T-KiT 11

Mosaïques

Kit de formation pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse

Partenariat jeunesse

Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse

UNION EUROPÉENNE

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Mosaïques

Kit de formation
pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse

Version anglaise
Mosaic – The training kit for Euro-Mediterranean youth work
ISBN 978-92-871-6577-0

Les opinions exprimées dans cet ouvrage ne reflètent pas nécessairement les positions officielles du Conseil de l'Europe ou de la Commission européenne, de leurs Etats membres ou encore des organisations qui coopèrent avec ces institutions.

La reproduction d'extraits de cette publication est autorisée seulement à des fins non commerciales, à la condition que la source soit clairement citée.

Les cartes figurant en pages 42, 49, 58, 98 ont été reproduites avec l'autorisation du détenteur du copyright, Andras Bereznay (http://www.historyonmaps.com).

La carte reproduite en page 289, *Hotspots Revisited*, est la propriété de Conservation International.

Les cartes figurant en page 364 ont été reproduites avec l'autorisation de Pepin Press.

Toute correspondance relative à la publication, la reproduction ou la traduction de tout ou partie de cet ouvrage doit être adressée à la Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, Service de la jeunesse, Conseil de l'Europe, Agora, F-67075 Strasbourg Cedex.

Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe
dans le domaine de la jeunesse
Conseil de l'Europe
Agora
F-67075 Strasbourg Cedex
http://youth-partnership-eu.coe.int

Maquette de la couverture: Eva Moulaert
Mise en page: Service de la production des documents et publications (SPDP), Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
http://book.coe.int

ISBN 978-92-871- 6779-8
© Conseil de l'Europe et Commission européenne, mars 2013
Imprimé au Conseil de l'Europe

Mosaïques

Kit de formation
pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse

Direction de la publication

Asuman Göksel

Version finale et coordination du projet

Rui Gomes

Rédaction des activités

Ellie Keen, Patricia Brander

Illustrations

Eva Moulaert

Collaborateurs

Alper Akyüz, Anne Sophie Winkelmann, Asuman Göksel, Burcu Arık, Cécile Barbeito Thonon, Ellie Keen, Heidi Ness, Henrietta Szovatti, Jana El-Horr, Katrin Alban, Miguel Ángel García López, Rui Gomes, Suzanne Shomali, Tala Bassam Momani

Suivi de la rédaction (commentaires et conseils)

Alexandra Raykova, Annette Schneider, Chris Mammides, Farah Cherif D'Ouezzan, Gisèle Evrard, Iris Bawidamann, Michael Privot, Nadine Lyamouri-Bajja, Teresa Cunha, Yael Ohana Forbrig

Comité éditorial du Partenariat Euro-Med Jeunesse

Asuman Göksel, Bernard Abrigani, Farah Cherif D'Ouezzan, Marc Muller, Marcos Andrade, Rui Gomes

Secrétariat et coordination

Mariuca Matanie, Marzia Conte, Viktoria Karpatska

Traduction

Nathalie Guiter, Sandrine Lafoix (assistante)

Sommaire

Liste des illustrations et des tableaux 7
Liste d'abréviations 9
Remerciements 11
Préface 13

1. Introduction 17

A propos de *Mosaïques* 19
Un processus de production interculturel 20
Une mosaïque de thèmes et d'activités 21
Les approches pédagogiques proposées par *Mosaïques* 26
Utiliser et adapter les activités de *Mosaïques* 30
Un peu de terminologie 31

2. Thèmes 33

1 Contexte politique et institutionnel 35
2 Histoire et mémoire 69
3 Apprentissage interculturel 85
4 Participation et citoyenneté active des jeunes 109
5 Droits de l'homme et éducation aux droits de l'homme 135
6 Egalité des genres 159
7 Diversité culturelle et minorités 197
8 Religion et tolérance 221
9 Paix et conflit 259
10 Environnement 285

3. Activités 307

1 Beauté naturelle 311
2 Cartes sur table ! 317
3 Déclinez votre identité ! 321
4 Des touristes responsables 325
5 En quête de dignité 331
6 Fabriquons nos souvenirs 335
7 Faites passer le message 339
8 L'addition que nous sommes 345
9 L'arbre à idées 349

10 L'avis du jury 355
11 L'orange bleue 359
12 L'usine de papier 365
13 La femme idéale – L'homme idéal 373
14 Le concours de beauté 379
15 Le paradis selon les jeunes 383
16 Le partage du gâteau 387
17 Mon histoire 393
18 Notre village 397
19 Parlons de nos convictions 401
20 Pas besoin d'eau pour les chameaux ! 407
21 Pour ou contre ? 413
22 Quiz euro-méditerranéen 419
23 Regardez autour de vous ! 425
24 Temps de parole 429
25 Terroriste ou combattant de la liberté ? 433
26 Transformons le racisme 439
27 Traversons la mer 443
28 Trous de mémoire 447
29 Une chronologie de l'histoire 451
30 Une dispute familiale 455

4. Au sujet des auteurs et des collaborateurs 461

Liste des illustrations et des tableaux

Ilustrations

1 Illustration 1 : Contexte politique et institutionnel 35
1.1 Les Etats membres du Conseil de l'Europe 40
1.2 Les Etats membres de l'Union européenne 41
1.3 Les pays sur le pourtour de la Méditerranée 42
1.4 Les pays du Partenariat euro-méditerranéen 49
1.5 Les pays directement concernés par les activités euro-méditerranéennes du partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse 58

2 Illustration 2 : Histoire et mémoire 69

3 Illustration 3 : Apprentissage interculturel 85
3.1 L'iceberg 89
3.2 Carte de la division culinaire 98

4 Illustration 4 : Participation 109
4.1 L'échelle de la participation 126

5 Illustration 5 : Droits de l'homme 135

6 Illustration 6 : Egalité des genres 159

7 Illustration 7 : Diversité 197

8 Illustration 8 : Religion 221

9 Illustration 9 : Paix et conflit 259
9.1 La progression du conflit 261
9.2 Les cinq attitudes face au conflit 264
9.3 La « provention » 265
9.4 L'image de l'ennemi – perceptions et sentiments 269
9.5 Outils pour gérer l'image de l'ennemi 274
9.6 Actions possibles en faveur de la paix durant un conflit armé 280
9.7 Mesures concrètes pour la paix durant un conflit armé 280

10 Illustration 10 : Environnement 285
10.1 Le Bassin méditerranéen, point chaud de biodiversité 289

Tableaux

0.1 Que trouve-t-on dans une activité ? 25
4.1 Groupes des 15-24 ans et des plus de 60 ans (en pourcentage de la population) et indice de fécondité (nombre moyen d'enfants par femme) 112
4.2 Résolutions et accords sur la participation des jeunes 119
9.1 Comment se comporte-t-on envers les trois P ? 266
9.2 Que sait-on au sujet des trois P ? 267
9.3 Arabes et Européens, des perceptions mutuelles négatives 271
9.4 Concepts les plus courants concernant les juifs et les musulmans 272
9.5 Terroriste ou combattant de la liberté ? 272
10.1 La biodiversité 289

Liste d'abréviations

ALECSO	Organisation pour l'éducation, la culture et les sciences de la Ligue arabe
AN	Agence nationale
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
CE	Commission européenne
CEDAW	Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women/Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
CEDH	Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (Convention européenne des droits de l'homme)
CIEDR	Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale
CMDD	Commission méditerranéenne du développement durable
CN	Coordinateurs nationaux
Convention contre la torture des Nations Unies	Convention des Nations Unies contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants
Convention des travailleurs migrants	Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille
CSE	Charte sociale européenne
DIUDH	Déclaration islamique universelle des droits de l'homme
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme
EDD	Education pour le développement durable
EDH	Education aux droits de l'homme
EMYU	Euro-Med Youth Units/Unités Euro-Med Jeunesse
Isesco	Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation/ Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture
OCI	Organisation de la conférence islamique
ONG	Organisation non gouvernementale

PAM	Plan d'action pour la Méditerranée
PEM	Partenariat euro-méditerranéen
PIRDCP	Pacte international relatif aux droits civils et politiques
PIRDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
PMG	Politique méditerranéenne globale
PMR	Politique méditerranéenne rénovée
RDHA	Rapport sur le développement humain dans le monde arabex
SALTO-Jeunesse	Soutien aux opportunités d'apprentissage et de formation avancées dans le cadre du programme européen Jeunesse
SMAP	Short- and Medium-term Priority Environmental Action Programme/Programme d'actions prioritaires à court et moyen terme pour l'environnement
SMDD	Stratégie méditerranéenne de développement durable
TEMPER	Training, Education, Management and Prehistory in the Mediterranean/Formation, éducation, gestion et préhistoire en Méditerranée
UA	Union africaine (anciennement, OUA : Organisation de l'unité africaine)
UICN	Union internationale pour la conservation de la nature
Unicef	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
YFJ	European Youth Forum/ Forum européen de la jeunesse

Remerciements

Ce T-Kit est le fruit d'un travail collectif auquel ont participé de nombreuses personnes. Faute de pouvoir rendre hommage ici à toutes celles qui y ont apporté leur concours et leurs idées, nous voudrions remercier en particulier les participants et les formateurs du stage TATEM, Daniel-Ruiz De Garibay (formateur au Centre européen de la jeunesse, Budapest), Dietrich Rometsch et Silvia Mora (Commission européenne), pour le soutien et l'attention qu'ils ont apportés au projet, et enfin Michael Hughes qui a permis que cette riche matière fasse sens en anglais.

Préface

« Mission impossible », tel a été pendant longtemps le titre provisoire de ce manuel. Au-delà de la référence cinématographique, ce titre reflétait littéralement un sentiment largement partagé. Pour beaucoup de ceux impliqués dans les activités d'éducation non formelle dans le contexte euro-méditerranéen, il semblait en effet impossible de produire ce T-Kit et d'y mettre un point final. Et ce sentiment était nourri de faits objectifs.

Ainsi, aucun des nombreux délais fixés pour la production de ce manuel n'a jamais été respecté et pratiquement aucun des auteurs prévus à l'origine n'y a signé le moindre passage. A cela, nous pourrions ajouter d'autres éléments : ce T-Kit, conçu dans le cadre du Partenariat Euro-Med Jeunesse, a finalement vu le jour dans le (seul) partenariat entre la Commission enropéenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse ; la structure du programme Euro-Med Jeunesse a radicalement changé durant la phase de rédaction ; et, au moment où nous mettions sous presse, l'Union européenne était passée de 15 à 27 membres.

Toutefois, l'impossibilité crainte ou supposée de la mission trouvait son origine moins dans les faits précités que dans la nature et la complexité de la tâche, ainsi que dans la controverse potentielle à son sujet. Il s'est tout simplement avéré beaucoup plus ardu et compliqué que prévu de rechercher, mettre en forme et suggérer des méthodologies éducatives traduisant des réalités et des questions pertinentes pour les jeunes des 47 Etats membres du Conseil de l'Europe et des 10 pays Meda du Partenariat euro-méditerranéen. A maints égards cela reflète parfaitement l'état de la coopération entre les pays européens et méditerranéens : une coopération à multiples facettes, que conditionnent quantité de facteurs politiques, sociaux, culturels et économiques, qui est influencée par l'histoire et la mémoire et qui est, bien souvent, extrêmement précaire. Etre tous d'accord avec l'idée que la richesse de la diversité est ce qui fait du travail euro-méditerranéen de jeunesse une aventure aussi excitante est une chose ; décrire, écrire sur et pour cette diversité n'a rien à voir : c'est même un véritable défi !

Qu'ils soient rédacteurs ou réviseurs, les auteurs de ce manuel pouvaient difficilement échapper au piège de l'ethnocentrisme et à l'expression quasi automatique de stéréotypes et de généralisations. Comment éviter les généralisations en tentant de résumer une réalité culturelle, sociale et politique aussi complexe en 15 à 20 pages ? A l'inverse, comment éviter de mettre en évidence une réalité spécifique que seule une poignée d'individus est en mesure de comprendre ? Est-ce important qu'une expérience se soit déroulée dans une ville donnée avec des individus d'une nationalité plutôt que d'une autre ? Que peut-on apprendre ou pas de ces expériences ?

Au départ, nous avions prévu d'inclure les dernières déclarations et questions concernant ce T-Kit dans un chapitre final que nous avions imaginé d'intituler « Perceptions mutuelles, réalités rêvées et rêves confisqués » ; « perceptions mutuelles », parce que, dans les sociétés euro-méditerranéennes, la réalité quotidienne est modelée autant par les perceptions qu'ont les individus des uns des autres que par la réalité elle-même. Les perceptions, comme nous le savons, sont souvent le résultat d'années de socialisation, d'apprentissage de stéréotypes et de généralisations. Et, cela n'est pas surprenant, elles sont susceptibles de contenir des visions porteuses de préjugés au sujet des autres nations, peuples ou communautés. En produisant ce T-Kit, nous

courions évidemment le risque de contribuer à cristalliser nombre de ces perceptions et ainsi de les légitimer ; mais c'est un risque que nous devions prendre. Nous savons aussi que tous les projets euro-méditerranéens (qu'ils soient ou non axés sur les jeunes) ne parviennent pas à réaliser tous leurs objectifs. Ce ne sont pas des raisons pour ne pas essayer.

Nous avons tenté de mettre à contribution, autant que possible, des auteurs et des collaborateurs représentatifs des diverses réalités culturelles, religieuses et nationales d'Europe et de la Méditerranée. C'est la condition que nous avions posée à notre travail, mais nous ne pouvons affirmer que nous sommes parvenus à la remplir. Quoi qu'il en soit, nous tenons à souligner que ce T-Kit n'est pas un travail sociologique ou anthropologique, un livre d'histoire ou un essai politique. C'est un recueil pratique de points de départ, de références, de réflexions et de questions dont l'objectif est d'inviter le lecteur/l'utilisateur à embrasser la réalité euro-méditerranéenne dans toute sa complexité. Nous espérons en tout cas qu'il reflète la conclusion à laquelle nous sommes arrivés à la fin du processus de rédaction : il est impossible de décrire et d'expliciter une réalité d'une façon qui soit acceptable et fasse sens pour tout le monde ; c'est notamment le cas pour la réalité européenne et méditerranéenne que présente ce T-Kit. Pour autant, cela ne doit pas nous empêcher d'essayer d'être les plus objectifs possible et de reconnaître toute la diversité des points de vue.

Dans le contexte euro-méditerranéen, les perceptions mutuelles coexistent et sont fortement influencées par les « réalités rêvées » : pour beaucoup de jeunes du Maghreb ou du Moyen-Orient, le « rêve européen » est nourri d'imaginaire et empreint des visions orientalistes des cultures et des sociétés orientales. Nous ne savons que trop bien que les réalités et les représentations construites résistent à tout examen objectif : la force des préjugés réside dans leur capacité à nous rendre aveugles.

Les réalités rêvées ont été un obstacle sur d'autres plans : devons-nous en rester à la philosophie et à l'objectif de coopération affichés, ou devons-nous témoigner de la réalité ? Autrement dit, est-il plus approprié de faire valoir l'espace de coexistence euro-méditerranéen, la coopération mutuelle et les destinées liées ou, au contraire, d'aborder tout ce qui aujourd'hui tend à leur remise en question ? Est-il acceptable de parler des possibilités offertes par les programmes euro-méditerranéens de jeunesse sans mentionner que de nombreux jeunes des pays euro-méditerranéens ne pourront jamais obtenir un visa pour la plupart des pays européens ? Que signifie un engagement envers les droits de l'homme ? L'animateur engagé dans les activités euro-méditerranéennes aura toujours besoin de s'appuyer sur un sage mélange de réalités et de rêves sans lequel son travail serait soit trop idéaliste, soit simplement insupportable. Mais, dans tous les cas, il est important d'être conscient de la part de réalité dans tout rêve et de ce qui, dans la réalité, n'est que la projection de rêves, d'espoirs et d'attentes.

La réalité de beaucoup de jeunes en Europe et autour du Bassin méditerranéen est faite de précarité et de périodes de transition de plus en plus longues pour parvenir à l'autonomie, auxquelles s'ajoute une grande insécurité au sujet de leur avenir – qui, manifestement, traduit et reflète les insécurités de leurs sociétés. En tant qu'animateurs, il est de notre devoir, sur les plans tant professionnel qu'éthique, de prendre en compte les perspectives et les préoccupations des jeunes. C'est ce qui fait la spécificité des approches participatives et aussi ce qui explique pourquoi les projets euro-méditerranéens de jeunes sont une expérience unique pour beaucoup de jeunes – quand ils riment avec participation, dialogue, créativité et découverte de soi-même et des autres.

Rien de tout cela ne se produit spontanément ou automatiquement. Cela exige, de la part des animateurs et des organisateurs de projet, la conscience, la motivation et la capacité à faire passer les jeunes en premier et, en conséquence, à adopter une approche centrée sur les participants. Une part de la « mission impossible » que constitue ce T-Kit est de fournir, à ceux qui sont impliqués dans le travail de jeunesse et les projets de formation, des outils pour permettre aux jeunes avec lesquels ils travaillent de prendre pleinement part à leurs projets. Ce T-Kit est une véritable mosaïque d'activités pratiques, d'informations de référence et parfois de questions délicates. Notre espoir est que tout ce matériel, comme une mosaïque, fasse sens dans sa globalité, à la lumière de la pratique et de l'expérience. Ce sera alors un véritable kit de formation et, surtout, d'apprentissage.

Parmi nos attentes, nous espérons non seulement faire en sorte que les rêves des jeunes deviennent réalité mais aussi veiller à ce que leurs rêves ne leur soient pas confisqués au détriment des priorités institutionnelles, politiques ou pratiques de la coopération euro-méditerranéenne. Cela, nous le devons aux jeunes qui, pour reprendre les mots de Mahmoud Darwich, « souffrent d'un mal incurable qui s'appelle l'espoir ».

Rui Gomes

1. Introduction

La Méditerranée est homogène et diversifiée, comme ses langues et ses cultures, sa musique et ses couleurs, ses fragrances et ses formes. On pourrait la comparer à l'une de ses expressions artistiques majeures, la mosaïque, faite de petits fragments de couleur assortis, assemblés pour former des images d'une richesse, d'une diversité et d'une harmonie étonnantes.[1]

A propos de *Mosaïques*

A l'origine, le T-Kit pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse, *Mosaïques*, devait faire partie des actions clés du Partenariat sur la coopération euro-méditerranéenne de jeunesse dans le domaine de la formation signé entre la Commission européenne et le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe en 2003. Ce partenariat visait à offrir d'autres opportunités d'apprentissage et de formation de bonne qualité aux animateurs et aux responsables de jeunesse actifs dans la coopération euro-méditerranéenne, sur la base de l'apprentissage interculturel, de la citoyenneté et de la participation des jeunes, ainsi que de l'éducation aux droits de l'homme. Les objectifs de ce partenariat ont par la suite été intégrés dans le seul partenariat dans le domaine de la jeunesse entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe (auquel le Centre Nord-Sud est associé par l'intermédiaire de la DGII-Démocratie).

Dans le droit-fil de la série des T-Kits produits dans le cadre du Partenariat pour la jeunesse, *Mosaïques* entend apporter aux animateurs et aux formateurs des outils théoriques et pratiques avec lesquels travailler et former les jeunes. Plus spécifiquement, *Mosaïques* se veut être un support intellectuellement stimulant qui fournisse aux travailleurs de jeunesse, aux formateurs et aux responsables de projets intéressés par la coopération euro-méditerranéenne des points de départ, des informations essentielles et des suggestions méthodologiques pour les aider à comprendre, aborder et examiner des questions récurrentes et communes à l'ensemble des projets euro-méditerranéens de jeunes.

Mosaïques se distingue des autres T-Kits en ce qu'il n'est pas consacré à un thème unique (comme l'apprentissage interculturel ou la gestion de projets). Il vient donc en complément des autres T-Kits en proposant une réflexion et une analyse des spécificités de la région euro-méditerranéenne, ainsi que des objectifs et des questions propres au programme Euro-Med Jeunesse. *Mosaïques* vient aussi enrichir la palette des outils conçus dans le cadre du programme Euro-Med Jeunesse, comme le T-bag et d'autres supports produits par le Centre de ressources SALTO-YOUTH Euro-Med.

Mosaïques a donc été produit dans un contexte politique et institutionnel qui dépasse la portée du Partenariat euro-méditerranéen mis sur les rails par la Déclaration de Barcelone. Sont ainsi couverts, notamment, les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe ainsi que le Bélarus et le Saint-Siège (signataires de la Convention culturelle européenne) – autrement dit, pratiquement toute l'Europe. Qui plus est, si ce T-Kit ciblait au départ les utilisateurs et les praticiens du programme Euro-Med Jeunesse, il a aussi été conçu à l'intention des utilisateurs des autres programmes de coopération européens et méditerranéens, qu'ils soient bilatéraux ou multilatéraux.

L'un des principaux enjeux de la coopération euro-méditerranéenne de jeunesse n'est pas de créer de nouvelles frontières artificielles, mais plutôt de reconnaître les nombreuses frontières invisibles et les interconnexions entre, par exemple, les réalités européenne, asiatique, africaine, arabe, musulmane, juive, chrétienne, occidentale

et orientale. Dans le partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, nous tentons de mettre cela en pratique, tant que cela est judicieux et possible sur les plans institutionnel et financier. De la même façon, *Mosaïques* devrait séduire toute personne intéressée par les activités de dialogue/d'apprentissage interculturel. Plus que tout autre T-Kit, *Mosaïques* présente un intérêt et une utilité directs pour les animateurs et les responsables de projets, et pas simplement pour les formateurs.

Un processus de production interculturel

Le processus de production de ce T-Kit a été particulier non seulement compte tenu du cadre institutionnel dans lequel il s'est déroulé, mais aussi parce que nous, auteurs, devions pour l'occasion relever le défi de l'exploration de terres inconnues, à savoir l'identification et la description de problèmes dans une perspective euro-méditerranéenne. L'un des défis majeurs consistait donc à collecter et traiter des informations sur ces problèmes communs qui forment la colonne vertébrale du T-Kit, dans une perspective à la fois paneuropéenne et méditerranéenne. Très simplement, nous nous sommes rendu compte qu'une grande partie de l'information que nous recherchions était inexistante ou très disséminée (et souvent masquée) dans la littérature disponible, ou encore qu'elle n'était que difficilement accessible.

Qui plus est, les thèmes traités dans ce T-Kit exigeaient une équipe multidisciplinaire d'auteurs et de collaborateurs en mesure d'explorer des questions aussi diverses que l'égalité entre les genres ou l'histoire. Notre souci était aussi d'assurer que ce manuel soit rédigé par des animateurs ou des formateurs qui aient non seulement une bonne connaissance de ces thèmes mais aussi une expérience du travail de jeunesse et, si possible, du travail euro-méditerranéen de jeunesse. Enfin, nous étions conscients de la nécessité de témoigner, autant que possible, des différentes perspectives sociales et culturelles en Europe et en Méditerranée dans l'objectif de prévenir l'expression de positions ethnocentriques et de préjugés (sinon inévitables).

Le comité éditorial de *Mosaïques* était formé d'experts du Centre de ressources SALTO-YOUTH EuroMed, de la Direction de la jeunesse et du sport et du Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, de même que d'experts indépendants de la sphère du travail interculturel et euro-méditerranéen de jeunesse. Le comité éditorial s'est chargé de définir la portée, le contenu et les approches éducatives du T-Kit. Sur cette base, un appel à collaborateurs/auteurs a été lancé au pool de formateurs de la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe, et en direction d'experts et de formateurs travaillant avec le Centre de ressources SALTO-YOUTH EuroMed ou le programme Euro-Med Jeunesse.

A l'issue de cet appel, les dix thèmes de *Mosaïques* ont été répartis comme suit entre les auteurs : Alper Akyüz (histoire et mémoire) ; Asuman Göksel (Contexte politique et institutionnel) ; Burcu Arık et Tala Bassam Momani (Environnement) ; Cécile BarbeitoThonon (Paix et conflit) ; Ellie Keen (Droits de l'homme et éducation aux droits de l'homme) ; Anne Sophie Winkelmann, Heidi Ness et Katrin Alban (Participation et citoyenneté active) ; Henrietta Szovatti (Egalité entre les genres) ; Jana El-Horr (Diversité culturelle et minorités) ; Miguel Ángel García López (Religion et tolérance) et Suzanne Shomali (Apprentissage interculturel).

Les textes proposés par les auteurs ont ensuite été transmis pour commentaires et suggestions à un groupe d'experts de divers antécédents nationaux, linguistiques, professionnels, culturels et religieux : Alexandra Raykova, Annette Schneider, Chris Mammides, Farah Cherif D'Ouezzan, Gisèle Evrard, Iris Bawidamann, Michael Privot, Nadine Lyamouri-Bajja, Teresa Cunha et Yael Ohana Forbrig. Le suivi rédactionnel systématique opéré par leurs soins a sans nul doute contribué à l'enrichissement des contributions, notamment en élargissant leurs perspectives et leur portée. Mais cette démarche ne s'est pas toujours traduite par une simplification du travail, bien au contraire ! En réalité, une grande partie du retard accumulé dans la production de *Mosaïques* provient de ce processus et de tout ce qu'il a impliqué. Toutefois, nous restons convaincus qu'il a été un garant essentiel de la qualité du produit final. En plus de ce suivi, d'autres personnes ont pu soumettre en ligne leurs réactions et leurs commentaires. Cela a permis la mise en œuvre, autant que possible, d'un processus participatif qui a également favorisé la prise en compte des réalités de tous ceux impliqués dans les projets euro-méditerranéens de jeunes.

Tous les textes ont ensuite été révisés par la directrice de la publication, Asuman Göksel, qui avait pour mission délicate d'harmoniser les styles (autant qu'il est humainement possible), d'enrichir les textes, de vérifier les références et d'assurer une cohérence globale.

Les 30 activités (ou « méthodes »), qui sont peut-être les pièces les plus colorées de *Mosaïques*, ont aussi fait l'objet d'un suivi rédactionnel. Les idées originales ont été mises en forme et souvent significativement développées par Ellie Keen et Patricia Brander. Michael Hughes en a relu la formulation pour assurer qu'elles font sens en anglais. Enfin, Rui Gomes a pris en charge la coordination du processus dans son ensemble et a également fait office de relecteur de la version finale de tous les textes.

Une mosaïque de thèmes et d'activités

Les projets euro-méditerranéens de jeunes ont pour objectif premier de promouvoir le dialogue interculturel et l'apprentissage interculturel avec et par les jeunes. Ils sont en outre souvent fondés sur un thème choisi qui reflète les réalités ou les préoccupations des jeunes impliqués. De ce point de vue, le dialogue interculturel n'est pas seulement l'objectif des projets, mais également le principe en vertu duquel s'opère l'apprentissage interculturel. Dans le cas qui nous concerne, l'interculturalité a pour théâtre le contexte euro-méditerranéen, qui se caractérise par un type de travail de jeunesse et la compréhension de visions du monde différentes, qui sont centrales au dialogue interculturel. Ainsi, l'apprentissage interculturel n'a de sens que s'il se fonde sur, et aborde, les réalités quotidiennes des peuples et des sociétés euro-méditerranéennes qu'il cherche à mettre en relation et les aborde.

➜ Chapitres thématiques

Le programme Euro-Med Jeunesse est fondé sur des thématiques qui reflètent les domaines spécifiques de coopération développés par les projets de jeunes. A l'époque de la production de *Mosaïques*, ces thèmes étaient l'égalité entre les genres, l'environnement, les minorités, la paix et les conflits, la participation et la citoyenneté, les

droits de l'homme, et la religion et la tolérance. Malgré quelques changements, la phase actuelle du programme couvre des priorités très similaires.

Chacun de ces thèmes est exploré dans un chapitre spécifique de *Mosaïques* qui apporte au lecteur des informations diverses :

- les définitions relatives au thème en question et les principaux concepts qu'il englobe ;
- l'expression et la pertinence du thème dans les sociétés européennes et méditerranéennes, et un éclairage sur des problèmes ou enjeux particuliers ;
- la relation des jeunes à cette question particulière ;
- comment le thème est (ou peut être) abordé dans les projets euro-méditerranéens de jeunes.

Participation des jeunes et citoyenneté active

Tous les programmes européens concernant les jeunes, dont le programme Euro-Med Jeunesse, reposent sur la participation volontaire et active des jeunes et visent à accroître les possibilités qui leur sont offertes de pratiquer des formes actives de citoyenneté. Le thème n° 4 explore ces concepts, ainsi que des réalités très contrastées en la matière dans les sociétés européennes et méditerranéennes.

Droits de l'homme et éducation aux droits de l'homme

Avec la participation et la citoyenneté active, les droits de l'homme forment le cadre des valeurs sur lesquelles reposent les politiques européennes de jeunesse. Les droits de l'homme universels éclairent aussi la façon dont devrait être développé le dialogue interculturel. Parallèlement, les droits de l'homme sont souvent au cœur de la discorde entre les pays partenaires de la coopération euro-méditerranéenne. Le thème n° 5 apporte des informations de base sur les droits de l'homme et le rôle de l'éducation aux droits de l'homme, tout en examinant les dilemmes auxquels se heurtent les travailleurs de jeunesse et les activistes.

Egalité entre les genres

Le thème n° 6 examine la question de l'égalité entre les genres, qui reste un objectif fondamental pour beaucoup de politiques nationales et d'organisations internationales ; la nécessité de l'intégration des questions de genre doit donc être abordée avec et par les projets de jeunes. Qui plus est, dans le contexte de la coopération euro-méditerranéenne, c'est une question souvent sujette à controverse et génératrice de récriminations mutuelles.

Diversité culturelle et minorités

La diversité culturelle est une réalité pour l'ensemble des sociétés concernées par la coopération euro-méditerranéenne. Les minorités, qu'elles soient religieuses, ethniques, culturelles ou sociales, sont l'expression la plus visible de la diversité, en plus d'établir un lien entre l'Europe et la Méditerranée. Tels sont les thèmes développés au point 7. Prendre conscience des minorités au plan national, et des obstacles auxquels elles peuvent être confrontées dans leur quête d'égalité des chances, est une condition préalable nécessaire à un engagement dans le dialogue interculturel et la coopération, car cela implique de reconnaître l'« autre » visible et invisible.

Religion et tolérance

Le Bassin méditerranéen est le lieu de naissance de la majorité des religions monothéistes du monde. Sachant que la religion est un facteur à la fois d'union et de division au sein des sociétés, nous ne pouvions pas ne pas l'aborder. Le thème nº 8 apporte des informations de base sur les principales religions, que viennent compléter des conseils pratiques et des réflexions sur la façon d'inclure la diversité religieuse dans les projets de jeunes.

Paix et conflit

Paix et conflit forment les thèmes « jumeaux » du thème nº 9. La paix est en effet l'objectif ultime de la coopération internationale, y compris des échanges de jeunes, mais les conflits qui sévissent mettent en danger l'objectif et l'essence même des projets euro-méditerranéens de jeunes. Apporter aux travailleurs de jeunesse les outils permettant la compréhension et le travail sur les conflits était donc une tâche prioritaire pour ce T-Kit.

Environnement

La Méditerranée est un exemple emblématique de mer entourée de nombreux pays. De ce fait, son littoral est une mosaïque de peuples et de civilisations qui n'ont cessé d'utiliser la mer, au point de générer des problèmes environnementaux graves et de mettre en danger sa durabilité et son patrimoine historique. Le thème nº 10 examine les problèmes environnementaux typiques des questions à aborder si l'on veut que les solutions apportées aient une efficacité réelle.

A ces sept thèmes, trois autres thèmes transversaux ont été ajoutés. Le comité éditorial a en effet estimé qu'il s'agissait de données déterminantes pour les autres thèmes et qu'en cela, ils étaient fondamentaux.

Contexte politique et institutionnel

Le thème nº 1 apporte un éclairage sur les contextes institutionnels dans lesquels ce T-Kit a été produit, et notamment les programmes pour la jeunesse du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, le partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse et le programme Euro-Med Jeunesse.

Histoire et mémoire

Le thème nº 2 se penche sur certains événements qui ont marqué l'histoire des relations européennes et méditerranéennes. Il propose de plus une réflexion sur le rôle de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, ainsi que sur la place de la mémoire dans la formation des perceptions collectives du passé et des perspectives d'avenir.

Apprentissage interculturel

Le thème nº 3 passe en revue quelques-uns des concepts fondamentaux du dialogue interculturel ainsi que les défis inhérents à son utilisation dans la pratique des projets

de jeunes. L'apprentissage interculturel était un thème incontournable, car il est à la fois la démarche sous-jacente et l'objectif de beaucoup de projets Euro-Med Jeunesse.

Outre le fait de planter le décor du travail euro-méditerranéen de jeunesse, ces dix thèmes ont souvent fourni l'orientation de l'action à mener avec et par les jeunes. Pour cette raison, les informations contenues dans ces dix thèmes se veulent être, pour les utilisateurs, un point de départ des références grâce auxquelles ils pourront mener leurs activités plus confortablement. Ce T-Kit devrait notamment inciter les participants à apprendre par le biais des activités proposées, en éclaircissant certains concepts, en proposant des définitions ou diverses perspectives et points de vue sur une question.

Même s'ils sont limités naturellement par leur support, les chapitres thématiques devraient surprendre les lecteurs par le processus mis en œuvre de construction et de déconstruction des significations et des perceptions attribuées à diverses pièces colorées de la mosaïque euro-méditerranéenne. L'un des défis les plus étonnants que nous avons dû relever lors de la production de ce T-Kit a été de gérer la diversité des définitions données à « euro-méditerranéen » dans les chapitres thématiques. La plupart du temps, les frontières politiques et institutionnelles ne correspondaient pas aux frontières naturelles, géographiques ou culturelles de notre *Mosaïques* !

Compiler les informations destinées aux chapitres thématiques n'a pas été une tâche facile, tout comme d'ailleurs les résumer et faire en sorte d'inclure les réalités tant européennes que méditerranéennes. Pourtant, nous sommes conscients que beaucoup d'utilisateurs risquent de ne pas y trouver des contenus et des perspectives qu'ils jugent essentiels, et que d'autres pourront ne pas être d'accord avec nos choix. Nous sommes pleinement conscients des limites de nos écrits, mais également confiants dans leur capacité à apporter des références et des points de départ utiles pour beaucoup de travailleurs de jeunesse et de formateurs.

Nous voudrions donc encourager tous les lecteurs à se renseigner auprès d'autres sources et regrettons de ne pas avoir pu présenter tous les points de vue. Ce n'était pas seulement une question de place, mais aussi parfois une question de connaissances. Nous comptons par conséquent sur la bienveillance des utilisateurs et sur leur actif engagement pour faire en sorte que les limites de notre travail éditorial ne réduisent pas le potentiel de leurs activités. D'ailleurs, chacun peut, s'il le souhaite, apporter de nouvelles pièces pour compléter et enrichir cette mosaïque !

➜ Activités

La popularité des T-Kits tient en grande partie à leur combinaison unique de concepts théoriques et d'approches pratiques, associés à des conseils sur la façon de les intégrer ou de les gérer dans les activités de formation des travailleurs de jeunesse. *Mosaïques* reprend cette approche et la renforce en proposant très clairement une série d'activités adaptables à plusieurs thèmes et pouvant être utilisées directement dans les projets euro-méditerranéens de jeunes et pas seulement (voire en particulier) dans les projets de formation.

Ces dernières années ont vu l'explosion de l'offre de méthodes et d'activités éducatives destinées à l'éducation non formelle, qui toutes revendiquent la mise en œuvre

d'approches pédagogiques essentielles, de l'apprentissage expérientiel à l'éducation interculturelle. Nombreux sont ceux qui ont exprimé des inquiétudes face au risque que constitue le fait de mettre l'accent sur l'action et le militantisme au détriment de la réflexion et de l'apprentissage. Notre objectif, avec ce T-Kit, n'est pas de nous engager dans ce débat, mais nous reconnaissons que le risque est réel : l'action sans réflexion et, plus encore, sans une réflexion ancrée dans l'expérience, réduit considérablement le potentiel d'apprentissage interculturel inhérent aux projets internationaux de jeunes.

Comme dans *Repères*, le manuel du Conseil de l'Europe pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes – dont la structure présente beaucoup de similitudes avec celle de *Mosaïques* –, les animateurs et les autres utilisateurs du manuel (les facilitateurs) peuvent ouvrir l'ouvrage à la page qu'ils souhaitent et donc ne pas lire les informations thématiques avant la mise en œuvre d'une activité. Pour autant, nous les encourageons vivement à les consulter, en espérant de tout cœur que leur présence leur rappellera que l'expérience est plus efficace lorsqu'elle s'accompagne d'un processus de réflexion afin de prendre conscience de ce qui a été appris et de la façon de l'utiliser. N'oublions pas par ailleurs que les informations sont vitales pour surmonter les stéréotypes et les préjugés !

Pratiquement toutes les activités proposées sont le fruit de la pratique et ont donc été testées au préalable dans des projets euro-méditerranéens. Les personnes qui se sont chargées de les rédiger, Ellie Keen et Patricia Brander, ont mis un soin tout particulier à assurer qu'elles sont compréhensibles par des utilisateurs intervenant dans des contextes différents avec des groupes de jeunes différents. Plus les facilitateurs seront motivés et compétents, et plus ils seront capables d'adapter les activités, plus large sera l'usage qui pourra être fait de ces activités !

Tableau 0.1: Que trouve-t-on dans une activité ?

Titre	**Titre de l'activité**
Accroche	Phrase ou citation qui donne une idée des questions soulevées ou de la méthode proposée par l'activité.
Niveau de complexité	Niveau de complexité estimé ou type d'activité, selon un classement de 1 (facile et simple) à 4 (difficile et complexe). Les activités de niveau 4 durent en général plus longtemps et doivent être menées par des animateurs expérimentés. Les activités de niveaux 1 et 2 sont souvent plus faciles à gérer et plus adaptées au début des séminaires ou des échanges entre jeunes.
Thèmes	Chaque activité se rapporte au minimum à trois thèmes (parmi les dix traités dans les chapitres 1 à 10), celui qui correspond le plus apparaissant en premier.
Points traités	Indication des sujets abordés par l'activité, par exemple : • Discrimination sur le lieu de travail • Fossé générationnel • Conflits territoriaux
Taille du groupe	Mention de la taille idéale du groupe ou du nombre de personnes minimum/maximum.

Durée	Durée de l'activité comprenant sa préparation, son déroulement, le débriefing et l'évaluation.
Objectifs	Liste des objectifs sociaux et d'apprentissage que doit chercher à atteindre l'activité en conditions standards. Cette liste peut aussi inclure des objectifs relatifs au processus (par exemple, développer des compétences en communication).
Préparation	Indication de tout ce que le facilitateur doit prévoir et préparer avant de démarrer l'activité.
Matériels	Liste des équipements, du matériel, des ressources ou des installations dont le facilitateur aura besoin pour la réalisation complète de l'activité.
Instructions	Ce que l'animateur doit savoir et communiquer aux participants pour mener à bien l'activité.
Débriefing et évaluation	Bilan de l'activité : manière dont elle a été vécue et perçue, ce que les participants ont pu en apprendre et mise en rapport avec les réalités des participants (et la coopération euro-méditerranéenne).
Conseils pour l'animateur	Recommandations, points qui exigent une attention particulière, où trouver des informations complémentaires.
Variantes	Idées pour éventuellement adapter l'activité ou l'utiliser dans une situation différente.
Idées d'action	Suggestions pour la suite des opérations, afin que les participants puissent donner un sens concret à leur apprentissage (et le traduire en pratique). Ce sont les participants qui doivent décider de poursuivre ou non avec une activité de suivi, choisir laquelle et la mettre en place. Le rôle du facilitateur est de les guider et de les aider dans ce processus.
Suggestions de suivi	Cette partie propose d'autres activités (dans *Mosaïques*, *Repères*, le kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux* ou d'autres T-Kits). La grande majorité de ces ressources pédagogiques sont disponibles en version électronique sur www.coe.int/compass ou http://youth-partnership-eu.coe.int.
Informations complémentaires	Informations générales concernant l'activité, renvois à des articles, à d'autres publications ou à d'autres ouvrages.
A distribuer	Liste des matériels à préparer et à distribuer aux participants au cours de l'activité (si nécessaire). Dans *Mosaïques*, les matériels figurent toujours en annexe de l'activité.

Les approches pédagogiques proposées par *Mosaïques*

Le comité éditorial de ce T-Kit a donné aux rédacteurs une série de lignes directrices à respecter lors du processus de production. Il s'agissait notamment :

- de démystifier les difficultés des projets du travail de jeunesse dans le contexte euro-méditerranéen, tout en admettant la possibilité de conflits ;
- de dissiper les craintes et les inquiétudes au sujet du travail euro-méditerranéen de jeunesse ;

- en cas de problèmes spécifiques au travail euro-méditerranéen de jeunesse, de s'assurer que le T-Kit prépare effectivement les utilisateurs à les gérer (apport de conseils généraux : que faire lorsque les choses se passent mal ; l'animation ; la gestion des conflits ; les questions sensibles, etc.) ;
- de proposer des points de départ pour le travail de jeunesse sur la coopération Euro-Med, sachant qu'il est impossible de tout prévoir.

