalement ou physiquement, auquel elles font référence pour expliquer leur engagement.

Une recherche qui tend à comprendre comment les enseignants s'engagent en éducation à la paix (Bogart, 2000) rapporte que les facteurs familiaux viennent en premier lieu, suivi de la formation scolaire ou universitaire. Dans le cas de cette recherche, ce deuxième facteur est absent. Les enseignantes rapportent qu'elles se sont organisées pour se former au cours de leur carrière (souvent les fins de semaine) ou pour trouver quelqu'un qui leur a montré comment faire de l'éducation à la paix en classe, que ce soit la CNV, l'enseignement coopératif, etc. Il existe cependant quelques cours universitaires de sensibilisation à la paix, mais cela ne semble pas très présent auprès de nos répondantes.

Les enseignantes révèlent aussi l'importance du constat d'un sentiment d'échec, d'incomplétude dans leur travail quotidien avec les enfants avant de s'engager en éducation à la paix. Ceci est souvent lié à un trop grand écart entre leurs aspirations et attentes par rapport à l'éducatrice qu'elles voulaient être et les pratiques éducatives qu'elles vivaient dans leur classe, en situation de conflits ou de violence. Il y a lieu de parler d'une démarche réflexive personnelle (Schön, 1996; Legault, 2004) approfondie et engagée pour expliquer l'actualisation de leurs pratiques éducatives.

Fang (1996) relevait que le grand défi de la recherche sur les pratiques éducatives des enseignants est de vérifier si ces derniers peuvent parvenir à mettre en œuvre leurs croyances et leurs idées sur l'éducation de façon pratique, dans leur classe et à l'école, dans un univers scolaire qui devient aussi complexe, limitatif et contraignant. Ceci semble aussi être un défi pour nos répondantes.

*Quatrième objectif spécifique : décrire et analyser la relation que les enseignantes entretiennent avec le milieu (collègues, directions et parents d'élèves) et les difficultés qui y sont reliées.*

Les pratiques d'éducation à la paix s'inscrivent dans un environnement que l'enseignante tente de partager avec ses collègues, le personnel non-enseignant et la direction de l'école. Les propos des enseignantes démontrent que la relation se tient à deux niveaux : la direction et les collègues. Concernant la direction de l'école, quelques enseignantes ont reçu du soutien, tandis que d'autres n'en ont pas bénéficié. Pour celles qui furent encouragées par la direction, les résultats deviennent évidents et la confiance en soi est au rendez-vous. Quand le soutien manque, les enseignantes manquent de confiance en elles, perdent leur motivation, mais ne perdent pas leur objectif. Cet aspect de manque de soutien a été documenté par d'autres chercheurs (Templeton, 1999; Shiose, 1997; Bjerstedt, 2003; Harris, 2003; Reardon 2003) qui ont abouti aux mêmes constats, à savoir, le rôle déterminant de la direction pour développer un climat de paix dans l'école.

Quant à la relation avec les parents et les collègues, les enseignantes constatent toujours un manque de collaboration, ce qui handicape en quelque sorte l'action menée en classe. Cette situation confirme les propos de Bowen et Desbiens (2004) sur l'importance de la collaboration entre les membres de la communauté scolaire en vue de réussir un projet d'éducation à la paix.

*Cinquième objectif spécifique : décrire et analyser le bilan que les enseignantes font de leur engagement.*

En général, les enseignantes sont satisfaites des résultats de leurs pratiques auprès des élèves. D'après leurs propos, le changement positif de comportement auprès des élèves est remarquable. Ceci est une sorte de gratification qui leur permet d'avancer et de persister, malgré les difficultés qu'elles rencontrent. L'atteinte de leurs objectifs permet de penser que l'éducation à la paix est un long processus semé d'embûches, mais elle est réalisable. Il suffit d'oser et de persister.

### **5.3 Méthodologie utilisée**

En terminant cette étude exploratoire, il faut se demander jusqu'à quel point notre méthodologie s'est avérée fructueuse en accordant une écoute à la parole des enseignantes sur des expériences vécues dans leurs pratiques en éducation à la paix. Des auteurs comme Beattie (1995), Marcel et al. (2002) et Desgagné (2005) soutiennent que cette approche est révélatrice d'aspects négligés par la recherche plus traditionnelle. Nous rappelons cependant que notre méthode d'approche présente des limites non négligeables sur l'interprétation des témoignages recueillis.

#### **5.3.1 De l'explicite à l'implicite**

Les récits des pratiques que nous avons utilisés comme méthode d'approche pour connaître les pratiques des enseignantes nous en apprennent davantage sur ce que les

enseignantes pensent faire et savoir sur l'éducation à la paix, que ce qu'elles font et savent véritablement. Notre étude exploratoire n'en est pas une d'orientée vers la généralisation ou la fiabilité indéfectible des données recueillies. Elle s'inscrit plutôt dans l'ordre d'un discours obtenu par l'entretien sur ce que les enseignantes prétendent faire et savoir (Lahire, 1998). Cependant, l'interlocuteur que nous sommes peut, en suivant cette parole, tenter de s'insérer pour permettre à cette parole de s'expliquer, mais aussi nous permettre de mieux comprendre vers quoi veulent nous orienter les répondantes, au-delà des mots. Il s'agit alors de passer de l'explicite à l'implicite, de saisir ce qu'elles veulent transmettre au-delà des mots; bref, le non-dit présent dans les propos tenus sur les pratiques.

À ce titre, les propos recueillis nous révèlent qu'il y a un rapport implicite critique au savoir (curriculum proposé) et au pouvoir établi et officiel (autorités scolaires) (Lesne, 1984). Ce rapport semble nécessaire et difficilement contournable en vue de pouvoir développer et maintenir des pratiques en éducation à la paix au primaire. Dans leur rapport au savoir et au pouvoir institutionnalisé dans leur milieu de travail dans la lutte contre la violence, les enseignantes se présentent comme des personnes actives, engagées, créatives et innovatrices, agentes de changement. Elles veulent transformer leur milieu et se refusent de reproduire la violence occulte, présente autant dans les rapports entre adultes qu'entre enfants et adultes et entre enfants eux-mêmes.

Les enseignantes interviewées se veulent autonomes dans leur travail et se disent libres et indépendantes dans leur classe par rapport aux contenus, aux moyens et aux fins poursuivis dans leurs pratiques d'éducation à la paix. Dans leur cheminement personnel et professionnel, elles ont pris conscience des conséquences de pratiques éducatives normalisantes, qui reproduisent la violence dans les rapports d'autorité et de communication entre les personnes dans leur milieu de travail. Cette reproduction de valeurs dominantes dans une logique qu'elles ont progressivement découverte,



elles se refusent de l'accentuer et de l'entretenir dans leur milieu de travail. Ces enseignantes se lassent à continuer à vivre et travailler dans ce que Supiot (2000) appelle une « autonomie dans la subordination ».

### **5.3.2 Réflexion dans l'action**

Cet entretien avec les enseignantes sur leurs pratiques nous a permis de découvrir des valeurs qu'elles transmettent en éducation à la paix et l'utilisation de la parole pour résoudre les conflits et cohabiter pacifiquement. Il nous a aussi permis également de nous rendre compte que plusieurs enseignantes ont développé, par leur cheminement personnel, une réflexion dans l'action, qualifiée aujourd'hui par les spécialistes de l'éducation comme « l'entretien réflexif » (Argyris et Schön, 1996; Marcel et al. 2002; St-Arnaud, 1992)

À ce propos, Marcel et al. (2002 : 155) stipulent que :

La notion de réflexion dans l'action (...) désigne l'analyse que le praticien mène sur sa pratique professionnelle, seul ou avec l'aide de quelqu'un, pour cerner la pertinence de ses objectifs ou intentions et la cohérence des stratégies mises en œuvre dans l'action. À travers cette réflexion, le praticien s'engage dans une recherche particulière qui ne vise pas la construction de savoirs scientifiques classiques, caractérisée par son universalité, mais des modèles d'intervention contextuels qui sont fonction des situations et du praticien lui-même.