Cette liste très simple de points importants et de conseils résume quelques-uns des dilemmes auxquels nous avons été confrontés lors de la production de *Mosaïques*, et notamment le suivant : «Existe-t-il une approche pédagogique spécifique pour les activités éducatives non formelles dans le contexte euro-méditerranéen ? Le cas échéant, laquelle et comment la décrire ?»

A la fin du processus, et à la lumière de la mise en œuvre de beaucoup d'autres activités euro-méditerranéennes dans le cadre du partenariat mais aussi dans d'autres contextes, nous sommes parvenus à la conclusion que les approches éducatives que nous recommandons et appliquons dans ce T-Kit sont fondamentalement les mêmes que celles proposées dans d'autres T-Kits et supports pédagogiques similaires. En revanche, les conditions et les possibilités matérielles peuvent ne pas être les mêmes, tout comme le niveau d'expérience des participants et des facilitateurs – dont, par ailleurs, la connaissance de certains concepts peut être plus ou moins fine. En outre, à n'en pas douter, l'expérience que les individus apportent dans les processus d'apprentissage est potentiellement plus variée qu'elle ne l'est dans les activités nationales ou régionales de jeunesse. Mais, à notre avis, ce qu'il faut surtout, ce sont des facilitateurs prêts à user de toutes leurs capacités et application pour adapter les activités aux projets et aux groupes cibles, et pour compléter les informations thématiques apportées ici par des données plus pertinentes concernant les participants, le lieu du projet ou encore ses buts et sa finalité propres.

Les approches pédagogiques qui sous-tendent *Mosaïques* sont décrites en détail dans le T-Kit sur les principes essentiels de la formation et dans la première section de *Repères* ; nous souhaiterions que les utilisateurs de *Mosaïques* consultent ces deux manuels. En bref, ces approches incluent l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage interculturel ; elles sont centrées sur les participants et orientées sur l'action, et intègrent l'apprentissage non formel.

➜ L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est un apprentissage effectué à partir d'expériences pratiques utilisées comme base pour la mise en œuvre d'une réflexion qui va permettre de tirer des conclusions et d'établir des parallèles avec d'autres réalités, pour ensuite appliquer cet apprentissage à de nouvelles activités. La phase d'évaluation et de débriefing des activités se prête tout à fait à ce type d'apprentissage.

Le débriefing offre la possibilité de faire le lien avec la réalité et d'inviter les participants à comparer les questions évoquées ou l'expérience tirée de l'activité avec d'autres réalités, et à réfléchir à la façon dont ils peuvent y appliquer leur apprentissage. L'apprentissage expérientiel ne doit pas nécessairement s'appuyer sur des activités proposées par *Mosaïques* : les facilitateurs peuvent et devraient appliquer les

mêmes principes à d'autres activités dans leurs projets euro-méditerranéens de jeunes, voire au projet dans son ensemble.

➜ L'apprentissage interculturel

Le thème n° 3 apporte des informations détaillées sur l'apprentissage interculturel et quelques-unes de ses applications pratiques. Si vous appliquez ce concept, dans quelque contexte que ce soit, nous voudrions attirer votre attention sur la nécessité :

- de prendre conscience que nos visions ethnocentriques et stéréotypées influent toujours sur la façon dont une activité est menée ;
- de surveiller notre tendance à établir des parallèles entre les attitudes ou les réactions des participants et leurs appartenances culturelles supposées au cours d'une activité (c'est davantage aux participants eux-mêmes de le faire) ;
- de donner à chacun la possibilité de s'exprimer et de participer, car la communication est essentielle au dialogue et à l'apprentissage ;
- de prendre en compte les difficultés ou les besoins spécifiques des participants en matière de communication, et d'être notamment conscient du pouvoir du langage ;
- de rendre compte de la diversité de l'équipe qui porte le projet ou de l'équipe pédagogique – dans les activités de *Mosaïques*, cela peut consister à travailler avec deux ou plusieurs facilitateurs ;
- de reconnaître la diversité des antécédents culturels des participants ainsi que la diversité des identités au sein du groupe, et de leur accorder une place égale ;
- de garder à l'esprit la diversité des références et des perspectives morales des participants sur beaucoup de questions. L'objectif des activités de *Mosaïques* n'est pas de bousculer ou de défier les participants (pour les « forcer » à changer), mais de leur donner des points de départ pour la discussion et le dialogue qui respectent la diversité de leurs opinions, le but étant précisément de permettre que ces opinions soient exprimées, écoutées et analysées.

Nous sommes conscients que les chapitres thématiques, tout comme les activités, contiennent et expriment, directement et indirectement, des préjugés culturels inévitables, parce qu'ils ont été rédigés par des femmes et des hommes qui ont leur propre identité et leur propre code culturel. Toutefois, nous sommes convaincus non seulement que cela n'entame en rien leur potentiel en tant que support d'apprentissage et de travail collectif, mais aussi que les facilitateurs devraient aisément pouvoir repérer et corriger certains de ces partis pris. Une question envisageable pour conclure une session de formation basée sur une activité de *Mosaïques* est celle-ci : « Quels sont les préjugés que cette activité contient et transmet, et comment les corriger ? »

➜ Approche centrée sur les participants

Cela signifie que les points de départ et d'arrivée des activités sont les participants/apprenants : ce qu'ils peuvent apprendre (et, en fin de compte, ce pour quoi ils peuvent utiliser leur apprentissage) doit être la préoccupation centrale des facilitateurs. Il existe quantité d'exemples de la mise en œuvre de cette approche dans *Mosaïques*, comme le fait de commencer par collecter des exemples tirés de la réalité des participants, d'appliquer l'apprentissage à leur réalité ou encore de les inviter à identifier ce qu'ils peuvent apprendre grâce à l'activité.

L'attitude des facilitateurs doit aussi être centrée sur les participants. Les facilitateurs doivent par exemple adapter les activités aux réalités des participants/apprenants et prendre sérieusement en compte leurs préoccupations ou leurs objections. *Mosaïques* n'est absolument pas une fin en soi, mais simplement un outil ou un moyen d'apprentissage ; son contenu peut donc être modifié, adapté, voire purement et simplement supprimé s'il s'avère inutile.

Enfin, l'approche centrée sur les participants englobe l'idée selon laquelle chacun, au sein du groupe, peut contribuer à la discussion et au processus d'apprentissage ; la tâche et le défi à relever consistent, pour le facilitateur, à faire en sorte qu'il en soit effectivement ainsi.

➜ Approche orientée sur l'action

Si les jeunes participent aux activités euro-méditerranéennes, ce n'est pas simplement pour occuper leur temps libre. Ces activités et ces projets sont des moyens d'agir sur leur réalité grâce à une meilleure connaissance de leurs environnements politique et social, des compétences interculturelles renforcées et une conscience plus aiguë de certaines questions. Il peut être très intéressant de comprendre une question dans toute sa complexité, mais ce n'est pas forcément un processus d'autonomisation.

C'est pourquoi, en plus d'établir un lien entre les questions étudiées et la réalité des jeunes, les facilitateurs devraient envisager la possibilité, voire la nécessité, d'inviter les jeunes à réfléchir à ce qu'ils peuvent faire pour changer une situation particulière ou contribuer à la résolution d'un problème donné. Si les facilitateurs sont à court d'idées, ils peuvent citer des exemples relevant d'autres individus ou d'autres organisations. Cette invitation à l'action devrait toujours se faire dans le respect de la liberté des participants (agir ou ne pas agir), sans oublier que, dans quelques pays, des obstacles juridiques ou politiques peuvent faire barrage à l'action sociale.

Une approche orientée sur l'action peut être très simplement utilisée par les facilitateurs pour garantir la participation des jeunes au développement futur de leurs projets.

➜ Les principes de l'éducation non formelle

D'autres pratiques et principes usuels de l'éducation non formelle s'appliquent bien évidemment à *Mosaïques*, et notamment :

- l'utilisation du travail en groupe et de modes d'apprentissage « coopératifs », qui mettent également l'accent sur l'acquisition de compétences sociales – comme celles en lien avec la communication, le dialogue et la transformation des conflits ;
- une participation volontaire et illimitée, dans le sens où la participation aux activités ne doit pas être considérée comme quelque chose d'obligatoire – tout en reconnaissant que différents participants peuvent tirer des enseignements différents d'une même activité. Le rôle du facilitateur consiste à accompagner les participants dans la prise de conscience de ce qu'ils peuvent apprendre et de ce qu'ils peuvent faire de leur apprentissage ;
- des opportunités d'apprentissage planifiées et structurées : même si beaucoup d'activités proposées dans *Mosaïques* peuvent être considérées comme des jeux ou des exercices, toutes ont été développées à la manière de processus d'apprentissage structurés, qu'il ne faudrait pas réduire à la seule phase de leur

mise en œuvre; nous insistons particulièrement sur l'intérêt des sessions de débriefing et d'évaluation.

Utiliser et adapter les activités de *Mosaïques*

Aucune activité ou exercice proposé par *Mosaïques* ne peut être utilisé sans une certaine adaptation au groupe concerné et à la situation. Les activités sont souvent décrites de façon neutre et parfois la plus générale possible, afin que leur sens et leurs processus puissent être compris de tous.

De cette façon, les activités peuvent convenir à pratiquement n'importe quel groupe de jeunes dans n'importe quel projet euro-méditerranéen. Cela signifie aussi qu'il incombe aux facilitateurs de les adapter pour refléter les questions spécifiques abordées ou, par exemple, pour gérer un conflit qui a surgi au sein du groupe.

L'adaptation doit toujours se faire à la lumière des approches pédagogiques exposées précédemment, et notamment dans l'objectif que l'activité soit centrée sur les participants et axée sur l'apprentissage interculturel. Voici quelques techniques simples pour adapter une activité :

- Changer le thème de l'activité si cela peut la rendre plus facile à comprendre par les participants, ou plus adaptée à leur situation spécifique.
- Rectifier l'équilibre entre les sessions de travail individuel, de travail en groupe et en plénières (en veillant à respecter les fonctions de chacune de ces sessions), sans oublier que les participants les moins expérimentés en matière d'activités internationales de jeunesse ont souvent plus de facilité à participer aux discussions en groupes restreints.
- Adapter la description d'une situation donnée ou d'un point de départ (comme les rôles dans un jeu de rôle).
- Adapter le lieu et le matériel aux besoins physiques et aux besoins d'apprentissage des participants.
- Envisager la possibilité de traduire les instructions ou les matériels à distribuer; éviter de ne compter que sur la traduction verbale des instructions importantes.
- Former des groupes régionaux ou nationaux pour approfondir une perspective particulière ou prendre en compte des réalités spécifiques.
- Briser la glace en proposant une réflexion ou une session de « discussion silencieuse ». Vous pouvez également utiliser des exercices rapides comme les *energisers* ou des activités physiques pour mobiliser l'attention des participants ou remotiver le groupe. Vous trouverez quelques activités sur la dynamique de groupe dans le premier chapitre de *Repères* (www.coe.int/compass). Le Centre de ressources SALTO dispose également d'une base de données d'exercices et d'autres méthodes pour stimuler le travail en groupe (www.salto-youth.net/toolbox).

D'une manière générale, nous vous conseillons d'aborder les sessions de débriefing et d'évaluation comme les étapes clés de tout processus d'apprentissage – qu'il ne faut donc en aucun cas supprimer. Cela étant, cette démarche n'a d'intérêt que si elle peut s'appuyer sur suffisamment de matériel ou sur une discussion préalable.

Les facilitateurs doivent garder à l'esprit le fait que le temps estimé dans la description des activités vaut pour des groupes monolingues. Si vous travaillez avec plus d'une langue, ou faites appel à l'interprétation simultanée, vous devrez augmenter le temps estimé.

Un peu de terminologie

➜ Facilitateurs, formateurs, travailleurs de jeunesse, instructeurs…

Nous utilisons le terme générique « facilitateurs » pour désigner tous ceux qui mettent en œuvre, dirigent ou animent une activité tirée de *Mosaïques*. La fonction ou la profession du facilitateur peut être très variable : il peut s'agir d'un responsable de jeunesse ou d'un participant, d'un animateur rémunéré ou volontaire, d'un formateur ou d'un apprenant, d'un organisateur ou encore d'une personne-ressource.

Tous les mots et tous les termes ont en eux le potentiel d'interprétations diverses et variées, mais aussi de compréhension erronée. Les collaborateurs et les auteurs ont fait très attention à utiliser un langage et des expressions les plus neutres possibles. Aux lecteurs et aux utilisateurs de dire s'ils y sont parvenus mais, dans tous les cas, un certain niveau de tolérance à l'ambiguïté est requis. Si, en utilisant *Mosaïques*, vous jugez un terme ambigu ou inapproprié, vous êtes libres d'opter pour un autre. Mais surtout, n'oubliez pas que l'intention des auteurs n'était en aucun cas de blesser ou de manquer de respect à quiconque par le langage utilisé dans ce T-Kit.

Pour autant, il convient d'expliquer pourquoi certains termes ont été employés dans *Mosaïques* ainsi que leur signification :

- L'adjectif « européen » renvoie aux réalités ou aux situations qui concernent n'importe quel pays en Europe, à savoir : les Etats membres du Conseil de l'Europe et au-delà. Dans tous les cas, son application ne se limite pas aux seuls Etats membres de l'Union européenne.
- Le terme « Euro-Med » fait référence aux réalités et aux activités qui s'inscrivent dans le cadre du Partenariat euro-méditerranéen entre les Etats membres de l'Union européenne et les autres parties au processus de Barcelone.
- L'adjectif « euro-méditerranéen » (activité, travail de jeunesse) fait référence aux réalités qui impliquent ou englobent l'ensemble des pays de l'Europe, ou quelques-uns, et l'ensemble des pays qui bordent la Méditerranée, ou quelques-uns. Il dépasse donc les réalités couvertes par le processus de Barcelone et le programme Euro-Med Jeunesse.
- L'acronyme Meda fait référence aux réalités des pays signataires du processus de Barcelone qui ne sont pas membres de l'Union européenne, et notamment: l'Algérie, l'Egypte, la Jordanie, Israël, le Liban, le Maroc, les Territoires palestiniens, la Syrie, la Tunisie et la Turquie. On parle ainsi des pays Meda.

Note

1. Baccouche, Fathia (1999), « The Mediterranean region united in its diversity » dans *Intercultural dialogue: basis for Euro-Mediterranean partnership,* Lisbonne, Centre Nord-Sud, p. 23-28.

2. Thèmes

1 Contexte politique et institutionnel

Illustration 1

> Le principal objectif du travail de jeunesse est d'offrir aux jeunes des opportunités de façonner leur propre vie.
>
> Peter Lauritzen

1.1 Introduction

Avez-vous déjà participé à un échange de jeunes organisé par Euro-Med, ou bien à un séminaire au Centre européen de la jeunesse du Conseil de l'Europe à Budapest? Des noms de villes comme Bruxelles, Strasbourg ou Alexandrie vous disent-ils quelque chose? Avez-vous déjà fait une demande de visa et patienté des heures dans une file d'attente? A la télévision, vous apprenez que la Ligue des Etats arabes s'est réunie ou encore que votre pays est devenu membre de l'Union européenne (UE). Si vous participez au travail international de jeunesse, toutes ces choses vous sont déjà probablement familières. Mais que signifient-elles réellement?

Ce chapitre s'intéresse au cadre institutionnel du travail de jeunesse dans le contexte sociopolitique euro-méditerranéen. Il constitue une tentative pour approcher les

définitions et les concepts controversés de l'« Europe » et de la « Méditerranée », et pour disséquer le concept d'« Euro-méditerranée », véritable construction politique dont l'objet est de décrire les relations politiques multilatérales et/ou bilatérales. En référence à la nature (politique) de ces relations, ce chapitre examine également les répercussions institutionnelles de la coopération euro-méditerranéenne sur le travail euro-méditerranéen de jeunesse, et sa capacité à le promouvoir. Examiner le travail euro-méditerranéen de jeunesse par rapport à/dans ce contexte institutionnel n'est finalement qu'une façon d'aborder la question du bien-être des jeunes et les problèmes associés. Car le travail euro-méditerranéen de jeunesse ne se limite pas au cadre politique et institutionnel mis en place par l'Union européenne et ses pays partenaires en Méditerranée, ni au cadre de coopération entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Qui plus est, les réalités culturelles, sociales et politiques de la région euro-méditerranéenne sont diverses, mais garantir le bien-être et la participation des jeunes n'en reste pas moins l'objectif ultime du travail de jeunesse.

1.2 Les problèmes « communs » des jeunes : un tableau à l'échelle mondiale

Le *Rapport mondial sur la jeunesse 2005*[1] des Nations Unies met très clairement en évidence les problèmes que rencontrent les jeunes[2] dans le monde. Ses conclusions sont particulièrement frappantes : plus de 200 millions de jeunes vivent dans la pauvreté ; 130 millions sont illettrés ; 88 millions sont au chômage ; et 10 millions vivent avec le VIH/SIDA.

- Le rapport démontre que les problèmes que rencontrent les jeunes dans notre monde moderne ne sont pas spécifiques à telle ou telle région, mais largement partagés, même si leur ampleur et leurs effets se font ressentir différemment selon les parties du monde.
- Dans le monde, plus de 200 millions de jeunes (soit 18 % de la jeunesse mondiale) vivent avec moins de 1 dollar par jour, et 515 millions avec moins de 2 dollars par jour – ce qui donne une idée de l'ampleur de la pauvreté des jeunes.
- Bien que les jeunes soient mieux éduqués que les générations précédentes, on compte encore 113 millions d'enfants qui ne vont pas à l'école et 130 millions de jeunes qui sont analphabètes ; et les jeunes continuent de se battre pour plus d'opportunités dans l'enseignement de base et supérieur.
- Les jeunes subissent une pression de plus en plus forte pour être compétitifs sur un marché du travail qui se mondialise, quel que soit leur niveau d'instruction. Le chômage des jeunes dans le monde a atteint un taux record (88 millions) ; c'est dans la région de l'Asie occidentale, en Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne que ce taux est le plus élevé.
- Dans le domaine de la santé, les cas de grossesse précoces ont diminué dans de nombreux pays ; le VIH/SIDA est la première cause de mortalité des jeunes, suivie de la violence et des blessures.
- Environ 10 millions de jeunes vivent avec le VIH/SIDA, pour la plupart en Afrique et en Asie.
- On note dans le monde une tendance sans précédent à utiliser des drogues synthétiques, tandis que les restrictions partielles du marché de l'alcool et du

tabac n'ont pas empêché une augmentation de la consommation de ces produits.

- Il est nécessaire d'accroître l'engagement des jeunes dans les processus de prise de décision relatifs à l'environnement.
- La délinquance juvénile est toujours perçue comme une menace pour la société.
- En termes de loisirs, les jeunes recherchent et trouvent de plus en plus de nouvelles manières d'occuper leur temps libre, autant par nécessité que par intérêt.
- L'accès égal des filles et des jeunes femmes à une éducation supérieure ou au marché du travail continue de poser des problèmes dans quelques pays et, dans les médias, les stéréotypes négatifs sur les femmes ont la vie dure.
- Les récentes initiatives pour faire participer les jeunes à la prise de décision doivent faire face à l'évolution des formes et des structures des mouvements de jeunesse.
- La mondialisation a eu un impact sur les opportunités d'emploi des jeunes dans le monde et sur la migration, générant de profonds changements dans la culture des jeunes et dans leur mode de consommation, ainsi que dans l'expression de leur citoyenneté et de leur activisme à un niveau planétaire.
- Les technologies de l'information et des communications sont à l'origine d'opportunités comme de défis pour les jeunes.
- En dépit d'un cadre juridique international pour protéger les mineurs et empêcher leur enrôlement dans les conflits, il n'y a pas eu de progrès réel en la matière.
- Malgré son évolution, la famille reste la première institution sociale où les générations se rencontrent et communiquent. La proportion de jeunes dans l'ensemble de la population mondiale baisse graduellement; le développement des jeunes sera donc de plus en plus considéré sous l'angle des bénéfices potentiels qu'ils peuvent apporter sur le plan des relations intergénérationnelles.

1.3 Résoudre ces problèmes : le travail de jeunesse peut-il y contribuer ?

Ainsi, les jeunes dans le monde sont confrontés à quantité de questions et de problèmes, et la situation est aggravée par la transformation du rôle des Etats (providence). Plus spécifiquement, au sein des systèmes étatiques, la difficulté à assurer comme il se doit un accès mondial à l'éducation et au marché du travail exige que le travail de jeunesse empiète sur les champs d'action des services sociaux et s'intéresse à des questions comme le chômage, l'échec scolaire, la marginalisation et l'exclusion sociale.[3] Comme le formule Peter Lauritzen, le travail de jeunesse couvre des aspects comme l'éducation, l'emploi, l'assistance et le conseil, le logement, la mobilité, la justice pénale et la santé, ainsi que les domaines plus traditionnels de la participation, les politiques de jeunesse, les activités culturelles, le scoutisme, les loisirs et les sports. Le travail de jeunesse fait partie de ce qu'on appelle l'éducation extrascolaire, que l'on désigne souvent par le terme d'apprentissage non formel ou informel.[4]

Peter Lauritzen définit le principal objectif du travail de jeunesse comme celui d'offrir aux jeunes des opportunités de modeler leur propre avenir, grâce à leur intégration et leur inclusion dans la société, mais aussi de favoriser l'émancipation personnelle et

sociale des jeunes par rapport à la dépendance et à l'exploitation.[5] Ces objectifs incluent des activités avec, par et pour les jeunes.

La définition et la nature du travail de jeunesse peuvent varier selon les contextes, mais l'objectif ultime en est le même : offrir aux jeunes des opportunités de s'assurer une vie meilleure grâce à des activités organisées, au renforcement de leur estime personnelle et à l'autodétermination. Le travail de jeunesse peut aider non seulement à aborder les problèmes et contribuer au bien-être des jeunes, mais aussi à développer une vision des jeunes sur des questions qui les concernent tous.

1.4 L'Europe : un continent

En termes géographiques et physiques, l'Europe est le deuxième plus petit continent du monde (après l'Australie), avec une superficie de 10,4 millions de km^2 qui n'occupe qu'un quinzième de la surface de la planète.[6] Elle est bordée au nord par l'océan Arctique, à l'ouest par l'océan Atlantique et au sud par la mer Méditerranée, la mer Noire et la mer Caspienne. A l'est, les frontières du continent courent le long des montagnes de l'Oural oriental et de la rivière Oural. Elle peut se diviser en sept régions géographiques : l'Europe centrale (Allemagne, Suisse, Liechtenstein, Autriche, Pologne, République tchèque, Slovaquie et Hongrie) ; l'Europe orientale (Estonie, Lettonie, Lituanie, Bélarus, Ukraine, Moldova et Russie) ; la Scandinavie (Islande, Norvège, Suède, Finlande et Danemark) ; l'Europe du Sud-Est (Slovénie, Croatie, Bosnie-Herzégovine, Serbie, Monténégro, Albanie, Macédoine, Roumanie, Bulgarie, Chypre, Grèce et Turquie) ; l'Europe du Sud (Portugal, Espagne, Andorre, Italie, Malte, Saint-Marin et le Vatican) ; le Royaume-Uni et l'Irlande ; l'Europe occidentale (France, Belgique, Pays-Bas, Luxembourg et Monaco).

Q : Etes-vous d'accord avec le fait que votre pays se trouve dans la région susmentionnée ? Pensez-vous que d'autres pays pourraient être considérés comme étant en Europe ? Y a-t-il certains pays qui, selon vous, ne devraient pas figurer dans cette liste ?

En termes démographiques, quelque 800 millions d'individus vivent en Europe, soit environ un septième de la population mondiale. C'est le deuxième continent le plus densément peuplé (après l'Asie), bien qu'il affiche le plus bas taux de croissance naturelle de la population. Dans quelques pays, les taux de natalité sont si bas que la croissance nette de la population se situe à un niveau zéro ou proche de zéro.[7]

Sur le plan culturel, l'Europe présente de nombreuses divisions linguistiques, avec différents alphabets, dialectes et nationalités. On compte en Europe quelque 60 langues autochtones dont la plupart appartiennent à l'une des trois grandes familles linguistiques (germanique, romane et slave). La population est dans une grande mesure chrétienne et représente les trois principales branches du christianisme : catholique romaine, protestante et orthodoxe. Des communautés de musulmans et de juifs vivent également en Europe et les musulmans sont aujourd'hui majoritaires dans quelques pays européens. Mais, virtuellement, toutes les religions du monde sont pratiquées en Europe par des adeptes dont le nombre varie significativement.

Sur le plan historique et politique, les civilisations grecques (jusqu'à la moitié du IIe siècle av. J.-C.) et l'Empire romain (jusqu'au Ve siècle av. J.-C.) ont contribué au dessin des paysages culturels et historiques du continent. La présence arabe et musulmane dans l'Europe du Sud (VIIe-XIVe siècles), la Renaissance (XVe et XVIe siècles), la Réforme protestante (XVIe siècle), l'expansion coloniale (XVe siècle), les Lumières (XVIIe et XVIIIe siècles), la Révolution française et la révolution industrielle (toutes deux à la fin du XVIIIe siècle), deux guerres mondiales (1914-1918 et 1939-1945), la chute du mur de Berlin (1989) et la désintégration de l'Union soviétique (1991) font partie des jalons historiques qui ont modelé le visage politique, philosophique et géographique du continent. Par conséquent, le cadre institutionnel de l'Europe contemporaine est enraciné dans les interactions culturelles, économiques, politiques et historiques ainsi que dans les luttes dont le continent a été le théâtre. Toutes ces interactions ont toujours été corrélées, en lien avec « l'extérieur », et se sont inscrites dans un continuum historique.

L'idéal le plus visible qui sous-tend l'institutionnalisation internationale moderne des Etats-nations européens sous la forme d'une unification est la prévention des conflits armés, en particulier après deux guerres mondiales. Les humains, mais aussi les politiques et les économies nationales ont terriblement souffert de ces expériences dévastatrices. C'est ainsi qu'un processus d'intégration économique et politique visant à unifier l'Europe a conduit à la création de deux organisations différentes dans leurs formes, structures et compétences : le Conseil de l'Europe et l'Union européenne (UE). Aux fins de cette publication, et compte tenu de leurs liens politiques et institutionnels avec le travail euro-méditerranéen de jeunesse, ces deux organisations méritent que l'on s'y arrête un instant.

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949, est la plus ancienne organisation politique du continent. Au moment où nous mettons sous presse, il compte 47 membres,[8] et parmi eux ses membres fondateurs regroupés autour de l'idée de réaliser « une plus grande unité ». Le Conseil de l'Europe a été créé pour défendre les droits de l'homme, la démocratie parlementaire et l'Etat de droit, pour développer des accords européens visant à standardiser les pratiques juridiques et sociales de ses Etats membres et pour promouvoir une prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs partagées et nourrie des différentes cultures. Depuis 1989, il fait aussi office de point d'ancrage politique et de gardien des droits de l'homme pour les démocraties postcommunistes d'Europe centrale et orientale ; il les aide à conduire et consolider leurs réformes constitutionnelles, juridiques et politiques, parallèlement à des réformes économiques, en leur transmettant des savoir-faire dans des domaines comme les droits de l'homme, la démocratie locale, l'éducation, la culture, la jeunesse et l'environnement.

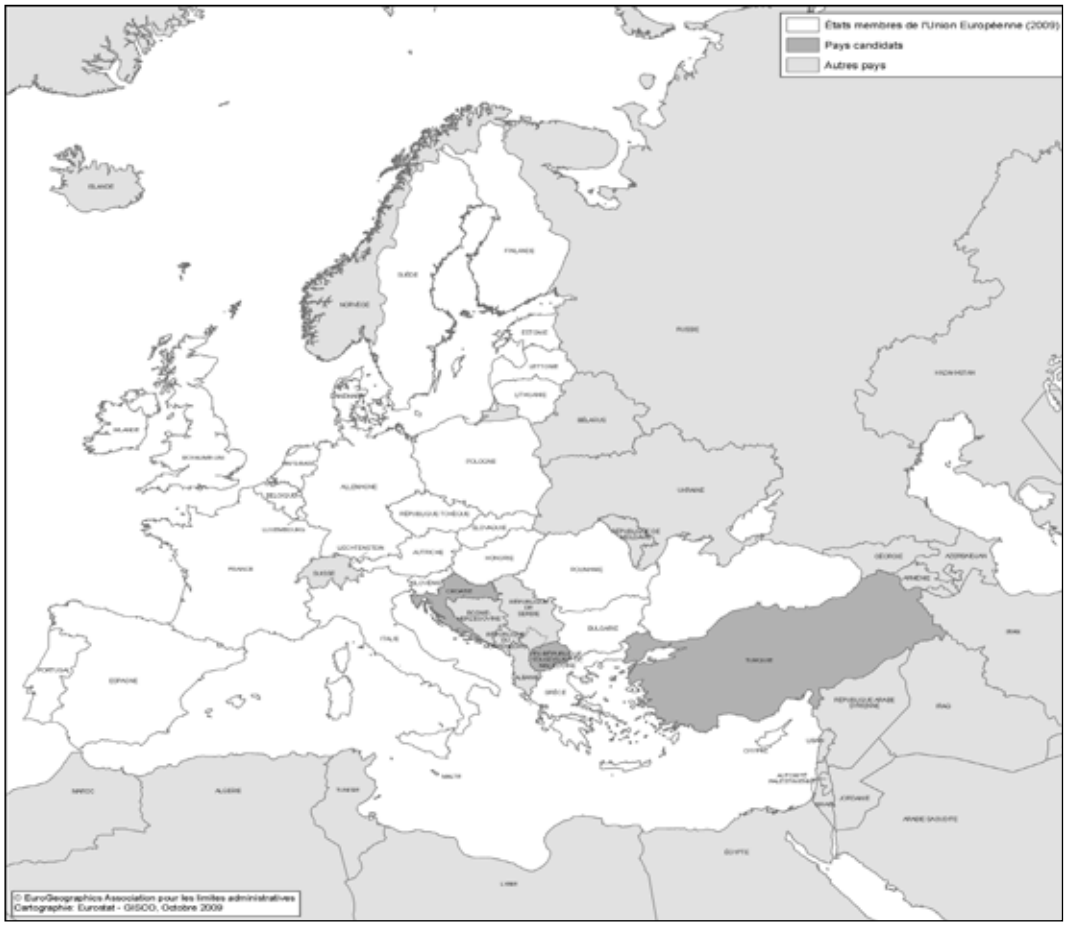
Il est stipulé que le Conseil de l'Europe est le gardien de la sécurité démocratique (fondée sur les droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit), qui a été considérée comme une condition essentielle à la stabilité et à la paix du continent. En 2005, les chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe ont conclu[9] que les principales tâches de leur Organisation dans les années à venir seraient : la promotion des valeurs fondamentales communes que sont les droits de l'homme, la primauté du droit et la démocratie ; le renforcement de la sécurité du citoyen européen, en particulier par la lutte contre le terrorisme, le crime organisé et la traite des êtres humains ; et l'encouragement à la coopération avec les autres organisations internationales et européennes.[10]

47 pays membres :
Albanie
Allemagne
Andorre
Arménie
Autriche
Azerbaïdjan
Belgique
Bosnie-Herzégovine
Bulgarie
Chypre
Croatie
Danemark
Espagne
Estonie
Finlande
France
Géorgie
Grèce
Hongrie
Irlande
Islande
Italie
Lettonie
« L'ex-République yougoslave de Macédoine »
Liechtenstein
Lituanie
Luxembourg
Malte
République de Moldova
Monaco
Monténégro
Norvège
Pays-Bas
Pologne
Portugal
République tchèque
Roumanie
Royaume-Uni
Russie
Saint-Marin
Serbie
Slovaque
Slovénie
Suède
Suisse
Turquie
Ukraine

1.1 Les Etats membres du Conseil de l'Europe

L'Union européenne (UE)[11] a, quant à elle, évolué depuis un projet initial d'intégration économique vers une union politique. Dans les premières années de son existence, elle était formée de six pays qui coopéraient principalement dans les domaines commercial et économique. Les efforts d'intégration déployés dans les années 1950 visaient la création d'un marché commun pour le charbon et l'acier et ont abouti dans les années 1960 à la fondation de la Communauté économique européenne (CEE) basée sur un marché commun. Dans les années 1980, l'initiative a évolué vers une union économique et monétaire, tandis que le nombre de ses Etats membres augmentait. En 1993, la CEE a été rebaptisée Union européenne, pour refléter la multiplication de ses compétences dans les domaines politique et économique. Le nombre de ses Etats membres est passé de 25 en 2004 à 27 en 2007, parallèlement à l'élargissement de ses compétences.

En 2008, l'Union européenne regroupait 27 pays[12] et quelque 500 millions d'individus, intervenant sur tout un éventail de questions qui concernent directement le quotidien de ses citoyens – dont l'agriculture, l'énergie, l'environnement, la concurrence, les impôts, les douanes, l'emploi, la formation et la jeunesse. L'Union européenne s'efforce de défendre les valeurs communes à l'Europe comme la démocratie, la liberté et la justice sociale, dans une sphère où se côtoient quantité de traditions différentes et où sont parlées 23 langues officielles.[13]



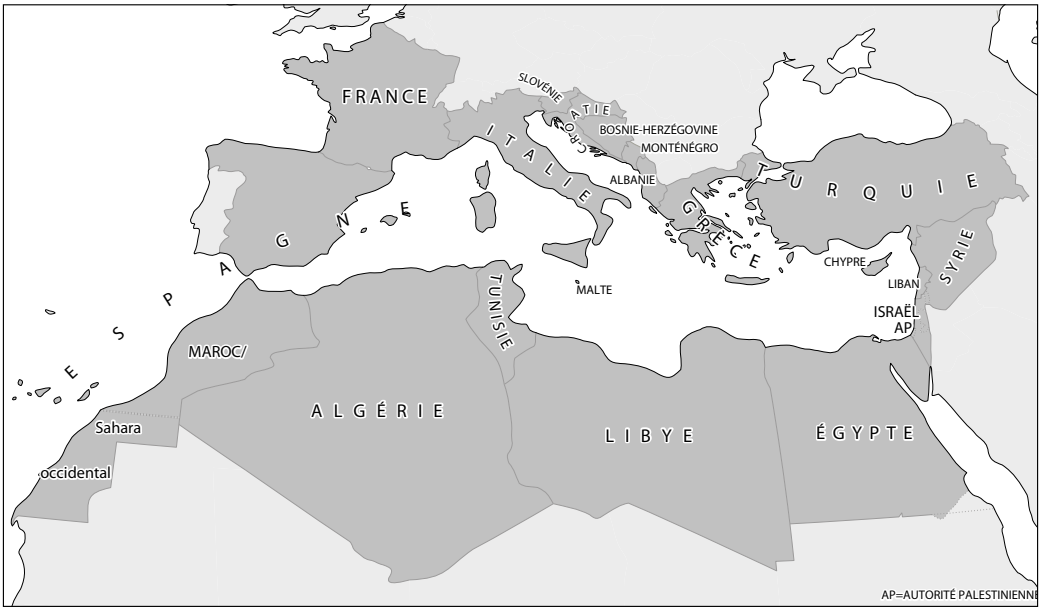
1.2 Les Etats membres de l'Union européenne

Ce qui rend l'Union européenne différente de toute autre structure de coopération régionale est qu'elle dépasse l'Etat-nation et ne se réduit pas à une simple organisation internationale de coopération dans un domaine spécifique d'activité ; elle est en soi une construction supranationale. Ainsi, ses Etats membres délèguent une partie de leur souveraineté aux institutions établies au niveau supranational, de telle façon que les décisions concernant des questions d'intérêt commun sont prises démocratiquement au niveau européen. Du fait de ce caractère supranational, certaines des décisions prises par les institutions européennes sont contraignantes sur le plan juridique et de façon égale pour tous les Etats membres de l'Union européenne. Toutefois, cette caractéristique renforce également le principe de subsidiarité qui signifie que, dans un domaine de compétence commune, l'Union peut décider soit de prendre des mesures soit de confier la question aux Etats membres .[14] Par contraste, le Conseil de l'Europe est une organisation internationale typique avec des compétences et un impact limités sur ses membres. C'est une plate-forme intergouvernementale, tandis que l'Union européenne couvre les domaines intergouvernementaux et supranationaux d'élaboration des politiques avec des répercussions directes plus visibles sur ses citoyens.

Q : L'Europe de l'Union européenne et celle du Conseil de l'Europe sont-elles les mêmes ?

1.5 La Méditerranée : un « continent liquide »[15]

En termes géographiques, la Méditerranée est une mer intercontinentale (intérieure), ouverte sur l'océan Atlantique à l'ouest et entourée par l'Europe au nord, l'Afrique au sud et l'Asie à l'est. Son littoral encercle un espace aquatique fermé, sorte de continent liquide, qui couvre une superficie d'environ 2,5 millions de km².[16] A l'ouest, la mer Méditerranée s'ouvre sur l'océan Atlantique par le détroit de Gibraltar ; à l'est, elle est reliée à la mer de Marmara puis à la mer Noire respectivement par les Dardanelles et le Bosphore. Le canal de Suez, construit par les hommes au sud-est, relie la mer Méditerranée à la mer Rouge. Les grandes îles de la mer Méditerranée sont Chypre, la Crète, Eubée et Rhodes à l'est ; la Sardaigne, la Corse, la Sicile et Malte au milieu ; et Ibiza, Majorque et Minorque à l'ouest.



1.3 Pays sur le pourtour de la Méditerranée

Le Bassin méditerranéen fait référence aux pays qui entourent la mer Méditerranée, sur des terres appartenant à trois continents : l'Europe, l'Asie et l'Afrique. Selon la géographie du début du XXIe siècle, les Etat-nations qui bordent la mer Méditerranée sont (partant d'en haut à gauche, dans le sens des aiguilles d'une montre) : l'Espagne, la France, Monaco, l'Italie, Malte, la Slovénie, la Croatie, la Bosnie-Herzégovine, le Monténégro, l'Albanie, la Grèce et la Turquie (en Europe) ; la Turquie, la Syrie, Chypre, le Liban, Israël, l'Autorité palestinienne et l'Egypte (en Asie) ; l'Egypte, la Libye, la Tunisie, l'Algérie et le Maroc (en Afrique). Le Portugal et la Jordanie n'ont pas de côtes sur la Méditerranée.

Au cours de l'histoire, la mer Méditerranée a porté différents noms qui reflétaient l'importance politique et stratégique qui lui était attribuée. A l'origine, le terme Méditerranée provient du latin *mediterraneus*, qui signifie « au milieu de la terre ». Elle a été appelée *Mare Nostrum* (« notre mer ») par les Romains et, en Turquie, son nom est *Akdeniz*, la mer Blanche. La Bible y fait référence sous le nom de grande mer ou mer occidentale. En hébreu moderne, elle est appelée la « mer du milieu » (*ha-Yam ha-Tichon*), avec des équivalents littéraux notamment en allemand *Mittelmeer* et en grec *Mesogeios*, tandis que l'arabe fait la synthèse de toutes ces références en l'appelant la « mer Blanche qui se tient au milieu » (*al-bahr al-abyad al-mutawassit*).

En tant que carrefour et pont entre trois continents, la Méditerranée possède une histoire placée sous le signe de l'interaction entre les cultures et les peuples. De par son rôle dans les transports et les échanges commerciaux pendant des siècles, elle a contribué à la naissance et à l'enrichissement des échanges de cultures, de civilisations, d'idées et de connaissances. L'origine et l'expansion des cultures phénicienne, égyptienne, grecque, latine, arabe et perse ont, jusqu'à aujourd'hui, toujours compté pour la compréhension du développement des civilisations modernes. Sur le plan culturel contemporain, à l'image de l'Europe, les terres qui entourent la Méditerranée sont une mosaïque de cultures, chacune partageant quelques mesures d'un sens distinct d'être et d'appartenance, fondé sur une fabuleuse somme d'histoires, de traditions, de philosophies et de valeurs.[17]

Sur le plan de l'histoire politique,[18] les terres qui entourent la Méditerranée sont le berceau des civilisations depuis les temps anciens. Autour du Nil, la Mésopotamie, l'Anatolie et la Crète ont vu l'essor d'empires et de civilisations extraordinaires, dont les larges populations se sont lancées dans le commerce à travers la mer. La Méditerranée a également été un théâtre de luttes pour le pouvoir. Pendant des siècles, des colonies, des personnages comme Alexandre le Grand et des empires (romain, byzantin et ottoman) ont été les acteurs de jeux de pouvoir et de domination dans la région. La Méditerranée est devenue un « lac romain », qui a contribué à la diffusion de la religion née dans la région, le christianisme. Dans les siècles qui ont suivi, un autre pouvoir est venu de l'Orient, l'islam, qui s'est répandu à travers les régions. A partir du XIe siècle et pendant des siècles, les croisades, à l'origine motivées par la volonté de « libérer la Terre sainte », ont occasionné en Méditerranée des affrontements historiques majeurs qui eurent des conséquences dévastatrices sur les plans social, économique et politique.