Nos répondantes ont vécu l'insatisfaction dans leur rôle d'enseignante, l'inefficacité de leurs pratiques et leur mal-être à poursuivre leur action pédagogique dans le cadre de pratiques apprises pour résoudre les conflits et réduire la violence. Nombre d'entre elles (sans mettre un nom sur leur démarche) ont développé une réflexion dans l'action, indépendamment d'une aide extérieure et au-delà de l'influence et des contraintes de leur milieu professionnel. Nous découvrons ici une forme de passage

de l'inconscience des conséquences de l'action pédagogique quotidienne avec les enfants à une forme de conscientisation et d'auto-critique de ses propres pratiques dans l'action.

Nous en arrivons donc, par notre démarche dans l'entretien, à mettre en relief le fait que dans leur engagement contre la violence, certaines enseignantes transcendent d'elles-mêmes les cadres institués et parviennent à découvrir une alternative. Ce qui tend à laisser entendre que l'acteur dans un système peut en arriver à prendre conscience des conséquences de ce qu'il fait (ses pratiques) et lier sa conscientisation à la mise en marche de pratiques cohérentes avec ses nouveaux savoirs, parfois en se confrontant avec son propre milieu de travail. Cependant, plusieurs spécialistes en sciences humaines, selon Lahire (1998), mettent en doute cette démarche. Pour eux, objectiver sa pratique sans l'aide de la connaissance et de l'expertise scientifique semble une mission impossible pour plusieurs experts, y compris en éducation (Van der Maren, 1995).

### **5.3.3 Fiabilité des propos recueillis et le contexte de la recherche**

Même si notre étude permet de constater la présence de certaines constantes dans le témoignage des répondantes (ex. la présence de la guerre, les difficultés sociopolitiques et la violence durant l'enfance, les difficultés d'être enseignante dans la non-violence...), elle ne permet pas d'établir des liens de causalité entre ces éléments et l'engagement en éducation à la paix. Si l'enseignante se permet de le faire, il s'agit là d'une reconstruction suscitée, dont on ne peut être en mesure d'affirmer le bien fondé. Elle pourrait s'avérer exacte, mais nous n'en possédons aucune preuve. Cette incertitude rejoint les limites liées à l'interprétation du récit des pratiques, de la narration ou des histoires de vie (Crites, 1986; Connelly et Clandinin, 1990).

De plus, nous avons été à même de constater le nombre limité de personnes engagées et disponibles sur notre sujet au primaire. Ceci a limité quelque peu l'étendue et l'éventail des expériences recueillies; particulièrement en ce qui concerne la présence de jeunes enseignants et des enseignants masculins. Nous ne pouvons dire s'il s'agit d'une véritable pénurie dans ce domaine ou si cela dépend de notre façon de trouver les sujets. En effet, il nous a été très difficile d'avoir une dizaine d'enseignantes qui pratiquent l'une ou l'autre forme d'éducation à la paix au primaire dans la commission scolaire de Montréal ou aux alentours. Ceci a retardé la cueillette de données et a limité les informations recueillies sur l'expérience des enseignants en éducation à la paix.

Il nous faut aussi relever notre impossibilité de pouvoir rencontrer tous les sujets sur leur lieu de travail et dans leur classe. Ceci pour différentes raisons comme, la préférence des répondantes, l'impossibilité de le faire pour l'enseignante ou encore, la mobilité professionnelle de la répondante. Nous savons que pour certains auteurs, le choix du lieu de l'entretien est important :

Le choix du lieu de travail peut-être déterminant pour faire connaître (ou mettre à distance) les pratiques effectives. Par exemple, les enseignants interviewés dans leur salle de classe sont dans une situation pertinente pour parler de leurs pratiques pédagogiques. (Lahire, 1998 : 26-27)

Malgré nos efforts pour que cela se fasse, seulement trois d'entre elles ont accepté de nous rencontrer dans leur classe et deux dans leur bureau. Il faut dire que celles que nous avons rencontrées en classe ou au bureau avaient de la facilité à montrer le matériel qu'elles utilisaient, à raconter ce qui est arrivé lors de leurs interventions. Nous avons l'impression que l'environnement était favorable pour les inciter à parler de leurs pratiques, ne fût-ce qu'à regarder le pupitre sur lequel s'assoit tel ou tel élève pour commencer à raconter les anecdotes liées à leurs interventions. Cependant, deux enseignantes (qui ont placé le rendez-vous en classe pendant que les élèves étaient

dans la pause de midi ou dans une activité avec un autre enseignant) regardaient tout le temps l'horloge, puisque les élèves allaient entrer d'un moment à l'autre, ce qui rendait la séance on ne peut plus un peu tendue.

#### **5.3.4 Attentes de chercheure**

Nous poursuivions des objectifs de recherche et cherchions quelques réponses à des questions précises. Cependant, nous avons dû constater que le temps disponible des enseignantes (malgré leur bonne volonté) est souvent limité. Nous avons donc dû retourner sur le terrain ou recontacter certaines personnes par appel téléphonique ou par courriel pour compléter le premier entretien.

De plus, nous avons compris que nous devions faire un compromis entre l'entretien non directif et semi-dirigé. Cependant, nous avons pu maîtriser rapidement notre empressement à vouloir couvrir tous nos objectifs, compte tenu du temps limité dont nous disposions parfois. Nous avons préféré recontacter certaines personnes plutôt que de perdre la qualité et la spécificité de leur récit des pratiques.

Notre approche par le récit des pratiques n'avait pas comme objet de vouloir confronter les pratiques objectivées (Marcel et al., 2002) au discours des répondantes sur leurs pratiques, ni de développer une théorie des pratiques des enseignantes en éducation à la paix devant la complexité de l'objet (Bru et Maurice, 2001). Comme chercheure, nous avons donné la parole aux enseignantes en éducation à la paix, à titre de dépisteuse et d'exploratrice d'un domaine très peu visité, vaste et complexe, plutôt que d'expert avide de vérifier certaines hypothèses liées à des connaissances scientifiques. Ce qui fait la richesse de l'approche par le « récit des pratiques » et qui est un gage de réussite, ce n'est pas la généralisation d'une vérité, mais la particularité, l'authenticité et la plausibilité des expériences racontées, qui invitent à

poursuivre et suscitent d'autres questions dans la communauté scientifique (Cornelly et Clandinin, 1990).

Nous espérons que notre étude est de celles-là, par les questions qu'elles pourraient susciter chez d'autres chercheurs et qu'elles suscitent déjà chez nous, à la suite de notre étude.

## CONCLUSION

Cette recherche descriptive et exploratoire a étudié les récits des pratiques de dix enseignantes du primaire de la grande région de Montréal, qui s'engagent en éducation à la paix dans leur classe. Nous voulions décrire et analyser leur parcours vers l'éducation à la paix; leurs connaissances théoriques et pratiques à l'égard de l'éducation à la paix; les relations qu'elles entretiennent avec leur environnement scolaire, ainsi que le bilan qu'elles font de leur engagement. Les techniques d'entrevue nous ont permis d'avoir accès à de précieuses informations. Les techniques d'analyse qualitative ont été utilisées en vue de les organiser d'une façon scientifique pour extraire l'information qui répond à nos objectifs.

Nous terminons par des questions soulevées et des retombées de cette recherche pour l'éducation.

### **1 Questions de recherche à la suite de notre démarche**

1) Nous n'avons pas pu associer les enseignants masculins à notre recherche, pour la simple raison que nous n'en avons pas trouvés. En effet, les hommes sont sous représentés dans l'enseignement primaire, selon les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec<sup>6</sup>. Malgré cette sous-représentation des hommes, il serait pertinent de comparer les points de vue des hommes et des femmes. Une recherche

---

<sup>6</sup> Selon l'indicateur de l'éducation, édition 2008, dans l'enseignement primaire, les enseignantes sont au nombre de 41 019 contre 7 439 enseignants. Ces derniers représentent donc 18% de l'effectif d'enseignants du primaire au Québec.

ultérieure pourrait se pencher sur certains aspects, entre autres, voir si leurs motivations, leurs démarches et leurs relations avec les collègues sont les mêmes que celles des femmes enseignantes, sinon, pourquoi.

2) Les répondantes ont parfois fait part de la difficile relation entretenue avec le milieu et la direction d'école. Une étude pourrait se pencher sur la perception des collègues et des directions d'école vis-à-vis de ceux qui pratiquent l'éducation à la paix; essayer de confronter les deux discours, en vue de comprendre l'origine de ce malaise.

3) La majorité des enseignantes rencontrées ont eu une enfance où la communication saine n'était pas courante au sein de leur famille. Il y a eu également des cas de violence dissimulée, dont les adultes et la situation politique étaient responsables. Il serait pertinent de faire l'étude sur une cohorte d'enseignants qui disent avoir vécu de la violence depuis leur enfance et comparer la trajectoire de ceux qui ont choisi de pratiquer l'éducation à la paix à ceux qui ne sont pas engagés.

4) Nous avons montré que les idées d'éducation à la paix ont déjà fait un bout de chemin, des origines jusqu'à nos jours. Des programmes et des projets y ont été consacrés, en vue de permettre aux élèves de régler pacifiquement les conflits et d'éviter la violence. Il y a moyen d'étudier l'évolution de la pensée et des conduites pacifiques depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, ceci en concordance avec le développement d'activités pédagogiques pour la paix adaptées à différents groupes d'âge des élèves.

5) Une autre recherche liée à la précédente peut comparer différentes approches utilisées à l'école pour réduire la violence, ex. la CNV, « Vers le Pacifique », approche coopérative, philosophie pour enfants et leur impact réel sur le comportement des élèves et sur le climat de l'école.

6) Il serait intéressant de faire une étude par observation participante de la dynamique de comportements violents versus pacifiques dans une école et du degré de conscientisation des adultes : recherche d'une action collective pour contrer la violence et les méthodes d'approche préconisées par les responsables éducatifs. Le climat éducatif et professionnel dans l'école semble être un élément déterminant pour expliquer de degré de violence perçue, mais peu de gens semblent s'en préoccuper.

7) Selon les avis des interviewées, leur formation universitaire ne leur a donné aucun outil leur permettant de s'impliquer en éducation à la paix. Une recherche peut étudier l'état de la question, les limites et les perspectives. Par la suite, il serait alors possible de développer en formation des maîtres un cadre de sensibilisation à l'éducation à la paix qui utilise des acquis de la recherche et de l'expérience des enseignants à la non-violence, en s'appuyant sur l'approche réflexive et un paradigme spécifique pour l'éducation à la paix.

## **2 Retombées pour l'éducation**

Cette étude nous semble être un apport nouveau et original en éducation au Québec et au Canada, car aucune étude approfondie n'a été réalisée sur les pratiques générales des enseignants au primaire en éducation à la paix. Cela est susceptible de constituer un nouveau champ d'intérêt de recherche, tout en permettant une plus grande connaissance de l'apport fondamental de ces enseignants de la paix, qui œuvrent dans l'ombre du monde de l'éducation au primaire.

Avec un matériel didactique limité et par une réflexion sur leurs pratiques, les enseignants parviennent à innover pour résoudre les problèmes conflictuels dans leur classe. Les résultats de cette recherche nous apprennent que les tensions vécues par les enseignants dans leurs classes quant au problème d'autorité et de discipline peuvent conduire vers l'éducation à la paix comme alternative à leur malaise. En



outre, les recherches montrent une réticence de certains enseignants à adopter l'éducation à la paix dans leurs pratiques (Bowen et Desbiens, 2004). L'expérience des enseignantes dans cette recherche peut constituer un modèle et les inspirer à faire la même chose ou à espérer pouvoir tracer d'autres voies pour la paix.

Nous restons convaincue que notre étude sera susceptible d'influencer les responsables scolaires à reconnaître l'importance de consacrer du temps et de l'argent pour socialiser à la paix les enfants du primaire. Ceci devrait améliorer le climat dans les écoles, tout en établissant que l'éducation à la paix n'est pas une utopie, mais une nécessité éducative pour assurer la sécurité et le droit au respect et à la dignité humaine pour tous les habitants de cette planète.

Nous espérons que les pratiques des enseignants dans le domaine d'éducation à la paix puissent en motiver d'autres. Nous avons relevé que certaines enseignantes qui pratiquent l'éducation à la paix vivent dans une forme d'isolement dans leurs écoles respectives. Ce travail leur permettra peut-être de réfléchir davantage sur leurs pratiques ou, pourquoi pas, de se constituer un réseau d'échange et de soutien. Comme le soulignent Dominicé (2002) et Woods (1990), les histoires de vies ou récits de pratiques peuvent contribuer à améliorer la pratique des enseignants. Elles peuvent même avoir un effet thérapeutique pour ceux qui oeuvrent dans l'ombre ou qui se sentent découragés. Ces récits leur permettraient de persévérer ou de s'inspirer de l'expérience de celles qui ont osé dire que leurs pratiques en éducation à la paix au primaire valent la peine d'être initiées et poursuivies

## ANNEXE 1

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### **Consentement à une entrevue et à l'étude de quelques documents didactiques se rapportant à mes pratiques d'éducation à la paix**

Je, ....., consens à participer à la recherche intitulée « Étude des récits des pratiques des enseignants en éducation à la paix ». Ce consentement implique ce qui suit :

- 1) J'accepte de répondre à des questions portant sur mon expérience en éducation à la paix lors d'une entrevue semi-dirigée;
- 2) Je permets à l'intervieweuse d'enregistrer cette entrevue;
- 3) J'accepte de donner à la chercheuse une photocopie des documents que j'utilise pendant mes pratiques d'éducation à la paix pour qu'elle puisse les consulter.

Ce consentement est donné volontairement. Les objectifs de la recherche, ainsi que la façon de procéder m'ont été expliqués verbalement ainsi qu'à travers la lettre d'information dont j'ai pris connaissance.

Je comprends que, comme participante, mes droits et ma vie privée sont respectés et que mon identité et celle de mon école sont tenues secrètes. Toute question sur mes droits en tant que participante à cette recherche peut être adressée à la chercheuse (Marie-Josée Gicali) ou à son comité de recherche (madame Marcelle Hardy et monsieur Jacques Hébert).

J'assume les responsabilités liées à mon consentement telles que précisées au deuxième paragraphe de cette lettre. Je conserve cependant le droit de retirer ce consentement à tout moment. Je conserve la lettre d'information sur le projet de recherche et un exemplaire de formulaire de consentement.

Signature de l'interviewée-----

Signature de la chercheure-----

Signature du directeur de recherche-----

Signature de la codirectrice de recherche-----

## ANNEXE 2

### PROTOCOLE D'ENTREVUE

#### 1) PROFIL SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE DE LA RÉPONDANTE

- 1) Sexe
- 2) Année de naissance
- 3) Formation initiale, universitaire, continue,...
- 4) Langues parlées
- 5) Pays d'origine, religion,
- 6) Niveau d'enseignement
- 6) Nombres d'années d'enseignement
- 7) Nombre d'années de pratique d'éducation à la paix
- 8) Milieu socioculturel de l'école
- 9) milieu socio-économique de l'école

#### **Thème 1 : Expérience personnelle, scolaire et académique**

Y a-t-il des liens que vous faites entre vos pratiques d'éducation à la paix développées et votre 1) cheminement personnel; 2) cheminement scolaire 3) cheminement académique ou universitaire ?