Pendant ce temps, dans la mer Méditerranée, le commerce maritime en provenance de l'Est vers l'Europe avait pris de l'ampleur. Du XIe au XIVe siècle, des villes commerçantes comme Gênes, Venise et Barcelone ont dominé la région et se sont battues pour la suprématie navale, en particulier en Méditerranée orientale. Pendant des siècles, la route maritime permettant de ramener les produits d'Asie en Europe a contribué à l'essor des villes côtières mais, dans le même temps, a fait de cette région un théâtre de luttes permanentes. Cependant, l'ouverture d'une route autour du cap de Bonne-Espérance, dans le sud de l'Afrique, à la fin du XVe siècle, ainsi que la construction de navires capables de traverser les océans ont eu des répercussions sur toute la Méditerranée, notamment en termes économiques, et les ports atlantiques d'Europe occidentale ont commencé à s'imposer comme ports d'importation directe.

Le colonialisme est une forme de domination mise en œuvre par les nations qui ambitionnent d'étendre leur souveraineté et leur territoire sur d'autres terres par la création de colonies. Elles exercent alors un contrôle politique et économique sur les territoires sous leur dépendance et sur leurs populations indigènes, et exploitent leurs ressources et leur main-d'œuvre.[19] Après la découverte par les explorateurs européens d'une route maritime autour de la côte sud-africaine en 1488 et la découverte de l'Amérique en 1492, les puissances émergentes (Portugal, Espagne, France, Pays-Bas et Angleterre) ont établi des colonies dans le monde entier.[20] A la fin du XIXe siècle, une grande partie de l'Afrique avait été colonisée, tout comme de nombreux autres territoires du Moyen-Orient, de l'Inde et de l'Asie orientale.

La domination exercée sur les territoires colonisés ne se manifestait pas seulement sur les plans politique et économique, mais également en termes sociaux et culturels, par la création de nouveaux systèmes de gouvernement, la nomination de gouverneurs

des nations colonisatrices, la subordination des populations indigènes ou encore l'exploitation des territoires colonisés (et notamment de leurs ressources naturelles) et de leurs populations (par l'esclavage). La colonisation a ainsi, par divers moyens, semé la confusion dans les systèmes culturels et sociaux en place : introduction de l'idée de supériorité culturelle et du racisme, dénigrement du patrimoine culturel autochtone, associé à des tentatives pour le remplacer par celui de la culture colonisatrice et par sa langue, et développement de modes de comportement culturels « acceptables » et d'un sentiment d'identité culturelle inspirés du système de valeurs de la culture colonisatrice.

Entre la première et la seconde guerre mondiale, la plupart des régimes coloniaux ont été politiquement déstabilisés par des aspirations à l'indépendance. La Révolution russe, les divers mouvements nationalistes et le processus de modernisation économique sont autant d'événements qui ont contribué à saper la domination des puissances coloniales. A partir de 1945, le processus de décolonisation – qui fait référence à l'octroi de l'indépendance par les puissances coloniales à leurs anciennes colonies – s'est opéré rapidement, parfois après des négociations pacifiques, d'autres fois à la suite de violentes révoltes des populations autochtones. Ainsi, les Britanniques ont accordé l'indépendance à l'Inde et au Pakistan en 1947, puis à leurs colonies africaines après 1956. Chypre et Malte sont devenues indépendantes dans les années 1960. Les Britanniques se sont retirés du golfe persique en 1971. Le processus de décolonisation de la France en Méditerranée a été moins pacifique et marqué par des conflits au Maroc, en Tunisie et plus particulièrement en Algérie. La Belgique, le Portugal et les Pays-Bas se sont séparés de la plupart de leurs possessions outre-mer dans les années 1950 à 1970.[21]

L'ouverture du canal de Suez en 1869 a redonné son importance à la Méditerranée sur la route vers l'Orient. Pendant la Guerre froide, du milieu des années 1940 aux années 1990, l'importance stratégique de la région s'est réaffirmée, notamment dans le cadre de la lutte entre les Etats-Unis d'Amérique et l'Union soviétique. La création de l'Etat d'Israël et le début d'une série d'affrontements israélo-arabes remontent aussi à cette période. A la fin des années 1990, la tension s'est accrue dans la région en partie du fait de problèmes sociaux comme la croissance de la population, le chômage et l'immigration, mais également à cause de vieux conflits ethniques, religieux ou politiques – comme les conflits israélo-arabo-palestiniens, les différents Chypriotes, la désintégration de la Yougoslavie et les guerres dans les Balkans. La région est toujours un champ de bataille après la guerre du Golfe, la guerre en Irak et des événements comme le 11 septembre 2001.

Ce rapide passage en revue de l'histoire politique de la Méditerranée montre que son hétérogénéité – que reflète la diversité de ses cultures, systèmes politiques, structures socio-économiques et niveaux de développement – a rendu la région vulnérable aux influences extérieures, aux luttes de pouvoir et aux tensions internes.[22]

La structure institutionnelle de la Méditerranée est différente de celle de l'Europe. Une des raisons en est que les pays « méditerranéens » sont aussi des pays africains, européens et asiatiques, ce qui rend difficile la définition politique d'« une » Méditerranée. De plus, si l'on exclut les pays méditerranéens qui se situent en Europe, les pays du Bassin méditerranéen sont arabes, à deux exceptions près : la Turquie et Israël.[23] Dans ces conditions, pour l'ensemble de la Méditerranée, il est impossible d'envisager une union au sein d'une seule institution arabe ou islamique, pas plus qu'une union politique ou culturelle. C'est pourquoi la Méditerranée n'est pas

« unifiée », même si ses parties moyenne-orientale et nord-africaine ont connu plusieurs tentatives d'unification au motif d'affinités religieuses, culturelles et géopolitiques.

La Ligue des Etats arabes[24], couramment appelée Ligue arabe, est une organisation régionale d'Etats arabes créée au Caire en 1945. Au départ, ses objectifs étaient politiques, mais ses 22 membres[25] sont aujourd'hui réunis plus pour leur communauté de culture que leur situation géographique,[26] puisque certains se situent au-delà des rives méditerranéennes. La Ligue regroupe quelque 300 millions de personnes sur une superficie d'environ 13,5 millions km^2.[27] Son objectif général est de renforcer et de coordonner les programmes sociaux, économiques, culturels et politiques de ses membres et de régler par la médiation les différends qui peuvent surgir entre ses membres ou les opposer à des tiers, en interdisant le recours à la force. La charte de la Ligue prévoit la coordination entre les Etats signataires en matière d'éducation, de finances, de législation, de commerce et de politique étrangère. Chacun de ses membres, indépendamment de sa taille, a un vote au Conseil de la Ligue; les décisions qui sont prises en son sein s'imposent seulement aux pays qui ont voté en leur faveur.

L'essentiel des activités de la Ligue des Etats arabes vise la coordination de la vie économique arabe; elle a ainsi créé plusieurs agences spécialisées, et notamment l'Union des télécommunications (1953), l'Union postale (1954) et la Banque arabe pour le développement (1959).[28] A certaines époques, l'unité politique des membres de la Ligue a été affaiblie par des désaccords internes sur des enjeux politiques comme l'invasion irakienne du Koweït en 1990[29] et les questions liées à Israël et à la Palestine.[30] La Ligue arabe s'apparente au Conseil de l'Europe dans la mesure où ses objectifs premiers sont politiques, mais est différente du point de vue de ses membres et de ses visées.

La Ligue arabe a créé l'Organisation pour l'éducation, la culture et les sciences de la ligue arabe (ALECSO)[31] en 1970. Basée en Tunisie, l'ALECSO est une agence spécialisée arabe qui s'occupe essentiellement de la coordination et de la promotion aux niveaux régional et national des différentes activités relevant de l'éducation, de la culture et des sciences dans le monde arabe.[32] De plus, elle vise à développer dans le monde arabe les ressources humaines, ainsi que les normes en matière de communication, d'éducation et de sciences; à promouvoir la culture arabe/islamique et la langue arabe, tout en préservant, restaurant et sauvegardant le patrimoine arabe/islamique (manuscrits, monuments antiques et sites historiques) par le biais de diverses publications.

Une autre organisation importante pour le secteur islamique de la Méditerranée est l'Organisation de la conférence islamique (OCI),[33] structure intergouvernementale qui regroupe 57 Etats[34] dans le monde. L'OCI a été créée en 1969 lors de la première réunion des dirigeants des Etats du monde islamique qui ont décidé de mettre en commun leurs ressources, d'unir leurs efforts et de parler d'une seule voix pour sauvegarder les intérêts et assurer le progrès et le bien-être de leurs populations et des autres musulmans dans le monde.[35] L'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (Isesco)[36] a été créée en 1979 dans le cadre de l'OCI en tant qu'institution spécialisée; la conférence qui a débouché sur sa fondation s'est tenue en 1982. L'organisation compte 51 Etats membres [37] et siège à Rabat, au Maroc. Ses objectifs[38] sont de renforcer et de promouvoir la solidarité islamique entre ses Etats membres et de consolider la coopération dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication.

L'Union africaine (UA)[39] est une organisation internationale qui compte 53 Etats membres [40]; elle couvre l'ensemble du continent africain ainsi que ses pays sur le pourtour de la Méditerranée. Le 9 septembre 1999, les chefs d'Etat et de gouvernement de l'Organisation de l'unité africaine (OUA) ont adopté la Déclaration de Syrte appelant à la création de l'Union africaine, en vue « d'accélérer le processus d'intégration sur le continent afin de permettre à l'Afrique de jouer le rôle qui lui revient dans l'économie mondiale, tout en déployant des efforts pour résoudre les problèmes sociaux, économiques et politiques multiformes auxquels elle est confrontée, problèmes accentués par certains effets négatifs de la mondialisation ». L'acte constitutif de l'Union africaine a été adopté en 2000 au sommet de Lomé au Togo et est entré en vigueur en 2001. Fidèle aux objectifs de l'OUA (et notamment, l'élimination des derniers vestiges du colonialisme et de l'apartheid sur le continent, le renforcement de l'unité et de la solidarité des Etats africains et l'intensification de la coopération en faveur du développement de l'Afrique), la vision de l'UA est résumée dans l'affirmation qu'elle est la première institution de l'Afrique et la principale organisation pour la promotion de l'intégration socio-économique accélérée du continent.

1.6 Comment l'Europe et la Méditerranée sont-elles devenues la région « euro-méditerranéenne » ?

Les tentatives ci-dessus pour définir l'Europe et la Méditerranée ont mis en évidence que les frontières se dessinent souvent le long de lignes politiques et économiques, mais aussi culturelles et religieuses ; ainsi, souvent, différentes définitions et différents critères donnent des régions différentes.[41] Il n'est donc pas surprenant de constater que l'Europe d'un tel n'est pas l'Europe de tel autre, et que ce qu'un tel comprend par Méditerranée est différent de ce qu'elle signifie pour tel autre. Face à des réalités présentant de multiples facettes et à des définitions controversées, il n'est guère étonnant que des classifications différentes soient proposées du point de vue des caractéristiques géographiques et culturelles, et que les diverses définitions mettent en lumière des réalités différentes. Si ce sont les cartes mentales et les espaces imaginés qui, au bout du compte, définissent les communautés et les régions politiques, alors des divisions comme « le Nord et le Sud » ou « l'Est et l'Ouest » sont également des images mentales.[42] Sur le plan politique, les contextes institutionnels susmentionnés sont les traductions les plus courantes de cette réalité. Il est même encore plus probable que, dans le quotidien, ces définitions produisent des perceptions erronées et des préjugés, notamment avec l'aide d'outils comme les médias.

Q : Dans quel groupe votre équipe nationale de football joue-t-elle les matches des tours préliminaires de la Coupe du monde de la FIFA[43] ? Savez-vous pourquoi votre pays joue dans ce groupe ?

Les terres entourant la mer Méditerranée ont toujours été en interaction. La forme de ces interactions (croisades, échanges commerciaux, colonialisme, considérations sécuritaires et migrations, pour n'en mentionner que quelques-unes) a évolué du fait de la conjoncture historique et politique, ainsi que des réalités et des perceptions socialement et politiquement construites.

Dans le monde moderne, toutefois, la clé qui permet de comprendre ce qui a favorisé la formation d'une région « euro-méditerranéenne » à partir de l'Europe et de la

Méditerranée est de nature politique. Ce que l'on entend par Europe et Méditerranée est bien plus large que la région euro-méditerranéenne en tant qu'ensemble d'entités sociales, économiques et politiques. En effet, l'Europe n'est pas que sa partie méridionale avec un littoral méditerranéen, pas plus que la Méditerranée n'est une région géographiquement définie. L'Europe désigne aussi les parties septentrionale, occidentale et orientale du continent, avec toutes leurs différences en termes de pratiques culturelles, d'expériences économiques, de préférences et de programmes politiques. De surcroît, la Méditerranée recouvre au moins deux régions internationales – son secteur nord-ouest et le secteur sud-est (le Moyen-Orient) – ainsi que trois groupements sous-régionaux, c'est-à-dire l'Europe du Sud, le Machrek[44] et le Maghreb[45]. Toutes ces catégories sont des constructions politiques élastiques ; par conséquent, situer les relations Nord-Sud dans un cadre théorique reviendrait à sous-estimer la réalité des frictions Nord-Nord et Sud-Sud.[46]

Par conséquent, le travail euro-méditerranéen de jeunesse fait référence d'une part à une multiplicité de réalités façonnées par une diversité d'antécédents culturels, notamment religieux et, d'autre part, aux perceptions ainsi qu'aux jugements de valeur qui sont des constructions sociales et politiques. La relation et les oppositions entre ces réalités et perceptions à propos de la région euro-méditerranéenne, ainsi que le bien-être des jeunes qui vivent dans cet espace géographique spécifique, devraient former la base du travail de jeunesse dans ce contexte. Il est important de rappeler que le « travail de jeunesse » est le sujet, et que sa nature euro-méditerranéenne le caractérise.

➜ 1.6.1 Le partenariat euro-méditerranéen : le processus de Barcelone[47]

Pour les pays de l'Union européenne et du sud de la Méditerranée, la Méditerranée a toujours été une sphère d'échanges humains, sociaux et économiques. Depuis sa création, l'Union européenne a inscrit parmi ses priorités ses relations avec les pays méditerranéens non membres. Les relations historiques, les anciens liens coloniaux, l'ampleur des échanges commerciaux, les mouvements de population et les échanges culturels ont régulièrement réuni des parties de la Méditerranée dans des cadres institutionnels et politiques différents mais mouvants.

Entre 1962 et 1972, la Communauté européenne signe avec la plupart des pays méditerranéens des accords bilatéraux[48] indépendants, dont les principes sont similaires à ceux des anciens liens coloniaux entre la Communauté européenne et les Etats méditerranéens.[49] Devant l'insuffisance de ces accords, la Communauté européenne prépare une politique méditerranéenne globale (PMG) afin de promouvoir d'étroites relations commerciales et financières avec les pays méditerranéens.[50] La PMG amène un changement important dans la mesure où elle établit des relations non plus bilatérales mais multilatérales, en vertu desquelles le Bassin méditerranéen est traité à la manière d'une unique région.[51] Toutefois, au début des années 1980, il n'y aura dans ce cadre aucun développement significatif, en partie à cause d'une conjoncture économique et politique détériorée par la crise pétrolière de 1973-1974 et les guerres israélo-arabes en 1973. Un nouveau cadre de relations sera alors élaboré par la Communauté européenne en 1989 et de nouveaux protocoles seront signés avec les pays méditerranéens dans l'objectif de lancer la politique méditerranéenne rénovée (PMR) ; les objectifs de la PMR sont de faciliter la création d'une zone de prospérité

dans la région et de renforcer le processus démocratique ainsi que la coopération régionale entre les pays méditerranéens.[52]

Dans les années 1990, la Méditerranée restera l'une des priorités de la politique étrangère de l'UE, compte tenu de la nouvelle importance géopolitique que lui a conférée l'adhésion de nouveaux membres d'Europe du Sud dans les années 1980. A l'époque de la conférence de Barcelone (1995), il existe un consensus entre le nord et le sud de l'UE sur la menace que représente la Méditerranée du fait des migrations et de l'extrémisme religieux. La réunion des ministres des Affaires étrangères de l'UE et de la Méditerranée à Barcelone les 27 et 28 novembre 1995 marquera le début d'un partenariat entre l'UE et les 12 pays méditerranéens partenaires, sous la forme d'un vaste cadre de relations sociales, économiques et politiques.[53] A ce stade, la Déclaration de Barcelone avait été adoptée par 15 membres de l'UE et 12 pays méditerranéens : Algérie, Autorité palestinienne, Chypre, Egypte, Israël, Jordanie, Liban, Malte, Maroc, Syrie, Tunisie et Turquie. Lors de l'élargissement de l'UE le 1er mai 2004, deux pays partenaires méditerranéens (Chypre et Malte) vont changer de statut.

Q : A votre avis, existe-t-il des pays qui ont un littoral méditerranéen mais n'ont pas été directement impliqués dans le processus de Barcelone, ou inversement ? Auxquels pensez-vous ?

La Déclaration de Barcelone[54] énonce les trois principaux objectifs du Partenariat euro-méditerranéen :

- définir un espace commun de paix et de stabilité fondé sur le respect des principes essentiels, dont le respect des droits de l'homme et la démocratie, par le renforcement du dialogue politique et sécuritaire (volet politique et sécurité) ;
- construire une zone de prospérité partagée par l'établissement progressif d'une zone de libre-échange entre l'UE et ses partenaires, et entre les partenaires méditerranéens eux-mêmes, associée à un accroissement substantiel de l'assistance financière de l'UE pour faciliter la transition économique dans les pays partenaires et pallier les conséquences économiques et sociales de ce processus de réforme (volet économique et financier) ;
- développer les ressources humaines, favoriser la compréhension entre les cultures et le rapprochement des peuples dans la région euro-méditerranéenne au moyen d'un partenariat humain, culturel et social destiné à encourager la compréhension entre les cultures et les échanges entre les sociétés civiles florissantes (volet social, culturel et humain).

Le Partenariat euro-méditerranéen comporte deux dimensions complémentaires. La dimension bilatérale concerne plusieurs activités menées avec chacun des pays membres. La dimension régionale, qui consiste en des relations multilatérales et une coopération régionale, vise à étayer et soutenir les actions et le dialogue bilatéraux. Le dialogue régional couvre aussi les domaines politique, économique et culturel (coopération régionale) ; il a un impact stratégique, dans la mesure où il aborde des problèmes qui concernent beaucoup des partenaires méditerranéens, tout en soulignant les complémentarités nationales.

Le programme Meda est le principal instrument financier de l'Union européenne pour la mise en œuvre du Partenariat euro-méditerranéen. Il apporte un soutien technique et financier à la réforme des structures économiques et sociales entreprises dans les

pays partenaires méditerranéens, au moyen de fonds dédiés à des projets et des programmes de coopération, et à d'autres activités de soutien.

➜ 1.6.2 Le Partenariat euro-méditerranéen : vision partagée ou coopération contrainte ?[55]

Les politiques euro-méditerranéennes ont toujours été guidées par des dynamiques nationales, régionales et internationales ; il serait donc erroné de considérer la région euro-méditerranéenne comme une entité en soi. Toute analyse la concernant doit être replacée dans le contexte d'influences et de relations interrégionales et mondiales de plus grande ampleur. Au niveau mondial, les attaques terroristes du 11 septembre 2001, l'intervention au Moyen-Orient des Etats-Unis d'Amérique revendiquant leur hégémonie (sous le prétexte d'une guerre préventive) et le fossé creusé par l'opposition « Ouest contre islam » ont élevé des obstacles sérieux au processus de Barcelone.[56] A l'échelle régionale, le conflit israélo-palestinien a également eu des conséquences significatives sur les pays arabes, l'Union européenne et les Etats-Unis d'Amérique. Divers développements régionaux – comme le changement des élites politiques dans quelques pays méditerranéens, mais également l'évolution d'une politique européenne de sécurité et de défense unilatérale et le processus d'élargissement de l'Union – ont aussi eu un impact décisif sur l'évolution de la politique en Méditerranée.[57] Certains ont même avancé que la plupart de ces développements auraient été nuisibles au processus politique et socio-économique qui s'était mis en marche au lendemain de la guerre froide.[58]

1.4 Les pays du Partenariat euro-méditerranéen

Dans ce contexte interrégional et mondial, le Partenariat euro-méditerranéen a commencé à intéresser les universitaires, amenant de nombreux experts à suivre

étroitement et d'un œil critique les principaux défis et opportunités qu'il avait générés. Globalement, on pourrait répartir ces experts en deux camps : les optimistes et les pessimistes.

Dans le camp des optimistes, certains soutiennent que le processus de Barcelone et les accords signés apportent des éléments structurels et fonctionnels particulièrement novateurs pour la coopération interrégionale, comme l'approche à « trois corbeilles » (les trois volets du partenariat). Ils affirment que, à l'inverse des précédentes approches européennes, les relations euro-méditerranéennes depuis 1995 ne reposent pas uniquement sur un multilatéralisme durable mais également sur la réciprocité, le dialogue politique, la libéralisation politico-économique progressive (quoique contrôlée), le respect de la diversité et le pluralisme politique.[59] Sur le plan des conditions économiques, ils assurent que, tandis que les pays partenaires se restructurent et se libéralisent, les investissements internes et étrangers viendront alimenter de nouvelles entreprises et remplacer les emplois perdus, que la productivité et les investissements en bénéficieront[60] et que la croissance des investissements pourrait conduire à la création d'emplois et à une augmentation du niveau de vie.[61] Une avancée économique comme celle-là devrait renforcer la stabilité de la région et, dans son sillage, la stabilité de l'Union européenne.

Quant aux pessimistes, ils insistent sur les réalisations limitées du processus et sur les enjeux dont sont porteurs tant le contexte international que le propre développement du partenariat. Selon eux, l'une des faiblesses du partenariat réside dans l'absence de coordination transatlantique et d'approche commune des régions au sud de l'Europe,[62] ainsi que dans le déséquilibre entre ses participants.[63] Cela renvoie à une asymétrie entre l'UE et les pays méditerranéens, autrement dit le Nord et le Sud, en termes institutionnels. Alors que l'UE est un acteur clairement identifié, la Méditerranée est connue pour son manque de groupements régionaux institutionnalisés.[64] Ainsi, tous les accords de partenariat en place impliquent deux signataires : l'UE en tant qu'entité unique au nom de ses Etats membres et un pays méditerranéen partenaire agissant en son propre nom.[65] Cette asymétrie est associée à l'idée selon laquelle le partenariat serait dirigé par les institutions européennes, tandis que les partenaires du Sud seraient dépourvus de poids véritable sur le processus décisionnel.[66]

De surcroît, en Méditerranée, le niveau d'intégration Sud-Sud en termes de coopération politique et sécuritaire est jugé faible ;[67] cette critique vaut d'ailleurs aussi pour la coopération économique. Certains craignent de plus que l'intégration économique dans l'Union européenne ait un effet dévastateur plutôt que dynamisant sur les économies de la Méditerranée, car la libéralisation économique exposera les entreprises locales à une concurrence à laquelle elles seront totalement incapables de faire face. Enfin, la crainte est aussi que le retrait de l'Etat de l'économie réduise la compétitivité du secteur privé plutôt qu'elle ne la dope.[68] Les fonds et le programme Meda, chargés de soutenir la transition dans les pays partenaires méditerranéens, sont considérés comme une initiative positive mais toutefois insuffisante pour compenser le bouleversement social que le processus de transition pourrait induire.[69]

Un certain nombre d'enjeux supplémentaires ont été identifiés par les experts : la coopération occidentale et européenne progresse plus rapidement avec l'Europe orientale qu'avec la Méditerranée[70] ; il existe une méfiance mutuelle au sujet de la réforme politique dans les pays du sud de la Méditerranée et l'absence de progrès est manifeste[71], en particulier en matière de droits de l'homme et de démocratisation.[72] En termes de sécurité, l'échec du processus de paix au Moyen-Orient rendrait pour certains irréalisable la coopération sur le plan de la sécurité dans le cadre du processus

de Barcelone.[73] Depuis le 11 septembre 2001, la remise en question américaine des organisations multilatérales et de l'idée d'une sécurité coopérative est considérée comme la cause d'un désaccord sur le processus de Barcelone au sein de l'Union européenne.[74]

Comparée aux deux autres (volets politique et économique), la troisième « corbeille » du partenariat (volet social, culturel et humain) a bénéficié de moins d'attention. Cette relative négligence provient de l'hypothèse que la libéralisation économique serait la clé du succès du processus de Barcelone ; le deuxième volume est donc jugé prioritaire en dernière analyse et en raison du relatif manque d'expérience pratique de l'Union européenne dans la dimension culturelle du partenariat.[75] Cette composante du partenariat a davantage à voir avec la coopération décentralisée et la participation de la société civile, selon une approche partant de la base. Toutefois, plusieurs aspects de ce volet seraient susceptibles d'être développés au moyen d'actions décidées d'en haut, comme pour les deux autres volets, dans la mesure où la notion de coopération culturelle recouvre des perspectives sécuritaires.[76] En conséquence, les avancées sur le troisième volet sont jugées timides et dépourvues de cohérence stratégique.

Les conclusions tirées des différentes analyses suggèrent que, si le partenariat représente une initiative novatrice pour les relations entre l'Europe et la Méditerranée, le processus apparaît plutôt flou et centré sur l'Union européenne.[77] Cependant, il est encore trop tôt pour émettre un jugement final sur le partenariat et ses aboutissements, car le processus s'inscrit dans une perspective à long terme qu'affectent diverses dynamiques au sein d'un groupe hétérogène d'Etats et de sociétés affichant des niveaux de développement économique et politique différents. Le partenariat, dans sa première décennie d'existence, a fourni une plate-forme pour l'émergence d'un cadre politique multilatéral, doté d'une architecture institutionnelle certes faible mais prometteuse.[78] L'évaluation conduite par l'Union européenne en 2005 à l'occasion du 10e anniversaire du partenariat a confirmé que le « partenariat n'a pas encore donné tout son potentiel[79] », et a débouché sur la définition d'un programme de travail quinquennal assorti de priorités revisitées en matière de démocratie et de droits de l'homme, de croissance durable et d'éducation améliorée pour tous, avec un accent sur la coopération Sud-Sud et l'objectif de créer une zone de libre-échange d'ici à 2010.

1.7 Le travail euro-méditerranéen de jeunesse : un cadre institutionnel

Les jeunes de la région euro-méditerranéenne partagent les mêmes problèmes mondiaux. Mais, dans le contexte politique euro-méditerranéen, ce qui fait la spécificité du travail de jeunesse est la multiplicité des facteurs qui influent sur les problèmes des jeunes et les tentatives pour les résoudre. Les différents cadres institutionnels ont créé, pour reprendre les termes de Peter Lauritzen, diverses opportunités pour les jeunes de modeler leur propre avenir – et sur lesquels le travail euro-méditerranéen de jeunesse peut s'appuyer pour réaliser ses objectifs. Parmi ces cadres institutionnels, le Programme euro-méditerranéen d'action pour la jeunesse, produit du processus de Barcelone entre l'Union européenne et ses partenaires méditerranéens, prévoit que les jeunes jouent un rôle de premier plan dans la construction de ce que l'on appelle la « région euro-méditerranéenne ».

La troisième « corbeille » du processus de Barcelone (volet social, culturel et humain) suggère, entre les jeunes des 37 partenaires euro-méditerranéens[80], un dialogue permanent qui devrait « renforcer la compréhension mutuelle parmi les habitants de la région, favoriser l'intégration des jeunes dans la vie sociale et professionnelle et contribuer au processus de démocratisation de la société civile ». Dans ce processus, les échanges de jeunes ont été définis comme un moyen de préparer les générations futures à une coopération plus étroite entre les partenaires euro-méditerranéens. A la lumière de l'expérience acquise grâce aux programmes de l'Union européenne (« Jeunesse pour l'Europe » et « Service volontaire européen »), et compte tenu des besoins des partenaires, le programme euro-méditerranéen de jeunesse a été adopté en 1998 par la Commission européenne[81] et le Comité euro-méditerranéen.

Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures[82]

La Fondation Anna Lindh est la première institution conjointe établie en 2005 par les membres du Partenariat euro-méditerranéen ; elle est basée à Alexandrie en Egypte. Elle poursuit ses objectifs en mettant en œuvre un processus d'échanges intellectuels et culturels au sein de la société civile, en ciblant notamment les jeunes et en reliant les réseaux nationaux de chacun des pays partenaires méditerranéens. Ses objectifs sont les suivants :

- rapprocher les peuples et les organisations des deux rives de la Méditerranée, en répandant des connaissances et en favorisant une prise de conscience culturelle au sujet de la région, de ses populations, de son histoire et de ses civilisations, et par l'expérience pratique de la coopération à travers les frontières ;
- contribuer à combler les fossés en établissant et en maintenant un dialogue étroit et régulier dans l'objectif d'éradiquer la xénophobie et le racisme ;
- promouvoir le dialogue et la tolérance en encourageant les échanges entre les membres des sociétés civiles dans les domaines de l'éducation, de la culture, des sciences et de la communication.

La fondation organise des activités sur divers thèmes : l'émancipation des femmes ; l'apprentissage, l'éducation et les sociétés de la connaissance ; l'enseignement supérieur ; la paix ; les droits de l'homme ; la musique populaire ; les réseaux scolaires ; le patrimoine Euro-Med ; la culture des religions ; les manuels et les programmes scolaires ; le journalisme éducatif et culturel. Elle attache une importance particulière au développement des ressources humaines pour intensifier la coopération intellectuelle et renforcer les capacités.

L'existence et l'active participation d'une société civile[83] et d'organisations non gouvernementales de jeunesse[84] forment un thème central du partenariat, notamment dans la construction et la mise en œuvre de la politique de jeunesse et le développement du travail de jeunesse. Le partenariat s'est engagé dans l'objectif de développement et de soutien du travail de jeunesse en contribuant à améliorer la qualité et la quantité des projets interculturels de jeunes, ainsi que les capacités des animateurs et des responsables de jeunesse. Le rôle de la société civile est également crucial pour que les questions qui concernent la jeunesse figurent à l'ordre du jour du partenariat. L'expérience montre que l'engagement civil dans le processus est double : la structure du Partenariat euro-méditerranéen confère une place spécifique à la participation, au développement et au soutien de la société civile et des organisations de jeunesse, d'une part ; et la société civile, par son organisation, fournit l'appui nécessaire à la construction de ce nouvel espace appelé la « région euro-méditerranéenne », d'autre part.

Chronologie de l'engagement des jeunes dans le Partenariat euro-méditerranéen

1992 L'UE soutient le dialogue entre jeunes et les échanges de jeunes, y compris en Méditerranée, dans le cadre du programme communautaire « Jeunesse pour l'Europe ».

1996 Lancement du programme de l'UE « Service volontaire européen » pour les partenaires méditerranéens.

1996 Une conférence à Amman sur le thème des échanges de jeunes entre l'Union européenne et ses partenaires méditerranéens a rassemblé des responsables et des représentants d'ONG pour une discussion sur les objectifs d'un nouveau programme de coopération dans le cadre du Partenariat euro-méditerranéen.

1997 La deuxième conférence euro-méditerranéenne qui s'est déroulée à Malte en avril 1997 a une fois encore insisté sur le fait qu'un programme d'activités pour la jeunesse devrait être mis sur pied dans les plus brefs délais.

1998 Le premier programme Euro-Med Action Jeunesse[85] est adopté par la Commission européenne et le Comité euro-méditerranéen (Euro-Med).

2001 La deuxième phase du programme Euro-Med Jeunesse est adoptée.

2005 Avant le lancement de la troisième phase du programme Euro-Med Jeunesse, le système de gestion centralisé du programme est revu et sa décentralisation est préparée.[86]

2007 Le programme décentralisé Euro-Med Jeunesse III démarre.

Le programme Euro-Med Jeunesse[87] est considéré comme un outil pour favoriser le dialogue interculturel et les activités d'éducation non formelle pour les jeunes de ses 37 pays partenaires euro-méditerranéens et pour préparer les futures générations à une plus étroite coopération à l'échelle euro-méditerranéenne, sur la base du respect mutuel et de la tolérance. Euro-Med Jeunesse reprend les priorités du programme Jeunesse (en action)[88], et les adapte aux besoins méditerranéens : la lutte contre le racisme, la discrimination et la xénophobie, les questions de genre, l'accès amélioré à la vie – en termes d'opportunités – pour les jeunes les plus démunis, et le dialogue entre les cultures. L'égalité entre les genres, les droits des minorités et la protection de l'environnement, ainsi que le patrimoine culturel, font également partie des priorités thématiques du programme.

➜ 1.7.1 Le programme Euro-Med Jeunesse III

Les objectifs du programme Euro-Med Jeunesse III[89] sont les suivants :

- encourager la compréhension mutuelle et le dialogue interculturel entre les jeunes au sein de la région euro-méditerranéenne ;
- promouvoir la citoyenneté active des jeunes et leur sens de la solidarité ;
- améliorer la contribution des organisations de jeunesse non gouvernementales à la société civile et à la démocratie ;
- contribuer au développement des politiques de jeunesse.

Le travail euro-méditerranéen de jeunesse peut recouvrir différents types d'activités, comme des échanges, des séminaires, des conférences, des festivals, des sessions de

formation et la production de publications. Sur le plan institutionnel, le programme Euro-Med Jeunesse soutient et subventionne trois types d'activités : échanges de jeunes, service volontaire et mesures de soutien. Compte tenu des priorités du programme, ces activités peuvent être organisées autour de thèmes divers.

Chaque échange de jeunes Euro-Med[90] réunit des jeunes d'au moins quatre pays différents pour leur offrir un espace dans lequel discuter et examiner différents thèmes. Les échanges sont aussi pour les jeunes l'occasion de découvrir leurs pays, cultures et langues respectifs. Les jeunes mis en contact avec d'autres cultures et réalités ont ainsi la possibilité de découvrir et d'étudier les points communs et les différences entre leurs cultures. Cette expérience est destinée à combattre les préjugés et les stéréotypes négatifs. Toutefois, accroître une prise de conscience positive des autres cultures n'a pas seulement un impact sur les jeunes et les activités de leurs associations, mais également sur leurs communautés locales.

Zéro obstacle

L'association de jeunes consacrée à la danse folklorique anatolienne (Anatolia Folk Dance Youth Association, AFDAG), ONG régionale en Turquie, a organisé un échange de jeunes intitulé « Zéro obstacle ». Le projet a réuni à Ankara 29 participants d'Autriche, d'Italie, d'Algérie, de Jordanie et de Turquie, dont 12 jeunes en fauteuil roulant. Les objectifs étaient d'attirer l'attention des participants sur les problèmes que rencontrent les jeunes handicapés dans la société et de les encourager à participer au programme Euro-Med Jeunesse. Par le biais d'ateliers, d'activités d'apprentissage interculturel, de visites et de la construction d'une rampe d'accès, les participants ont renforcé leur confiance et leur tolérance envers les personnes handicapées.[91]

Le service volontaire Euro-Med[92], à l'opposé, est davantage une expérience individuelle. Il consiste en une activité volontaire transnationale, non rémunérée, à temps plein et à but non lucratif, exercée au bénéfice de la communauté. L'objectif est d'amener les jeunes à un engagement actif dans des activités volontaires locales, nationales ou régionales à l'étranger. C'est l'occasion pour les jeunes de vivre une expérience interculturelle basée sur un partenariat transnational entre des organisations de jeunesse et les volontaires, qui promeut la mobilité des jeunes par le biais d'activités internationales à dimension éducative non formelle.

Chantiers internationaux

L'Association tunisienne pour le travail volontaire (ATAV) offre à de jeunes Tunisiens la possibilité de se rendre dans des chantiers à l'étranger et, à l'inverse, accueille de jeunes étrangers dans des chantiers tunisiens ; le principe de base en est le volontariat. Dans ce contexte, l'ATAV a accueilli six volontaires du Maroc, de France et d'Allemagne venus gérer un projet social dans deux centres, l'un dans un quartier défavorisé et l'autre conçu pour aider les femmes à s'intégrer dans la société civile.[93]

Les mesures de soutien d'Euro-Med[94] se définissent comme des outils pour aider tous ceux qui sont impliqués dans le travail de jeunesse à préparer et à conduire des projets et des initiatives dans le contexte du programme. Sont ainsi ciblés les animateurs, les formateurs, les personnes de soutien, les mentors, les porteurs de projets, les responsables de jeunesse, les groupes de jeunes, les organisations de jeunesse et les acteurs de la société civile qui interviennent dans l'éducation non formelle. Ces mesures bénéficient à diverses activités comme les stages de formation,

les séminaires de prise de contact, les visites d'étude et de faisabilité, et la création de réseaux transnationaux. Les objectifs sont de contribuer au développement d'autres activités du programme, en soutenant les projets de formation, de coopération et d'information, et en promouvant et renforçant les politiques de jeunesse.

Animateurs ensemble

Le stage de formation organisé par le club de jeunes L'Etage a offert une opportunité sans pareil à 24 animateurs de jeunesse qui travaillent avec les jeunes défavorisés. Les animateurs, venus d'Allemagne, de Belgique, d'Italie, de France, de Turquie, de Jordanie, de Tunisie et de Palestine, ont pu acquérir des connaissances et des compétences dans les domaines des techniques de l'éducation non formelle, du théâtre-forum et plus particulièrement du théâtre de rue. Dans le cadre de divers ateliers, les participants ont pu discuter et réfléchir aux différentes formes d'exclusion sociale présentes dans chaque pays et au rôle des animateurs de jeunesse dans la lutte contre cette exclusion. En travaillant ensemble, ils ont appris à monter des projets internationaux.[95]

En 2005, plus de 800 projets de jeunes avaient bénéficié de subventions au titre du programme Euro-Med Jeunesse, ce qui a permis à quelque 20 000 jeunes et animateurs de participer à des activités internationales en faveur de la mobilité des jeunes dans la région euro-méditerranéenne. Le programme présente une répartition équilibrée des sexes, avec 51 % de participantes, et un bon équilibre géographique, avec 48 % de participants en provenance des pays méditerranéens.[96]

Q : D'après votre expérience, ces participants représentent-ils tous les groupes sociaux de jeunes ? Pourquoi ?

Les principaux groupes cibles du programme sont les jeunes, les organisations de jeunesse, les responsables de jeunesse, les animateurs, les porteurs de projets, les organisations à but non lucratif, ainsi que les associations et les structures qui opèrent dans les secteurs de la jeunesse et de l'éducation non formelle. D'autres acteurs institutionnels sont impliqués dans la gestion du programme et remplissent différentes fonctions dans la réalisation des objectifs qui lui sont associés. Il est important de noter que ces acteurs peuvent changer ou être remplacés pour des raisons politiques, institutionnelles ou managériales.

La Commission européenne[97], l'unité Jeunesse de la Direction générale de l'éducation et de la culture, la Direction générale pour l'Europe de l'office de coopération EuropeAid et la Direction générale des relations extérieures de la Commission européenne (CE) à Bruxelles ont joué un rôle actif dans la gestion du programme euro-méditerranéen de jeunesse au nom de l'Union européenne.

Les ambassades et les légations des Etats membres de l'UE représentent la Commission européenne dans les pays méditerranéens et ont nommé des personnes responsables des programmes euro-méditerranéens. Ils suivent les unités Euro-Med Jeunesse (voir ci-après) et prennent part aux comités d'évaluation des propositions de projets en tant qu'observateurs.

➜ 1.7.2 Les unités Euro-Med Jeunesse et autres structures[98]

La gestion du programme dans les pays partenaires dans ses première et deuxième phases a été assurée par les coordinateurs nationaux (CN), nommés par leurs autorités nationales. Ils avaient pour mission d'informer les jeunes et leurs organisations de la

teneur du programme, d'organiser des stages de formation et d'accompagner les organisations de jeunesse dans leur démarche de présentation de projets dans l'objectif d'assurer, en coopération avec la CE, la mise en œuvre, la promotion et le développement du programme dans leur pays.

Après la décentralisation de la gestion du programme dans sa phase III, les unités Euro-Med Jeunesse sont venues remplacer les coordinateurs nationaux dans les pays méditerranéens. Créées par les autorités des pays concernés, ces unités ont repris les tâches traditionnelles des CN, auxquelles se sont ajoutées toutes les tâches de gestion dans les différentes phases du programme – comme les candidatures, la sélection, les contrats, ainsi que le suivi et la gestion financière de tous les projets présentés par les organisations de jeunesse des pays méditerranéens partenaires.

Des agences nationales[99] ont été créées dans les 27 Etats membres de l'Union européenne pour promouvoir et assurer la mise en œuvre d'Euro-Med Jeunesse au niveau national. Elles constituent la première source d'information pour les utilisateurs du programme et assurent la liaison entre la Commission européenne, les porteurs de projets aux niveaux local, régional et national, et les jeunes eux-mêmes. Au sein de chaque agence nationale, une personne est responsable du programme et chargée de la gestion de la partie décentralisée dans son pays.

Selon moi, le programme Euro-Med Jeunesse est la concrétisation des objectifs du processus de Barcelone !

Åsa Fahlgren, Ungdomsstyrelsen, agence nationale suédoise

De mon point de vue, le programme Euro-Med Jeunesse a des répercussions à trois niveaux.

Au niveau individuel, ce programme offre aux jeunes une fantastique opportunité de s'informer au sujet des autres cultures, pays et peuples. Les effets en sont significatifs : le programme parvient à modifier la façon dont les jeunes se perçoivent et à leur faire prendre conscience qu'ils ont acquis des capacités et des expériences qu'ils n'auraient pu acquérir autrement. Souvent, des liens d'amitié durables se tissent. Ils rentrent chez eux motivés et équipés de nouvelles compétences pour changer ou améliorer les situations qu'ils rencontrent au niveau local.

Sur le plan organisationnel, Euro-Med Jeunesse ouvre l'esprit des responsables de jeunesse sur une nouvelle dimension et leur apporte un nouvel outil pour leur travail. Les organisations et les responsables de jeunesse acquièrent de nouvelles capacités, développent de nouvelles idées et une meilleure compréhension des autres cultures et organisations. Il en découle des relations durables entre les cultures, les pays et les organisations.

Sur le troisième plan, la dimension politique du programme – promouvoir les jeunes et leurs droits, les droits de l'homme, l'égalité et la conscience des questions de genre – donne lieu à quantité de discussions intéressantes et à la possibilité de comparer les opportunités et les droits des jeunes dans les pays. Cela fait naître un intérêt pour les politiques de jeunesse dans les autres pays, aux niveaux gouvernemental et administratif – ce qui est tout à l'avantage des jeunes de l'ensemble de la région euro-méditerranéenne.

Pour moi, la participation à la communauté Euro-Med a été une démarche très intéressante, ambitieuse et stimulante qui a contribué à mon développement personnel. C'est la vision de Barcelone qui devient réalité !

Le Centre de ressources SALTO-YOUTH EuroMed[100] est l'un des centres pour le soutien aux opportunités d'apprentissage et de formation avancées.[101] Il apporte son appui aux CN et aux unités Euro-Med Jeunesse (EMYU) avec pour objectif d'intensifier la coopération euro-méditerranéenne entre tous les acteurs du travail de jeunesse et de

l'éducation non formelle. Sa mission est également de développer de nouveaux concepts de formation et de proposer des stages de formation thématiques en réponse aux besoins des CN et des EMYU, et aux priorités du programme Euro-Med Jeunesse. Le centre compile et diffuse des bonnes pratiques pédagogiques dans les domaines de la formation et du travail de jeunesse afin de développer une mémoire commune. Il rédige et publie des supports éducatifs (rapports, vidéos, outils de formation, etc.), apporte un appui aux réseaux, organise et promeut des événements, et collecte et diffuse des bonnes pratiques (par le biais de bulletins et de magazines).

La plate-forme Euro-Med Jeunesse[102] a été lancée en septembre 2003 à l'occasion d'un séminaire qui a réuni une centaine d'organisations de jeunesse des pays du programme. Ses activités concernent pour l'essentiel la promotion de partenariats et de réseaux entre les organisations de jeunesse des Etats membres et des pays du sud du Bassin méditerranéen, l'échange de bonnes pratiques et la mise sur pied de nouveaux projets. Son portail propose divers services, dont une base de données pour la recherche de partenaires, un forum de discussion, les profils de pays et un magazine.

Créé par les conseils nationaux de jeunesse et les organisations internationales non gouvernementales de jeunesse, le Forum européen de la Jeunesse[103] (YFJ) est une organisation internationale de jeunesse dont la mission est de représenter les intérêts des jeunes à travers toute l'Europe et d'influer positivement sur les questions politiques qui concernent les jeunes et leurs organisations. Son objectif est de faire circuler les informations et les opinions entre les jeunes et les décideurs. En plus des programmes européens, le YFJ s'intéresse à la région méditerranéenne dans le cadre général de la coopération des jeunes, et fait montre d'un engagement envers la coopération et le développement de structures de jeunesse démocratiques dans la région euro-méditerranéenne.

Le programme Euro-Med Jeunesse englobe quantité d'activités qui peuvent être exploitées dans le cadre du travail euro-méditerranéen de jeunesse. Toutefois, l'ensemble du travail euro-méditerranéen de jeunesse ne s'inscrit pas dans le processus de Barcelone, que la raison en soit le type d'activité menée ou la région géographique couverte par l'activité. Mais d'autres institutions déploient des efforts pour favoriser le développement du travail de jeunesse et le soutenir. Ainsi, le Conseil de l'Europe[104] élabore des programmes qui traitent de sujets de préoccupation communs aux jeunes à travers la Méditerranée, convaincu que la promotion de la paix, de la coopération et des droits de l'homme en Europe est indissociable des réalités européennes, notamment dans la région méditerranéenne. Que ce soit par le Centre Nord-Sud[105] ou par la Direction de la jeunesse et du sport (en particulier les Centres européens de la jeunesse et le Fonds européen pour la jeunesse), le Conseil de l'Europe mène plusieurs projets de jeunesse en matière d'éducation globale, d'éducation aux droits de l'homme, de dialogue interculturel et de développement des politiques de jeunesse. Le programme jeunesse du Conseil de l'Europe repose sur un principe de cogestion par les gouvernements et les organisations de jeunesse.

tous différents
tous égaux

La campagne « *Tous différents – Tous égaux* » est l'une des campagnes les plus connues à l'initiative du Conseil de l'Europe. Lancée en 1995 pour lutter contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance, elle a été suivie d'une nouvelle campagne européenne de jeunesse pour la diversité, les droits de l'homme et la participation, qui s'est déroulée de juin 2006 à septembre 2007. Cette campagne visait à encourager les jeunes et à leur permettre de participer à la création de sociétés pacifiques fondées sur la diversité et l'inclusion, dans un esprit de respect, de tolérance et de compréhension mutuelle. Les activités organisées dans le cadre de la campagne l'ont été principalement par des jeunes en partenariat avec les pouvoirs publics et la société civile aux niveaux local, national et international, avec en ligne de mire la participation des jeunes à l'échelle locale.

En plus des efforts des diverses institutions, les partenariats entre celles-ci multiplient les opportunités qui s'offrent au travail méditerranéen de jeunesse. Parmi ceux-ci figure le partenariat mis en place entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne. Ces deux institutions ont signé une série d'accords dans l'objectif de développer ensemble une stratégie cohérente dans le domaine de la formation de la jeunesse, de la recherche sur la jeunesse et de la politique de jeunesse. Un aspect spécifique de ce partenariat, la coopération euro-méditerranéenne en matière de jeunesse, est axé sur la formation des formateurs et des responsables de projet, l'éducation aux droits de l'homme, le dialogue interculturel et la coopération en matière de politique de jeunesse. Ces activités se déroulent conjointement avec les partenaires nationaux et d'autres organisations actives dans la région, comme le Centre de ressources SALTO-Jeunesse Euro-Med, la plate-forme Euro-Med Jeunesse, le Forum européen de la jeunesse, la Fondation Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures et la Ligue des Etats arabes. L'une des valeurs ajoutées du partenariat est de conférer une dimension paneuropéenne à ces questions (en incluant virtuellement tous les pays européens) et de prendre en compte des expériences du travail de jeunesse qui dépassent le programme Euro-Med Jeunesse de l'Union européenne.[106]

1.5 : Les pays directement concernés par les activités euro-méditerranéennes du partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse

Beaucoup d'activités ont été organisées dans le cadre du partenariat pour fournir aux animateurs et aux formateurs du travail Euro-Med Jeunesse les outils éducatifs nécessaires et tout le soutien dont ils ont besoin. Le processus a donné des résultats significatifs, par exemple des séminaires et des stages de formation, en particulier sur des sujets d'intérêt commun comme la citoyenneté, l'apprentissage et le dialogue interculturels, les droits de l'homme et la participation dans la région méditerranéenne.

Un autre domaine d'activité du partenariat a consisté en la production de matériels de formation et d'éducation. Ainsi, ce T-Kit sur le travail euro-méditerranéen de jeunesse est un produit du partenariat, une compilation des expériences et des méthodes éducatives mises en œuvre dans les projets de jeunes. A cela, il faut ajouter des activités de coopération sur la politique de jeunesse, qui regroupent des institutions nationales en charge de la politique de jeunesse, des chercheurs sur la jeunesse et des animateurs, et leur permettent d'échanger des approches et des projets concernant le développement, le suivi et l'évaluation des politiques de jeunesse.

1.8 Où en est la politique de jeunesse ?

La situation du bien-être des jeunes et les problèmes qui vont de pair sont loin d'être indépendants des conditions politiques et socio-économiques aux plans local, régional, national et international. Sur le plan des mesures surtout, les politiques nationales tendent à négliger les questions concernant les jeunes, à les réduire ou à les rattacher à d'autres domaines comme le sport ou l'éducation formelle. Cependant, la politique de jeunesse est bien un des outils pour assurer le bien-être des jeunes, faire en sorte qu'ils bénéficient d'un apprentissage adéquat, assurer leur inclusion et leur donner les moyens de participer.[107]

La politique nationale de jeunesse contient la philosophie, la vision, la représentation, le cadre, les priorités, les domaines et les approches (…) convenus à l'issue de la consultation de l'ensemble des partenaires de l'émancipation de la jeunesse.[108] Elle détermine la place et le rôle des jeunes dans la société et, en retour, la responsabilité de la société et des institutions publiques envers la jeunesse.[109] En conséquence, l'objectif de la politique de jeunesse est de créer les conditions nécessaires à l'apprentissage, aux opportunités et aux expériences qui permettront aux jeunes d'acquérir les connaissances, les capacités et les compétences grâce auxquelles ils pourront être des acteurs de la démocratie et s'intégrer dans la société, et plus particulièrement, jouer un rôle actif tant dans la société civile que sur le marché du travail.[110] Ainsi, la politique de jeunesse se conçoit comme un effort conjoint de la société et des acteurs politiques, pour et avec les jeunes.

Les approches de la jeunesse dans les divers contextes politiques ou nationaux sont déterminantes dans l'élaboration des politiques nationales de jeunesse. Outre des différences dans la définition de la jeunesse, deux perceptions opposées mais indissociables ont, de l'avis général, un impact décisif sur les objectifs des politiques nationales et notamment en Europe : d'une part, l'image de « la jeunesse en tant que ressource » et, d'autre part, l'image de « la jeunesse en tant que problème ».[111] Selon la première image, la jeunesse représente le futur idéalisé ; elle est un réceptacle des valeurs que chaque génération transmet à la génération suivante et, en conséquence, elle forme une véritable ressource sociale à laquelle doivent être offertes les meilleures chances de développement. Selon la deuxième représentation, la jeunesse est perçue « comme un problème, comme une source de danger ou un moment de vulnérabilité à l'égard desquels il convient d'adopter des mesures de sauvegarde ». D'après cette même étude, historiquement, « l'image de "la jeunesse comme ressource" règne au cours des périodes de stabilité, de croissance économique et de réformes sociales tandis que l'image de "la jeunesse comme problème" s'impose au cours des périodes de crise économique, d'instabilité politique ». Ces deux images de la jeunesse se retrouvent dans les politiques de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui des divers pays, plus ou moins mises en avant et favorisées selon les époques et les pays.[112]

La politique de jeunesse, en tant que politique, n'est pas seulement la somme des mesures concernant la jeunesse prises par les différents secteurs, mais plutôt une approche intersectorielle structurée et délibérée du secteur de la jeunesse en vue de coopérer avec les autres secteurs et de coordonner les services pour la jeunesse, en faisant participer les jeunes au processus.[113] En ce sens, la politique de jeunesse implique de permettre la participation des jeunes – de la formulation, en passant par la mise en œuvre, jusqu'à l'évaluation de la politique – et de leur donner les moyens d'agir par le biais de divers mécanismes dont les structures de jeunesse (ONG de jeunesse et conseils nationaux de jeunesse) et par le biais de la société civile. Compte tenu du rôle clé des ONG de jeunesse, puisqu'elles sont en contact avec les jeunes grâce à leurs programmes et services et qu'elles représentent leurs intérêts, il convient de réaffirmer leur existence et l'ampleur de leur action dans la mise en œuvre et la coordination de la politique de jeunesse.[114]

Dans le monde moderne, les jeunes sont confrontés à quantité de dangers et de difficultés. Toutefois, dans beaucoup de pays, la politique de jeunesse tend à être unidimensionnelle, axée sur un seul domaine de préoccupation – par exemple, l'éducation, le bien-être ou encore la culture.[115] Or, il faudrait adopter une stratégie plus large pour couvrir, aux niveaux local, régional et national, divers domaines politiques comme l'emploi, l'éducation formelle et la formation, la santé, le logement, les loisirs, la culture, les affaires sociales et la protection, le bien-être, la famille et la justice pénale. Une telle approche, qualifiée de « politique de jeunesse intégrée »[116], a été fortement encouragée par diverses organisations internationales. A cet égard, et parmi les questions que la politique de jeunesse doit englober, figurent l'éducation, l'emploi, la faim, la pauvreté, l'environnement, la santé, la toxicomanie, la délinquance juvénile, les activités récréatives, des questions spécifiques concernant les filles et les jeunes femmes, la participation pleine et effective des jeunes à la vie de la société et à la prise de décision.[117]

En outre, la gestion de politiques de jeunesse intégrées qui couvrent les domaines politiques clés exige des mécanismes de coordination et d'intervention à l'échelle locale et nationale. Ces mécanismes doivent permettre la planification de la politique de jeunesse et la coordination intersectorielle (un organe ou une personne responsable des questions de jeunesse), posséder la capacité administrative de conduire une politique coordonnée, intégrer une stratégie de représentation de la jeunesse (conseils/parlements de jeunes, auditions/tables rondes de jeunes), ainsi que d'autres moyens d'écouter les jeunes (comme des études et des enquêtes auprès des jeunes).[118]

En dernière analyse, la formulation, le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une politique de jeunesse sont entre les mains des décideurs à tous les niveaux politiques, local, régional, national et/ou international. Cependant, le travail de jeunesse est en relation très étroite avec la politique de jeunesse grâce aux mécanismes organisés dont il dispose, et notamment les organisations de jeunesse et les conseils nationaux de jeunesse. Dans la mesure où la politique de jeunesse exige la participation de la jeunesse – avec tous ses besoins et problèmes, mais aussi son dynamisme et son potentiel de réflexion créative –, le travail de jeunesse offre un espace où les jeunes trouvent les moyens de s'impliquer dans les mécanismes politiques (institutionnels) qui agissent sur leur bien-être et d'influer sur leurs décisions.

Dans des cultures politiques complexes comme celles de l'Europe et de la Méditerranée, mettre en œuvre les mécanismes propices à l'exercice d'une pleine participation et d'une influence effective est un vrai défi. Toutefois, des efforts internationaux sont déployés en faveur du développement des politiques de jeunesse et de la coopération dans le vaste contexte euro-méditerranéen – et notamment par le biais du Partenariat pour la jeunesse signé entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne. La

mise en œuvre d'activités concernant le développement de la politique de jeunesse est motivée par le constat des multiples problèmes auxquels sont confrontés les jeunes dans nos sociétés, tant en Europe que dans les pays méditerranéens, ainsi que par la nécessité d'apprendre les uns des autres et d'approfondir nos connaissances au sujet des deux régions, compte tenu des liens profonds qui les unissent.[119]

Table ronde du Caire

La table ronde internationale sur le développement de la politique de jeunesse et la recherche tenue au Caire en mai 2005 dans le cadre de la coopération euro-méditerranéenne a identifié les axes d'action communs ci-après :[120]

1. Transition de l'école au travail, dont accès à la formation professionnelle, à l'emploi et à la qualité de l'éducation.
2. Mondialisation et changements sociaux : économies de la connaissance, apprentissage tout au long de la vie et mobilité.
3. Manque de données pertinentes sur la jeunesse, collecte de données statistiques uniquement, absence d'interprétations adaptées et centrées sur la jeunesse.
4. Emancipation des enfants et des jeunes, promotion de la cause des jeunes.
5. Enfants et jeunes en tant que facteur de développement, portée socioéconomique du travail des jeunes, son impact sur le développement du capital humain et ses conséquences économiques.
6. Représentation démocratique de la jeunesse, à distinguer des services et des réseaux pour les jeunes.
7. Migrations et fuite des cerveaux, impact politique, culturel et économique des diasporas, relations interculturelles, transferts, modèles de référence et rejet des immigrants, modernité.
8. La politique de jeunesse comme bonne gouvernance et son intégration dans d'autres domaines : santé, emploi, justice pénale, loisirs, logement, comportements à risque, sécurité, genre, famille et religion.
9. Apprentissage interculturel, concept de « tolérance à l'ambiguïté », refus d'une seule vérité, défi de la diversité entre modes de vie rural et urbain, et possibilités de développement personnel et de socialisation.
10. Les huit objectifs du Millénaire pour le développement et, en bref, l'agenda des Nations Unies.
11. Vulnérabilité, processus de marginalisation, méprise des faibles, travail sur les questions de genre, minorités, handicapés, abandons scolaires et systèmes éducatifs formels.
12. Processus nationaux et plans d'action nationaux, comment développer une approche sur le modèle de la « gestion par objectifs » de l'élaboration des politiques de jeunesse.

Des agendas intersectoriels ont également été définis :

1. Construction identitaire et socialisation politique.
2. Construction de la nation, construction de l'Europe, appartenance régionale et problèmes d'identification.
3. Modernité et modernisation.
4. Changements sociaux et jeunes, acteurs de ces changements.
5. Participation.
6. Pouvoir (l'analyser, y travailler, travailler avec et le développer).
7. Information, et notamment information des jeunes.

1.9 Opportunités et limites des cadres institutionnels pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse

Le travail euro-méditerranéen de jeunesse traite des problèmes communs que les jeunes rencontrent dans leur vie quotidienne. Ces problèmes, dont l'introduction de ce chapitre brosse un tableau à l'échelle mondiale, seront explorés plus en profondeur dans les chapitres suivants.

La spécificité du travail euro-méditerranéen de jeunesse provient de ses caractéristiques locales, interrégionales et internationales qui, en réalité, dépassent les définitions politiques et institutionnelles de sa géographie. Le cadre institutionnel dans lequel se déroule ce travail est une construction politique influencée par une multitude de facteurs : des réalités économiques, politiques, sociales et culturelles différentes mais qui se côtoient dans l'espace euro-méditerranéen. Cette spécificité ne change en rien le fait que les jeunes souffrent de divers problèmes dans les pays européens et méditerranéens. Quoi qu'il en soit, le travail euro-méditerranéen de jeunesse s'efforce de les surmonter par les divers moyens à sa disposition.

Le programme Euro-Med Jeunesse de l'Union européenne ainsi que les opportunités fournies par le partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse ne sont que deux des ressources possibles à utiliser dans la pratique du travail international de jeunesse. Ces deux cadres ne sont pas des fins en soi, mais ils constituent un appui précieux pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse. La pratique et l'expérience ont montré que l'utilisation des ressources et le soutien apporté par ces institutions ont aidé les jeunes à prendre conscience, à discuter, à remettre en question et, dans une certaine mesure, à surmonter quelques-uns des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne.

Le résultat le plus significatif du travail euro-méditerranéen de jeunesse est peut-être la poursuite du développement des organisations de jeunesse et le renforcement de leur place dans l'élaboration et le développement des politiques nationales de jeunesse. Les organisations de jeunesse, en tant que moyen efficace pour organiser la lutte des jeunes en faveur de leurs propres droits, jouent un rôle de premier plan dans la promotion du bien-être des jeunes. C'est pourquoi la place des jeunes dans la construction de l'espace euro-méditerranéen est doublement pertinente : d'une part, le succès de la coopération institutionnelle réside dans la jeunesse, en tant que force vive des sociétés concernées ; d'autre part, s'attaquer aux problèmes que rencontrent les jeunes pour y apporter des solutions efficaces et pérennes est la clé du succès de toute coopération internationale.

Notes du thème 1

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. Nations Unies (2005), *Rapport mondial sur la jeunesse 2005: Les jeunes aujourd'hui, et en 2015*, Département des affaires économiques et sociales, consultable sur www.un.org/esa/socdev/unyin/french/wyr05.htm.

2. Il est difficile d'établir des définitions communes des termes « jeune » ou « jeunesse », car tous deux sont des concepts sociaux relativement nouveaux. Pour l'Année internationale de la jeunesse, en 1985, l'Assemblée

générale des Nations Unies a défini les « jeunes » comme les individus de 15 à 24 ans inclus ; depuis, cette définition fait référence au sein du système des Nations Unies. Mais si on y regarde de plus près, la situation est plus compliquée : la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies définit les « enfants » comme les individus âgés de moins de 18 ans ; des débats à l'Union européenne situent la catégorie d'âge de 13 à 30 ans pour pouvoir participer au programme Jeunesse (en action) ; pour le ministère de la Jeunesse et des Sports d'Indonésie, le terme « jeunesse » s'applique aux individus de 18 à 40 ans. Nous devons simplement accepter que le concept est vague et qu'il varie en fonction de la perspective et du contexte (Mark Taylor, observation non publiée sur la définition de « jeunesse »).

3. Lauritzen, P. (2006), *Defining youth work*, document de travail interne, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur http://youth-partnership-eu.coe/youth-partnership/glossary.html.

4. *Ibid*.

5. *Ibid*.

6. « Europe » (2002), *Encyclopaedia Britannica*, 2002, Standard Edition CD-ROM.

7. *Ibid*.

8. Etats membres du Conseil de l'Europe (CdE): l'Albanie, l'Allemagne, Andorre, l'Arménie, l'Autriche, l'Azerbaïdjan, la Belgique, la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, Chypre, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Géorgie, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, « L'ex-République yougoslave de Macédoine », le Liechtenstein, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Moldova, Monaco, le Monténégro, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Fédération de Russie, Saint-Marin, la Serbie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse, la Turquie et l'Ukraine.

9. Troisième Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe, Varsovie, 16-17 mai 2005.

10. Disponible sur www.coe.int.

11. http://europa.eu, mais voir aussi Fontaine, P. (2003), *12 leçons sur l'Europe*, Direction générale de la presse et de la communication de la Commission européenne.

12. Etats membres de l'Union européenne: l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Slovénie et la Suède.

13. Disponible sur http://europa.eu/about-eu/basic-information/index_en.htm.

14. Voir http://europa.eu/scadplus/european_convention/subsidiarity_fr.htm.

15. Xenakis, D. et Chryssochoou, D. (2001), *The Emerging Euro-Mediterranean System*, Manchester University Press, Manchester.

16. Zone qui comprend la mer de Marmara mais exclut la mer Noire.

17. Xenakis, D. et Chryssochoou, D. (2004), « Organising the Mediterranean: the state of the Barcelona process », *Agora Without Frontiers*, vol. 9, n° 4, p. 267-287.

18. Une ressource très connue concernant l'histoire de la Méditerranée est le livre écrit par Fernand Braudel en 1949, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. L'original a été écrit en français et a été ensuite publié en plusieurs langues par divers éditeurs.

19. « Colonialism » sur http://en.wikipedia.org/wiki/Colonialism et « Colonialism » dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy* sur http://plato.stanford.edu/entries/colonialism.

20. « Colonialism, Western » (2008), dans *Encyclopædia Britannica*, extrait le 28 janvier 2008 de Encyclopædia Britannica Online : www.britannica.com/eb/article-9106074.

21. « Colonialism », *Encyclopædia Britannica*, 1994-2002.

22. Canalioğlu, E. (2001), « The Euro-Mediterranean partnership: analysis of past, present, future relations », dans le journal *Dış Politika – Foreign Policy* (Politique étrangère), vol. 27, n° 3-4, p. 36-52.

23. Dans ce cas, en tant qu'îles, Malte et Chypre sont considérées « d'un point de vue politique » comme faisant partie du continent européen.

24. Voir www.arableagueonline.org.

25. Les Etats membres fondateurs étaient l'Arabie Saoudite, l'Egypte, l'Irak, la Jordanie, le Liban, la Syrie et le Yémen. Les autres Etats membres sont : la Libye (1953) ; le Soudan (1956) ; la Tunisie et le Maroc (1958) ; le Koweït (1961) ; l'Algérie (1962) ; le Bahreïn, l'Oman, le Qatar et les Emirats arabes unis (1971) ; la Mauritanie

(1973); la Somalie (1974); l'Organisation de libération de la Palestine (OLP, 1976); Djibouti (1977); et les Comores (1993).

26. Voir http://fr.wikipedia.org/wiki/Ligue_arabe.

27. Voir http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/middle_east/country_profiles/1550797.stm.

28. *Columbia Encyclopedia*, 6e éd., 2001-2005, disponible sur www.bartleby.com.

29. *Ibid*.

30. « Arab League », *Encyclopædia Britannica*, 2005, Encyclopædia Britannica Premium Service, 24 décembre 2005, voir www.britannica.com.

31. Voir www.alecso.org.tn/lng/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=3&lang=fr.

32. Voir www.uis.unesco.org.

33. Voir www.oic-oci.org/is11/French/.

34. Etats membres de l'OIC : l'Afghanistan, l'Albanie, l'Algérie, l'Arabie saoudite, l'Azerbaïdjan, le Bahreïn, le Bangladesh, le Bénin, le Brunei Darussalam, le Burkina Faso, le Cameroun, les Comores, la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Egypte, les Emirats arabes unis, le Gabon, la Gambie, la Guinée, la Guinée-Bissau, la Guyane, l'Indonésie, l'Irak, l'Iran, la Jordanie, le Kazakhstan, le Kirghizstan, le Koweït, le Liban, la Libye, la Malaisie, les Maldives, le Mali, le Maroc, la Mauritanie, le Mozambique, le Niger, le Nigeria, l'Oman, l'Ouganda, l'Ouzbékistan, le Pakistan, la Palestine, le Qatar, le Sénégal, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan, le Surinam, la Syrie, le Tadjikistan, le Tchad, le Togo, la Tunisie, le Turkménistan, la Turquie et le Yémen.

35. Voir www.oic-oci.org/is11/French/.

36. Voir www.isesco.org.ma/francais/index.php.

37. En mai 2004, les Etats membres de l'Isesco étaient : l'Azerbaïdjan, la Jordanie, l'Afghanistan, les Emirats arabes unis, l'Indonésie, l'Iran, le Pakistan, le Bahreïn, le Brunei Darussalam, le Bangladesh, le Bénin, le Burkina Faso, la Bosnie-Herzégovine, le Tadjikistan, le Tchad, le Togo, la Tunisie, l'Algérie, Djibouti, l'Arabie saoudite, le Soudan, le Surinam, la Syrie, la Sierra Leone, le Sénégal, la Somalie, l'Irak, l'Oman, le Gabon, la Gambie, la Guinée, la Guinée-Bissau, la Palestine, le Kazakhstan, le Qatar, les Comores, le Kirghizstan, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Koweït, le Liban, la Libye, les Maldives, le Mali, la Malaisie, l'Egypte, le Maroc, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria et le Yémen.

38. Voir www.isesco.org.ma.

39. Voir www.au.int.

40. Etats membres de l'UA: l'Afrique du Sud, l'Algérie, l'Angola, le Bénin, le Botswana, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Cap-Vert, les Comores, le Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Egypte, l'Erythrée, l'Ethiopie, le Gabon, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guinée-Bissau, la Guinée-équatoriale, le Kenya, le Lesotho, le Liberia, la Libye, Madagascar, le Malawi, le Mali, la République de Maurice, la Mozambique, la Namibie, le Niger, le Nigeria, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Sahara occidental (RASD) (1984), Sao-Tomé-et-Principe, le Sénégal, les Seychelles, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan, le Swaziland, la Tanzanie, le Tchad, le Togo, la Tunisie, l'Ouganda, la Zambie, le Zimbabwe. Le Maroc a un statut spécial au sein de l'UA.

41. Xenakis, D. et Chryssochoou, D. (2001), *op. cit.*

42. *Ibid*.

43. Les groupes et le classement (groups and standings) figurent sur le site internet de la FIFA : www.fifa.com/worldcup.

44. *Machrek* est le terme arabe qui désigne, de manière générale, la région composée des pays de langue arabe à l'est de l'Egypte et au nord de la péninsule arabe. Il renvoie à une large région du Moyen-Orient, délimitée par la mer Méditerranée et l'Iran. Voir « Mashriq » sur Wikipedia sur http://en.wikipedia.org/wiki/Mashreq.

45. Maghreb est le terme arabe pour désigner l'Afrique du Nord-Ouest. S'il est généralement employé pour désigner l'ensemble du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie, il s'applique en réalité uniquement à la partie des trois pays située entre le massif de l'Atlas et la mer Méditerranée. Voir « Magreb », *Columbia Encyclopedia*, 6e éd., 2001-2007, Columbia University Press.

46. Xenakis, D. et Chryssochoou, D. (2001), *op. cit.* p. 27.

47. Voir www.eeas.europa.eu/euromed/index_en.htm.

48. Des accords commerciaux préférentiels ont été conclus avec le Maroc, la Tunisie, l'Egypte et le Liban en 1969, puis avec Israël en 1970. Des accords d'association ont été signés avec la Grèce en 1961, la Turquie en 1962, Malte en 1970 et Chypre en 1972.

49. Canalioğlu (2001), *op. cit.*

50. Yeşilada, B. (1991), « The European Community's Mediterranean policy », dans Hurwitz, L. et Lequesne, C. (dir.), *The State of the European Communities*, Lynne Reinner, Londres.

51. Canalioğlu (2001), *op. cit.*

52. *Ibid*.

53. Voir www.eeas.europa.eu/euromed/index_en.htm.

54. La Déclaration de Barcelone est disponible sur www.eeas.europa.eu/euromed/index_en.htm.

55. Vous trouverez des études et des résultats universitaires intéressants sur les divers aspects de la coopération euro-méditerranéenne et la politique méditerranéenne dans les revues *Mediterranean Politics* et *Arab Studies Quarterly*, ainsi que dans les articles *EuroMeSCo*, disponibles en ligne sur www.euromesco.net.

56. Adler, E. et Crawford, B. (2004), « Normative power: the European practice of region building and the case of the Euro-Mediterranean Partnership (EMP) », Institut d'Etudes européennes, Université de Californie, Berkeley, *Documents de travail nº 040400*, disponible sur http://repositories.cdlib.org/ies/040400.

57. Jünemann, A. (2003), « Security-building in the Mediterranean after September 11 », *Mediterranean Politics*, été/automne 2003, vol. 8, n° 2/3, p. 1-20.

58. *Ibid*.

59. Xenakis, D. et Chryssochoou, D., « The new framework for Euro-Mediterranean cooperation », disponible sur www.italcultny.org.

60. Kienle, E. (1998), « Destabilization through partnership? Euro-Mediterranean relations after the Barcelona Declaration », *Mediterranean Politics*, vol. 3, n° 2, automne 1998, p. 3.

61. *Ibid*.

62. Aliboni, R. et Abdel Monem, S. A. (2000), « Challenges and prospects », *Mediterranean Politics*, printemps 2000, vol. 5, n° 1, p. 209-224.

63. Chourou, B. (2003), « Arab regional integration as a prerequisite for a successful Euro-Mediterranean partnership », *Mediterranean Politics*, été/automne 2003, vol. 8, n° 2/3, p. 194-213.

64. *Vasconcelos, A. et Joffe*, G. (2000), « Towards Euro-Mediterranean regional integration », *Mediterranean Politics*, printemps 2000, vol. 5, n° 1, p. 3-6.

65. Chourou, B. (2003).

66. Vasconcelos, A. (2002), « Ten points on the Euro-Mediterranean Partnership », article présenté lors de la conférence « Régir la stabilité dans toute la Méditerranée – une perspective transatlantique », organisée par l'Istituto Affari Internazionali et qui s'est tenue à Rome, du 21 au 23 mars 2002.

67. Vasconcelos, A. (2002).

68. Canalioğlu, E. (2001).

69. Vasconcelos, A. et Joffe, G. (2000).

70. Aliboni, R. et Abdel Monem, S.A. (2000).

71. Vasconcelos, A. (2002).

72. Aliboni, R. et Abdel Monem, S. A. (2000).

73. Vasconcelos, A. (2002).

74. Adler, E. et Crawford, B. (2004).

75. *Gillespie, R*. (2003), « Reshaping the agenda? The internal politics of the Barcelona process in the aftermath of September 11 », *Mediterranean Politics*, été/automne 2003, vol. 8, n° 2/3, p. 21-36.

76. *Gillespie*, R. (2003).

77. Xenakis, D. et Chryssochoou, D. (2001).

78. Xenakis, D. et Chryssochoou, D. (s.d.), « The new framework for Euro-Mediterranean cooperation », disponible sur www.italcultny.org.

79. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen – Dixième anniversaire du Partenariat euro-méditerranéen : un programme de travail pour relever les défis des cinq prochaines années, sur http://eeas.europa.eu/euromed/docs/com08_319_en.pdf.

80. Les 27 Etats membres de l'Union européenne (Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie et Suède) et les 10 pays partenaires méditerranéens (Algérie, Egypte, Israël, Jordanie, Liban, Maroc, l'Autorité palestinienne, Syrie, Tunisie et Turquie).

81. La Commission européenne est un organe exécutif supranational de l'Union européenne qui agit avec une totale indépendance politique : elle n'accepte d'instructions d'aucun gouvernement d'Etat membre. Sa mission est de défendre les intérêts communs à tous les membres de l'UE. En tant que « gardienne des traités », la Commission doit veiller à l'application des règlements et des directives adoptés par le Conseil et le Parlement européens. Dans le cas contraire, elle peut engager des actions devant la Cour de Justice contre un Etat qui aurait manqué à ses obligations pour l'obliger à se conformer à la législation européenne (Fontaine, 2003).

82. Voir www.euromedalex.org.

83. Concernant les questions liées au rôle et à l'engagement de la société civile dans le Partenariat euro-méditerranéen, voir Reinhardt, U. J. (2002), « Civil society co-operation in the Euro-Mediterranean Partnership: from declarations to practice », *EuroMeSCo Papers* n° 15, mai 2002 ; et Huber, B. (2004), « Perspectives for policy-oriented research from the Euro-Mediterranean Partnership », dans Volker Perthes (coordination) « "Looking ahead": challenges for Middle East politics and research », *EuroMeSCo Papers* n° 29.

84. Les organisations de la société civile, couramment appelées organisations non gouvernementales (ONG), couvrent un vaste éventail de regroupements y compris des associations, des fondations, des clubs d'étudiants, des syndicats, des chambres de commerce, des réseaux et ce, aux niveaux international et national.

85. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

86 . A la place de la gestion centralisée adoptée pour les première et deuxième phases du programme Euro-Med Jeunesse, la Commission a choisi, pour la troisième phase, une gestion décentralisée. Avec la gestion centralisée, les coordinateurs nationaux encadraient les activités quotidiennes des pays partenaires méditerranéens, tandis que la décision définitive concernant les projets de financement était prise par un comité de sélection centralisé, avec l'accord de la Commission européenne. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

87. Voir www.euromedyouth.net pour consulter le résumé général du rapport d'évaluation à mi-parcours du programme Euro-Med Jeunesse pour la période 1999-2001.

88. En 2006, le programme Jeunesse en action a succédé au programme Jeunesse de l'UE pour la période 2007-2013, avec des buts, des objectifs et des actions révisés à la lumière de l'expérience acquise lors des précédents programmes européens dans le domaine de la jeunesse. Voir : http://ec.europa.eu/youth/.

89. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

90. Voir www.euromedyouth.net/spip.php?article6.

91. Pour consulter le Compendium 2003 sur les projets concernant les programmes Jeunesse Euro-Med, voir http://ec.europa.eu/youth/.

92. Voir www.euromedyouth.net/spip.php?article7.

93. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

94. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

95. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

96. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

97. Voir http://ec.europa.eu/youth/.

98. Une liste de contact des EMYU est disponible à l'adresse www.euromedyouth.net/spip.php?article49.

99. Une liste détaillée des agences nationales figure dans le Guide du programme Jeunesse et à l'adresse http://ec.europa.eu/youth/orphans/contact-list_en.htm?cs_mid=152.

100. Pour en savoir plus sur les nombreuses activités proposées par le Centre de ressources SALTO-Jeunesse Euro-Med, voir www.salto-youth.net/euromed.

101. En 2008, huit Centres de ressources SALTO-Jeunesse se penchaient sur trois domaines d'activités majeurs : la coopération régionale (la région euro-méditerranéenne, l'Europe de l'Est et le Caucase, et le Sud-Est de l'Europe), des sujets et des thèmes spécifiques (par exemple : la diversité culturelle, l'inclusion sociale), et des éléments structurels (par exemple: la formation, la coopération et l'information). Voir www.salto-youth.net.

102. Voir www.euromedp.org.

103. Voir www.youthforum.org.

104. Vous trouverez des informations complémentaires sur les activités du Conseil de l'Europe dans le secteur de la jeunesse à l'adresse suivante : www.coe.int/T/dg4/youth/ig_coop/cdej_activities_FR.asp.

105. Voir www.coe.int/t/dg4/nscentre/default_FR.asp.

106. Gomes, R. (2004), « Partnership on Euro-Med youth cooperation in the field of training: a joint effort for further quality training in Euro-Mediterranean youth work », Meet'in EuroMed [Salto-Youth EuroMed Quarterly Magazine], août 2004, n° 3, p. 2.

107. Portfolio européen pour travailleurs et animateurs de jeunesse, avril 2007, disponible sur www.coe.int/t/dg4/youth/resources/portfolio/portfolio_FR.asp.

108. Saifuddin, A. (2001), « Voices of youth on national youth policy: formulation and implementation through new governance ».

109. « ICNYP definitions of terms related to a national youth policy ».

110. Siurala, L. (2005), « A European framework for youth policy », Direction de la jeunesse et du sport, Editions du Conseil de l'Europe.

111. Commission européenne (2001), *Etude sur la condition de jeunes et sur la politique pour la jeunesse en Europe*, Partie I – Résumé exécutif, IARD.

112. *Ibid*.

113. Siurala, L. (2005).

114. Unesco (2004), *La contribution de l'Unesco : promotion de l'autonomie de la jeunesse à travers les politiques nationales*, Section pour la jeunesse du Bureau de la planification stratégique, Paris.

115. Lauritzen, P. (2005), « Role and function of youth policy », dans le rapport du séminaire Youth Policy – Here and Now, organisé par le ministère de la Jeunesse en Egypte, le Partenariat pour la jeunesse entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, le Conseil national suédois des questions de jeunesse et l'Institut suédois d'Alexandrie, 11-14 septembre 2005, Alexandrie, Egypte.

116. Siurala, L. (2005).

117. Nations Unies (2005), *Rapport mondial sur la jeunesse 2005: Les jeunes aujourd'hui, et en 2015*, Département des affaires économiques et sociales.

118. Siurala, L. (2005).

119. Gomes, R. (2007), « Développement de la politique de jeunesse et coopération dans le vaste cadre euro-méditerranéen », *Forum 21 – Revue européenne de politique de jeunesse*, 2007, nº 9, 6/2007, consultable sur : www.coe.int/t/dg4/youth/Resources/Forum_21/No9_en.asp.

120. *Ibid*.