##### **1) Cheminement personnel**

- Traditions familiales
- Valeurs véhiculées dans la famille
- Valeurs véhiculées dans le milieu
- Événements marquants positifs

- Événements marquants négatifs
- Caractéristiques de son milieu (socio-économique et culturel)
- Valeurs personnelles; religion; amis,...
- Pays d'origine; langue parlée à la maison; langue maternelle des parents, des amis,...
- Voyages; contact avec d'autres cultures; expérience internationale, ..
- Implication dans la communauté
- Implication dans des projets d'éducation à la paix

## **2) Cheminement scolaire**

- Professeurs marquants pouvant avoir influencé indirectement l'engagement
- Expériences ou souvenirs à l'école pouvant avoir influencé l'engagement
- Matières, amis, personnel, etc.

## **3) Cheminement universitaire**

Cours, professeurs, stages, lectures et documentation, contacts, amis, toute expérience ayant contribué à l'engagement en éducation à la paix.

## **Thème 2 : sens de la paix et d'éducation à la paix pour l'enseignante**

Quel est le sens que vous donnez à la paix et à l'éducation à la paix dans vos pratiques en classe avec les élèves?

## **Thème 3 : pratiques relatives à l'éducation à la paix**

Quelles sont vos pratiques en éducation à la paix?

Quelle est la nature de ces pratiques ?

Quelle est votre motivation ?

Quel est votre objectif au départ ?

Comment avez-vous été mobilisée ?

Comment avez-vous procédé ?

À part vous, qui d'autre était mobilisé ?

Comment avez-vous collaboré ensemble ?

Quel a été votre rôle ?

Quel a été le rôle des élèves ?

Quel type de soutien et d'aide avez-vous obtenu ?

De qui ou comment avez-vous reçu ce soutien ?

Quel type d'aide auriez-vous souhaité obtenir ?

Quel est le matériel que vous avez utilisé ? Nature, source du matériel et type d'usage qui en a été fait.

Qu'est-ce qui a été difficile lors de votre expérience ?

Comment avez-vous surmonté ces difficultés ?

Quels sont les résultats que vous avez obtenus ?

Que pensez-vous de ces résultats ?

Quels furent les bons moments lors de votre expérience ?

Quels conseils donneriez-vous à un autre enseignant qui voudrait faire la même expérience d'éducation à la paix ?

*Événements marquants négatifs lors des pratiques d'éducation à la paix.*

Que s'est-il passé ? Qu'avez-vous retiré de ces événements ? En quoi cela a-t-il eu un impact sur vos pratiques subséquentes et sur votre façon de voir votre rôle en éducation à la paix ?

Si l'expérience était à refaire, comment procéderiez-vous ?

Y a-t-il des expérimentations qui n'ont pas abouti ?

#### **Thème 4 : Expérience professionnelle et environnement scolaire**

Y a-t-il des liens que vous faites entre vos pratiques d'éducation à la paix et votre expérience professionnelle ? Le contexte professionnel a-t-il de l'influence sur vos pratiques en éducation à la paix ? Que ce soit :

Programme du Ministère de l'Éducation

Matériel didactique

Les collègues

La direction d'école

Le personnel de soutien

Les élèves

Les parents d'élèves

Les médias

La formation continue

Les voyages dans le cadre professionnel, l'expérience internationale

Un événement positif ou négatif marquant survenu dans la vie professionnelle

**Thème 5 : le sens donné aux pratiques en éducation à la paix**

Quel est le bilan que vous faites de vos pratiques?

— Par rapport à vous-même

— Par rapport à vos élèves

— Par rapport à votre école

— Par rapport à la société

## RÉFÉRENCES

- Adler, A. (1981). *Connaissance de l'homme*. Paris : Payot.
- Adler, A. (1991). *Le sens de la vie*. Paris : Payot.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans L. Savoie-Zjac et T. Karsenti (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Angenot, M. (2003). *L'antimilitarisme : idéologie et utopie*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Arakistain, M. U. (2003). A legal framework for peace education : Spain and Basque country. Dans Winterstein, W., Spajic-Vrkas, V. et Teutsch, R. (Eds). *Peace education in Europe : visions and experiences* (p. 292-313). New York, Waxman.
- Arendt, A. (1994). *Du mensonge à la violence*. Paris : Calman-Levy.
- Argyris, C. et Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Aspeshlagh, R. (1986). Peace Education. Dans *World Encyclopedia of Peace*. (V.2, 182-190). Oxford : Pergamon Press.
- Aspeshlagh, R. (1996). *Dreamers appear to be practical realists : peace education as a Grand Narration*. Dans Aspeshlagh, R. et J. Burns (Dir.). (p. 379-395).
- Aspeshlagh, R. et Burns, J. (Dir.). (1996). *Three Decades of Peace Education Around the World : An Anthology*. Washington : Garland Reference. Library of Social Science.
- Banks, J.A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York : Teachers College Press.



- Barnett, R.V. et A. Adler. (2001, juillet). An evaluation of peace education's conflict resolution and peer mediation program. *School Business Affairs*, 29-39.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. Dans G. Salomon and B. Nevo (Dir.). *Peace Education : the Concept, Principals and Practices around the Worl* (p.27-36). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bayada, B. (dir.). (1993). *L'éducation à la paix*. Paris : CNDP.
- Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education : narrative ways of knowing technopôle end teacher leasing. *Educational Research*, 37 (1), 53-70.
- Bédard, J. (2003). *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*. Paris : JC Lattès.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Centre d'étude des mouvements sociaux.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : Perspectives ethnosociologiques*. Paris : Nathan.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions nouvelles; Lyon : Chronique sociale.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval : Agence d'Arc.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions nouvelles; Lyon : Chronique sociale.
- Best, F. (1992). *L'éducation face à la crise des valeurs*. Paris : UNESCO.
- Bickmore, K. (2003). *Discipline for democracy? Neutrality and justice in schools : Management of conflict and social exclusion*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bickmore, K. (2005, avril). *Foundations for peacebulding and discursive peacekeeping : Infusion and exclusion in canadian public school curriculum*. Presented at the American Educational Research Association. Montréal, Québec.

- Bjerstedt, A. (1988). Peace Education in Different Countries. *Educational Information and Debate*, Malmö, 81.
- Bjerstedt, A. (1990) (dir.). Education for peace in the nineties : a conference report. Dans *Educational and Psychological Interactions*, 105. Malmö (Suède), School of Education, Université de Lund.
- Bjerstedt, A. (1992). Peace education in schools around the world at the beginning of the 1990s. *Peace Education Miniprints*, 32.
- Bjerstedt, A. (1993). The didactic locus of peace education : Extra-curricular, mono-curricular, cross-curricular, or trans-curricular approaches. *Didakometry*, 74.
- Bjerstedt, A. (1993a). *Peace Education : Global perspective*. Malmö : Almqvist et Wiksell.
- Bjerstedt, A. (1994). The meaning of peace éducation : Associations, emphases, and sub-categories. *Peace Education Reports*, No.9.
- Bjerstedt, A. (1995). Controversies connected with peace education. What do they mean and how should they be dealt with? *Peace Education Reports*, 15. Lund University (Suède). Malmö School of Education.
- Bjerstedt, A. (2003). Developing preparedness for peace : Objectives, methods, difficulties and possibilities in peace-related education. *Peace Education Reports*. Lund University (Suède). Malmö School of Education.
- Blanchard, S. (1995). Introduction : des événements de vie aux histoires de vie. *Revue d'orientation scolaire et professionnelle*, 3, 219-231.
- Bogart, L. B. (2000). *A qualitative study of classement curriculum in elementary environments in which teachers who identify themselves as peace educators are implementing peace education practices with first gradechildren*. Thèse de doctorat inédit. Université d'Hawaï.
- Bogdan, R.C. et Biklin, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education* (2<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Boivin, M. (1997). *La pédagogie prospective : Nouveau paradigme*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Bossy, J.F. (2005). *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique : enjeux ?* Paris : Armand Colin
- Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Boulding, E. (1992). The concept of peace culture. Dans UNESCO. *Peace and Conflict Issues after the Cold War* (107-113). Paris : UNESCO.
- Bouthoul, G. (1967). *Avoir la paix*. Paris : Grasset
- Bouthoul, G. (1974). *La paix*. Paris : PUF.
- Bouthoul, G. (1991). *Traité de polémologie, sociologie de la guerre*. Paris : Payot.
- Bouthoul, G. et Carrière, R. (1976). *Le défi de la guerre*. Paris : L'Herne.
- Boutin, G. (1998). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : PUQ.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, XXXII (1), 69-86.
- Bowen, F., Bélanger, J., Rondeau, N., Corriveau, D., Beaumont, C., Desbiens, N. et Janos, M. (2003, juillet). La médiation par les pairs à l'école primaire : conditions de réussite et perspectives de recherche. *Journal International de Victimologie*, 1, (4).
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et G. Gagnon, (dir.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (p.165-229). Québec : PUQ.
- Bowen, J. et Hobson, P. (1987). *Theories of education : studies of significant innovation in western educational thought*. N.Y. : Brisbane, John Wiley & Sons.
- Brantmeier, E.J. (2003, 18 février). *Peace Pedagogy : Exposing and Integrating Peace Education in Teacher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Teacher Education, Florida.

- Brock-Utne, B. (1996). The challenge for peace educators at the end of a millenium. *International Journal of Peace Studies*, 1 (1), 37-55.
- Brooks, B.H. (2005, 11-15 avril). *Educating holistically for a Culture of Peace : a case study of the world core curriculum for peace/global education at the Robert Muller School of Fairview, Texas*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Montréal, Québec.
- Brouwer, W. (1986) A survey of peace education in the Canadian school system. *Peace Research*, 18 (2), 25-38.
- Bru, M. et J.-F. Maurice. (2001). Les pratiques enseignantes : regards croisés. Numéro spécial. Les dossiers des sciences de l'éducation. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 5, 135-186.
- Burns, R. (1985). Teachers and peace education in Australia : Whose task? Dans C. Alger et J. Balazs (dir.). *Conflict and Crisis of International Oder* (p.467-476). Budapest : Centre for Peace Research Coordination at the Hungarian Academy of Sciences.
- Burns, R. (1996). Problems of Legitimation of Peace Education. Dans R. Aspeslagh et J. Burns (dir.). *Three Decades of Peace Education Around the World : An Anthology* (p.113-127). Washington : Garland Reference. Library of Social Science.
- Carlsson, K. U. (1999). *Violence prevention and conflict resolution : a study of peace education in grades 4-6*. Thèse de doctorat inédit. Lunds Universitet (Suède).
- Carter, C. (2002). Conflict resolution at school : bulding compassionate communities. *Social Alternatives*, 21 (1), 49-55.
- Céllard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart (Dir.), L.H., Gloulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-270). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Château, J. (Dir.) (1956). *Les grands pédagogues*. Paris : P.U.F.

- Chetkow-Yanoov, B. (2003). Conflict resolution skills can be taught. Dans Winterstein, W., Spajic-Vrkas, V. et Teutsch, R. (Eds). *Peace education in Europe : visions and experiences*. New York, Waxman, 84-103.
- Chibbaro, J.S. (2007). School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling*, 11 (1), 65-67.
- Chomsky, N. (2001). *De la guerre comme politique étrangère des États-Unis*. Montréal : AAGONE, Comeau et Nadeau.
- Chossudowsky, M. (1998). *La mondialisation de la pauvreté : les conséquences des réformes du FMI et de la Banque Mondiale*. Montréal : Les Editions Eco société.
- Chouinard, R. Janosz, M., Desbiens, N. et Lacroix, L. (2003, 11-14 mai). *La violence perçue et vécue chez les élèves et les enseignants du primaire*. Présentation à la 2<sup>e</sup> conférence mondiale sur la violence à l'école. Symposium « La violence dans les écoles primaires et secondaires du Québec : état de situation », Québec.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Clark, C. M. et Peterson P. L. (1986). Teachers taught process. Dans M.C. Wittrock (dir.) *Handbook of Research on Teaching* (p. 255-296). New York : Macmillan.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Chenelière
- Connelly, F. M. ET Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO. (2001). *Éducation pour la paix, les droits de l'homme, la démocratie, la compréhension internationale et la non-violence*. Rapport du Canada.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec. Les publications du gouvernement du Québec.

- Consortium on Peace, Education and Development (COPED). (2000). *Global Directory of Peace Studies and Conflict Resolution Programs*. Washington : O'Leary.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : P.U.F.
- Crites, S. (1986). Storytime : Recollecting the past and projecting the future. Dans T.R. Sarbin (Dir.). *The Storied Nature of Human conduct* (p. 152-173), Praeger, N.Y.
- D'Haese, F. A. (1958). *Aux sources de la pédagogie moderne*. 3<sup>e</sup> édition revue, augmentée d'une anthologie. Bruxelles : La Procure.
- Danesh, H. B. (2008, septembre). The education for peace integrative curriculum : concepts, contents and efficacy. *Journal of Peace Education*, 2 (2), 157-173.
- Daunais, J. P. (1992). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 273-293). 2<sup>e</sup> édition. Québec : PUQ.
- David. Ch. Ph. (2000). *La guerre et la paix. Approches contemporaines de la sécurité et de la stratégie*. Paris : Presses des Sciences Politiques.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris : ÉSF.
- Debarbieux, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : ESF
- Debarbieux, E. (2004). La violence à l'école : une mondialisation ? *Ville-École-Intégration Enjeux, hors série* no.8, 11-31.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Delort, R. (1998). *Les croisades*. Paris : Éditions du Seuil.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Biographie et éducation*. Paris : Anthropos.
- Deloyé, Y. (1994). *École et citoyenneté*. Paris : Presses de la FNSP.
- Delumeau, J. et Lequin, Y. (1987). *Les malheurs des temps*. Paris : Librairie Larousse.

- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (dir.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage publication.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec : PUQ.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J., Poupart, L. H. Gloulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P Pires. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Desmons, E. (2001). *Mourir pour la patrie?* Paris : PUF.
- Dewey, J. (1931). *Les écoles de demain*. Paris : Flammarion.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Diaz, J. (1984). Learning through action in a violent environment. *Bull of Peace Proposals*, 15 (2), 157-162.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dupuy, J.P. et Robert, J. (1976). *La trahison de l'opulence*. Paris : PUF.
- Ehrenrich, B. (1999). *Le sacré de la guerre, essai sur la passion du sang*. Paris : trad. Blot, Calman-Levy.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Flick, U. (2002). Qualitative research : State of art. *Information sur les sciences sociales*, 41 (1), 5-24.
- Flori, J. (2001). La guerre sainte. *La formation de l'idée de croisade dans l'Occident chrétien*. Paris : Aubier.
- Forcey, L.R. et Harris, I. M. (dir.). (1999). *Peacebuilding for Adolescents : Strategies for Educators and Community Leaders*. New York : Peter Lang Publishers.
- Frappat, H. (2000). *La violence*. Paris : GF Flammarion.

- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés; suivi de conscientisation et révolution*. Traduit du brésilien (Nouv. éd.). Paris : La découverte/Maspero.
- Fujicane, H. (2003). Approaches to global education in the United States, the United Kingdom and Japan. *Revue internationale de l'éducation*, 49 (1-2), 133-152.
- Gagne, R., Briggs, L. et Wager, W. (1988). *Principles of Instructional Design*. (3 rd ed.) New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Galand, B., Bourgeois, E., Philpott, P. et Lecocq, C. (2003, mai). *Le rôle des pratiques d'enseignement dans la prévention et l'émergence des phénomènes de violence à l'école*. Communication orale à la deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école, Québec, Canada.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and research. *Journal of Conflict Resolution*, 3.
- Galtung, J. (1983). Peace education : Learning to hate war, love peace, and to do something about it. *International Review of Education*, 29 (3), 281-287.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27, 291-305.
- Galtung, J. (1996). Peace and conflict research in the age of the cholera : Ten pointers to the future of peace studies. *International Journal of Peace Studies*, 1 (1), 25-36.
- Galtung, J. (1997, janvier). L'éducation pour la paix n'est valable que si elle débouche sur l'action. *Courrier de l'UNESCO*, 4-5.
- Garaudy, R. (1979). *Appel aux vivants*. Paris : Éditions du Seuil.
- Garcia, C. (1984). Latin American traditions and perspectives. *International Review of Education*, 29 (3), 369-390.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs : Prentice-Hall.
- Gauthier, B. (1986). *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.