2 Histoire et mémoire

Illustration 2

> Chaque point de vue est une vue sur les choses depuis un point donné dans l'espace social.
>
> Pierre Bourdieu[1]

2.1 Introduction : les origines du repas méditerranéen

Fermez les yeux et essayez d'imaginer un repas méditerranéen typique. A votre avis, quels sont les ingrédients qui le composent ? Du fromage, des tomates, des poivrons verts émincés, des olives de différentes sortes, le tout assaisonné d'huile d'olive et d'épices ou à déguster simplement sur du pain ? Et pourquoi pas un peu de confiture ? Voudriez-vous du citron avec votre thé ? Des aubergines farcies au déjeuner ou au dîner ? Peut-être du maïs ou des grains de blé pour agrémenter votre salade verte ? Un verre de vin ou de jus de raisin pour accompagner votre repas ? Une tasse de café turc ou de thé à la menthe après le repas ? Et peut-être, pour compléter le tableau des plaisirs méditerranéens, un narguilé *(hooka*, *argilah* ou *shisha)* et une sieste à l'ombre des eucalyptus…

Si l'on avait posé cette question à Hérodote, l'un des plus grands historiens de la Méditerranée (voire de l'Europe), sa réponse aurait été radicalement différente, et ce pour une raison très simple : il ne connaissait pas la plupart des ingrédients précités ! Les tomates, les piments, les aubergines et le maïs, mais aussi le tabac utilisé pour l'*argilah*, seront ramenés des Amériques des siècles plus tard grâce aux voyages de Christophe Colomb. Les oranges, les citrons et d'autres agrumes, tout comme le thé et la plupart des épices, sont arrivés d'Extrême-Orient après que les villes commerçantes de l'Italie (comme nous l'appelons aujourd'hui) sont parvenues à ouvrir une route commerciale jusqu'en Chine. Pareillement, le café provient d'Ethiopie, et les eucalyptus d'Australie. Au temps d'Hérodote, il n'y avait que des olives, du raisin, du blé pour le pain et de la levure pour la bière, des dattes et des figues. N'est-ce pas surprenant, alors que les Méditerranéens ont du mal à imaginer leur patrie, leur vie et leur environnement sans ces produits ? Un littoral méditerranéen sans orangers, citronniers et eucalyptus, sans cactus et leurs délicieuses figues de Barbarie, sans bazars regorgeant d'épices et d'herbes de toutes sortes ?

2.2 Le sixième continent

Un auteur de nouvelles turc, Cevat Şakir Kabaağaçlıoğlu, également connu sous le nom de « pêcheur d'Halicarnasse », a appelé la mer Méditerranée le sixième continent. Une mer comme continent, alors que son nom lui-même signifie la « mer au milieu des terres » ? L'intention de l'écrivain était ainsi de souligner la spécificité de la Méditerranée comme carrefour et berceau des civilisations, comme espace différent des continents qui l'entourent et sur lesquels elle a exercé une influence majeure.

L'archéologie nautique et des milliers d'années de naufrages nous ont révélé l'existence d'un réseau de commerce et d'échanges à l'échelle de la Méditerranée, avec pour preuves des similitudes observées non seulement dans les techniques de construction des bateaux – comme en témoignent leurs lignes et leurs structures – mais aussi dans les produits qu'ils transportaient. D'autres preuves le confirment, notamment les tombes et les tombeaux galates que l'on peut observer tant en Anatolie centrale que dans le nord de la France, et des mégalithes très semblables à Malte, aux Baléares, dans le nord de l'Espagne et au pays de Galles. Tout le monde sait que les Vikings et les Phéniciens sont remontés jusqu'aux rives orientales de la mer Noire. La Renaissance est née à Florence, en Italie, puis s'est propagée dans toute l'Europe, comme le style baroque qui s'est développé d'abord à Rome et en Espagne ; les mosquées d'Istanbul ont copié les églises byzantines, plus tard copiées en Iran et en Inde…

La pizza et le kebab, et leurs diverses variantes adaptées aux goûts locaux, sont aujourd'hui connus dans le monde entier. De la même façon, tout ce qui a été introduit en Méditerranée a été adopté, adapté, puis à nouveau « exporté », comme ces légumes et herbes aromatiques aujourd'hui associés à la Méditerranée. Intentionnellement ou pas, la Méditerranée est ainsi devenue un « produit » commun à tous ceux qui vivent sur l'ensemble de son pourtour, tandis que la signification qui lui est attachée a évolué avec l'histoire.

L'Europe et la Méditerranée se sont construites socialement et politiquement au cours de l'histoire ; elles sont véritablement des acteurs de l'histoire et pas seulement des entités géographiques.

L'« histoire » peut se concevoir comme un questionnement permanent du passé à partir des problèmes et défis contemporains. Aujourd'hui, le visage de la Méditerranée

porte tout à la fois les marques du passé et celles de l'extrême modernité : les gondoles de Venise et le pôle industriel de Mestre ne sont séparés que par quelques kilomètres ; la bibliothèque ultramoderne d'Alexandrie a été construite en hommage à l'ancienne, qui se trouvait à côté du phare.

Le passé se comprend, se perçoit et s'interprète à partir des images d'aujourd'hui. Chacun attribue sa signification personnelle aux événements et aux œuvres du passé. Dans quelle mesure l'ancienne Athènes était-elle une démocratie au sens moderne du terme, alors que les esclaves, les femmes et les étrangers n'étaient pas considérés comme des citoyens libres, et que les citoyens libres, riches et soumis à l'impôt, considéraient le travail comme une activité humiliante réservée aux esclaves ? L'histoire est le produit du sens que l'on donne aux choses et des récits que l'on construit à leur propos. On ne pourra jamais comprendre parfaitement, et dans toute sa complexité, le point de vue de ceux qui vivaient autrefois ; en revanche, chacun pourra raconter « leur » histoire à « sa » façon, sous l'angle de ce qu'il sait et voit, et forcément à travers le prisme de sa propre vision de la vie.

Prenons l'exemple de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*, écrites par Homère dans la Grèce ancienne. En racontant l'épisode de la guerre de Troie, au nom des Athéniens, sa fameuse épopée avait servi à cimenter l'identité grecque. Qu'aurait pensé Homère des versions cinématographiques modernes qu'Hollywood a données de cette histoire ? Qu'en pensent les Grecs d'aujourd'hui ?

L'histoire et les images historiques de la Méditerranée offrent la possibilité d'une autre approche de l'histoire ; une approche sous l'angle de la vie quotidienne des hommes, qui se distingue de l'approche épique – sous l'angle des empires et des empereurs, des guerres, de la gloire, des chutes et des pillages – souvent très ethnocentrique et réductrice dans sa portée et ses objectifs.

2.3 L'histoire de l'Europe et de la Méditerranée : des histoires méditerranéennes

Il est possible d'affirmer (comme Fernand Braudel[2]) que la Méditerranée est née de l'incessante mobilité des individus et de l'interaction permanente entre les peuples, et donc d'un processus incessant de rencontre et de confrontation avec l'étranger. Cette confrontation a pu parfois être volontaire (comme dans le cas des voyages, des échanges commerciaux, des migrations, voire même de l'établissement d'une hégémonie impériale, romaine par exemple, dans l'espoir d'accumuler de la richesse), mais aussi parfois contrainte (comme dans le cas des pillages, des batailles, des occupations, des guerres, des migrations forcées ou de l'exil).

Ces modes d'interaction complexes, sous quelque forme que ce soit, ont débouché sur des histoires parfois traumatiques qui ont en tout cas servi de « réplications » de la culture, fournissant des images des communautés et des lieux « autres » pour les comparer aux « siens propres ». Selon les époques, cet « autre » a pu être incarné par les Barbares pour les Grecs anciens, par les croisés pour les musulmans, les marchands et les colons de Venise et de Gênes, ou encore par les empires musulmans pour les Turcs et les Arabes. L'« autre » a toujours éveillé la curiosité, ce dont témoignent les voyages au long cours d'explorateurs comme Marco Polo, Evliya Çelebi, Ibn Batuta (et d'autres encore jusqu'à aujourd'hui), et les récits qu'ils en ont rapportés. Tous ces récits – y compris les commentaires et impressions personnels du narrateur, parfois même ses exagérations – ont contribué à forger une image de l'« autre ».

Ensuite, à partir de l'interprétation de cette image, l'« autre » tel que perçu produit à la fois une image de soi et une image de l'« autre » imaginé, dans un cercle sans fin. Il s'agit là d'un processus compliqué qui a même conduit en Europe à la création de disciplines universitaires (comme l'orientalisme) et à des styles artistiques (comme les arabesques), et qui transparaît dans la façon dont se perçoivent les communautés « orientales ». L'orientalisme en tant qu'attitude ne s'est pas cloisonné au monde des arts ; il est toujours présent dans les visions qu'ont les peuples européens et les autres peuples occidentaux des sociétés « en développement » non occidentales (principalement proche-orientales). Cet orientalisme est également venu imprégner l'image que ces communautés orientales ont d'elles-mêmes, en ce qu'elles cultivent ces mêmes images pour se présenter (et se vendre) aux sociétés occidentales. Notez ainsi comment cet orientalisme, dans les médias occidentaux, colore les publicités touristiques pour ces pays, mais également le discours qui dit : « Oui, mais nous sommes différents », du point de vue des élites de ces sociétés.

De tout temps, le processus de rencontre et de confrontation avec l'étranger a servi de miroir à celui qui en était à l'origine. L'Europe et la Méditerranée pourraient être perçues comme des réseaux reliant des villes et des espaces sociaux, voire comme des réseaux formés de multitudes de réseaux, à l'image des réseaux lyciens, romains ou helléniques, ou encore des réseaux d'oasis. Les similitudes présentées par les épaves retrouvées au large des côtes indiquent leurs origines et prouvent l'ampleur des échanges qui s'opéraient dès les temps anciens en Méditerranée. Entre le XIVe et le XVIe siècle, Venise, plaque tournante des transports maritimes, est la ville d'Europe la plus prospère. Puis, alors que la Méditerranée « s'étend », d'autres villes comme Francfort, Augsbourg et Vienne, ou encore des ports comme Bruges et Londres, vont reprendre le flambeau.

Dans chaque ville, ce mode de commerce et de transport assurait l'animation des places de marché, séparées seulement par quelques marches de la paix et de la quiétude des petites rues étroites. La rue servait alors d'extension à la maison ; les après-midi et les soirs d'été, des petites tables étaient sorties dans la rue pour des conversations sans fin entre voisins, tandis que les vêtements séchaient sur des fils tendus au-dessus. Les rues et les places de marché – *agora, forum, plaza* et *meydan* – étaient les lieux centraux de la citoyenneté et de la participation à la vie citadine dans ses diverses formes.

Il en allait de même pour les bains publics, dont l'origine remonte aux périodes hellène et romaine – même s'ils sont aujourd'hui couramment appelés « bains turcs ». Les bains étaient des lieux d'une grande importance sociale, où les gens se retrouvaient. Ils sont encore aujourd'hui une véritable attraction touristique. Leur style et leur utilisation variaient selon les époques et les lieux et, ainsi, un bain marocain est différent d'un bain turc. Les fontaines publiques servaient aussi de lieu de réunion, en particulier pour les femmes, avant l'introduction de systèmes de plomberie domestique.

A l'intérieur de la maison par contre, dans tous les pays méditerranéens de l'est à l'ouest, les salons étaient réservés aux invités et fermés aux enfants qu'il fallait empêcher de venir fouiner et jouer dans ces véritables salles d'exposition. Les espaces intérieurs étaient conçus selon le sexe des personnes à qui ils se destinaient, comme l'indiquait leur architecture.

Dans tous les cas, la richesse des villes méditerranéennes était liée au commerce avec le « lointain orient », via les villes islamiques. Les guerres entre les Ottomans et d'autres forces européennes avaient souvent pour objet la prise de contrôle des routes commerciales méditerranéennes. L'ère des découvertes s'est ouverte avec la recherche

de nouvelles voies vers les fournisseurs orientaux, en réaction aux taxes prélevées par les Ottomans. Toutefois, lorsque les Britanniques et les Hollandais ont imposé leur hégémonie sur le commerce en Méditerranée (à la suite d'une série de victoires navales et de la prise de Gibraltar par les Britanniques), des ports orientaux comme Izmir et Alexandrie se sont réimposés comme escales moyen-orientales sur la route la plus courte entre l'Europe et l'Inde. Ainsi, d'un point de vue historique, les « rencontres méditerranéennes » ne doivent pas être considérées comme des événements isolés, mais comme un continuum.

Dans la période de modernité et de changements rapides que connaît notre monde actuel, certaines personnes se sont quelque peu détachées d'habitudes et d'attitudes du passé. D'autres en revanche, dans la même société, tentent de se maintenir dans « leur » compréhension des traditions. Dans quelle mesure ces traditions sont-elles affectées par les réalités de la vie moderne, comme les nouvelles façons de faire les choses et de travailler, et les nouvelles technologies qui pénètrent les espaces privés des individus, renforçant l'individualité au sein des communautés, même les plus conservatrices ? Les relations entre hommes et femmes étaient-elles les mêmes il y a une ou deux décennies ? En quoi celles-ci sont-elles différentes sur le pourtour de la Méditerranée ? L'histoire, c'est aussi le présent et l'avenir ; et les gens continuent de la vivre dans leur espace géographique.

Elias Sanbar : paroles d'historien

Notre identité arabe est multiple, faite de cercles concentriques, un peu comme lorsque vous lancez un caillou dans l'eau. Nous voulons casser l'idée absurde d'une identité arabe immuable et éternelle. Il y a toujours eu selon les périodes de l'histoire des façons différentes d'être arabe. De plus, selon les lieux ou les pays où vous vivez, Syrie ou Algérie, l'arabité prend des couleurs différentes, même si on se sent membre d'un corps plus vaste. Comment ne pas être irrité par toutes les sottises que l'on entend de la part de nombreux « experts » sur la « vraie nature » des Arabes ! Certains veulent nous enfermer dans le fanatisme, le goût du sang, le culte de la mort, qui seraient littéralement génétiques chez nous. C'est intolérable. Au fond, se dire arabe, c'est aussi simple et compliqué que se dire européen.

(extrait d'un entretien en français donné au journal *Le Nouvel Observateur*, 1er décembre 2005, n° 2143)

2.4 Jeux de pouvoir européens et méditerranéens

Comment l'histoire de l'Europe et de la Méditerranée est-elle présentée aux jeunes à l'école et par les médias, la politique et le public en général ? De l'histoire, tout le monde retient les empires, les tribus, les batailles et les guerres, avec la signification complexe qui leur est attachée. Dans un passé lointain, certaines tribus, empires et royaumes, qui sont « nos » racines, ont connu la gloire ; certains ont été opprimés ou vaincus, mais sont toujours restés bons et fiers. D'autres en revanche étaient des oppresseurs, des traîtres ou leurs alliés politiques. Cette perception de l'histoire met l'accent davantage sur les fractures que sur une continuité : Carthage contre Rome, Grecs contre Perses, Seljuks et Ottomans contre alliés chrétiens, catholiques contre protestants, peuples des Balkans contre Ottomans, ou encore Français contre Allemands.

Les espaces historiques de l'Europe et de la Méditerranée, et leurs nations, se sont formés en conséquence de jeux de pouvoir, de victoires et de souffrances, la plupart du temps au prix des valeurs communes des peuples. Les épopées et les légendes qui relatent le destin des héros, mais aussi l'oppression, l'occupation et les traitements injustes, ont aidé à construire des récits et des mythes nationaux qui sont le fondement de la fierté nationale. Même les découvertes d'études et d'excavations archéologiques, comme autant de pièces d'un puzzle, servent encore à faire valoir nos revendications. Ces épopées et ces récits sont aussi utilisés par nos politiciens pour justifier leurs agissements contre d'autres nations ou communautés, que ce soit pour la paix ou la réconciliation, pour la violence ou les conflits.

Que ces luttes et ces jeux de pouvoir aient des raisons économiques n'apparaît pas toujours de façon aussi évidente. En fait, on constate que, tout au long de l'histoire, le désir de mainmise sur des territoires et des échanges commerciaux se cache parfois derrière des causes idéalistes et nationalistes. La période des empires et de la colonisation, dont l'objectif premier était le contrôle de routes commerciales et de lieux stratégiques, a laissé des traces physiques – comme à Chypre, Gibraltar, Ceuta et dans d'autres lieux où les puissances « extérieures » sont toujours présentes. Ce passé a aussi des conséquences sur le plan politique. En témoignent l'accès très récent à l'indépendance de Chypre et de Malte, et les conflits qui se poursuivent, à différents degrés, entre les Etats-nations et les communautés : les pays arabes et Israël, les communautés turque et grecque à Chypre, et les communautés religieuses au Liban, mais également en Espagne, Géorgie, Grande-Bretagne, Russie et au Maroc. Peut-on ignorer la toile de fond économique du conflit violent qui oppose Israël et la Palestine et n'y voir qu'un simple conflit culturel, religieux et politique ?

Certains événements du passé ont laissé chez certains une sorte de traumatisme, ressenti non seulement au niveau de la communauté mais également sur le plan personnel par les parents et grands-parents, les oncles et tantes, les voisins, mais aussi par ceux que l'on a accusés d'en être les responsables. Mais où sont donc ces individus dans nos cours d'histoire, dans les débats télévisés ou encore dans les politiques étrangères de nos gouvernements ?

Comment les individus gèrent-ils le passé, les traumatismes et les émotions associés aux différents événements ? Préfèrent-ils oublier et ne pas parler du passé ou, au contraire, l'évoquent-ils en permanence dans la quête d'une certaine forme de justice (qu'ils définissent d'ailleurs eux-mêmes pour leurs ancêtres) ? Ou bien, essaient-ils de se confronter avec ce qui s'est passé dans l'objectif d'une réconciliation ? Par exemple, comment faire en sorte que les musées et les sites historiques favorisent un travail de mémoire mutuel, susceptible de conduire à une réconciliation pacifique et à l'empathie plutôt qu'à une haine durable ?

Predrag Matvejevic : paroles d'un professeur de littérature

Les nationalismes ont totalement détruit mon pays : 200 000 morts, 4 millions de personnes chassées de leurs foyers, Srebrenica est le plus grand génocide depuis la seconde guerre mondiale. 200 000 Serbes ont été expulsés de ma Croatie natale ; ils représentaient auparavant 12 % de la population et aujourd'hui, plus que 3 %. Kant disait dans un essai sur le projet de paix perpétuelle que tout devait être fait pour ne pas permettre l'irréparable. « L'irréparable » est cependant arrivé en Yougoslavie, et il est trop tard pour faire marche arrière. La folie de l'épuration ethnique a assassiné le modèle yougoslave. J'ai encore de la peine à l'évoquer aujourd'hui.

(extrait d'un entretien en français donné au journal *Le Nouvel Observateur,* 1er décembre 2005, n° 2143)

De telles questions peuvent ainsi se poser dans le cadre du travail de jeunesse euro-méditerranéen quand il s'inscrit dans la recherche d'une forme d'empathie et la compréhension de l'« autre », tel que défini dans l'histoire. C'est le cas dès lors qu'une activité met en contact des individus à qui sont attribuées des caractéristiques positives ou négatives pour la seule raison qu'ils appartiennent à une nation avec laquelle notre propre nation a eu de bonnes ou de mauvaises relations par le passé. Cette rencontre peut alors générer soit une discussion animée sans aucun résultat, soit une tentative visant à éviter tout contact plus rapproché. Mais que se passe-t-il si les jeunes parlent de leur vie quotidienne, voire de leurs histoires personnelles, par exemple de leur enfance ? Se découvrent-ils davantage de points communs ou, au contraire, plus de différences ? Ou encore, en prenant un peu de distance, que se passe-t-il s'ils comparent les manuels d'histoire qu'ils ont utilisés à l'école ? Comment perçoivent-ils les mêmes événements, ceux dont ils ont appris les histoires dans les manuels ou par les épopées, ou dont ils ont eux-mêmes été témoins ?

2.5 Petite chronologie de l'histoire méditerranéenne[3]

« Création » de la Méditerranée (jusqu'à env. 1100 av. J.-C.) : Premières preuves de l'existence de villes et de ports, de migrations, de relations commerciales et de navigations transméditerranéennes. Hégémonie des dynasties égyptiennes des pharaons et d'autres civilisations grecque, égéenne, anatolienne et mésopotamienne, et début des échanges entre les sociétés.

Réseau (env. 1100 à env. 400 av. J.-C.) : Prédominance des civilisations grecque, phénicienne et étrusque, présentes dans toute la Méditerranée. Intensification des échanges, du commerce et « réplication » des biens et des cultes. Diffusion de l'alphabet, naissance de la cité-Etat et colonisation grecque, invasions en provenance de l'Est. Judaïsme monothéiste.

Hellénisme, Rome et nouveaux horizons (env. 400 à env. 150 av. J.-C.) : Avancée d'Alexandre le Grand jusqu'en Inde occidentale. Les échanges sont aussi culturels ; Alexandrie est un point crucial entre l'est et l'ouest, le nord et le sud, les civilisations anciennes et nouvelles. Expansion de Rome, qui détrône les civilisations grecques et autres.

Mare Nostrum – unité sous la bannière romaine (env. 150 av. J.-C. à env. 500 apr. J.C.) : L'Empire romain et l'identité romaine sont partout. Multiplicité des personnalités culturelles et diffusion des religions, ascension du christianisme, diaspora juive. Premières infrastructures de routes commerciales terrestres.

Deux « Rome » et deux religions (env. 500 à env. 1100) : Déclin de Rome et de l'Empire romain occidental, ascension de l'Empire byzantin (romain oriental). Naissance de l'islam. Expansion de l'islam vers le sud et la péninsule ibérique. Tensions entre les Umayyades, les Fatimides et les Abbassides, les Sunnites et les Chiites ; imposition d'une nouvelle unité économique par le sud. Les marchands islamiques prennent le contrôle du commerce des biens de luxe sur de longues distances. Début des croisades ; Jérusalem conquise par les croisés.

Ere des marchands citoyens (env. 1100 à env. 1300) : Ascension de Pise, de Gènes et de Venise comme cités marchandes, et croisades prêchées par l'Eglise catholique. Mamelouks, Seljuks et Turcs en Anatolie. Jérusalem reprise par les musulmans. Accords intellectuels entre chrétiens, musulmans et juifs en de multiples points de contact comme Jérusalem, Constantinople, l'Ibère et la Sicile – qui se traduisent par

le transfert de technologies comme la poudre à fusil, le papier et le compas, ainsi que d'anciens textes grecs de philosophie et de sciences fondamentales conservés grâce à leur traduction en arabe.

Renaissance méditerranéenne (env. 1300 à 1500) : Défaite des royaumes arabes en Andalousie. De petites villes portuaires deviennent des escales pour les échanges; influence orientale sur les arts et l'architecture européens. Naissance et ascension de l'Empire ottoman, qui débouchent sur la défaite des Mamelouks et la prise de Constantinople, ainsi que sur le déclin de l'Empire byzantin.

Lutte de pouvoir entre Espagnols et Ottomans et ère des explorations (env. 1500 à env. 1750) : Mainmise ottomane sur la Méditerranée et les routes commerciales orientales, avec pour conséquence des voyages transocéaniques et la découverte de nouveaux territoires ; début du colonialisme ; bataille pour le contrôle de la Méditerranée (bataille de Lepanto en 1571) ; Suleyman le Magnifique, Philippe II et d'autres personnages ; Dubrovnik, Livourne et Smyrna gagnent en influence alors que le pôle commercial se déplace vers les portes de l'Atlantique (Anvers et Amsterdam). Expulsion des juifs et des morisques d'Espagne, beaucoup aboutissant en Afrique du Nord et en Anatolie.

La Méditerranée, champ de bataille (env. 1750 à env. 1900) : Arrivée de puissances du Nord en Méditerranée ; conflit entre la Grande-Bretagne et la France ; prise de Gibraltar par la Grande-Bretagne, bases à Malte, Chypre et les îles ioniennes ; routes commerciales de la mer Rouge établies par la France ; prise de la Corse par Gènes ; ambitions de Napoléon sur la Méditerranée et l'Egypte ; l'Algérie devient une colonie française ; colonialisme. Déclin des Ottomans et recherche d'alliés d'origine chrétienne pour restaurer leur suprématie. Nationalisme et Etats-nations. Ouverture du canal de Suez et évolution des routes maritimes. Ere de la fascination pour l'Orient chez les Européens et quête des racines des civilisations européennes dans la Grèce ancienne.

Mondialisation de la Méditerranée (env. 1900 à aujourd'hui) : Dissolution des Empires ottomans et austro-hongrois, avec en conséquence de nouvelles nations ou colonies ; migrations et tragédies humanitaires. Révolution russe et fondation de l'Union soviétique. Expansion du nationalisme arabe et création d'Etats arabes indépendants. Guerres mondiales et Holocauste. Indépendance des anciennes colonies de Grande-Bretagne, de France et d'Italie, décolonisation. Sionisme et immigration juive vers la Palestine, et création d'Israël. Le pétrole devient une ressource stratégique. Dissolution de l'Union soviétique et création de la Communauté des Etats indépendants. Le tourisme devient le nouveau moteur économique de la transformation des sociétés et de l'environnement. Conflits à Chypre entre Chypriotes turcs et grecs. Guerre israélo-arabe, Intifada et accords de paix d'Oslo entre Israël et la Palestine. L'Union européenne apparaît comme une entité génératrice de transformations, avec ses élargissements consécutifs, dont Malte et Chypre en 2004. Guerres du Golfe et invasion de l'Irak par les Etats-Unis.

2.6 Histoire et éducation[4]

Trois raisons justifient d'aborder l'histoire dans le cadre de l'éducation et de la formation, et ces raisons sont associées à trois objectifs : 1. développer chez les citoyens une conscience critique de l'histoire ; 2. promouvoir un sentiment partagé d'appartenance et d'identité ; 3. contribuer à un renforcement des capacités individuelles de l'apprenant qui n'est pas réalisable par d'autres moyens.[5]

➜ 2.6.1 Une conscience de l'histoire

Développer une conscience historique chez le citoyen signifie l'amener à appréhender l'idée de continuité du temps comme de l'espace. L'histoire est un outil pour la perception du présent et, à partir du passé, pour la conception de l'avenir. Elle peut aider l'individu à se resituer dans ce temps qui passe et transformer ses attitudes pour lui donner une vision des choses plus prévisible et stable. Autrement dit, l'histoire sert à la normalisation du changement et à la construction de sociétés pacifiques.

Qu'est-ce que la conscience historique ? Face à l'histoire, quatre attitudes semblent possibles et tout à la fois contradictoires :[6]

i. la loyauté envers la tradition (le changement est perçu comme une menace pour les fondements de la société) ;

ii. la mise en relief des succès et des échecs du passé pour identifier les perspectives d'avenir (approche prémoderne) ;

iii. le fait d'aborder le processus de développement dans son entièreté (approche moderne) ;

iv. l'adoption d'une attitude critique envers les conséquences des traditions passées pour induire une demande de changement.

➜ 2.6.2 Un sentiment d'appartenance

La promotion d'un sentiment d'appartenance et d'identité en lien avec le passé constitue depuis longtemps le fondement du sentiment d'identité nationale et de citoyenneté nationale, avec ses aspects culturels (dont la religion). La formation de ce sentiment est d'abord la conséquence directe d'une part des Lumières, avec le transfert de l'autorité suprême de source divine aux individus, et d'autre part de la révolution industrielle ; celle-là exigeait que le sentiment individuel d'appartenance évolue depuis des échelles d'espace réduites (village/ville) et d'un espace de temps restreint (instants, saisons et durée de vie limitée) pour se resituer d'une part dans des échelles d'espace plus grandes (métropoles/pays) et dans un espace de temps plus vaste et plus durable (années, décennies et siècles).

Ainsi, une histoire nationale riche d'âges d'or et de mythes (forgés chacun spécifiquement pour la nation concernée à partir d'événements d'époques impériales) fournissait les bases de la formation de l'identité nationale. Les différences entre nations, inhérentes et immuables, étaient mises en exergue tandis qu'un discours de supériorité sur l'« autre » était adopté. Avec cet objectif en ligne de mire, l'histoire était (et, pour beaucoup de gens, est toujours) enseignée dans sa dimension politique avec ses dynasties, ses guerres et ses traités, comme autant de raisons pour légitimer les causes des conflits modernes. Une autre approche possible pour répondre aux besoins modernes est celle d'une histoire cosmopolite qui recouvre le concept d'identités multiples, superposées voire conflictuelles, celle aussi d'une histoire replacée dans un contexte local, et humanisée car intégrant la vie quotidienne des individus, tant aujourd'hui qu'hier. De cette façon pourrait se développer le sentiment évident d'une histoire individuelle en lien avec les vies quotidiennes, fondée sur la citoyenneté démocratique et ancrée dans les droits de l'homme.

➜ 2.6.3 Compréhension individuelle

Le renforcement de capacités individuelles – qui ne pourraient être apportées par d'autres moyens que l'étude de l'histoire – vise :

- à développer le concept de temps et à le relier au changement social ;
- à améliorer la capacité à envisager différents scénarios pour l'avenir ;
- à promouvoir une compréhension empathique et la capacité à se servir de la vie des individus dans le passé ;
- à acquérir la capacité à effectuer des recherches ;
- à savoir utiliser des concepts et des langues pour écrire.

Q : Dans vos cours d'histoire, quel était celui des objectifs susmentionnés qui prédominait ? Dans quelle mesure (et à quel point) la vie quotidienne était-elle abordée dans ces cours ? Observez-vous des tendances à un changement du point de vue du contenu ou de la méthodologie ?

➜ 2.6.4 Des histoires en mouvement

Les nouveaux développements intervenus sur la scène euro-méditerranéenne et dans le monde nous obligent à reconsidérer notre approche des identités et, partant, de la fonction de l'enseignement de l'histoire. Dans une Europe et une région méditerranéenne où les peuples devraient vivre en paix malgré une forte diversité, une incitation à la haine nourrie des événements passés et présents est forcément préjudiciable à la coexistence pacifique. A cet égard, l'histoire et l'éducation à l'histoire ont donc pour rôle d'aider à comprendre et à promouvoir le respect des différences culturelles. Comme l'a affirmé Schwimmer, apprendre au sujet de l'« autre » grâce au passé est une expérience libératoire sur le plan culturel si elle ne s'appuie pas sur des concepts polarisés.[7] D'ores et déjà, on observe dans quelques pays des efforts pour revoir les manuels et mettre en œuvre des méthodes d'enseignement créatives et centrées sur l'apprenant, ainsi que des activités extracurriculaires, et il est probable que l'on assiste à une généralisation de ces efforts. Mais autour de quoi cette nouvelle approche de l'histoire dans l'éducation devrait-elle être structurée ?

Le projet porté par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, intitulé « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle »,[8] pourrait apporter à cette question quelques éléments de réponse. Il a en effet mis en évidence que l'enseignement de l'histoire au XXIe siècle devait intégrer une étude critique des concepts actuels de l'histoire et de l'historiographie, et inciter les individus (et les jeunes) à réfléchir au pourquoi et au comment de leur histoire immédiate et plus ancienne. Il s'agit, entre autres choses, de les amener à comprendre qu'aucune version unique de l'histoire ne saurait être considérée comme définitive ou exacte.[9] L'un des objectifs spécifiques de ce projet était d'élaborer des ressources pédagogiques pour les établissements d'enseignement secondaire afin d'encourager les enseignants et les élèves à approcher les événements du XXe siècle (et les faits historiques en général) selon une perspective critique et analytique, en faisant appel aux mêmes capacités et critères d'évaluation que les historiens.[10]

Du point de vue de la méthodologie de cette nouvelle approche, il est probable que, dans l'environnement d'un groupe, la compréhension empathique permise par une approche centrée sur l'apprenant (par opposition à une approche imposée par l'enseignant dans un environnement passif) soit plus favorable au développement collectif des capacités des individus. Une telle approche devrait conférer une dimension humaine à l'histoire et à son enseignement. Parler des milliers de victimes d'une guerre, dans un camp ou dans l'autre, n'est pas la même chose que citer le nom de quelques-unes d'entre elles, évoquer leur vie personnelle et rappeler que ces individus étaient aussi des pères ou des mères, des fils ou des filles ou encore des frères ou des sœurs. Dans ces conditions, la relation de l'enseignant avec les apprenants devrait s'apparenter davantage à celle d'un guide qui accompagne l'apprenant vers une expérience enrichissante.

Cette approche éducative ressemble beaucoup plus à un dialogue entre l'enseignant et l'élève qu'à un investissement pédagogique unilatéral. Elle implique par conséquent la mise en œuvre de méthodologies d'acquisition non formelles et, de la part de l'apprenant, l'utilisation de son expérience, mais aussi de ses capacités d'observation et de réflexion. Elle encourage l'interaction avec l'instructeur ainsi qu'avec le propre environnement de l'apprenant et les autres apprenants, et contraste en cela avec les méthodes formelles conventionnelles comme les cours magistraux.

Q : Voyez-vous des parallèles entre ces nouvelles approches de l'éducation à l'histoire et votre expérience éducative non formelle ? En quoi cette approche pourrait elle compléter les cours d'histoire (voire remettre en question les approches conventionnelles) au moyen d'activités de jeunesse non formelles ? De quel matériel disposez-vous ? Les sites archéologiques, les musées, les monuments de vos villes, les noms de rue, les manuels et les billets de banque, ainsi que vos propres vies et expériences personnelles, sont autant de supports pédagogiques. Comment les utiliser dans le cadre des manifestations de formation ou des activités de jeunesse ?

2.7 Le cadre institutionnel : le Conseil de l'Europe, le Partenariat euro-méditerranéen et le patrimoine historique

Les relations entre l'Europe et la Méditerranée ont également eu des conséquences sur la signification et l'importance que les institutions (et les cadres institutionnels) de ces régions confèrent à l'histoire. Les institutions sont à la fois les produits de l'histoire et des constructions qui façonnent l'histoire. Il est intéressant de se pencher sur le passé de ces institutions – comme le Conseil de l'Europe, la Ligue des Etats arabes, l'Union européenne (UE) et les Nations Unies (ONU) – pour comprendre comment l'histoire leur a donné naissance. Toutes ont été créées dans le sillage immédiat d'une seconde guerre mondiale dévastatrice avec la volonté d'empêcher de nouvelles guerres par la protection des droits de l'homme et la primauté du droit, pour le Conseil de l'Europe et l'ONU, et par une intégration renforcée sur les plans économique, social et politique, pour l'Union européenne et (en partie) la Ligue des Etats arabes. Si une guerre dramatique n'avait pas fait des millions de victimes et laissé un

monde en ruines, rongé par les pénuries, il aurait été quasiment impossible de créer en quelques années seulement un tel arsenal de droits de l'homme, internationaux et régionaux, de législations pour la défense de la paix et de cadres institutionnels compétents, avec la volonté et le consentement de toutes les nations.

Un autre exemple en est le Partenariat euro-méditerranéen, fruit de la quête de stabilité et de l'interaction croissante entre l'Union européenne et la Méditerranée de l'Est et du Sud ; il a été développé sur fond d'intégration européenne et mondiale accélérée et dans le cadre de la coopération régionale que nécessitent des problèmes régionaux et mondiaux comme l'immigration, les ravages écologiques et l'intolérance.[11]

Au même moment, les institutions façonnent l'histoire ; elles contiennent les caractéristiques propres aux structures internationales et intergouvernementales, sans pour autant dépendre des intentions politiques de leurs Etats membres . Elles constituent ainsi une sphère politique de relations de pouvoir et sont donc les constructions des dynamiques alimentées par ces relations. Dans ce contexte (mais aussi en conséquence de cela), elles initient diverses politiques et activités en relation avec les préoccupations des jeunes.

Ces institutions ont mis en place les cadres d'action pour l'enseignement de l'histoire et le travail de jeunesse. L'enseignement et les manuels d'histoire font ainsi partie des domaines de travail du Conseil de l'Europe depuis sa création en 1949. Son Comité des Ministres a d'ailleurs redéfini les objectifs de l'enseignement de l'histoire et, à cette occasion, une dimension européenne a été proposée, ainsi qu'un contenu et une nouvelle méthodologie.[12] Par ailleurs, son programme de coopération sur la culture et le patrimoine prévoit d'élaborer des politiques et des normes communes, de développer des réseaux transnationaux de coopération, d'apporter un soutien technique aux Etats membres et d'organiser des programmes pour sensibiliser davantage aux valeurs du patrimoine, y compris le patrimoine et l'éducation.[13]

Au niveau de l'Union européenne, un paragraphe de la Déclaration de Barcelone fait référence aux composantes de l'histoire (même si le Partenariat euro-méditerranéen ne contient pas de dispositions en lien direct avec l'éducation à l'histoire) : « Les traditions de culture et de civilisation de part et d'autre de la Méditerranée, le dialogue entre ces cultures et les échanges humains, scientifiques et technologiques sont une composante essentielle du rapprochement et de la compréhension entre leurs peuples et d'amélioration de la perception mutuelle ».

Les projets soutenus par le programme Euro-Med Heritage[14] ouvrent la voie à des possibilités de mise en réseau et de coopération régionales sur la question du patrimoine historique commun, et fournissent des exemples significatifs de méthodologies éducatives et de supports pédagogiques pour l'enseignement de l'histoire (ou l'utilisation de l'histoire dans l'éducation). La diversité des questions abordées par les projets sélectionnés éclaire les acteurs du travail de jeunesse sur la façon dont l'histoire, d'une manière très générale, peut servir de référence dans les différentes activités de jeunesse. Si les exemples ci-après ne couvrent pas tous les thèmes en lien avec l'histoire, les animateurs y trouveront en tout cas matière à alimenter leur réflexion et des pistes à explorer plus avant : des festivals aux concerts de musique classique, des sites archéologiques aux récits et à la mémoire orale des populations vivant dans cette région spécifique du globe.

Quelques organisations et leurs projets soutenus par le programme Euro-Med Heritage

Pisa[15] a comparé la gestion de neuf sites archéologiques: Cherchell (Algérie), Jéricho (Autorité palestinienne), Bibracte (France), Pella (Grèce), Caesarea Maritima (Israël), Pompéi (Italie), Tharros (Italie), Lixus (Maroc) et Dougga (Tunisie).

L'un des objectifs de ce projet était de démontrer aux décideurs et aux chefs d'entreprise les bénéfices sociaux et économiques potentiels d'une gestion intégrée des sites archéologiques. Les études ont analysé les objectifs de gestion de chaque site et examiné les liens entre eux et le contexte économique local. A l'issue de ces rencontres, un manuel sur la gestion intégrée des sites archéologiques a été publié, incitant à nouer des liens plus étroits et plus durables entre la conservation du patrimoine, le tourisme et les entreprises locales. La conférence finale de Pisa a débouché sur une charte euro-méditerranéenne pour l'amélioration intégrée du patrimoine culturel.

Mediterranean Voices[16] englobe une série d'études conduites dans des quartiers, basées sur la collecte et l'enregistrement d'histoires et de souvenirs relatés par les résidents des villes d'Alexandrie, Ancône, Beyrouth, Bethléem, Chania, Palma de Majorque, Grenade, Istanbul, Las Palmas de Gran Canaria, Marseille, Nicosie du Nord, Nicosie du Sud et Valette. Ces données sont ensuite introduites dans une base de données en ligne interactive, multimédias et multilingue. Les récits collectés racontent des histoires de famille, la mémoire de lieux et d'événements importants, le folklore local, les rites et les coutumes, les festivals et les jours fériés, ainsi que de nombreuses pratiques quotidiennes. Le projet tente de renverser l'accent traditionnellement mis sur le patrimoine monumental afin d'offrir un espace pour l'expression de voix moins fréquemment entendues, souvent absentes ou noyées dans les aspects monumentaux du patrimoine culturel urbain.

Temper (Training, Education, Management and Prehistory in the Mediterranean/Formation, éducation, gestion et préhistoire en Méditerranée)[17] vise à promouvoir une prise de conscience du patrimoine préhistorique méditerranéen dans cinq sites pilotes: Ubeidiya et Sha'ar Hagolan (Israël), Kordin III (Malte), Çatalhöyük (Turquie) et Paliambela (Grèce) afin d'aborder les questions liées à la gestion des sites, la formation des professionnels du patrimoine et l'interprétation de ces cinq sites préhistoriques pilotes. Les programmes éducatifs menés dans le cadre de ce projet ont concerné plus de 1000 enfants, et quelque 600 enfants ont visité un site préhistorique et participé à des activités pédagogiques sur le terrain. Des programmes éducatifs interactifs au sujet et sur l'utilisation des sites préhistoriques ont également été conçus.

Medimuses[18] a pour ambition de sensibiliser à la base commune sur laquelle repose le fascinant patrimoine méditerranéen de musique classique. Si ce patrimoine est en partie préservé grâce à des archives écrites (essentiellement des manuscrits byzantins), la vraie garante de leur préservation est la poursuite de la tradition orale, qui donne parfois un aperçu remarquable de la musique des temps anciens. De nombreux concerts, la production d'un CD (Great Mediterranean Masters) et une série de manuels (Great Mediterranean Composers) invitent à prêter l'oreille aux échos de la culture méditerranéenne ancienne.