- Gibbs, J. (1994). *Tribes : A New Way of Learning Together*. Santa Rosa : Center Sources Publications.
- Glucksman, A. (1967). *Le discours de la guerre*. Paris : L'Herne.
- Goldsmith, E. (2001). *Le procès de la mondialisation*. Paris : Fayard.
- Gosselin, P. (2009). [http://samizdat.qc.ca/cosmos/sc\\_soc/ECR\\_religion\\_dEtat.htm](http://samizdat.qc.ca/cosmos/sc_soc/ECR_religion_dEtat.htm), récupéré le 6 juillet 2011.
- Groff, L. (2002). A holistic view of peace education. *Social Alternative*, 21 (1), 7-10.
- Gronemeyer, M. (1996). The ecology movement : a new field for peace education. Dans R. Aspeslagh et J. Burns (Dir.). *Three Decades of Peace Education Around the World : An Anthology* (p. 211-222). Washington : Garland Reference.
- Grossi, V. (2000). Peace education : An historical overview (1843-1939). *Education Miniprints*, 101. Malmo (Suède) : School of Education.
- Groulx, L.H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans J. Poupart, J. (dir.) L.H., Gloulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 55-80. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Groupe d'Étude et de Recherche sur la Mondialisation (GERM). (2002). *Dictionnaire critique de la mondialisation*. Paris : Le Pré aux Clercs.
- Guerin, M.A. et Vertefeuille P.Y. (1960). *Histoire de la pédagogie par les textes*. Montréal : Centre de Psychologie et de Pédagogie de Montréal.
- Haavelsrud, M. (Ed.). (1974). *Education for Peace : Reflection and Action*. Surrey, England : IPC Science and Technology Press.
- Haavelsrud, M. (1996). On Inclusion and Exclusion. Dans R. Aspeslagh et J. Burns (dir). *Three Decades of Peace Education Around the World : An Anthology*, 97-112.
- Hardt, M. et Negri, A. (2000). *Empire*. Paris : EXILS édit.

- Harris, I. M. (1999). Types of peace education. Dans A. Raviv, L. Oppenheimer et D. Bar-Tal (Dir.). *How Children Understand War and Peace : A Call for International Peace Education* (p. 299-317). San Francisco : Jossey-Bass.
- Harris, I. M. (2000). Factors that promote retention of peace education training. Dans U. O. Spring (Dir.). *Peace studies from a global perspective: Human needs in a cooperative world* (p.399-420). Delhi, India : Maadyham Book Services.
- Harris, I. M. (2001, 10-14 avril). *Challenges for Peace Educators at the Beginning of the Twenty-First Century*. Paper presented at the the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Harris, I. M. (2002). *Peace Education Theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (83<sup>e</sup>), New Orleans, 1-5 avril.
- Harris, I. M. (2003). *Peace education evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, 21-25 avril.
- Harris, I.M. (2004). Peace educatin theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1).
- Harris, G. et Callender, A. (1995). Comparative studies of peace education approaches and their effectiveness. *The NAMTA Journal*. Cleeland Heights, Ohio, 20 (2), 133-145.
- Harris, I. M., Jeffries, R. et Opels, R. (1997). Assessing the effectiveness of the university of Wisconsin-Milwaukee Summer Institute on Nonviolence. *Viewpoints on War, Peace and Global Cooperation*, p. 26-41.
- Harris, I. M., Glowinski, J. et Perleberg, N. (1998). Factors That Promote Implentaton of Peace Education Training. *Peace Education Miniprints*, 94. Lund Univ. (Sweden). Malmo School of Education.
- Harris, I. M. et Morrison, M. L. (2003). *Peace education*. Jefferson : McFarland & Company.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école : Guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal : Éditions Logiques.

- Hébert, J. (2001). La violence à l'école : une analyse complémentaire. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.). *Problèmes sociaux : Étude de cas et interventions*. (Tome II, p. 155-186). Montréal : P.U.Q.
- Hébert, J. (2004). Évaluation d'un projet de promotion de la paix. *Education et francophonie*, XXXII (1), 54-68.
- Hébert, J. F. et Corporation Mariebourg. (1998). *La résolution de conflits au primaire : vers le pacifique... : promouvoir les conduites pacifiques*. Montréal : foyer Mariebourg.
- Hermon, E. (1997). De l'éducation à la paix à l'éducation internationale. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIII (1), 77-90.
- Heydenberk, R. et Heydenberk, W. R. (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, 37 (4), 431-452.
- Heywood, S.J. (1986). Peace Education for Youth. Dans *World Encyclopedia of Peace* (Volume 2, p. 182-190). Oxford, Toronto : Pergamon Press.
- Hicks, D. (1996). Racial justice, global development or peace : Which shall we choose in school. Dans R. Aspeslagh et J. Burns (Dir.). *Three Decades of Peace Education Around the World : An Anthology* (161-174). Washington : Garland Reference. Library of Social Science.
- Hodkinson, H. et Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 21-31.
- Hodkinson, P. (2005). Learning as cultural and relational : moving past some troubling dualisms. *Cambridge Journal of Education*, 35 (1), 107-119.
- Hopwood. (1986). Peace in the Ancient World. Dans *World Encyclopedia of Peace* (Volume 2, 197-208). Oxford; Toronto : Pergamon Press.
- Hubert, R. (1949). *Histoire de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Hubrecht, J. et Mugiraneza, A. (2009). *Enseigner l'histoire et la prévention des génocides. Peut-on prévenir les crimes contre l'humanité ?* Paris : Hachette Éducation.

- Hudson, D. (1991). *Develop and Implement a Peace Education Curriculum for Elementary School Student through a Planned Program of Instruction*. Récupéré de la base de données ERIC : ED 347 112.
- Hursh, L. H. (2001). *A Peace Education Study : Perceptions of U.S. Adolescent Women in an Intenational Peace Building Camp*. Thèse de doctorat inédit, Université de Denver.
- Jackson, P. w. (1968). *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Jalongo, M. R., Isenberg, J. P. et Gerbracht, G. (1995). *Teacher's Stories : From Personal Narrative to Professional Insight*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Johnson, C.E. et Templeton, R.A. (1999). Promoting Peace in a Place Called School. *Learning Environments Research An International Journal*, 2 (1), 65-77.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (2001, avril). *Teaching Students to be Peacemakers : A Meat-analysis*. Paper presented at the annual American Educational Research Association Convention, Seattle.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Dudley, B. (1992). Effects on peer mediation training on elementary students. *Mediation Quarterly*, 10 (1), 89-99.
- Joyeux, Y. (1996). *L'éducation face à la violence*. Paris : ESF.
- Jurgenson, L. (1998). *Tostoï*. Paris : Éditions Pygmalion, Gérard Watelet
- Jutras, F. (dir.). (2010). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : PUQ.
- Kant, E. (1988). *Projet de paix perpétuelle*. Paris : Hatier, Trad. de J. Barni, revue par A. Lagarde.
- Kantorowicz, E. (1984). *Mourir pour la patrie dans la pensée médiévale*. Paris : PUF.
- Karli, P. (2002). *Les racines de la violence : réflexions d'un neurobiologiste*. Paris : O. Jacob.
- Kimball, G. (1997). *The Teen Trip : The Complete Ressource Guide*. Chicago : Equity Press.