Les Fêtes du Soleil[19] attirent l'attention sur le caractère unique des fêtes locales, qui constituent un élément si important de la vie méditerranéenne. Ce genre de culture populaire a autant de valeur et est aussi vulnérable que les manuscrits de Timimoun. La vidéo et les CD ont permis aux Fêtes du Soleil de saisir les ambiances sonores et visuelles de quelque 47 fêtes dans toute la Méditerranée. Certaines existent depuis l'Antiquité alors que d'autres, comme la Fête des amandiers en fleurs à Agrigente en Sicile, ne datent que de quelques dizaines d'années – ce qui donne à penser que, là où ils n'ont pas de traditions populaires, les Méditerranéens s'en inventent, comme ils l'ont toujours fait. Ces événements font autant partie du patrimoine culturel que les pierres de l'Acropole, mais alors que les touristes aiment photographier l'Acropole lorsque le site est désert, cela n'est plus envisageable lorsqu'il s'agit du Palio à Sienne, en Italie, ou du moussem de Moulay Idriss Zerhoun à Meknès au Maroc.

L'importance de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire pour le travail de jeunesse s'explique par plusieurs raisons. Les individus qui vivent dans des communautés, des nations et des régions ont une notion et une approche de l'histoire que viennent influencer divers facteurs au cours de leur vie. S'agissant en particulier de traiter des réalités historiques complexes comme l'histoire de la Méditerranée, le travail de jeunesse offre la possibilité précieuse de toucher les jeunes et d'œuvrer avec eux à l'écriture d'une histoire commune plutôt que d'histoires individuelles, sur la base d'une approche fondée sur le questionnement plutôt que sur l'humiliation et l'accusation.

Le programme de jeunesse Euro-Med[20], dont sont issus les exemples ci-après, offre aux jeunes et aux organisations de jeunesse autour de la Méditerranée davantage de possibilités de conduire des projets sur l'histoire et le patrimoine historique. Ces exemples illustrent la façon dont divers concepts et aspects de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire peuvent être traduits et exploités dans le cadre des objectifs du travail de jeunesse – qui sont de sensibiliser les jeunes aux questions relatives à l'histoire.

Un stage de formation de Salto, intitulé « Mémoire commune, patrimoine commun »,[21] s'est déroulé en Grèce en juin 2005 pour proposer une réflexion sur la façon d'utiliser les récits et la tradition orale de la Méditerranée dans le travail de jeunesse et la formation. Les contes sont d'une certaine façon la mémoire des sociétés, et des contes qui se ressemblent suggèrent une mémoire commune et des échanges passés, en contradiction totale avec l'idée d'isolement des cultures. Le stage visait à fournir aux participants une expérience personnelle d'apprentissage interculturel, axée sur les caractéristiques communes et les différences du patrimoine, de l'héritage, des valeurs et de la mémoire, avec en ligne de mire l'amélioration de la qualité des échanges euro-méditerranéens de jeunes et la consolidation des capacités des participants pour la gestion des aspects culturels de leur projet.

Il est frappant de constater qu'une activité de jeunesse peut aider les jeunes à voir les choses sous un angle différent (généralement nouveau). Dans un échange de jeunes, intitulé « Shadows of Human Rights » (droits de l'homme fantômes), les jeunes se sont réunis à Matera, en Italie, pour pratiquer l'ancienne tradition du théâtre des ombres – pratique culturelle (historique) répandue tout autour du Bassin méditerranéen mais menacée – afin de raconter des histoires de droits de l'homme.[22]

Un organisateur italien a partagé une expérience dramatique lors d'un échange de jeunes : « J'ai l'habitude d'entendre tous les jours des histoires de guerre "normales" et j'avais déjà rencontré quelqu'un de cette région. Mais, pour la première fois, leurs yeux, leur voix m'ont fait me sentir responsable, en tant que membre de cette Europe impuissante, incapable d'éviter le drame du peuple palestinien… A l'issue de la première semaine de l'échange, tout le monde était heureux et en forme. Nous étions en train de partager une soirée agréable devant une pizza lorsqu'un des jeunes Palestiniens a reçu un appel de sa ville natale : sept de ses amis d'enfance venaient d'être tués lors d'un soulèvement. Un par un, les jeunes Palestiniens ont quitté la table. Les Tunisiens ont fait de même et, lorsque je suis arrivé à l'hôtel, je les ai trouvés en trainde prier tous ensemble. » L'événement aurait-il été aussi frappant si le jeune organisateur avait appris le drame par la télé, parmi toutes les autres nouvelles du jour ? Ne sommes-nous pas en train de vivre l'histoire ?

Notes du thème 2

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. Bourdieu, P. (1989), « Social space and symbolic power », paru en anglais dans la revue *Sociological Theory,* vol. 7, nº 1, printemps 1989, p. 14-25. A la page 10, Bourdieu fait référence à « une relativité qui est par définition inhérente à tout point de vue, en tant que vue prise d'un point précis dans l'espace social ».
2. Braudel, F. (1999), *La Méditerranée*, tome I, L'espace et l'histoire, Flammarion, 4 janvier 1999.
3. Toute chronologie, ainsi que tout écrit historique, est l'expression d'un choix et met en avant les événements sélectionnés. La constitution et la structure de cette chronologie sont inspirées des grandes lignes des ouvrages de David Abulafia, *The Mediterranean in history* (2003), Thames and Hudson, Londres, et *The Great Sea: a human history of the Mediterranean* (à paraître).
4. Cette partie est une version révisée de Akyüz, A. *et al*. (2003), « History and education: dealing with the past! » dans *"The region I love"– youth and intercultural learning in the Balkans: voices of young people from the Balkans*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
5. Tekeli, İ. (2002), *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin* [Pour une éducation à l'histoire contemporaine et créative], Tarih Vakfı yay, Istanbul.
6. Von Borries, B. (1998), « What were we looking for and what did we find? » dans van der Leeuw-Roord, J., *The state of history education in Europe*, Koerber Stiftung, Hambourg.
7. Schwimmer, W. (2002), « Regards croisés sur le XXe siècle », conférence finale de « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle », Bonn (Allemagne), 22-24 mars 2001, Editions du Conseil de l'Europe, avril 2002, consultable sur www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/Interplay_fr.pdf.
8. Voir « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle », *op. cit*.
9. Schwimmer, W. (2002).
10. *Ibid*.
11. Pour plus d'informations sur ces institutions et le Partenariat euro-méditerranéen, reportez-vous au chapitre 1 de ce T-Kit.
12. Pour plus d'informations, voir www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_FR.asp?.
13. Pour plus d'informations, voir www.coe.int/T/dg4/cultureheritage/heritage/default_fr.asp.
14. Voir www.euromedheritage.net.
15. Voir www.euromedheritage.net.
16. Voir www.medvoices.org.
17. Voir www.euromedheritage.net.
18. Voir www.medimuses.gr.
19. Voir www.euromedheritage.net.
20. Pour plus d'informations sur le programme de jeunesse Euro-Med, reportez-vous au chapitre 1 de ce T-kit et au site internet du programme : www.euromedyouth.net.
21. Certains contes écrits par les participants sont disponibles sur www.salto-youth.net/commonmemory.
22. Plus d'informations sur www.salto-youth.net/ et dans le magazine électronique Meet'in Euromed, publication de décembre 2004, téléchargeable sur www.salto-youth.net/meetineuromed/.

3 Apprentissage interculturel

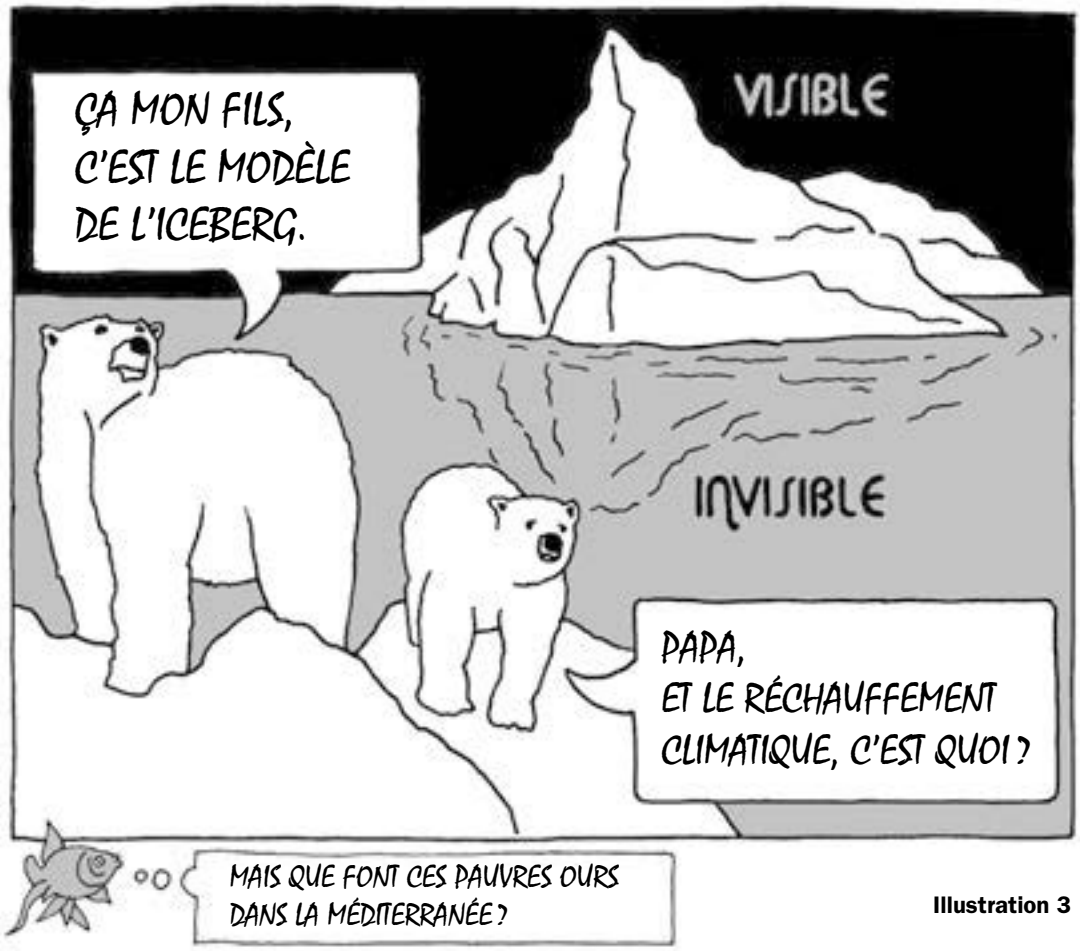


Illustration 3

> [C]e qui rapproche les uns des autres les peuples de la Méditerranée n'est pas tant la recherche d'intérêts communs ou la nostalgie d'un hypothétique âge d'or, que la conviction absolue, définitive, enracinée chez tous, qu'il n'est d'huile que d'olive.
>
> Farouk Mardam-Bey, *La cuisine de Ziryab*

> [T]outes les cultures s'interpénètrent, aucune n'est solitaire et pure, toutes sont hybrides, hétérogènes, extrêmement différenciées et sûrement pas monolithiques.
>
> Edward Said, *Culture et impérialisme*

3.1 Introduction

Imaginez que vous êtes en vacances à l'étranger dans votre voiture britannique avec la conduite à droite : lors d'un contrôle de police, par quel côté le policier s'approchera-t-il de la voiture ? Pensez à présent que vous êtes assis dans un café et que vous souhaitez jeter un coup d'œil à un journal arabe : dans quel sens l'ouvrirez-vous ? Et si, au terme de plusieurs jours, vous constatez que certaines personnes ne

boivent ni ne mangent avant le coucher du soleil : à quelles raisons attribuerez-vous ce comportement ?

Nos perceptions, nos habitudes et nos gestes quotidiens sont issus de notre environnement culturel et conditionnés par lui, ainsi que par les normes et les règles – visibles ou non – que cet environnement a définies. De fait, les individus se ressemblent beaucoup pour la simple raison qu'ils sont tous des êtres humains. Ils naissent, vivent et meurent, et traversent ces phases de la vie avec des sentiments très similaires, comme le bonheur, la tristesse, l'anxiété, la crainte ou la colère. Toutefois, les cultures façonnent les êtres humains et tous les gestes de leur vie.

Chargés de leurs caractéristiques culturelles, les individus interagissent – volontairement ou involontairement – parce qu'ils ont à vivre ensemble sur la Terre. L'interaction et le dialogue entre les cultures – ainsi que certains outils permettant d'apprendre au sujet des autres, comme l'apprentissage interculturel – ne sont pas seulement nécessaires, mais inévitables compte tenu de l'étendue de la mondialisation et de ses réalités.

Les échanges et les interactions historiques entre les peuples de la Méditerranée n'ont pas toujours débouché sur une meilleure connaissance et un plus grand respect de la culture et de l'identité des autres. Les préjugés, l'ethnocentrisme et la méfiance font tout autant partie du paysage que les objectifs revendiqués de dialogue et de coopération. Le travail euro-méditerranéen de jeunesse a donc la responsabilité particulière de promouvoir efficacement l'interaction, le dialogue et les opportunités d'apprentissage. Dans le même temps, il dépend lui-même des obstacles et des difficultés auxquels il tente de s'attaquer, et, pour cette raison, les projets euro-méditerranéens ne conduisent pas systématiquement au respect de la diversité culturelle et à l'adoption d'approches interculturelles. Pour y arriver, une prise de conscience des problèmes est nécessaire, tout comme la capacité des organisateurs et des porteurs de projets à exploiter le projet comme une opportunité d'apprentissage. Les pages ci-après présentent divers concepts et approches susceptibles d'aider les animateurs et les jeunes du bassin euro-méditerranéen à parvenir à la compréhension et à la reconnaissance mutuelles dans un cadre multiculturel.

3.2 Qu'est-ce que la culture ? Qu'est-ce que l'interculturalité ?

Du point de vue linguistique, le mot « culture » vient du verbe latin *colere*, qui signifie cultiver, habiter ou honorer. Sa signification a évolué pour faire référence à ce qui caractérise des activités humaines, dont les croyances coutumières, les formes sociales et les aspects matériels[1] propres à un groupe donné. En grec, *i pethia* est davantage le fait de cultiver l'esprit et l'âme[2], et renvoie à l'éducation et à la sophistication. En arabe, de la même façon, la racine du mot *thakafa* signifie faire preuve d'une intelligence supérieure ou devenir intelligent, et désigne aussi une personne jouissant d'une image sociale raffinée. Cela signifie également le fait d'avoir des compétences en sciences, arts et littérature.[3]

Q : Que signifie pour vous le terme « culture » ? Que notez-vous lorsque vous comparez cette notion dans différentes langues ?

Les sciences sociales proposent différentes approches pour la définition du terme « culture ». La définition la plus communément utilisée découle de l'approche anthropologique, qui définit la culture comme le produit d'une réponse humaine

holistique à son propre environnement et à sa propre histoire – dont font partie ses contacts avec les autres cultures. La culture peut être décrite comme un tout complexe incluant les connaissances, les convictions, l'art, la morale, la loi, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par un homme en tant que membre d'une société[4], que viennent ensuite enrichir les composantes de l'héritage culturel : la culture englobe alors les valeurs, les règles, les normes, les codes et les symboles que les hommes reçoivent de la génération précédente et qu'ils tentent de transmettre – souvent après quelques modifications – à la génération suivante.[5] Pour une meilleure compréhension de la culture dans ses multiples dimensions, le tableau suivant illustre les principaux éléments qui lui sont attribués par les différentes approches.

Approches de la culture			
Approche	**La culture, c'est…**	**Elle concerne…**	**Caractéristiques**
Sociologique	… le mode de vie d'un groupe de personnes.	… l'hérédité sociale des individus, leurs principales idées, pratiques et expériences.	La culture est créée, diffusée, vécue et façonnée par les individus qui la pratiquent ; elle est produite, reproduite et modifiée par l'action sociale.[6]
Folklorique	… le produit d'une réponse humaine à l'histoire et à l'environnement.	… les traditions orales, la mythologie, les contes populaires, les façons de faire et la vie des gens, les occupations non professionnelles.[7]	Les dynamiques générées par le fait de vivre la culture se reflètent dans le changement des coutumes.
Sociale/marxiste	… l'expression idéale des conditions de vie d'une société, modelée par son fondement économique.[8]	… la classe sociale, le statut et le pouvoir.	Les comportements modèlent la culture et la culture change les comportements.
Religieuse[9]	… un ensemble de qualités morales et de valeurs sociales que l'individu acquiert dès sa naissance.	… les comportements, les traditions, les codes moraux et les normes sociales, notamment encadrés par les enseignements religieux.	La tradition et les enseignements religieux génèrent des développements culturels.
Perceptuelle (subjective)	… un ensemble partagé d'idées et de pratiques installé dans le cerveau des individus à la manière d'un « logiciel mental ».	… les perceptions et l'expérience perceptuelle d'une personne en tant que membre d'un groupe.	Les groupes sociaux déterminent la façon dont l'individu perçoit sa vie. Les groupes enseignent leurs propres définitions du bien et du mal, de ce qui est vrai et de ce qui est faux. Les individus sont conditionnés par les cultures dans lesquelles ils sont élevés.

Quelle que soit l'approche à la base de la définition, on peut avancer que la culture est la prise de conscience de la pensée humaine ainsi que la réalisation de cette prise de conscience. Outre le fait de s'affirmer dans les arts, elle nourrit les demandes d'identité et cimente les groupes, faisant le lien avec les aspirations sociales, économiques et politiques.[10]

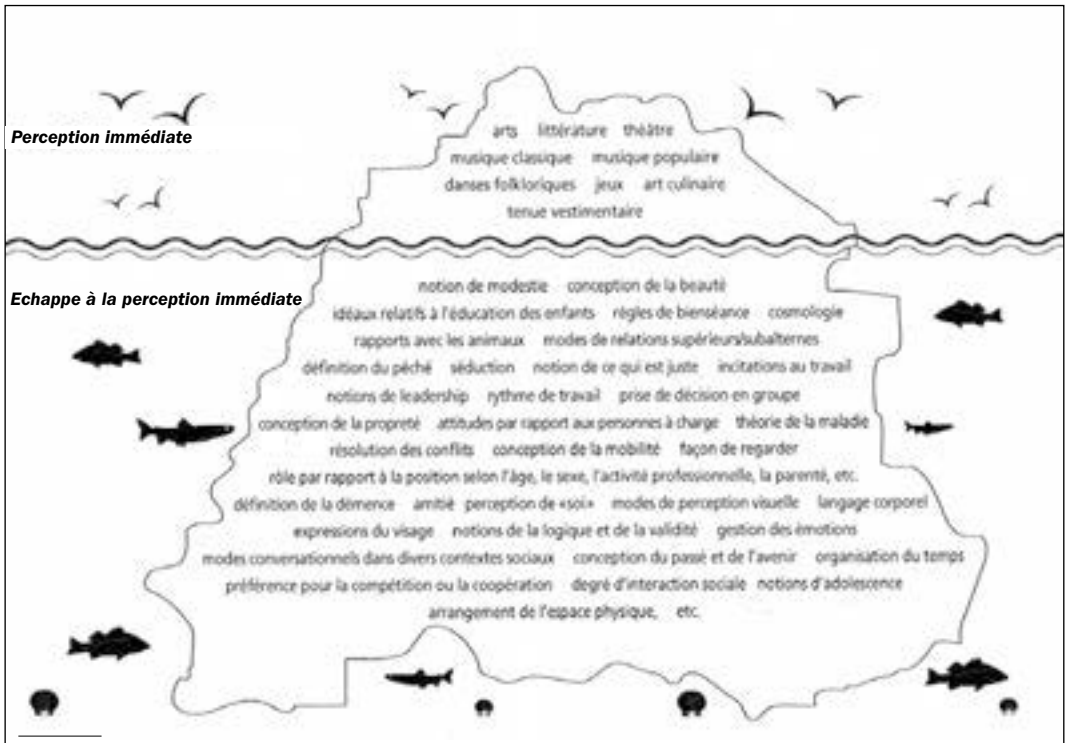
L'interculturalité est « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes ».[11] Loin d'être un concept général, elle présente plusieurs « visages » : c'est tout à la fois un moyen d'aborder la différence pour lutter contre la discrimination ; un outil de communication dans le contexte de la linguistique et des médias, une approche critique de l'histoire ; et une contribution aux valeurs de la citoyenneté.[12] L'interculturel renvoie au pluralisme culturel, avec un accent sur l'échange, l'interaction et la solidarité entre des expressions culturelles, des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques qui sont différents mais complémentaires[13].

3.3 Les éléments de la culture

Le temps, le lieu et les différences de situation sur les plans économique, politique, social, religieux et psychologique sont autant de facteurs qui influent sur la culture d'une société. Tous pèsent sur les éléments de la culture que sont les coutumes, les valeurs, le code vestimentaire, les types de comportements acceptables ou encore les tabous – pour n'en mentionner que quelques-uns.

Les éléments qui constituent la culture s'acquièrent dans l'environnement et, naturellement, les individus les expriment de diverses façons. Certains de ces éléments sont visibles, d'autres pas ; certains s'expriment consciemment, d'autres inconsciemment. Les vêtements, l'alimentation et l'organisation sociale sont tous des symboles visibles d'une culture ; en revanche, ce qui s'exprime au travers des valeurs, des concepts, des normes et des attitudes en constitue souvent la part invisible. Toutefois, au quotidien, il est très possible que des caractéristiques visibles s'accompagnent d'éléments invisibles et, à l'inverse, que des éléments invisibles deviennent visibles dans la pratique.

Le modèle ci-après, qui utilise l'iceberg comme métaphore, est un support bien connu pour réfléchir aux éléments constitutifs de la culture. De la même façon que la partie visible de l'iceberg n'en est qu'un petit morceau, les aspects visibles de la culture ne sont que les prolongements de ses parties invisibles – ce qui explique la difficulté de comprendre les individus d'autres cultures. Comme l'iceberg, la culture ne laisse voir que sa partie émergeante, et pas ses assises, qui sont ancrées très profondément. Le tableau ci-après répertorie quelques exemples des éléments visibles et invisibles de la culture. Même si le modèle de l'iceberg ne répond pas à toutes les questions que pose la culture, il offre un point de départ intéressant pour les examiner de façon plus approfondie.[14]



Source: AFS Orientation Handbook, New York: AFS Intercultural Programmes Inc, Vol 4, page 14, 1984

3.1: L'iceberg

Quelques exemples des aspects visibles et invisibles de la culture[15]	
Visibles	**Invisibles**
Tenue vestimentaire, alimentation, langue Coutumes, symboles Traditions, cérémonies, célébrations Comportements Relations familiales Pratiques religieuses Organisation sociale Arts, littérature (histoires, mythes, légendes, plaisanteries)	Concept du beau Incitations au travail Notions de leadership Concepts du passé et de l'avenir Manières de gérer ses émotions Modes d'interaction sociale Nature des relations amicales Attitudes envers la dépendance Rythme de travail Définition du péché

Grâce à l'ouverture culturelle que favorisent les diverses activités et les programmes internationaux de jeunesse, les jeunes du pourtour méditerranéen vivent de nouvelles expériences et explorent de nouvelles perspectives. Ainsi, ils peuvent être surpris de découvrir qu'il n'y a pas que les Anglais qui conduisent à gauche, mais également les Chypriotes et les Maltais. Outre la confusion évidente ressentie au moment de traverser la route, cette particularité influe sur le sens de l'orientation visuelle de celui qui est habitué à scruter l'espace de gauche à droite. Pour celui qui est habitué l'alphabet latin, l'ouverture d'un livre en arabe peut générer une confusion similaire.

Dans le bassin euro-méditerranéen, les différences et les similitudes visibles de la culture concernent de nombreux aspects de la vie, y compris les comportements et les coutumes. Ces similitudes s'expliquent non seulement par l'existence d'une longue histoire de relations et de proximité géographique, mais également par le fait que, au plus profond d'elles-mêmes, les cultures humaines sont très ressemblantes. L'interaction entre des individus de cultures différentes exige donc de prendre en compte et d'accepter tant les éléments invisibles de la culture que les visibles.

Malgré les nombreuses définitions, il est impossible de définir ce qui est « culturel » et, plus encore, de le distinguer de ce qui est strictement « personnel » (en relation avec l'identité individuelle de chacun). La facilité consiste à mettre dans des catégories tout ce qui est difficile à comprendre ou à interpréter en vertu de la définition du « culturel » ; mais cette solution n'en est pas réellement une dans la mesure où, ce faisant, les gens ont tendance à « culturaliser » l'« autre » plutôt qu'eux-mêmes. Comme l'affirme Gavan Titley, considérer et classer les individus selon leur appartenance à des groupes culturels tend à simplifier exagérément l'identité et à diminuer l'importance d'autres éléments de l'identité – comme le genre, la classe et le handicap –, tout en encourageant des pratiques discriminatoires[16]. En ce sens, le concept de culture ne représente pas une entité immuable dans un monde indépendant des objets, mais se conçoit davantage comme un signifiant mobile qui dénote différentes façons de parler de l'activité humaine, avec des usages et des objectifs divergents. Le concept de culture est plastique, politique et contingent[17].

3.4 La diversité culturelle[18]

La culture en tant que terme, concept et phénomène contient l'idée de diversité : diversité de visions, de valeurs, de convictions, de pratiques et d'expressions. Cette diversité provient de la différence entre les cultures, mais aussi entre les groupes et les individus au sein d'une même culture. Les antécédents culturels d'un individu peuvent être une source naturelle d'identité et d'autodéfinition. Dans la construction de l'identité nationale, régionale ou d'une minorité, la culture sert parfois à unir les communautés et, inévitablement, à les différencier des autres dans un processus d'inclusion ou d'exclusion. La diversité et les différences culturelles apportent parfois des excuses pour refuser des unions, des alliances, des traités, des chartes et des droits universels, et de quoi nourrir un climat sous-jacent de suspicion et de ressentiment, voire même d'hostilité, qui peut ouvrir la voie au conflit armé[19].

La diversité culturelle fait référence à la variété des cultures humaines dans une région géographique spécifique. Il existe différentes façons de gérer la diversité culturelle à l'intérieur des frontières d'un Etat-nation : l'Etat peut souhaiter assimiler les individus issus d'autres cultures, et notamment les groupes immigrants (monoculturalisme) ; l'Etat peut accepter de nombreuses cultures et produire une nouvelle forme culturelle et sociale hybride (melting-pot) ; enfin, l'Etat peut préserver les différentes cultures et favoriser une interaction entre celles-ci (multiculturalisme)[20]. Si le multiculturalisme en tant que politique peut prendre des formes diverses selon les Etats, il n'en est pas moins aujourd'hui un concept plutôt problématique ; en effet, il menace la différence en tant qu'atout et va au-delà de la simple prise en compte de la diversité des affiliations, des systèmes de valeurs et des pratiques culturelles. Le multiculturalisme est déchiré entre deux approches qui s'opposent : l'assimilation, qui nie les différences en absorbant les apports étrangers, d'une part, et la reconnaissance explicite des « minorités ethniques »,[21] d'autre part. Dans tous les cas, pour gérer la diversité culturelle,

il faut une conscience des différences culturelles, une compréhension des éléments culturels et un respect des modes de vie propres à chaque culture.

La relation entre « multiculturel » et « interculturel » est plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. Le terme « multiculturel » fait référence aux sociétés dans lesquelles se côtoient différentes cultures et groupes nationaux, ethniques ou religieux sur un même territoire, mais sans nécessairement de contacts les uns avec les autres. Le terme « interculturel », en revanche, fait référence aux relations de dialogue et d'échange et à la reconnaissance mutuelle des valeurs et des modes de vie des différentes cultures ou des groupes nationaux qui cohabitent sur un territoire. De ce point de vue, la multiculturalité est une réalité de toutes nos sociétés, tandis que l'interculturalité est un processus et non une fin en soi[22].

Sur notre planète, on compte quelque 6 000 langues ; seules 4 % sont utilisées par 96 % de la population mondiale, et 50 % d'entre elles sont menacées d'extinction !
Quelque 175 millions d'individus vivent en dehors de leur pays de naissance et, dans les régions développées, un individu sur dix est un migrant.[23]

3.5 Culture et mondialisation

Le monde d'aujourd'hui est le théâtre de deux phénomènes parallèles : d'une part la mondialisation et, d'autre part, la réaffirmation d'identités culturelles, notamment religieuses, nationales, ethniques, territoriales et sexuelles, comme d'ailleurs d'autres individualités spécifiques[24]. En accélérant le processus de rencontres interculturelles et multiculturelles, la mondialisation a généré de nouveaux enjeux, tant positifs que négatifs, pour les habitants de la planète, et notamment les jeunes[25].

D'une manière générale, la mondialisation fait référence à des processus que caractérisent l'expansion des télécommunications et des technologies de l'information, la diminution des obstacles nationaux au commerce et aux investissements et l'accroissement des flux de capitaux ainsi que l'interdépendance des marchés financiers[26]. Si, au départ, la mondialisation concernait les marchés mondiaux et l'économie mondiale (commerce, investissements, multinationales, mobilité financière, etc.), elle se manifeste aujourd'hui parallèlement dans de nombreuses autres sphères, et notamment la politique (prise des décisions à l'échelon international plus que national), la culture (niveaux local et national contre niveau mondial) et l'écologie (pollution, dispositions relatives à l'environnement)[27].

Le débat se poursuit à propos des effets positifs et négatifs de la mondialisation sur la vie des individus. Suivent trois de ces effets[28] :

- Redéfinition de la citoyenneté. La mondialisation donne la place à une nouvelle dimension : le concept de citoyenneté mondiale. Associé au traditionnel concept de citoyenneté et à l'exercice des droits et des devoirs politiques, ce concept implique une conscience des problèmes mondiaux comme la pauvreté, les défis environnementaux ou encore la violence.
- Accroissement de la mobilité et accélération des communications. Face aux problèmes que pose la mobilité, le développement de l'internet, des télécommunications et des technologies de transport facilite les déplacements d'un pays à l'autre et la communication entre les individus à travers le monde entier. Cette situation pourrait offrir aux individus (et notamment aux jeunes, que l'on

suppose davantage informés des progrès technologiques) la possibilité de partager et d'apprendre les uns des autres et des autres cultures.

- Ouverture progressive des frontières. La mondialisation pourrait faciliter le développement et la mise en œuvre de mécanismes judiciaires transnationaux et régionaux pour la protection des droits de l'homme, permettant ainsi une diminution des violations des droits de l'homme.

Dans le même temps, beaucoup de secteurs de la société civile[29] sont touchés par les répercussions négatives ou les problèmes causés par la mondialisation, car tout le monde ne peut jouir sur un pied d'égalité des bénéfices qu'elle génère. Cette situation ne concerne pas que les populations de la Méditerranée ou de l'Europe, mais tous les citoyens du monde. Les problèmes clés identifiés peuvent se résumer comme suit[30] :

- Diminution de la souveraineté des Etats. La mondialisation remet en question et redéfinit le rôle traditionnel des Etats-nations, en particulier parce que les mécanismes décisionnels économiques et financiers se transforment en structures internationales[31].
- Priorité à l'économie. Les considérations économiques des organisations internationales et des puissantes sociétés privées priment sur les considérations politiques et sociales au détriment parfois de questions fondamentales pour la société, comme la santé ou l'environnement.
- Manque de transparence et de responsabilité. Alors que les décisions se prennent à huis clos dans les multinationales ou les institutions internationales et régionales, le manque de transparence des mécanismes décisionnels pose un problème croissant.
- Nivellement par le bas. Avec la libéralisation du marché, les multinationales sont tentées d'aller s'installer dans les pays offrant des avantages comparatifs ce qui, dans la pratique, se traduit par des salaires inférieurs, une législation du travail moins sévère, des impôts sur les entreprises moins élevés et des conditions de travail plus souples. Cette pratique risque de porter atteinte aux droits de l'homme, et en particulier (mais pas seulement) aux droits économiques et sociaux des travailleurs.
- Homogénéisation. Avec la circulation des biens et de modes de comportements culturels et sociaux standardisés, on pourrait arriver à une situation dans laquelle des individus vivant aux quatre coins du monde mangent la même nourriture, écoutent la même musique et regardent les mêmes films. Cette évolution tendrait à miner la spécificité de chaque pays et de chaque culture.

Le dernier de ces défis, à savoir la mondialisation de la culture, revêt une importance particulière pour les jeunes. L'échange d'idées se pratique de plus en plus largement au moyen de différents médias : la télévision par satellite, l'internet, les journaux et les magazines. Les médias jouent un rôle particulièrement important dans le processus de mondialisation et exercent une influence inestimable sur les individus et sur leur mode de vie. A travers les médias, les jeunes du monde entier sont exposés à la même culture de consommation : la même musique, les mêmes informations, codes vestimentaires, rêves, aspirations et modes de vie. En embrassant sans questionnement toutes ces nouvelles tendances et idéologies, les jeunes risquent de perdre le contact avec leurs traditions.

Q : Pensez-vous que les nouvelles tendances mondiales défont les liens entre vous et votre culture ?

3.6 La culture, un concept relatif

La culture façonne la conscience de chacun et sa compréhension des autres individus et groupes. Parce que les différences culturelles sont souvent perçues comme autant de menaces, il peut en découler des conflits et des actes de violence. L'ethnocentrisme définit la tendance à interpréter ou à évaluer les autres cultures à travers le prisme de sa propre culture[32], avec pour implication ultime le sentiment de supériorité de sa propre « race » et de sa propre culture. Cela consiste à se placer au centre de toute chose, puis à renforcer cette position au moyen de préjugés pour, finalement, développer un sentiment de supériorité envers les autres. Les comportements ethnocentriques sont à la fois le fruit et l'expression de phénomènes sociaux comme les préjugés, les stéréotypes, la discrimination, l'exclusion sociale, la xénophobie et le racisme.

Préjugé[33] : Jugement, négatif ou positif, que nous formons à propos d'une personne ou d'un groupe que nous ne connaissons pas réellement.

Stéréotype : Croyance ou idée partagée au sujet de la nature d'un groupe humain spécifique, notamment du point de vue du comportement ou des habitudes, développée dans l'objectif de simplifier la réalité.

Discrimination : Distinction ou exclusion basée sur des préjugés au sujet notamment du sexe et de l'orientation sexuelle, de la « race », de la couleur de peau, de la langue, de la religion, de l'origine ethnique ou nationale. La « discrimination positive » consiste en la prise délibérée de mesures en faveur de certains groupes dans l'objectif de renverser les inégalités résultant de la discrimination (négative).

Xénophobie : Crainte et haine envers les étrangers, les pays étrangers, sur la base de connaissances déformées et de présuppositions au sujet de l'autre ; sentiment ou perception qui repose sur des images et des idées construites socialement et non sur des faits objectifs et rationnels.

Racisme : Croyance consciente ou inconsciente en un sentiment de supériorité d'une « race » sur une autre, avec la conviction que la « race » est un déterminant du comportement et des capacités humaines, sous la forme d'une perception de supériorité/infériorité.

L'étude des différences culturelles s'est intensifiée ces dernières décennies avec l'expansion des industries mondiales et le besoin émergent de comprendre le consommateur, mais aussi les caractéristiques des clients et des travailleurs étrangers, dans un objectif de croissance. C'est dans le domaine de la communication que se sont concentrés la recherche et le développement, mais nombreux sont ceux qui, dans ce domaine, sont tombés dans le piège de perspectives ethnocentriques. Souvent, ils ont créé d'autres stéréotypes en introduisant des dimensions en lien avec le conditionnement culturel des groupes et en partant du principe que les cultures seraient inertes.[34]

Le stéréotype consiste à attribuer un ensemble de caractéristiques à tous les membres (ou parties) d'un groupe spécifique d'individus. Ces caractéristiques peuvent concerner l'âge, le sexe, la religion, la nationalité ou le métier, voire n'importe quelle autre spécificité, comme la situation géographique ou les biens. On a ainsi tendance à classifier et à faire des généralisations du type : « Les personnes âgées sont conservatrices », « Les jeunes ne portent que des jeans », « Les Arabes sont musulmans », ou

encore « Les villages sont des lieux ennuyeux ». Les stéréotypes peuvent être positifs, neutres ou négatifs; les stéréotypes négatifs sont aussi des préjugés et ont des répercussions négatives sur ceux qui en sont les victimes.

Q: Réfléchissez à des stéréotypes courants au sujet, par exemple, des membres de vos pays voisins ou euro-méditerranéens? Sont-ils ancrés dans vos conceptions culturelles des autres? Existe-t-il des stéréotypes au sujet de votre propre nationalité? Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces stéréotypes?

L'ethnocentrisme plonge ses racines dans les stéréotypes: il s'est nourri de l'accumulation d'éléments apportés par l'éducation familiale, l'école et l'exposition à un environnement culturel spécifique. Il découle pour l'essentiel d'une expérience relatée « de façon unilatérale », voire parfois d'aucune expérience. Dans le processus d'apprentissage interculturel, on apprend à corriger les préjugés en fournissant des faits établis, en s'appuyant sur l'expérience de ceux auxquels on s'adresse et en les aidant à comprendre les raisons qui se cachent derrière le fait, par exemple, qu'il existe aussi des Arabes chrétiens et des blondes intelligentes.

Les différences culturelles côtoient les similitudes culturelles. La façon dont une société est organisée influe sur la façon dont l'ensemble de la société vit et, par ailleurs, se traduit par des différences, même entre voisins d'une région donnée. Toutefois, une meilleure connaissance des autres cultures contribue à une meilleure compréhension et appréciation des cultures « autres », ainsi que des similitudes qu'elles présentent. A partir du moment où l'on a compris qu'il était possible de répondre aux besoins universels par des moyens culturellement divers, est apparue une nouvelle conception selon laquelle chaque culture devait être comprise et appréciée pour elle-même. L'idée que les éléments d'une culture devaient se comprendre et être jugés par rapport à leurs relations à la culture dans son ensemble a conduit à la conclusion que les cultures en elles-mêmes ne pouvaient être évaluées ou classées selon des catégories supérieures ou inférieures.[35]

Observons l'Europe et la Méditerranée du point de vue de l'ethnocentrisme et des stéréotypes. Outre le rôle d'événements historiques comme le colonialisme, il semble que l'ampleur des migrations (principalement en provenance des pays d'Afrique du Nord, de Turquie et d'Asie vers l'Europe) et diverses rencontres culturelles soient à l'origine de quantité d'idées fausses et d'images déformées, tant dans les pays européens que méditerranéens. Par exemple, les Européens sont de plus en plus familiarisés avec les mosquées, avec les femmes voilées, avec les restaurants et les boucheries halal, les synagogues et les restaurants kasher. Pour autant, l'élargissement des communautés musulmanes en Europe provoque parfois une confusion, et notamment l'attribution d'une seule et même identité à tous les musulmans et les Arabes. Certes, beaucoup d'Etats méditerranéens se définissent officiellement comme musulmans du point de vue de leur religion prédominante et de leurs cadres juridiques, mais chacun possède ses propres pratiques culturelles et sociales issues de son histoire et de ses caractéristiques géographiques, et abrite des communautés non musulmanes. De plus, en Europe et en Méditerranée, depuis la nuit des temps et d'une manière générale, des groupes spécifiques d'individus sont victimes d'antisémitisme, de romaphobie et d'islamophobie – qui sont des formes spécifiques de discrimination, de haine et de préjugés.[36] Par conséquent, on peut affirmer à juste titre que les préjugés ont la vie dure dans les pays européens et méditerranéens.

Quelques formes communes de préjugés et de discriminations dans les sociétés du pourtour euro-méditerranéen

L'âgisme désigne les stéréotypes et les préjugés envers les individus ou les groupes en raison de leur âge.[37] Il peut viser les membres de différents groupes d'âge.
L'antisémitisme désigne l'hostilité envers les juifs en tant que groupe religieux ou minoritaire, souvent accompagnée de discrimination sociale, économique et politique. C'est la combinaison du pouvoir, des préjugés, de la xénophobie et de l'intolérance à l'égard des juifs.[38]
La discrimination des personnes handicapées (*disablism* en anglais) est une attitude discriminatoire, oppressive ou insultante qui découle de l'idée de l'infériorité des personnes handicapées.[39]
L'homophobie est une forme de discrimination basée sur l'orientation sexuelle. C'est « un sentiment irrationnel de peur et d'aversion à l'égard de l'homosexualité et des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et "transgenres", fondé sur des préjugés et comparable au racisme, à la xénophobie, à l'antisémitisme et au sexisme. (...) Elle se manifeste dans le domaine privé et public sous différentes formes, parmi lesquelles les discours haineux et l'incitation à la discrimination, la ridiculisation, la violence verbale, psychologique et physique, ainsi que la persécution et le meurtre, la discrimination violant le principe de l'égalité et des restrictions injustifiées et abusives des droits souvent imposées sous le couvert de l'ordre public, du principe de la liberté religieuse et du droit à la liberté de conscience. »[40]
L'islamophobie signifie littéralement la crainte ou les préjugés envers l'islam, les musulmans et les questions qui les concernent. C'est une forme de racisme et de discrimination religieuse.
La romaphobie (également appelée **anti-tsiganisme**) est une forme de racisme, une idéologie de supériorité raciale et une forme de déshumanisation, qui se manifeste par des violences, un discours d'incitation à la haine, l'exploitation et la discrimination des Roms. Elle repose d'une part sur des craintes imaginaires, des stéréotypes et des mythes négatifs et, d'autre part, sur le déni ou l'effacement de la conscience du public d'une longue histoire de discrimination.[41]
Le sexisme désigne les actes et les attitudes qui favorisent un sexe au détriment de l'autre et la discrimination sur la seule base du genre. Le sexisme est lié au pouvoir, dans la mesure où les individus au pouvoir bénéficient habituellement de faveurs, tandis que les autres font l'objet de discriminations. Le sexisme est également en relation avec les stéréotypes car les actes ou les attitudes discriminatoires sont fréquemment fondés sur des croyances erronées ou des généralisations excessives au sujet du genre et sur la prise en considération des questions de genre lorsque qu'il n'y a pas lieu de le faire.[42]

3.7 Les préjugés et l'ethnocentrisme dans la pratique : orientalisme et occidentalisme

Dans l'histoire euro-méditerranéenne, l'orientalisme est apparu comme une forme particulièrement dominante d'ethnocentrisme. Il a donné naissance à quantité de stéréotypes, de préjugés et de mythes culturels, dont les effets et les traces sont encore visibles dans le monde moderne.