- Kisembo, P. (1993). *A popular Version of Yash Tandon's Militarism and Peace education in Africa*. Récupéré de la base de données ERIC : ED 396 074.
- Kissinger, H. (1972). *Le chemin de la paix*. Paris : Denoël.
- Kreidler, W. J. (1984). *Creative conflict resolution more than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Glenview : Scott, Foresman.
- Krishnamurti, J. (1988). *De l'éducation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Ouvrage trad. de l'américain. Paris : Flammarion.
- Küng, H. (1991). *Projet d'éthique planétaire : la paix mondiale par la paix entre les religions*. Paris : Le Seuil.
- La Borderie, R. (2001). *Les grands noms de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et Formation*, 27, 15-28. Paris : INRP.
- Laperrière, A. (1987). Les méthodologies qualitatives : de la théorie à la pratique. *Cahiers de recherche sociologique*, 5 (2), 5-10.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée : démarche analytique et comparaison avec d'autres méthodes apparentées. Dans J. Poupart (dir.), L. H. Gloulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Larousse (1989). *Dictionnaire des noms communs en couleurs*. Larousse/France Loisirs
- Latraversée. [www.latraversee-pvphie.com](http://www.latraversee-pvphie.com). Consulté le 18 juin 2010
- Lawson, M. et Hutchinson, F. (1992). Peace education in Australia : The legacy of the 1980s. *Peace, Environment and Education*. 3 (1), 22-32.
- Lefebvre, B. et Ferhadjian (dir.) (2007) : *Comprendre les génocides du XXe siècle. Comparer-Enseigner*. Éditions Boréal, Rosny-sous-bois.

- Legault, J. P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont : Éditions Logiques.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Guérin.
- Lequan, M. (199). *La paix*. Paris : GF Flammarion.
- Leroux, G. 2007. *Éthique, culture religieuse, dialogue : Arguments pour un programme*. Saint-Laurent, Québec : Fides.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris : Édilig.
- Maasen, J. (1996). Peace education on the back of the peace movement : Some shared problems. Dans R. Aspeslagh et J. Burns (Dir.). *Three Decades of Peace Education Around the World : An Anthology* (p.129-140). Washington : Garland Reference. Library of Social Sciencep.
- Maas-Weigert. K. (1999). Structural violence ». Dans *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict* (Volume 3, p. 43-440). Oxford; Toronto : Pergamon Press.
- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marsolais, A. et Brossard, L. (dir.). (2000). *Non-violence et citoyenneté : un vivre ensemble qui s'apprend*. Sainte-Foy, Québec : Éditions Multimondes.
- Martineau, S. (1996). Jean-Jacques Rousseau : le Copernic de la pédagogie. Dans *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (p. 109-127). Montréal, Gaëtan Morin.
- Mayor, F. (1999). *Mission : bâtir la paix : extraits des discours du directeur général de l'UNESCO*. Choisis et annotés par Ahmed Derradji. Paris : UNESCO.
- McAninch, A. R. et Raths, J. (2003). *Teachers Beliefs and Classroom Performance : the Impact of Teacher Education*. Greenwich, Conn. : InformationAge Pub.
- Mellon, C. et Sémelin, J. (1994). *La non-violence*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

- Miller, V. et Ramos, A. M. (1999). *Transformative Teacher Education for a Culture of Peace*. Massachusetts : EDRS.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Publications du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Éthique et culture religieuse au primaire*. Version approuvée. Québec : Publications du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Indicateurs de l'éducation, édition 2008*. Québec : Publications du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011 à l'intention des écoles publiques et des établissements d'enseignement privé, de l'éducation préscolaire au secondaire*. Québec : Publications du gouvernement du Québec.
- Montesquieu. (1979). *De l'esprit des lois*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Montessori, M. (1996). *L'éducation et la paix* (2<sup>e</sup>. éd.). Préface de P. Calame. Paris : Desclée de Brouwer.
- Morin, L. (1985). *Éduquer à la paix*. Ottawa : Les éditions Saint-Yves inc.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Muller, J.-M. (2002). *Non-violence in Education*. Paris : UNESCO.
- Murakami, T. (1992). *Peace Education in Britain and Japan*. Kyoto : Office of Sociology of Education, University of Education.
- Nevo, B. et Brem, I. (2002). Peace education programs and the evaluation of their effectiveness. In G. Salomon and B. Nevo (Dir.). Dans *Peace Education : the Concept, Principals and Practices around the World* (p.271-282). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

- Olweus, D. (2001). *Olweus' Core Program Against Bullying and Antisocial Behavior : A Teacher Handbook*. Research Center for Health promotion (Hemil center). Bergen, Norway.
- Osler, O. et Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship : democracy and inclusion in education*. Berkshire : Open university press
- Paillé, P. (1986). Panorama des mouvements de paix au Québec. *Relations*, 517, 201-204.
- Paillé, P. (1989). Le mouvement d'études sur la paix dans les collèges et universités au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 15 (2), 267-284.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pain, J. (2002). *La société commence à l'école : prévenir la violence ou prévenir l'école ?* Vigneux, France : Matrice.
- Paquin, M. (2004). La violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voire même la société. *Education et francophonie*, 32 (1), 1-14.
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart (Dir.), L. H. Gloulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pires, A. P. (1997a). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans *Poupart, J. (dir.)* (p.113-167).
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie : Théorie et pratique*. (4<sup>e</sup> édition). Paris : PUF.
- Poirier, L. (1977). *Des stratégies nucléaires*. Paris : Hachette.



- Potvin, P. et Hébert, M-C. (2003, mai). *Violence en milieu scolaire : quelques outils de soutien à l'intervention. Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école : « Recherches, pratiques exemplaires et formation des maîtres »*. Centre des Congrès de Québec.
- Poupart, J. Gloulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Prasad, S. N. (1998). Education for Environment and Peace. *Peace education minitrips, 92*.
- Prutzman, P., Stern, L., Burger, M. L. et Bodenhamer, G. (1988). *The Friendly Classroom for Small Planet : A Handbook on Creative Approaches to Living and Problem Solving for Children*. Philadelphia : New Society Publishers.
- Rassekh, S. (1996). *Éducation à la paix : Sélection bibliographique mondiale*. Paris : UNESCO.
- Raviv, A., Oppenheimer, L. et Bar-Tal, D. (1999). *How children understand war and peace : a call for international peace education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers
- Reardon, B.A. (1988). *Comprehensive Peace Education : Educating for Global Responsibility*. New York : Teacher College Press.
- Reardon, B.A. (1996). Militarism and sexism : Influences on education for war. Dans *Aspeshlagh et Burns (Dir.). Three Decades of Peace Education Around the World : An Anthology* (p.143-159). Washington : Garland Reference. Library of Social Science.
- Reardon, B.A. (1997). *Tolérance, porte ouverte sur la paix*. Paris : UNESCO.
- Reardon, B. A. (1999). Educating the Educators : the Preparation of Teachers for a Culture of Peace. *Peace Education Miniprints, 99*. School of education, Malmo, Sweden.
- Reardon, B. A. (2003). *L'éducation pour une culture de la paix : la prise en compte du genre*. Paris : UNESCO.

- Remy, J. et St-Jacques, M. (1986). L'école comme modalité de transaction sociale. *Recherche sociologique*, XVII (3)127-140.
- Réseau de l'information sur l'éducation en Europe. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Commission européenne : direction générale de l'éducation et de la culture.
- Reyssset, P. et Widdeman, Th. (1997). *La pensée stratégique*. Paris : PUF.
- Richard, J. (2000). *L'esprit des croisades*. Paris : éd. du Cerf.
- Rondeau, N., F., Bowen et J. Bélanger. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique*. Rapport final. Rapport de recherche. Montréal, Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Corporation Foyer Mariebourg.
- Rosenberg, B. M. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ils sont des murs) : Introduction à la communication non violente*. Paris : La Découverte.
- Salmivalli, C. (2002). Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements brutaux. *Bonnes pratiques de résolution non violente de conflits en milieux scolaires : quelques exemples*. Paris : UNESCO, 41-44.
- Salomon, G. et Nevo, B. (2002). Peace education : the concept, principals and practices around the world. *Contemporary Psychology*, 49 (4), 456-458.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 3<sup>e</sup> édition. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Saul, J. (1997). *La civilisation inconsciente*. Paris : Edits Payot et Rivages.
- Sauvé, L. (2009). *Vivre ensemble, sur terre*. Québec : ACELF.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). *La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Savoie-Zjac, L. (2000). La méthodologie. In Savoie-Zjac, L. et Karsenti, T (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schleicher, K. (1993). *Nationalism Education*. Francfort : Peter Lang.