L'orientalisme consiste en un ensemble d'hypothèses culturelles avancées par les érudits européens dans le sillage du colonialisme et de ses séquelles, en particulier pendant et après le XIXe siècle, pour décrire l'Orient – vaste région qui inclut la plus grande partie de l'Asie ainsi que le monde arabophone et ses peuples et pays. L'orientalisme analysait et dénonçait la façon dont les Européens avaient jusqu'à présent représenté l'Orient.[43] Dans ce courant de littérature particulier, des érudits tels Edward Said, Franz Fanon et Gayatri Spivak se sont intéressés aux répercussions sociales, culturelles et politiques de la colonisation.

La définition de l'orientalisme proposée par Said incluait trois dimensions. Premièrement, l'orientalisme désignait selon lui la discipline universitaire utilisée pour étayer les attitudes européennes envers l'islam et le monde arabe, ainsi que les tentatives pour analyser le discours occidental au sujet de l'« autre ». Deuxièmement, l'orientalisme décrivait le style de pensée basé sur une distinction établie entre l'Orient (l'Est) et, généralement, l'Occident (l'Ouest). Troisièmement, toujours selon Said, l'orientalisme renvoyait à l'utilisation du pouvoir par l'Occident qui tentait de dominer, de restructurer et d'imposer son autorité sur l'Orient dans l'objectif de construire un discours qui serait au service du pouvoir impérial et colonial.[44]

Dans son œuvre, Said s'est élevé contre la critique culturelle de l'Occident à l'encontre des Etats en développement, critique qui ne s'est pas tue avec la décolonisation. Il voyait dans l'orientalisme un préjugé eurocentrique subtil et persistant contre les peuples arabo-islamiques et leur culture,[45] affirmant que de nombreux orientalistes considéraient l'Orient d'un point de vue colonialiste et culturellement dominant, décrivant l'« autre », autrement dit l'Orient, comme irrationnel, indigne de confiance, malhonnête, culturellement inerte, sous-développé, violent et opposé à l'Occident.

Selon Said, l'orientalisme servait des fins politiques : il aurait fourni une justification au régime colonialiste avant qu'il ne soit institué. De plus, l'Europe y trouvait selon lui la possibilité de définir sa propre image : le développement et le maintien de toute culture exigent en effet l'existence d'un « autre » différent et d'un alter ego en concurrence. L'orientalisme a conduit à une vision selon laquelle la culture islamique serait inerte, éternelle, uniforme et incapable de se définir elle-même, par contraste à un Occident dynamique et mouvant. Enfin, l'orientalisme aurait fabriqué une description erronée des Arabes et des cultures islamiques, remettant en cause l'existence même d'une société islamique, d'un esprit arabe et d'une psyché orientale.[46]

Globalement, les orientalistes ont créé une dichotomie bien inutile entre l'islam (en tant que religion) et l'Occident (en tant qu'entité géographique). Aujourd'hui, de nombreux événements et leurs suites, comme les attaques du 11 septembre 2001 aux Etats-Unis, servent de prétexte à des arguments orientalistes et à une stigmatisation de l'« autre ». L'œuvre de Said a mis en exergue la nécessité de remettre en question des études et des représentations de l'Orient qui avaient été acceptées jusqu'alors et même proposées comme base de dialogue entre les cultures et les civilisations. Au lieu d'adhérer d'emblée à ces réflexions et images déformées, Said a proposé d'utiliser son propre esprit, pour une approche historique et rationnelle, aux fins d'une compréhension réflexive.[47]

Q : Avez-vous lu des récits coloniaux/postcoloniaux, comme *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe, *Le tour du monde en 80 jours* de Jules Verne ou encore *Les croisades vues par les Arabes* d'Amin Maalouf ? Le cas échéant, avez-vous noté la perception des autres que véhiculent ces récits ? Comment sont décrits les éléments culturels ? Comment sont présentés les colonialistes, les colons, les voyageurs (oppressifs, charitables, braves, religieux, tolérants) ? Et comment sont présentées les cultures des « autres » (barbares, antireligieuses, etc.) ? Avez-vous identifié des stéréotypes ou des préjugés dans ces histoires?

Si l'orientalisme peut se définir comme la rhétorique du colonialisme, l'expression des raisons de l'Occident pour gouverner l'Orient, alors l'occidentalisme peut être considéré comme une réponse à l'Ouest, comme une tentative pour terminer le processus de décolonisation et de post-colonialisme pour le tiers-monde.[48] Selon Hanefi, l'occidentalisme peut être considéré comme une contre-opportunité de définir l'Occident d'un point de vue non occidental en Orient – bien que, parallèlement, certains érudits occidentaux aient adhéré à cette approche en critiquant le mode de pensée occidental. Quand l'« autre » devient l'Occident, les rôles du « je » et de l'« autre » s'inversent. L'occidentalisme tente d'instaurer un équilibre entre, d'une part, les idéaux occidentaux embrassés par les élites des nations décolonisées – autrement dit les orientalistes orientaux – et, d'autre part, les réactions antioccidentales – comme le fondamentalisme et le conservatisme religieux.[49]

Tant l'orientalisme que l'occidentalisme reposent sur des stéréotypes et des images de l'« autre » créés consciemment, dans le premier cas concernant l'Orient et dans l'autre l'Occident, et sont tous les deux des formes d'ethnocentrisme. Pendant des siècles, ces deux approches se sont perpétuées, parfois inconsciemment, par divers moyens comme les médias, et leurs effets sont encore visibles dans notre monde moderne. L'humanisme, en revanche, affirme la dignité et la valeur de tous les individus, fondées sur la capacité à distinguer le bien du mal en faisant appel aux qualités humaines universelles, et en particulier au rationalisme.[50]

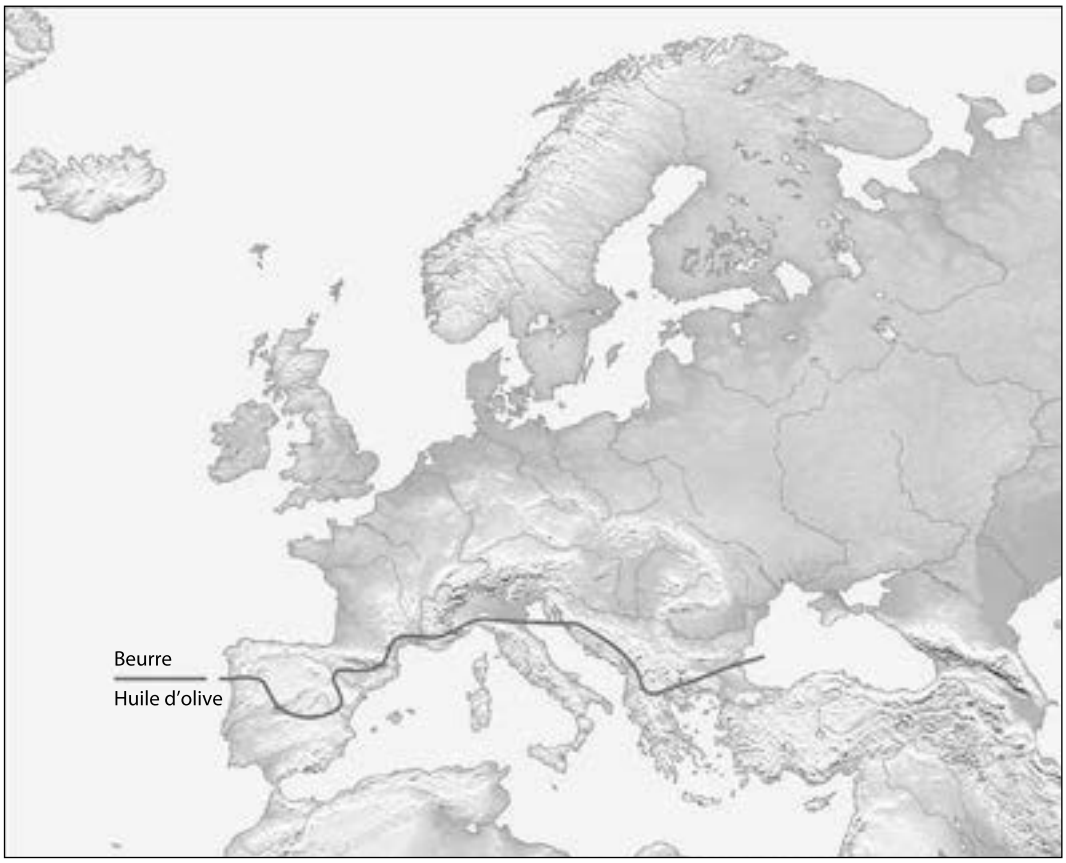
De ce point de vue, la critique de l'orientalisme par Said prône un humanisme qui renvoie à des capacités d'interprétation rationnelles et à une pensée critique. De cette façon, affirme-t-il, on pourrait remettre en question le pouvoir qu'ont ces terribles conflits de regrouper les individus sous des bannières faussement unificatrices – comme l'Amérique, l'Ouest ou l'islam –, et d'inventer des identités collectives à des individus en réalité plutôt différents. Au lieu d'un choc des civilisations « fabriqué », nous devons selon lui nous concentrer sur le lent travail collectif des cultures qui se chevauchent, empruntent les unes aux autres et coexistent, de façon bien plus intéressante que ne pourrait le permettre un mode de compréhension raccourci et falsifié.[51]

D'un point de vue pratique, l'approche interculturelle exige d'abord une prise de conscience des images, des stéréotypes et des préjugés, puis la volonté de les changer dans un contexte de respect mutuel, de compréhension et de dialogue. Le travail international de jeunesse est un bon moyen de remettre en question les images qui influent sur notre perception de l'« autre » et d'éviter le piège des stéréotypes et des préjugés. Les échanges internationaux et les activités de jeunesse qui permettent aux jeunes de vivre cette expérience sont aussi pour eux l'occasion d'infirmer les préjugés et d'acquérir des connaissances plus proches de la réalité culturelle de l'autre, grâce auxquelles ils pourront dévoiler la face cachée de l'iceberg. Toutefois, les seuls contacts entre individus de

cultures différentes ne conduisent pas systématiquement à une compréhension culturelle améliorée. C'est pourquoi l'apprentissage interculturel, que nous aborderons vers la fin de ce chapitre, devrait démarrer dans le quotidien de tout un chacun et précéder toute rencontre interculturelle à court ou long terme.[52]

Culture du beurre ou de l'huile d'olive ?

D'après certains chercheurs, il existerait une ligne de démarcation entre les cultures européenne et méditerranéenne que déterminerait l'utilisation traditionnelle prédominante du beurre ou de l'huile d'olive dans la cuisine. Cette frontière, purement imaginaire, s'efface progressivement avec l'accroissement des échanges de biens et de personnes, qui ont par exemple rendu l'huile d'olive très populaire dans certains pays d'Europe centrale et septentrionale, tandis que le beurre est aujourd'hui consommé pratiquement partout au nord et au sud de la Méditerranée.



3.2 : Carte de la division culinaire

Q : Cette frontière a-t-elle selon vous un intérêt pour expliquer les différences et les similitudes culturelles en Europe et en Méditerranée ?

3.8 Les spécificités culturelles dans la région euro-méditerranéenne : uniformité contre diversité

Les pays euro-méditerranéens, individuellement, et la région euro-méditerranéenne, dans son ensemble, possèdent une grande richesse culturelle qui recouvre différents groupes religieux, linguistiques, nationaux et ethniques. Les spécificités culturelles ne

sont pas différentes seulement d'un pays à l'autre, mais également au sein des cercles culturels d'une même région ou pays; chaque cercle possède aussi ses spécificités et ses propres traits culturels qui le distinguent des autres.

Pour autant, les pays méditerranéens, dans le nord comme dans le sud, ont aussi en commun de nombreux aspects culturels nés de la proximité géographique et d'un écosystème similaire, et qui se sont développés grâce aux échanges.[53] Ces échanges se poursuivent aujourd'hui avec la mobilité des individus dans toutes les directions; cette tendance a des répercussions sur l'environnement et l'identité culturels actuels et favorise un rapprochement croissant entre les individus.

Les similitudes entre les Etats méditerranéens s'observent dans certaines coutumes sociales, la perception du bien et du mal, la communication non verbale, les relations sociales et la perception du temps, et peuvent aller jusqu'au régime alimentaire, aux tenues vestimentaires, aux chansons et encore d'autres éléments. Face à autant de similitudes, la thèse de l'existence d'une identité méditerranéenne paraît fondée. Dans son essai sur le « méditerranéisme », Russell King note que, du point de vue des critères physiques, culturels et historiques, la Méditerranée apparaît comme une région plus unie que l'Europe ou l'Afrique.[54] Malgré la diversité des religions, des langues et des modes de vie, on pourrait donc parler d'identité méditerranéenne ou de culture méditerranéenne comme d'un concept holistique. Toutefois, la Méditerranée est à la fois homogène et diverse, comme ses langues et ses cultures, sa musique, ses couleurs, ses parfums et ses formes[55]; généraliser à l'ensemble de la Méditerranée non seulement serait trompeur mais reviendrait à sous-estimer la riche diversité de la région dans son ensemble.

Lors de l'organisation d'une activité euro-méditerranéenne de jeunesse, les questions ci-après, entre autres, doivent être prises en considération.

- Besoins des participants sur le plan alimentaire: les végétariens ne sont pas les seuls auxquels il faut penser. Les musulmans et les juifs ne mangent pas de porc. Pour beaucoup de musulmans, la nourriture doit être halal et les aliments comme les boissons doivent être non alcoolisés. Pour beaucoup de juifs, les aliments doivent être kasher.
- Nécessité de transparence vis-à-vis de vos partenaires quant aux pays impliqués dans l'activité. La loi peut interdire à des participants de prendre part aux activités auxquelles participent les membres de certains Etats.
- Mise en œuvre d'activités pour briser la glace *(ice breakers)* et mobiliser les énergies *(energisers)* ne nécessitant pas de contacts physiques entre les participants, pour éviter de mettre certains d'entre eux mal à l'aise.
- Pratiques religieuses: respecter les temps de prière, les fêtes religieuses et les coutumes, comme le jeûne.
- Notion du temps et ponctualité, et l'importance qui leur est attribuée: elles peuvent différer entre les participants.
- Dortoirs mixtes: c'est une organisation qui peut gêner beaucoup de participants.

Q: A votre avis, à quels autres aspects culturels faut-il penser lors de l'organisation d'activités européennes de jeunesse?

Cela étant, les éléments qui façonnent la culture des Etats européens ne sont pas tous les mêmes dans la mesure où l'Europe est formée de différents groupes linguistiques et culturels. Il peut être difficile de comparer les modes de vie en vigueur en Europe orientale, occidentale et septentrionale. Qui plus est, les migrations, la revendication de l'existence de minorités culturelles et le mélange croissant des communautés dans les pays européens ont modifié la structure des sociétés. A quelques exceptions près, la région méditerranéenne et l'Europe unifiée n'ont pas la même assise ; pour cette dernière, il s'agit de l'aspiration à construire une Europe « politique » plurielle qui respecte les libertés, l'égalité, le bien-être, la primauté du droit et l'identité de tous ses citoyens.

Si la Méditerranée et l'Europe sont diverses à l'intérieur de leurs propres frontières géographiques (malgré le chevauchement de nombreux attributs), la question qui se pose est la suivante : comment vivre aujourd'hui, avec et au sein d'une telle diversité et pluralité de valeurs, dans ce que l'on appelle la région euro-méditerranéenne ? Le dialogue interculturel et l'apprentissage interculturel suggèrent deux moyens corrélés pour gérer la complexité inhérente à cette diversité, tout en appréciant les points communs, au moyen du travail de jeunesse et dans le travail de jeunesse.

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) a adopté la Déclaration universelle sur la diversité culturelle pour réaffirmer la conviction du monde que le dialogue interculturel est le meilleur gage de paix et de développement. La Déclaration prône donc la protection de l'identité culturelle, de la diversité, du pluralisme, des droits de l'homme, de la créativité et de la solidarité internationale.

A la suite de l'adoption de la déclaration, l'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé le 21 mai « Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement », afin de renforcer la compréhension des valeurs de la diversité culturelle.

3.9 Développer la compréhension interculturelle : le dialogue interculturel

Il existe une différence significative entre le fait d'accepter un acte et celui de le comprendre. Il est possible de comprendre des personnes de cultures différentes sans pour autant être d'accord avec elles. Toutefois, il est courant que les personnes soient en désaccord parce qu'elles ne se comprennent pas. Les réalités multiculturelles d'aujourd'hui sont porteuses de tensions susceptibles de déboucher sur des conflits sociaux à un moment donné mais, en fin de compte, elles ont aussi le potentiel de générer des échanges culturels bénéfiques pour toutes les parties.

Le dialogue interculturel[56] est un concept utilisé essentiellement comme antidote au rejet et à la violence, dans l'objectif de permettre aux gens de vivre ensemble de façon pacifique et constructive dans un monde multiculturel. Le dialogue interculturel est aussi considéré comme un instrument de prévention et de résolution des conflits en ce qu'il encourage le respect des droits de l'homme, de la démocratie et de l'Etat de droit.[57] Le dialogue interculturel a pour point de départ le rejet de l'idée de choc des civilisations ; au contraire, il soutient un engagement accru en faveur de la coopération culturelle.[58] Il reconnaît la différence et la multiplicité du monde, étant donné que ces différences d'opinions, de points de vue et de valeurs existent non seulement au sein de chaque culture mais également entre les cultures.[59] En conséquence, le dialogue interculturel est une tentative pour appréhender ces points de vue multiples, avec en ligne de mire le désir de comprendre et d'apprendre sur la base de la

compréhension et du respect mutuels – ce qui exige, entre autres, la liberté et l'aptitude à s'exprimer, ainsi que la volonté et la capacité d'écouter les opinions des autres.[60] Le dialogue interculturel exige un grand nombre de comportements qui sont favorisés par une culture démocratique, à savoir l'ouverture d'esprit, la volonté d'engager le dialogue et de laisser les autres exprimer leur point de vue, la capacité de résoudre les conflits par des moyens pacifiques et l'aptitude à reconnaître le bien-fondé des arguments de l'autre.[61]

Dans son *Livre blanc sur le dialogue interculturel, « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*,[62] le Conseil de l'Europe définit le dialogue interculturel comme « un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels. » Le dialogue interculturel peut servir plusieurs objectifs dans le cadre de l'objectif primordial qui est de promouvoir le respect des droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit.

- Il contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion de sociétés culturellement diverses. Il est une caractéristique essentielle des sociétés inclusives dans lesquelles aucun individu n'est marginalisé ni exclu.
- Il favorise l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'objectifs communs. La liberté de choix, la liberté d'expression, l'égalité, la tolérance et le respect mutuel de la dignité humaine sont ses principes fondamentaux.
- Il vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux individus de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre.
- Il contribue au développement de la stabilité démocratique et à la lutte contre les préjugés et les stéréotypes dans la vie publique et le discours politique, au développement d'alliances entre communautés culturelles et religieuses, et peut ainsi aider à prévenir ou atténuer les conflits – y compris dans les situations de post-conflit et les « conflits gelés ».

Dans le Livre blanc, les conditions du dialogue interculturel sont résumées comme suit:

- droits de l'homme, démocratie et primauté du droit;
- égale dignité et respect mutuel;
- égalité entre les sexes;
- suppression des barrières qui empêchent le dialogue interculturel.

La promotion du dialogue interculturel comporte cinq dimensions distinctes, mais interdépendantes, qui impliquent l'ensemble des parties prenantes et figurent dans le Livre blanc. Elle dépend de la gouvernance démocratique de la diversité culturelle (une culture politique qui valorise la diversité, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, de même qu'une approche « de l'égalité des chances à l'égale jouissance des droits »). Elle passe par la participation et la citoyenneté démocratique. Elle exige l'acquisition (apprentissage et enseignement) de compétences interculturelles comme la citoyenneté démocratique, les langues, l'histoire, aux différents niveaux de l'éducation (primaire, secondaire, enseignement supérieur et recherche; apprentissage non formel et informel; rôle des éducateurs et environnement familial). Elle nécessite des espaces de dialogue ouverts. Enfin, elle doit être menée à l'échelle internationale.[63]

L'idée qui sous-tend le dialogue interculturel est en étroite relation avec les concepts abordés dans ce chapitre, ainsi qu'avec la coopération euro-méditerranéenne : promotion d'une prise de conscience, compréhension, réconciliation et tolérance, élimination des stéréotypes et des préjugés, prévention des conflits et promotion de l'intégration et de la cohésion de la société. « Le dialogue interculturel n'est pas la panacée, ni la réponse à toutes les interrogations, et force est de reconnaître que sa portée peut être limitée ».[64] « Dialoguer avec qui est prêt à dialoguer mais ne partage pas – ou pas entièrement – "nos" valeurs peut être le point de départ d'un processus d'interaction plus long ».[65] Dans ces conditions, pour favoriser le dialogue interculturel en Europe et en Méditerranée, les jeunes doivent participer activement à tous les stades du processus.

Q : Comment ces principes du dialogue interculturel fonctionnent-ils dans votre pratique des activités euro-méditerranéennes de jeunesse ?

3.10 Apprendre à vivre avec (et au sein de) la diversité et apprécier nos points communs : apprentissage interculturel

Pour élever le niveau de multiculturalisme dans les sociétés et intensifier la fréquence des rencontres interculturelles à long et à court terme, il faut non seulement prendre conscience de nos différences, mais aussi savoir les gérer et apprendre à vivre avec, et savoir apprécier nos points communs. Otten affirme que les contacts entre individus de différentes cultures – ce que l'on pourrait appeler la « proximité culturelle » – ne conduisent pas automatiquement à une compréhension mutuelle améliorée. Beaucoup de gens se sentent en effet incapables de s'adapter à des personnes dont les coutumes ou les habitudes sont ancrées dans d'autres cultures, au point même de percevoir leur présence comme une menace. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage interculturel doit démarrer avec les jeunes, dans leur quotidien, afin de multiplier chez eux les modes possibles de perception et de comportement dans différentes situations. Ce n'est qu'à cette condition que les rencontres interculturelles peuvent servir les objectifs du processus d'apprentissage interculturel dans la durabilité. Les expériences engrangées à l'occasion de rencontres interculturelles doivent être utilisées de façon systématique pour générer des effets bénéfiques pérennes dans le quotidien de tout un chacun et dans d'autres contextes interculturels.[66]

Equipo Claves définit l'apprentissage interculturel comme un processus d'éducation sociale dont l'objectif est de promouvoir une relation positive entre individus et groupes de différents antécédents culturels sur la base de la reconnaissance mutuelle, de l'égalité dans la dignité, et en valorisant les différences culturelles. Cette approche invite à éradiquer les préjugés et à se pencher en premier lieu sur ses propres perceptions, habitudes et modes d'interprétation stéréotypés.[67]

Otten part du principe que l'apprentissage interculturel repose sur deux éléments essentiels : l'aptitude à interagir et la capacité d'agir. En empruntant les termes utilisés par Iben,[68] nous pouvons expliquer ces éléments comme suit :

- apprendre à se connaître, à connaître ses propres capacités, possibilités, désirs et objectifs, et à évaluer sa position sociale ;

- appréhender sa situation personnelle dans la vie, en identifiant ses dépendances, intérêts et sujets de préoccupation, ainsi que par l'observation et l'analyse fines de son propre environnement ;
- acquérir des capacités de communication, verbaliser ses sentiments et ses intérêts, ses expériences et ses observations, faire progresser sa compréhension des symboles par rapport aux systèmes de signes verbaux et non verbaux, développer une compréhension des conditions réelles des formes de communication, et accroître sa capacité en matière de métacommunication ;
- améliorer son aptitude à l'interaction et sa capacité d'action : développer diverses qualités (force du moi, tolérance à la frustration, résistance, créativité et curiosité, réflexion personnelle et égocentrisme maîtrisé) ; se débarrasser des préjugés et promouvoir l'empathie ; développer une flexibilité des rôles ainsi que des capacités de coopération et d'action solidaire ; prendre davantage conscience des règles et faire face de façon rationnelle aux situations conflictuelles ; et apprendre… les modes d'interaction comme les stratégies d'action.

La simple conscience des différences culturelles ne suffit pas ; les jeunes doivent acquérir des compétences spécifiques pour faire face aux différentes situations.[69] Trois aptitudes, attitudes et compétences fondamentales complètent l'aptitude à interagir et la capacité d'agir, qui sont des éléments centraux de l'apprentissage interculturel : la distance au rôle, l'empathie et la tolérance à l'ambiguïté.[70]

L'auteur suggère que, dans les rencontres internationales, chaque relation est un acte de communication que régulent les rapports entre les rôles. Dans nos vies quotidiennes, nous ne remettons pas en question l'adoption de ces rôles – que nous avons intériorisés et en fonction desquels nous agissons. Or, dans l'apprentissage interculturel, l'interaction dans les situations biculturelles et multiculturelles se caractérise précisément par une nécessité impérieuse de changer les rôles de chacun.

Les jeunes doivent donc être mis en présence de nouveaux rôles, qu'ils doivent apprendre. Ils doivent, autrement dit, envisager des rôles qui leur étaient jusqu'à présent inconnus. Pour endosser de nouveaux rôles et être capable d'accepter les autres, il faut une distance au rôle – à savoir être capable d'observer ses propres visions, ses modes de comportement, par rapport à des normes socioculturelles nationales. Cette démarche est importante car, faute d'un point de vue relatif, les différents stimuli culturels ne seront pas reçus comme des stimuli d'apprentissage positifs ; à l'inverse, ils auront tendance à renforcer les préjugés existants.[71]

Poser des bases communes dans les rencontres internationales est pour l'essentiel une démarche d'empathie, ce qui signifie anticiper les interprétations (présumées) de l'« autre » et évaluer ses propres possibilités de s'y ajuster. Lors de ce processus, le risque de conflit n'est pas exclu car de nombreux jeunes qui se réunissent proviennent d'horizons socioculturels différents, avec des intérêts différents. La capacité à tolérer différents intérêts, attentes et besoins, et à les prendre en considération dans la démarche visant à une compréhension mutuelle, s'appelle la tolérance à l'ambiguïté.[72]

La culture n'est pas quelque chose de statique, pas plus d'ailleurs que les éléments et les méthodes de l'apprentissage interculturel. Cela signifie qu'un apprentissage théorique abstrait des antécédents culturels des autres est nécessaire mais pas suffisant. Dans l'apprentissage interculturel, l'objectif est de faciliter l'apprentissage à partir de situations sociales spécifiques dans lesquelles s'expriment d'autres modes et types de comportement (du fait de la culture et des traditions) envisageables.[73]

3.11 L'apprentissage et le dialogue interculturels par le biais du travail euro-méditerranéen de jeunesse

La richesse des sociétés européennes et méditerranéennes réside dans leur diversité culturelle dont témoigne la diversité des communautés et des groupes religieux, ethniques et culturels présents dans la région depuis des siècles. Dans ces conditions, le dialogue interculturel[74] est essentiel pour contrer et surmonter les préjugés mutuels et le choc des civilisations afin, à l'inverse, d'apprendre à vivre ensemble de façon pacifique et constructive dans un monde multiculturel. Sinon, nous serions condamnés à être des individus remplis de crainte, de colère et d'hostilité dans notre environnement euro-méditerranéen.

Comprendre une autre culture, mais également la reconnaître et l'accepter, est un processus de longue haleine. Les rencontres interculturelles, qu'elles soient nationales ou internationales, offrent de nombreuses chances d'apprentissage interculturel, et avec elles de connaissance, d'acceptation, de reconnaissance, de respect, de solidarité et de coopération. Dans ce contexte, le travail euro-méditerranéen de jeunesse a également un rôle à jouer, celui d'établir le contact avec les jeunes et de leur permettre de se réunir et d'apprendre les uns des autres. Toutefois, intensifier les contacts entre des individus culturellement différents et/ou les amener à prendre conscience de leurs différences ne débouche pas forcément sur la tolérance, l'acceptation et la compréhension mutuelle.[75] En effet, les rencontres interculturelles sont toujours associées au risque de raviver des préjugés ou des stéréotypes existants, voire de les multiplier.

L'apprentissage interculturel dans l'éducation non formelle[76]		
Niveau social et politique	*Niveau éducatif*	*Niveau méthodologique*
• Egalité des chances • Respect de la diversité culturelle • Suppression de l'ethnocentrisme • Base de la coopération et de l'intégration européenne	• Prise de conscience de la diversité culturelle • Compréhension des préjugés et des stéréotypes • Sensibilisation culturelle • Interaction et intégration sociale	• Egalité des chances dans le processus d'apprentissage • Autonomie et créativité • Apprentissage expérientiel • Approches holistiques • Développement sur le plan des émotions et des attitudes

Alors, comment le travail euro-méditerranéen de jeunesse peut-il contribuer au processus d'apprentissage et de dialogue interculturels ? Dans le travail de jeunesse, les approches qui consistent à « apprendre en faisant » sont la base d'un apprentissage actif non seulement au sujet de la diversité et des cultures des autres, mais également au sujet de sa propre identité en relation aux autres ; le but est d'identifier des points communs et de parvenir à une forme d'empathie. De toute évidence, les activités euro-méditerranéennes de jeunesse peuvent offrir un environnement propice à la réunion de groupes de jeunes culturellement hétérogènes, afin que, par le dialogue, ils apprennent au sujet des autres mais également au sujet d'eux-mêmes. Sachant que la seule interaction ne peut garantir l'apprentissage interculturel, un bon moyen de parvenir à des résultats satisfaisants peut être d'aider les participants, les responsables de jeunesse, les animateurs et les formateurs actifs dans le travail euro-méditerranéen de jeunesse à acquérir des compétences spécifiques pour gérer des situations différentes et inattendues. Pour ce faire, il faut mettre en œuvre des approches de formation spécifiques à chaque situation au lieu de simplement utiliser les mêmes

outils de formation (par exemple, les mêmes exercices de simulation) pour chaque activité de jeunesse.[77] Il est également important de préparer les individus et les équipes aux susceptibilités et aux surprises qui vont de pair avec le travail conduit dans un contexte euro-méditerranéen, compte tenu notamment de l'abondance des informations éventuellement déformées qui circulent au sujet de la région euro-méditerranéenne.

Une autre façon de garantir que l'apprentissage et le dialogue interculturels euro-méditerranéens produisent des résultats satisfaisants est de veiller à ce que les expériences positives, individuelles et collectives soient assorties d'un effet multiplicateur une fois les participants rentrés chez eux. Dans la mesure où l'apprentissage interculturel concerne davantage « nous » que l'« autre », il est important de sensibiliser chaque participant à sa responsabilité individuelle de ramener son expérience à la maison, de la faire partager autour de lui et de continuer à l'enrichir – sans oublier toutefois que la richesse, le potentiel et l'enjeu de l'apprentissage interculturel résident dans l'apprentissage au sujet de soi-même et de nos multiples attaches culturelles et, donc, de notre relation avec les autres. C'est immanquablement un processus personnel ambitieux et difficile à comprendre si on ne l'a pas vécu ; la possibilité de le vivre est précisément la plus belle opportunité que le travail euro-méditerranéen de jeunesse peut offrir aux jeunes.

Notes du thème 3

(N.D.T. : dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. *Merriam-Webster collegiate dictionary*, 10e éd., Librairie du Liban Publishers, Liban, 1994.
2. John, P. (2000), *The scope of culture: culture, cultural studies and cultural politics*, disponible sur www.philjohn.com/papers/pjkd_ga14.html (consulté le 7 avril 2007).
3. *Al-Munjid Dictionary*, Liban, 1986.
4. Taylor, B. (1967), « The science of culture », dans Gloria B. Levitas (dir.), *Culture and consciousness: perspectives in social sciences*, New York, George Braziller.
5. Klausen, A. M. (1992), « Mønster og kaos », *Ad Notam*, Gyldendal, Oslo.
6. « Sociology of culture » sur www.nyu.edu.
7. « Oral history and oral culture » sur www.iohi.org.
8. Kunczik, M. (1991), *Communication and social change,* Friedrich-Ebert-Stiftung.
9. Cette partie est basée sur Khreisat, A. *et al*. (1999), *History of human civilization*, Jordanie.
10. Bourquin, J. F. (2003), *Violence, conflit et dialogue interculturel*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
11. Leclercq, J. M. (2003), *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
12. *Ibid*.
13. Dadsi, D. (1995), *Particularismes et universalisme : la problématique des identités*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
14. T-Kit no 4, *L'apprentissage interculturel*, Conseil de l'Europe et Commission européenne, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, novembre 2000.
15. *Ibid*.

16. Titley, G. (2005), "Plastic, political and contingent": culture and intercultural learning in DYS activities, document de discussion basé sur le LTTC d'apprentissage interculturel et des activités de recherche récentes.

17. Baker, C. (2002), *Making sense of cultural studies: central problems and critical debates*, Sage Publications, p. 84, cité par Titley, G. (2005), p. 10.

18. Pour une analyse plus détaillée de la diversité culturelle, reportez-vous au chapitre 2, thème n° 7 de ce T-Kit : « Diversité culturelle et minorités ».

19. Bourquin, J. F. (2003), *op. cit.*

20. Encyclopédie Wikipedia, www.wikipedia.org (consulté le 27 février 2005).

21. Bourquin, J. F. (2003), *op. cit.*

22. Conseil de l'Europe (2004), *Kit pédagogique : « Tous différents – Tous égaux »,* Budapest, Direction de la jeunesse et du sport.

23. Statistiques de l'Unesco, www.unesco.org (consulté le 2 mars 2005).

24. Castells, M., « Mondialisation et identité », dans *Quaderns de la Mediterrània*, n° 5, Institut européen de la Méditerranée (IE Med).

25. Pour plus d'informations sur les jeunes dans le contexte de la mondialisation, voir le chapitre 2, thème n° 4 de ce T-Kit : « Participation et citoyenneté active des jeunes ».

26. « La mondialisation », dans *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, 2003, p. 388-391.

27. Giegold, S. (2003), « Input on globalisation » dans le rapport de session d'études *«Action: key to participation and change»*, JOCE, 16-23 novembre 2003, Strasbourg.

28. « La mondialisation », dans *Repères (2003), op. cit.*

29. Un mouvement international appelé le mouvement anti-mondialisation rassemble des syndicats, des ONG environnementales, des responsables politiques, des militants des droits de l'homme, des institutions féministes, des universitaires, etc. Le Forum social mondial permet à des milliers de représentants de la société civile d'analyser les questions liées à la mondialisation et d'étudier des solutions différentes. Quelques ONG et institutions préoccupées par la question de la mondialisation : Oxfam, le Forum social mondial, ATTAC.

30. « La mondialisation », dans *Repères (2003), op. cit.*

31. S'agissant de la libéralisation des échanges commerciaux, voici quelques-unes des principales institutions intergouvernementales internationales et régionales qui l'ont promue : l'Organisation mondiale du commerce, le Fonds monétaire international, la Banque mondiale, le Forum économique mondial et les associations régionales de commerce comme l'Union européenne ou l'Accord de libre-échange nord-américain.

32. « Culture » (2007), dans *Encyclopædia Britannica*. Consulté le 8 avril 2007, sur Encyclopædia Britannica Online : www.britannica.com/eb/article-68820.

33. Les définitions de préjugé, stéréotype, discrimination, xénophobie et racisme sont extraites de « La discrimination et la xénophobie» dans *Repères (2003), op. cit.,* et du chapitre 2 : « Comprendre la différence et la discrimination » du *Kit pédagogique : «Tous différents – Tous égaux »*, Conseil de l'Europe, 2004.

34. Pour plus d'informations sur les théories de la communication interculturelle, reportez-vous au T-kit n° 4, *L'apprentissage interculturel*, Conseil de l'Europe et Commission européenne, novembre 2000.

35. « Culture » (2007), dans *Encyclopædia Britannica* (consulté le 8 avril 2007).

36. « La discrimination et la xénophobie » dans *Repères (2003), op. cit.*

37. Nelson, T. (dir.) (2002), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*, MIT Press.

38. *Kit pédagogique - Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes,* seconde édition, Conseil de l'Europe, 2004.

39. Miller, P., Gillinson, S. et Parker, S. (2004), *Disabilism: how to tackle the last prejudice*, Demos.

40. « Homophobie en Europe », résolution du Parlement européen sur l'homophobie en Europe, adoptée le 18 janvier 2006.

41. Résumé de l'ouvrage de Nicolae, V. « Anti-Gypsyism – a definition », disponible sur www.ergonetwork.org/media/userfiles/media/egro/Towards%20a%20Definition%20of%20Anti-Gypsyism.pdf.

42. Drislane, R. et Parkinson, G. (2002), « Sexism » dans Online Dictionary of the Social Sciences (Athabasca University et ICAAP), disponible sur http://bitbucket.icaap.org/dict.pl?alpha=S.

43. Almárcegui, P. (2003), « Orientalism: twenty years on », dans *Quaderns de la Mediterrània*, n° 3-4, 2003, disponible sur www.iemed.org.

44. *Ibid*.

45. *Ibid*.

46. Said, E. W. (1978), *Orientalism*, Pantheon, New York.

47. Said, E. (2003), 'Preface to Orientalism', *Al-Ahram Weekly Online*, 7-13 août 2003, n° 650, disponible sur http://weekly.ahram.org.eg/2003/650/op11.htm (consulté le 24 janvier 2008).

48. Hanefi, Hasan (2007), « Oryantalizmden Oksidentalizme » [De l'orientalisme vers l'occidentalisme] dans *Uluslararası Oryantalizm Sempozyumu* [Conférence internationale sur l'orientalisme], Istanbul, 9-10 décembre 2006.

49. *Ibid*., p. 84.

50. « Humanism », http://en.wikipedia.org/wiki/Humanism.

51. Said, E. (2003), 'Preface to Orientalism', *op. cit.*

52. Otten, H. (1997), *Dix thèses sur le rapport entre les rencontres européennes de jeunes, l'apprentissage interculturel et les qualifications requises des animateurs permanents et bénévoles intervenant dans ces rencontres*, disponible sur http://ikab.de/reports/thesen_en.html.

53. Pour un compte-rendu historique de ce type d'échanges, voir le chapitre 2, thème n° 2 de ce T-Kit : « histoire et mémoire ».

54. King, Russell (1997), « Introduction: an essay on Mediterraneanism » dans *The Mediterranean environment and society*, in King R., Proudfoot L. et Smith B. (dir.), Londres, Arnold.

55. Baccouche, F. (1999), « The Mediterranean region united in its diversity » dans *Intercultural dialogue: basis for Euro-Mediterranean partnership* du Centre Nord-Sud (1999).

56. Pour consulter un recueil d'articles sur le dialogue interculturel dans le contexte du Partenariat euro-méditerranéen, reportez-vous à : *Intercultural dialogue: basis for Euro-Mediterranean partnership* du Centre Nord-Sud (1999), Lisbonne, Centre Nord-Sud, publication d'un colloque international, 11-13 avril 1997, organisé par le Centre Nord-Sud.

57. Voir www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_FR.asp (consulté le 10 juillet 2009).

58. Conseil de l'Europe, *Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel*, Conférence ministérielle « Dialogue interculturel : aller de l'avant », Conférence de clôture du 50e anniversaire de la Convention culturelle européenne, 27-28 octobre 2005, Faro, Portugal. La Déclaration de Faro définit les principes de base et les instruments du dialogue interculturel. Son objectif général est de préserver la diversité au sein de sociétés ouvertes et inclusives, fondées sur les droits de l'homme, la démocratie et la prééminence du droit, en encourageant la communication et en favorisant les compétences et les connaissances nécessaires pour mener une coexistence pacifique et constructive dans les sociétés européennes, entre les pays européens et entre l'Europe et ses régions voisines.