- Schön, D. (Dir). (1996). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et étude de cas*. Traduit par J. Heynemamd et D. Gagnon. Montréal : Éditions Logiques.
- Semelin, J. (1995). Du combat non violent. [http://www.non-violence-mp.org/la%20nonviolence\\_fichiers/semelin1.htm](http://www.non-violence-mp.org/la%20nonviolence_fichiers/semelin1.htm)
- Shapiro, S. (2002). Toward citical pedagogy of peace éducation. Dans G. Salomon et B. Nevo (Dir.). *Peace Education : the Concept, Principals and Practices Around the World* (p. 63-71). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Shiose, Y. (1995 a). La politique culturelle de l'État québécois. *Études canadiennes*, 32-43.
- Shiose, Y. (1995). *Les loups sont-ils québécois? : Les mutations sociales à l'école*. Québec, Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Shiose, Y. (1997). Organisation et représentation : la transmission scolaire au Canada et au Japon. *Recherches sociologiques*, 3, 79-100.
- Simard, M. (2010) (producteur-réalisateur). *Le petit monde d'Elourdes* (film). Montréal : les productions Virage.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Statistique Canada (1999). La criminalité de violence chez les jeunes. *Juristat*, 19 (13). Centre canadien de la statistique juridique.
- Staub, E. (2002). From healing past wounds to the development of inclusive caring : contents and process of peace education. Dans G. Salomon and B. Nevo (dir.). (p. 73-96).
- Stevahn, L. D., Johnson, R., Johnson et R., Real (1996). The impact of a cooperative or individualistic on the effectiveness of conflict resolution training. *America Educational Research Journal*, 33 (4), 801-824.
- Stoczkowski, W. (2001). Raison narrative : Des vertus cognitives du récit comparées à celles du modèle. *Formation sur les sciences sociales*, 40 (3), 347-371.
- Stokes, L. (2002, 6-9 mars). *Education for conflict-education for peace*. Paper presented at the Meeting for the Comparative and International Education Society, Orlando.

- Stomfay-Stitz, A. (1993). *Peace Education in America, 1828-1990*. Metuchen, N.J. : The Scarecrow Press.
- Supiot, A. (2000). Les nouveaux visages de la subordination. *Droit social*, no 2, février 131-145.
- Synott, J. (2005). Peace education as an educational paradigm : review of a changing field using an old measure. *Journal of Peace Education*, 2, 3-16
- Tardif, M. (1993). Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* (p. 23-47) Montréal : Éditions logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1990). *Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier : une approche socioépistémologique du savoir enseignant*. Acte du 2<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke : Éditions du C.R.P.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York : John Wiley & Sons.
- Todd, E. (1998). *L'illusion économique : essai sur la stagnation des sociétés développées*. Paris : Gallimard.
- Toh, S-H. et Cawagas, V. (1990). *Peaceful theory and practice in values education*. Quezon City : Phoenix Publishing House.
- Tremblay, R. E. (2004, août-septembre). Violence et agressivité : tout se joue avant quatre ans. *Le magazine Enfants Québec*, 54-65.
- Trinder, M., Eleanor, H., Wertheim, E. H.; Freeman, E., Sanson, A., Richardson, S. et Hunt, S. (2010). Comparison of the effectiveness of two forms of enhancing relationship in school communities project for promoting cooperative conflict resolution education in Australian primary schools. *Journal of Peace Education*, 7 (1), 85-105.
- Turcotte, D. et Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes. *Education et francophonie*, XXXII (1), 15-37.

- Turcotte, D., Lamonde, G. et Lindsay, J. (2002). *La prévention de la violence à l'école primaire par la promotion de comportements pacifiques : évaluation du programme les ambassadeurs et ambassadrices de paix*. Numéro 22. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRIVIFF), Collection Études et Analyses.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D. et Ergul, H. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7 (1), 33-45.
- UNESCO (1980) *La violence et ses causes*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- UNESCO (1993, août). *La tolérance aujourd'hui : analyses philosophiques*. Paris, XIXe congrès de philosophie tenu à Moscou, sous les auspices de la division de la philosophie et de l'éthique de l'UNESCO.
- UNESCO (1995). *Cadre d'action intégrée sur l'éducation pour la paix, les droits de l'homme, la démocratie, la compréhension internationale et la tolérance*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- UNESCO (2000). *Déclaration sur une culture de la paix*. <http://www.unesco.org/cpp/fr/declarations/2000fr.htm>
- UNESCO (2001). *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire. Quelques exemples*. Direction de la promotion de la qualité de l'éducatif. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/00126679f.pdf>.
- UNESCO (2004). *Textes fondamentaux*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- UQAM. (2009). [www.nouvelles.uqam.ca](http://www.nouvelles.uqam.ca). Récupéré le 2 septembre 2010. Les nouvelles du 23 novembre 2009.
- Van Campenhoudt, L. (1983). L'enseignant, agent de transformation sociale. *Recherches sociologiques*, XIV (2), 185-204.
- Van Der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- Van Dorslaer, C. (2008). *Comprendre la violence pour en sortir*. Université de Paix ASBL. De la prévention à la gestion positive des conflits.

- Venant, J. P. (dir.). (1999). *Problèmes de la guerre en Grèce ancienne*, 3e éd. Paris : Écoles des Hautes Études en Sciences sociales.
- Vestal, M. A. (2001). *How Teachers Training in Conflict Resolution and Peace Education Influences Attitudes, Interactions and Relationship in Head Start Centers*. Thèse de doctorat inédit. Nova Southeastern University.
- Vilona-Verniory, M.G. et Malherbe, J. F. (2010). *Transmuter la violence en milieu scolaire*. Éditions LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne.
- Vriens, L. (1996). Postmodernism, Peace Culture and Peace Education. In *Aspeshlagh, R. et J. Burns Dir.*. p. 341-358.
- Vriens, L. (1999). Children, war and peace : A review of fifty years of research from the perspective of balanced concept of peace education. Dans A. Raviv, L. Oppenheimer et D. Bar-Tal (Dir). *How Children Understand War and Peace : A Call for International Peace Education* (p. 27-58). San Francisco : Jossey-Bass.
- Weber, M. (1966). *Le savant et le politique*. Trad. de J. Freund. Paris : Librairie Plo.
- Weil, P. (1994). *L'Art de vivre en paix*. Paris : UNESCO.
- Williame, R. (1978). Le récit autobiographique : analyse d'une expérience de communication. *Recherches sociologiques*, IX (2), 215-234.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Wulf, C. (1985). Peace éducation. Dans T. Husén, T. N. Postlewaite (dir.). *The International Encyclopedia of Education* (Volume. 7, p. 813-815). Oxford, Royaume-Uni : Pergmon.
- Wulf, C. (dir.). (1974). *Handbook of Peace Education*. Frankfurt : International Peace Research Association.
- Xypas, C. (Dir.). (1997). *Jean Piaget. L'éducation morale à l'école : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Édit. Antropos.
- Yamane, K. (1996). A Peace museum as a center for peace education : What do Japanese students think of peace museum? Dans *R. Aspeshlagh et J. Burns (Dir.)*. (p. 307-320).

- Zigler, J. (2002). *Les nouveaux maîtres du monde*. Paris : Fayard.
- Zorgbibe, Ch. (1984). *La paix*. Paris : PUF.
- Zylberberg, J. (1978). Fragment d'un discours critique sur le nationalisme. *Anthropologie et société*, 2 (1), 183-190.
- Zylberberg, J. et Shiose, Y. (1997). Jesus says, order children. Dans L. Tepperman (dir). *Small World : International Readings in Sociology*. N.Y. : Prentice-Hall.