59. Association internationale des universités, http://iau-aiu.net.

60. *Livre blanc sur le dialogue interculturel* « Vivre ensemble dans l'égale dignité », disponible sur www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_FR.pdf.

61. *Ibid*.

62. Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* « Vivre ensemble dans l'égale dignité » a été lancé lors de la 118e Session du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 7 mai 2008.

63. Livre blanc sur le dialogue interculturel, *op. cit.*

64. *Ibid*.

65. *Ibid*.

66. Otten, H. (1997), *op.cit.*

67. *Ibid*.

68. Iben, G. (1974), *Sozialerziehung. Soziales Lernen,* dans Wulff, Ch. (dir.), Wörterbuch der Erziehung, Munich, cité par Otten, H. (1997).

69. Mogensen, L. (2006), « Intercultural learning », publié le 18 septembre 2006 sur www.nonformality.org/index.php/2006/09/intercultural-learning.

70. Otten, H. (1997), *op. cit.*

71. *Ibid*.

72. *Ibid*.

73. *Ibid*.

74. L'article suivant présente un très bon exemple de la manière dont est vécu le dialogue interculturel dans un stage de formation euro-méditerranéen de jeunesse: Taylor, M. (2007) «Marker: What can you do with conflict?», dans *Coyote*, n° 12, disponible sur http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/Coyote/12/Index.

75. Mogensen, L. (2006), « Intercultural learning: one concept to embrace it all?… or maybe – not? », publié le 18 septembre 2006 sur www.nonformality.org/index.php/2006/09/intercultural-learning.

76. Basé sur une présentation de Rui Gomes, 1999.

77. *Ibid*.

4 Participation et citoyenneté active des jeunes

Illustration 4

> La citoyenneté ne se réduit pas à un catalogue de droits et d'obligations, elle est aussi appartenance à un groupe, à des groupes, elle met très profondément en jeu les identités. Elle requiert donc une dimension éthique qui a aussi un aspect affectif, personnel et collectif.
>
> François Audigier[1]

4.1 Introduction

Tous les jours des organisations internationales signent des traités, des parlements votent de nouvelles lois, des groupes manifestent dans la rue, des citoyens élisent les membres de leurs parlements et des municipalités lèvent des impôts. Si, à première vue, ces actions n'ont pas grand-chose à voir avec nous, elles affectent pourtant – directement et indirectement – nos vies quotidiennes, à des degrés différents. La question qui se pose est la suivante : quel rapport ces actions ont-elles avec les concepts de participation et de citoyenneté démocratique des jeunes ? Quelles sont réellement leurs répercussions sur nous ? Que devons-nous faire si nous voulons les utiliser activement et les vivre concrètement ?

Hors de nos frontières nationales, ces concepts donnent-ils lieu à d'autres significations et interprétations et, le cas échéant, de quelles façons les approcher ? Le travail euro-méditerranéen de jeunesse est un exemple très vivant d'un environnement où se côtoient de multiples compréhensions de la participation et de la citoyenneté démocratique des jeunes. Tandis que divers facteurs influent sur l'évolution et l'interprétation de ces concepts, il existe quantité de façons dont le travail euro-méditerranéen de jeunesse peut les aborder.

4.2 Les réalités des jeunes – des perceptions et des opinions différentes au sujet de la jeunesse

➜ 4.2.1 Perceptions diverses et idées fausses

La façon dont est perçue la jeunesse varie beaucoup parmi les adultes et parmi les jeunes, au sein des groupes qui forment la société, selon les systèmes politiques, sociaux et culturels, ou même parmi les personnes qui ont une histoire personnelle différente. Dans ces conditions, il est difficile de définir la notion de « jeunesse » avec exactitude, d'autant que même les institutions internationales ne trouvent pas de critères communs. Par exemple, pour l'Année internationale de la jeunesse en 1985, l'Assemblée générale des Nations Unies a défini les jeunes par le groupe d'âge des 15-24 ans. A l'analyse, la complexité de la situation est évidente : la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant définit l'enfance comme le groupe des moins de 18 ans ; dans le programme « Jeunesse en action » de l'Union européenne, la jeunesse est formée du groupe d'âge des 13-30 ans, tandis que le ministère de la Jeunesse et des Sports d'Indonésie définit par jeune toute personne entre 18 et 40 ans. Ce concept est donc flottant et évolutif selon les perspectives et les contextes. Or, pour définir un indicateur d'objectif, il faudrait pouvoir définir la jeunesse en relation avec l'âge.

Néanmoins, on pourrait faire valoir que les critères d'âge sont arbitraires et que le terme « jeunesse » fait référence davantage à un état d'esprit et/ou à une situation dans la vie qui sont susceptibles d'évoluer d'une personne à l'autre, d'un pays à l'autre ou encore d'une culture à l'autre. Des circonstances comme celles de quitter la cellule familiale pour vivre seul (phénomène qui, en moyenne, intervient plus tôt dans les pays du Nord que dans les pays du Sud), de fonder sa propre famille (en moyenne, plus tôt dans les pays méditerranéens et d'Europe orientale qu'en Europe occidentale), de commencer à travailler ou de poursuivre sa scolarité sont autant de facteurs qui ont un impact sur le fait que les jeunes se définissent comme jeunes ou adultes, mais aussi sur la perception des jeunes par les adultes.

La notion de « jeunesse » et les droits des jeunes à participer à la politique et à la société sont définis par la loi. Ainsi, en termes économiques et politiques, le moment où les jeunes entrent dans la sphère des adultes varie selon les pays européens et méditerranéens. La loi détermine à quel moment les jeunes ont le droit de prendre part à la prise de décision collective par le biais du droit de vote. L'âge auquel les jeunes obtiennent le droit d'élire et d'être élu varie selon les contextes politiques mais, dans la plupart des pays, il est de 18 ans. Dans certains Etats fédéraux d'Allemagne et d'Autriche (*Bundesländer*), les jeunes peuvent participer aux élections nationales dès 16 ans ; en Slovénie, les jeunes de 16 ans qui travaillent peuvent

participer aux élections générales. En revanche, en Jordanie, au Maroc et en Tunisie, les jeunes n'obtiennent le droit de vote qu'à 20 ans, et à 21 ans au Liban.[2]

Bien souvent, avant d'avoir le droit de vote, les jeunes ne sont pas représentés au niveau des institutions décisionnaires officielles et des politiques d'exécution, et n'ont aucun pouvoir formel pour faire pression sur les décideurs concernant leurs besoins et leurs intérêts. Dans certains cas, les jeunes développent de nouvelles formes de participation à la vie politique par l'intermédiaire de diverses structures, comme les conseils de jeunesse ou les parlements de jeunes. C'est aussi la loi qui prévoit le moment où les jeunes sont en droit de prendre leurs propres décisions sur leur vie personnelle : où vivre, avec qui se marier, où faire leurs études[3] ou encore quel emploi occuper. La formulation et l'application de ces lois sont très largement déterminées par la tradition, la culture politique et la pression sociale – sur lesquelles divers facteurs, comme la culture, le pays, les communautés et les familles, pèsent aussi d'un poids non négligeable.

Une idée communément répandue, qui pourrait avoir son importance pour le travail de jeunesse, est que la jeunesse est une phase cruciale de la vie. C'est une période au cours de laquelle sont initiés, et parfois adoptés de façon définitive, quantité de comportements qui influeront sur le bien-être à l'âge adulte. Les jeunes, en quête de leur voie hors de la sphère parentale, sont alors confrontés à des problèmes d'identité, de relations, de sexualité et d'orientation professionnelle – pour n'en mentionner que quelques-uns.[4]

« Les enfants sont l'avenir », « L'avenir appartient aux jeunes », et par conséquent « Il faut donner la parole aux jeunes », sont des phrases récurrentes dans la politique et le travail de jeunesse ; par ce biais, les responsables souhaitent encourager le public à considérer l'investissement dans la jeunesse comme un investissement dans le futur, au moment où les jeunes prendront la responsabilité de l'économie, de la politique et de la société. Mais ces phrases, encore conformes à la perspective traditionnelle selon laquelle la jeunesse ne serait qu'une période de transition ou de développement vers l'âge adulte, semblent ignorer que les jeunes sont « déjà là ». Malgré leur véracité, ces affirmations sont incomplètes et génératrices de perceptions erronées des jeunes, comme celles qui consistent à les associer aux problèmes sociaux, à les traiter comme dépourvus de souhaits fondamentaux et à confondre le mouvement et les organisations de jeunesse avec des organismes sociaux ou caritatifs.[5]

Une autre perception reconnaît que les jeunes sont des acteurs de premier plan dans la société ; ils n'incarnent pas seulement l'avenir mais également le présent ; ils ont leur propre identité et leurs propres valeurs, besoins, désirs, contributions et idées. La notion de « participation des jeunes » ne signifie donc pas seulement que les jeunes doivent apprendre la participation pour en maîtriser l'exercice dans l'avenir, mais qu'ils sont déjà partie prenante des processus décisionnels actuels qu'ils enrichissent de leurs points de vue particuliers. Qui plus est, la participation des jeunes vise à promouvoir le développement d'une société démocratique et donne aux jeunes la chance de comprendre et de pratiquer une citoyenneté active.

➜ 4.2.2 Facteurs influant sur la participation euro-méditerranéenne des jeunes

Le monde moderne est devenu très complexe. Ce qui signifie que les processus de prise de décision ont eux aussi gagné en complexité, offrant aux jeunes davantage de liberté d'action mais dans le même temps, moins de sécurité concernant leurs

décisions et la façon de les prendre. La multitude de décisions à prendre, de choix à faire et de problèmes à gérer peut, certes, encourager les jeunes à s'engager dans les processus de participation. Mais comprendre les structures, les conséquences, les raisons politiques et sociales est devenu plus ardu, ce qui, à l'inverse, tend à les décourager de toute participation. Nous allons tenter de présenter quelques-uns de ces facteurs, même si le tableau n'est ni exhaustif ni exclusif.

Démographie

L'objet de ce paragraphe est d'évaluer l'influence du nombre de jeunes dans les sociétés euro-méditerranéennes. D'une manière générale, la population de l'Europe est en déclin. En conséquence, les jeunes représentent une plus petite part de la société, et portent plus de responsabilités, tandis que le nombre de personnes âgées augmente. La population des pays méditerranéens, en revanche, est en hausse et les jeunes constituent, en nombre, une part importante de ces sociétés même si, proportionnellement, la part des jeunes décline progressivement. Le tableau 4.1 illustre les perspectives en la matière.

Tableau 4.1 : Groupes des 15-24 ans et des plus de 60 ans (en pourcentage de la population) et indice de fécondité (nombre moyen d'enfants par femme)

Année	2000	2020	2000	2020	2000-2005
Groupe	*15-24 ans*	*15-24 ans*	*≥ 60 ans*	*≥ 60*	*indice de fécondité*[6]
Europe[7]	13.9	10.5	20.3	25.9	1.40
Afrique du Nord[8]	21.2	17.2	6.5	9.3	3.18
Asie occidentale[9]	19.5	17.7	6.6	8.6	3.36

Division de la population des Nations Unies. Perspectives de la population mondiale: La révision 2004.[10]

Pour l'Europe, cela signifie que des politiques adaptées devront être mises en œuvre dans des sociétés qui vieillissent, autrement dit « des réformes pour faire face aux effets du vieillissement dans le domaine des budgets, des marchés financiers et du marché du travail, ainsi que pour les pensions, les prestations sociales et les systèmes de santé et de soins de longue durée. »[11] Toutefois, de telles réformes génèrent aussi des défis à relever, comme la nécessité de pallier un éventuel déséquilibre entre les politiques et les dépenses publiques qui pourrait avoir des conséquences préjudiciables sur l'avenir des jeunes dans des domaines comme l'éducation et l'emploi.

Pour autant, dans les pays méditerranéens[12], les jeunes constituent le groupe d'âge le plus important en nombre dans la population – situation qui contraste avec leurs faibles opportunités de participation politique et d'influence dans la société. Pour l'expliquer, on pourrait mentionner, outre des raisons économiques, des obstacles culturels et sociaux, les valeurs et les normes en lien avec la participation des jeunes et le manque de volonté politique et d'investissement financier de la part des gouvernements.[13]

Les jeunes dans le contexte de la mondialisation

Les jeunes sont confrontés à une réalité, à savoir les répercussions sur la vie locale des développements économiques et culturels au niveau mondial. Ces développements, que sont l'expansion des technologies d'information et de communication (internet,

téléphonie mobile et réseaux), la mobilité croissante des individus et des produits de base, l'essor des activités financières et, par contraste, l'accroissement des disparités dans le monde[14], sont autant de tendances que les jeunes acceptent et intègrent dans leur vie quotidienne.

Au même moment, les jeunes prennent conscience des effets négatifs de la mondialisation, tels que les nouvelles injustices nées des technologies modernes (inégalités dans l'accès à internet, par exemple) et le manque d'opportunités de mobilité pour certains jeunes. Pour les jeunes de différentes régions, un regard sceptique sur la mondialisation pourrait être le moteur d'une action commune en faveur d'un développement équitable et durable et, ainsi, d'une participation à la politique et à la société pour lutter contre des injustices qui les concernent tous. Les technologies de l'information, de portée mondiale, pourraient également servir d'outil à une coopération internationale, dans la mesure où elles permettent aux jeunes de communiquer avec leurs homologues dans d'autres pays, de se confronter à des cultures différentes et d'accéder à un large éventail d'informations.

Médias et information

Les médias visuels et la presse, comme les journaux, les magazines, les films, internet et la télévision, touchent un large public dans le monde et leur contenu influe fortement sur la perception que les jeunes ont les uns des autres. Quantité d'informations et de fictions circulent de l'Europe vers la Méditerranée et beaucoup moins dans l'autre sens, mais avec le même manque d'objectivité dans un sens comme dans l'autre.

Les perceptions sont souvent modelées et remodelées par l'acceptation, le filtrage et, plus rarement, par la remise en question des images et autres idées véhiculées par les médias. Ces images et l'opinion publique présentent souvent l'Est et l'Ouest comme des entités si différentes et incompatibles en termes culturels qu'elles seraient presque ennemies. Cette vision apparaît clairement dans les échanges de jeunes, dans le cadre desquels les participants doivent affronter des préjugés et des stéréotypes mutuels, mais aussi leurs propres modes de perception, très sélectifs, sur lesquels les médias ont laissé leur empreinte.

Education et chômage

Les jeunes représentent 25 % de la population totale en âge de travailler, mais 43,7 % des chômeurs.[15] Qui plus est, le chômage des jeunes continue à augmenter au niveau mondial, comme l'indique l'Organisation internationale du travail (OIT) : de 11,7 % en 1993, il est passé à 14,4 % (88 millions) en 2003.[16] La pression qui s'exerce sur les travailleurs, en termes de qualification professionnelle et de compétition, ne cesse de s'intensifier. Au même moment, pour les jeunes, les emplois se font plus rares, tout comme les projets d'une vie future fondée sur une relative stabilité économique.

Sur le plan des opportunités éducatives, les inégalités subsistent dans des proportions très variables d'un pays à l'autre, tout comme le sont les modes d'association entre ces opportunités et la réussite individuelle sur le marché du travail.[17] En l'absence d'opportunités à long terme sur le marché de l'emploi, de nombreux jeunes acceptent des conditions de travail précaires, sans grand avenir.[18] Cette situation et d'autres facteurs empêchent beaucoup d'entre eux de parvenir à l'autonomie dont ils ont besoin en grandissant et les installent de façon durable dans une situation de dépendance à l'égard de leurs parents ou du système de protection sociale.[19]

Le chômage touche deux fois plus les jeunes que les autres groupes d'âge ; c'est là un enjeu pour les pays européens comme méditerranéens. « [En Turquie, le chômage] concerne environ 30 % des jeunes ; autant en Espagne. Plus de 40 % des jeunes Portugais vivent avec de "petits boulots précaires". N'est-ce pas là la version occidentale du secteur informel au sud, qui emploie bien souvent la moitié des jeunes actifs ? L'exclusion touche massivement les jeunes Algériens, mais aussi les jeunes Français. Partout, les Etats sont confrontés à d'identiques problèmes d'intégration sociale. »[20]

Individualisation

L'un des processus majeurs associés à la jeunesse est le développement d'une identité. Mais l'idée d'une identité stable est remise en question par l'image d'un processus d'auto-positionnement dans la société qui se déroulerait tout au long de la vie. Par ailleurs, la vie comporte de plus en plus de dimensions qu'il appartient à chaque jeune de définir, individuellement. Les jeunes ont souvent un sentiment d'insécurité et d'incertitude au sujet de leur avenir, dans le monde de l'éducation et celui de l'emploi en particulier[21] ; là réside un défi majeur pour le travail de jeunesse participatif.

Le travail euro-méditerranéen de jeunesse se situe dans un contexte dans lequel tous les facteurs directs et indirects de la participation des jeunes sont vécus concrètement. Cela implique de travailler avec des jeunes d'antécédents très différents sur les plans personnel, économique, social, politique et culturel, qui sont – en même temps – en étroite relation du fait de leur proximité géographique et des souvenirs historiques, avec les liens profonds qui en découlent. Les habitants des pays européens et méditerranéens subissent tous les influences des facteurs examinés ci-dessus, mais ils en ressentent les effets différemment.

4.3 Démocratie et citoyenneté active

➜ 4.3.1 Démocratie

Littéralement, le mot démocratie vient du grec *demos*, qui signifie le peuple, et de *kratos*, qui signifie le pouvoir ; aussi définit-on souvent la démocratie comme « le pouvoir du peuple ».[22] Des anciennes cités-Etats grecques au monde globalisé actuel, la signification de la démocratie en tant que forme de gouvernement a évolué, adoptant différentes formes comme la démocratie représentative, la démocratie directe, la démocratie participative, la démocratie libérale, la démocratie sociale et la démocratie délibérative. Ainsi, comprendre la démocratie dans notre monde moderne, ainsi que ses liens avec le concept de citoyenneté, et les utiliser dans la pratique du travail de jeunesse, est une démarche tout aussi difficile que primordiale.

Deux principes fondamentaux sous-tendent l'idée et la justification morale de la démocratie.[23] Le principe d'« autonomie individuelle » signifie que personne ne doit être soumis à des règles imposées par d'autres, tandis que le principe d'« égalité » signifie que chacun doit avoir la même possibilité d'influer sur les décisions qui concernent les individus dans la société. Bien que les systèmes démocratiques soient très largement différents dans leur forme, c'est l'adhésion à ces idéaux qui les rend démocratiques. Il existe trois façons contemporaines d'exercer la démocratie :[24]

(1) la démocratie directe est la forme de gouvernement dans laquelle le droit de prendre des décisions politiques est exercé directement par l'ensemble des citoyens, agissant selon la procédure de la règle de la majorité ;

(2) la démocratie représentative est la forme de gouvernement dans laquelle les citoyens exercent le même droit, non pas en personne mais par le biais de représentants choisis par eux et responsables devant eux ;

(3) la démocratie libérale ou constitutionnelle est la forme de gouvernement, généralement représentative, dans laquelle les pouvoirs de la majorité s'exercent dans le cadre de contraintes constitutionnelles destinées à garantir à tous les citoyens la jouissance de certains droits collectifs et individuels, comme la liberté d'expression et de religion.

L'approche du Conseil de l'Europe élargit la définition classique de la démocratie et établit un lien essentiel entre démocratie et participation : « La démocratie est une forme de vie collective au sein d'une communauté. Dans le cadre d'une démocratie, il est très important d'avoir le choix entre différentes solutions quand les problèmes se posent et d'avoir la liberté de l'exercer. »[25] Une telle approche remet en question le rôle restreint attribué aux citoyens en tant qu'électeurs dans la traditionnelle compréhension de la démocratie, et insiste sur les idées de participation et de démocratie participative. Comme l'affirme Wenzel, en démocratie, il ne saurait y avoir de norme universelle dans la mesure où la démocratie est un processus sans fin et ouvert à l'amélioration, et qu'elle repose sur la tentative permanente d'écouter et de percevoir la voix, les besoins et les valeurs des autres pour les intégrer dans le système.[26]

La démocratie n'est pas que la caractéristique d'un système politique ; on peut également y voir un mode de comportement, de formation d'opinion et de prise de décision au quotidien (dans la famille, à l'école, à l'université, dans le quartier et dans les centres de jeunes), et donc une façon de vivre ensemble. Sous l'angle du travail de jeunesse, l'enjeu de la démocratie réside dans l'organisation des décisions et des actions de manière à assurer au maximum la participation de tous les jeunes, en prenant en compte autant que possible, pour y répondre, leurs différents besoins et leurs valeurs. Il en découle que le processus de formation d'opinion et de prise de décision est également important, et qu'il n'est pas seulement le résultat de la participation.

Parce que la démocratie peut ne pas garantir la participation en soi, le développement d'une société civile assise sur ses organisations de jeunesse peut apporter une active contribution à la réalisation de l'objectif de participation. La participation des jeunes est donc un aspect, un indicateur et un point de départ du processus démocratique dans toute société, puisque la démocratie exige que tous ceux affectés par une décision puissent participer au processus qui permet de la prendre.

Q : Que devez-vous faire pour créer et immatriculer une organisation de jeunesse dans votre pays ?

Les projets euro-méditerranéens de jeunesse devraient offrir la possibilité de mener une réflexion critique sur les concepts et les pratiques pluralistes de la démocratie, comme moyen d'encourager la participation des jeunes.

4.3.2 Citoyens et citoyenneté

La démocratie, envisagée comme un mode de vie en collectivité, comme le siège du débat d'idées et comme un moyen de prendre les décisions au quotidien, ne saurait exister sans des citoyens prenant une part active à la vie de leurs communautés. Dans cette définition, la citoyenneté ne peut se réduire à un concept juridique ou politique ;

elle englobe la vie quotidienne. D'une part, la citoyenneté implique que tous les citoyens, femmes et hommes, bénéficient de la pleine jouissance des droits acquis par le biais des processus démocratiques et qu'ils aient le sentiment d'être protégés par la société démocratique. D'autre part, chacun a besoin d'être consulté sur les questions qui concernent la vie en société et d'agir durant sa vie à la manière d'un citoyen actif et responsable, respectueux des droits des autres.

La citoyenneté, que l'on conçoit généralement en relation avec l'Etat-nation, doit pourtant être vue sous un angle plus large. On entend par citoyen « une personne vivant avec d'autres personnes dans une société donnée »[27] à différents niveaux, et notamment local, régional, international et planétaire. En conséquence, la citoyenneté, outre le fait de voter, doit inclure « les multiples actions entreprises par un individu, qui ont un impact sur la vie de la communauté… et qui exigent donc un espace public au sein duquel les individus peuvent agir ensemble. »[28] En conséquence, l'active participation des citoyens vise à améliorer non seulement les connaissances, mais également la motivation, les capacités et l'expérience pratique nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté active.[29]

Il est également important de reconnaître que, dans beaucoup de sociétés européennes et méditerranéennes, un grand nombre d'individus sont exclus des droits civils ou ne peuvent jouir pleinement des bénéfices de la citoyenneté. Ces inégalités économiques et sociales conduisent à une inégalité en termes de distribution des ressources et d'accès aux droits. Par exemple, les groupes minoritaires jouissent souvent de la citoyenneté « formelle » de leur pays d'accueil, mais sont loin de pouvoir participer pleinement à la société. D'autres personnes, comme les travailleurs immigrés, les réfugiés et les résidents temporaires, résident à l'étranger sans pouvoir exercer une citoyenneté en bonne et due forme.[30] L'un des enjeux inhérents à la citoyenneté active n'est donc pas seulement la participation à la société, mais également la capacité à remettre en question l'ordre de valeurs établi, les règles et le fonctionnement des systèmes.[31]

➜ 4.3.3 Education pour ou par la citoyenneté démocratique

Le Conseil de l'Europe définit l'éducation à la citoyenneté démocratique comme l'ensemble des pratiques éducatives et des activités visant à préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique et à leur permettre de devenir des citoyens actifs, en acceptant et en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. L'objectif de l'éducation à la citoyenneté est de renforcer la démocratie en favorisant et en perpétuant une culture démocratique dynamique. Elle ambitionne de créer un sentiment d'appartenance et un sens de l'engagement civique au sein des sociétés, ainsi que de sensibiliser aux valeurs européennes communes en vue d'édifier une société plus libre, plus juste et plus tolérante aux niveaux national et européen.[32]

Cette définition met l'accent sur les droits et les responsabilités dans la société et sur les valeurs partagées. L'Instituto das Comunidades Educativas se positionne en rupture avec la logique de l'« éducation pour la citoyenneté » et suggère le concept d'« éducation par la citoyenneté », indiquant ainsi que la citoyenneté ne peut être enseignée ; elle ne peut qu'être apprise via un processus collectif. Dans ce sens, la participation à différents projets et à la vie de la communauté à divers niveaux est la meilleure façon d'éduquer pour et par la citoyenneté démocratique.

Par conséquent, l'éducation à la citoyenneté démocratique demande à la fois de considérer le concept de démocratie, autrement dit apprendre comment analyser les

besoins et les valeurs des individus, et d'agir en fonction des principes démocratiques au quotidien et dans la sphère politique.

Q : En quoi votre pratique du travail de jeunesse contribue-t-elle aux objectifs de l'éducation par la citoyenneté ?

4.4 Qu'est-ce que la participation des jeunes ?

➜ 4.4.1 Nature de la participation des jeunes

Souvent, la participation à la vie démocratique se réduit à la possibilité de voter ou de se présenter aux élections. Toutefois, la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale en propose une définition plus large : « Participer et être un citoyen actif, c'est avoir le droit, les moyens, la place, la possibilité et, si nécessaire, le soutien voulu pour participer aux décisions, influer sur elles et s'engager dans des actions et activités de manière à contribuer à la construction d'une société meilleure. »[33]

Cette définition recouvre deux modes de participation : l'engagement dans les processus décisionnels d'un système d'institutions représentatives aux niveaux local, national et international, et la participation à des actions et des activités de la société civile, notamment culturelles et sociales, dans les domaines de l'éducation non formelle et de l'information. De la même façon, on peut parler de formes de participation « modernes » ou « établies et contemporaines » (participation représentative et participation directe, avec leurs variantes, comme les structures de type ONG, la cogestion, les parlements de jeunes, les conseils scolaires, les auditions de jeunes ou encore les manifestations) et de formes de participation « postmodernes » ou « émergentes et futures », comme les diverses formes d'expression émotionnelles, expressives, esthétiques, culturelles et numériques.[34]

L'objectif général de tous ces types de participation est d'apporter un changement et d'influer sur la société. En ce sens, la participation des jeunes ne peut être considérée comme un projet ou un événement isolé, mais davantage comme une approche et une attitude au quotidien qui permettent aux jeunes d'exprimer leurs opinions, de s'engager, d'être partie prenante de la prise de décision à différents niveaux et de créer une société civile dynamique et participative.

Dans un document de travail de l'Unicef sur les droits de participation des adolescents,[35] la nature et les raisons de la participation des jeunes sont résumées comme suit :

- La participation est un droit de l'homme.[36]
- La participation est essentielle au développement personnel, à l'acquisition de capacités, de compétences, d'aspirations, de confiance en soi et de ressources utiles.
- La participation accroît l'efficacité et la durabilité des projets et des processus.
- Les jeunes sont susceptibles de contribuer utilement à la société dans la mesure où ils ont accès à des personnes et à des lieux spécifiques et peuvent produire des idées qui ne sont pas celles des adultes. Ils constituent un potentiel d'innovation et, en ce sens, représentent une partie de la solution – et non pas, comme ils sont souvent considérés, uniquement une partie du problème.

- La participation promeut l'apprentissage, renforce les compétences pour la vie et constitue un moyen de se protéger soi-même.
- La participation des jeunes est une dimension essentielle de la démocratie, car exclure les jeunes de la prise de décision reviendrait à exclure une grande partie de la population.
- La participation apporte sa contribution à la construction de la société civile; elle renforce en effet chez les jeunes un sentiment d'appartenance, de solidarité, de justice et de responsabilité, mais aussi leur attention aux personnes dans le besoin et leur sensibilité envers les gens différents.
- La définition de la participation devrait dépendre de la société dans laquelle elle intervient; les changements dans les formes de participation devraient refléter les changements opérés dans la société.[37] Dans le contexte du travail euro-méditerranéen de jeunesse, les formes de participation sont différentes d'un pays à l'autre. Dans quelle mesure ces diverses sociétés permettent-elles à leurs citoyens d'influer sur la prise de décision publique, outre par le biais des élections? Pensez-vous que les jeunes ont réellement le droit, les moyens, l'espace et le soutien nécessaires à leurs activités et à leur engagement civil? Des acteurs concernés (comme les responsables politiques et les médias) sont-ils prêts à prendre en compte les idées des jeunes? Ont-ils l'habitude de le faire? Sont-ils prêts à offrir des opportunités pour une active participation des jeunes? Sont-ils conscients des obstacles et des besoins spécifiques associés à la participation des jeunes?

Q: Quels sont les chiffres/tendances concernant les niveaux et les formes de participation des jeunes dans votre pays?

Les participants à un stage de formation[38] ont donné de la participation des jeunes les définitions ci-après:

La participation, c'est…

… la coopération entre des individus qui partagent un même objectif (Egypte)
… être actif et obtenir des résultats (Italie)
… avoir un impact sur la société (Allemagne)
… une attitude mise en pratique au quotidien (Espagne)
… se mettre au service de la société pour répondre aux manques et aux besoins (Liban)

La clé du succès de la participation, c'est…

… le respect mutuel, la communication, l'empathie, l'échange d'idées, des rôles clairement définis et la conscience de ses propres compétences (Egypte)
… un dialogue entre les individus et les institutions dans une société (Italie)
… la continuité dans un processus (Allemagne)
… atteindre des objectifs réalistes et avoir des réactions sur ce point, avec en conséquence une certaine satisfaction personnelle (Espagne)
… l'absence d'ingérence politique (Liban)

➜ 4.4.2 Résolutions et conventions internationales sur la participation des jeunes

Depuis les années 1980, plusieurs conventions, recommandations et programmes sur la participation des enfants et des jeunes sont entrés en vigueur aux niveaux régional et international, prouvant que les gouvernements, les organisations internationales et les structures non gouvernementales se préoccupent de plus en plus de la participation des jeunes. Les formulations et interprétations de la participation varient et évoluent dans le temps et d'une structure à l'autre.

Tableau 4.2 : Résolutions et accords sur la participation des jeunes

Organisation	Année	Teneur
Nations Unies (ONU)	1989	Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, article 12 : tout enfant a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération. Les articles 13, 14 et 15 établissent les droits de l'enfant à l'accès à l'information, à la liberté de religion et d'association. C'est l'accord le plus largement ratifié par les Etats, à l'exception des Etats-Unis et de la Somalie.
Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement	1992	L'Agenda 21 (Déclaration de Rio) exige que « les jeunes du monde entier prennent une part active à toutes les décisions... Outre sa contribution intellectuelle et sa capacité de mobilisation, la jeunesse apporte sur la question un point de vue original dont il faut tenir compte. » L'Agenda exhorte les gouvernements à instaurer des mécanismes pour la consultation et la possible participation des jeunes aux processus décisionnels aux niveaux local, régional, national et international.
Partenariat euro-méditerranéen	1995	La Déclaration de Barcelone souligne la nature essentielle de l'éducation et de la formation des jeunes ; reconnaît la contribution majeure que la société civile peut apporter au partenariat et l'importance d'encourager les contacts et les échanges entre les jeunes.
Conseil de l'Europe	1996-1997	La Recommandation 1286 (1996) de l'Assemblée parlementaire relative à une stratégie européenne pour les enfants et la Recommandation R (97) 3 du Comité des Ministres sur la participation des jeunes et l'avenir de la société civile dénoncent le statut des jeunes en tant qu'individus avec des droits spécifiques et recommandent l'active participation des jeunes à la prise de décision dans la famille et la société.
Union européenne (UE)	1998	La Résolution du Conseil de l'UE sur la participation des jeunes reconnaît la participation des jeunes comme l'un des enjeux essentiels de la formation d'une société européenne ; stipule que les jeunes devraient bénéficier de plus nombreuses opportunités de participer à la société civile ; invite les associations de jeunesse, les organisations de jeunesse et les jeunes eux-mêmes à présenter des projets de participation ; et appelle la Commission à considérer la prise en compte des intérêts des jeunes comme un principe directeur devant être appliqué à tous les domaines pertinents de son action.

Organisation	Année	Teneur
UE	2001	Le Livre blanc sur la jeunesse de l'Union européenne, élaboré en coopération avec les jeunes aux niveaux local, régional, national et européen,[39] présente la participation comme l'une des priorités des politiques de jeunesse au sein de l'UE
Ligue des Etats arabes	2003	Le plan d'action arabe pour l'enfance (plan décennal) vise: (partie 3, article 11) à utiliser les droits de participation et d'expression d'opinions, comme les parlements d'enfants; (partie 3, article 12) à élargir la participation à diverses activités éducatives et ciblant les médias; (partie 3, article 13) à permettre aux jeunes d'exercer leur droit d'expression au sein de la famille, dans les institutions culturelles et les médias, dans les contextes administratifs et juridiques et avec les autorités officielles.
UE	2003-2004	Le programme Jeunesse de l'UE soutient les réseaux locaux de projets en faveur de la participation des jeunes et les réseaux internationaux de projets locaux pour la participation des jeunes
UE	2006	Le nouveau programme Jeunesse en action de l'UE fait de la participation des jeunes l'un des critères de base que doit respecter tout projet pour bénéficier de subventions.
Conseil de l'Europe	2003	La Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe stipule que: « Participer et être un citoyen actif, c'est avoir le droit, les moyens, la place, la possibilité et, si nécessaire, le soutien voulu pour participer aux décisions, influer sur elles et s'engager dans des actions et activités de manière à contribuer à la construction d'une société meilleure. »
Union africaine	2006	La Charte panafricaine de la jeunesse (article 14) stipule: « Tous les jeunes ont le droit de participer aux activités de toutes les sphères de la société. » Des mesures pour promouvoir l'active participation des jeunes sont recommandées, comme un système de quota pour les jeunes au parlement et dans d'autres processus décisionnels, la garantie d'un accès à l'information et à l'éducation, la formation des jeunes à leurs droits et responsabilités.
Conseil de l'Europe	2008	La recommandation, la résolution et le rapport du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe sur l'intégration et la participation des jeunes à la vie locale et régionale stipulent que l'active participation des jeunes à la vie politique et sociale d'une région et d'une municipalité est un facteur fondamental pour le développement global des institutions démocratiques et une contribution essentielle à la cohésion sociale. Dans l'objectif d'optimiser le potentiel de l'engagement et de la participation des jeunes, les pouvoirs locaux et régionaux ont un rôle majeur à jouer dans le développement des réseaux et des partenariats entre les organisations de jeunesse, les ONG et le gouvernement local.

➜ 4.4.3 Préalables à la participation des jeunes

Lorsque l'on examine les obstacles à la participation des jeunes, on constate beaucoup de similitudes dans les pays européens et méditerranéens. Pour autant, les problèmes présentent des degrés d'intensité différents et les efforts déployés pour les résoudre aboutissent à des opportunités de participation très diverses.

Démocratie : droits de l'homme et primauté du droit

Les conditions préalables à l'active participation et à la citoyenneté démocratique sont l'existence d'un système démocratique, le respect des droits humains fondamentaux, et notamment la liberté d'expression et d'association, et la règle du droit. Avec le Partenariat euro-méditerranéen, selon les termes de la Déclaration de Barcelone, tous les partenaires ont déclaré leur engagement conjoint envers la réforme politique, une gouvernance de qualité et les droits de l'homme, reconnaissant la société civile comme un acteur clé dans la promotion de la démocratie et du développement.[40]

Concrétiser une telle affirmation n'est pas si facile compte tenu de la diversité des perceptions et des pratiques dans les pays européens et méditerranéens. Par exemple, en Europe, les limites au droit civil imposées par la prévention du terrorisme sont un sujet de préoccupation ; la discrimination envers les membres de différents groupes minoritaires reste une réalité tout aussi alarmante. Dans la région méditerranéenne, des inquiétudes fortes sont régulièrement exprimées au sujet des restrictions aux libertés d'expression, d'assemblée et d'association, qui sont pourtant des vecteurs clés de la participation.[41]

Education, information, santé et ressources essentielles à la vie

Il y a peu de chances que les jeunes, s'ils sont privés d'une éducation adaptée et d'un accès à l'information, participent au système politique et social. Aller à l'école est une pratique normale dans la plupart des pays ; pour autant, un pourcentage significatif d'enfants et de jeunes, et notamment des filles, ne vont pas à l'école ou arrêtent leur scolarité au bout de deux ou trois années seulement. A cela, il y a plusieurs raisons, et notamment le fait de se marier, d'aider les parents à cultiver la terre ou de chercher un emploi en ville. Toutefois, même lorsque l'accès à la scolarité est garanti et obligatoire, les systèmes scolaires sont par nature plutôt rigides et rarement en mesure de s'adapter aux besoins individuels. Qui plus est, s'il est généralement considéré qu'une bonne éducation est la garantie d'un emploi de qualité, dans des pays toujours plus nombreux, des jeunes avec des qualifications et des diplômes de haut niveau ne parviennent pas à entrer sur le marché de l'emploi faute d'opportunités.[42]

La pauvreté et un état de santé défaillant empêchent des jeunes de consacrer du temps aux activités qui favoriseraient leur participation, parce qu'ils doivent se battre pour obtenir les ressources nécessaires à leur existence. En Europe, des niveaux de développement économique plus élevés masquent souvent la réalité de nombreux jeunes qui vivent dans la pauvreté et sont de plus en plus exposés à des conditions de vie précaires qui les pénalisent en matière de logement, d'emploi et de santé. Dans la région méditerranéenne, des taux de pauvreté accrus, l'insuffisance de soins médicaux et l'augmentation des taux d'analphabétisme,[43] que connaissent les pays à différents degrés, constituent un obstacle majeur à l'intégration sociale et à l'active participation des jeunes.[44]

Paix

Les guerres et les conflits graves, internes ou externes, peuvent empêcher que soit accordée l'attention nécessaire aux besoins des jeunes ; des ressources sont alors allouées à des politiques qui ne concernent pas les jeunes. Qui plus est, l'enrôlement des jeunes dans les conflits ne leur permet pas de participer efficacement. En ce sens, la paix n'est pas seulement une condition nécessaire à la participation des jeunes, mais également un moyen de leur permettre de prendre part à des activités participatives de façon constructive.[45]

Une politique de jeunesse efficace

Un outil susceptible de promouvoir la participation des jeunes est l'existence, et le bon fonctionnement, d'une politique de jeunesse, qui peut être considérée comme un instrument juridique et constitutionnel pour la promotion de l'autonomisation et de la participation pleine et effective des jeunes à la vie de la société, aujourd'hui et demain.[46]

➜ 4.4.4 Obstacles à la participation des jeunes

Exclusion sociale et inégalité des chances

Les taux de chômage élevés (parmi les jeunes), l'inégalité des chances dans l'éducation et la formation, l'exclusion sociale de divers services précieux (logement, santé, culture et justice), la discrimination, la pauvreté et le risque de marginalisation sont encore des réalités dans les sociétés européennes et méditerranéennes.[47] Ces problèmes sont d'autant plus graves dans le cas des jeunes migrants, réfugiés ou jeunes issus des groupes minoritaires ethniques ou sociaux. Les jeunes défavorisés et les plus démunis en termes d'opportunités ont tout particulièrement besoin d'être aidés pour pouvoir participer activement à la vie politique, sociale et économique.

Q : Que pouvons-nous faire pour créer un environnement propre à encourager les jeunes défavorisés à participer activement ?

Nécessité d'intégrer les questions liées au genre

L'examen des pourcentages de jeunes hommes et de jeunes femmes permet d'affirmer que les jeunes femmes sont largement sous-représentées, et notamment dans les domaines de la participation politique et de la prise de décision. Dans quelques pays européens et méditerranéens, les taux d'analphabétisme élevés,[48] la pauvreté et les rôles traditionnellement attribués à chacun des sexes sont autant d'obstacles à une active participation des femmes à la vie publique.

Manque d'intérêt pour la participation politique

Dans les pays européens et méditerranéens, les jeunes en général ne sont ni lassés, ni désintéressés ou apathiques au sujet de la politique, c'est plutôt l'inverse : ils ont le sentiment que la politique est fatiguée d'eux et qu'elle fait preuve à leur égard de désintérêt et d'apathie. Le problème qui se pose est que le quotidien semble très loin de la politique nationale et donc, pour les jeunes, il est difficile de comprendre en quoi leur participation pourrait changer quoi que ce soit. Des questions comme la dégradation de l'environnement, la crise économique, les problèmes de circulation

et la planification urbaine touchent pourtant les jeunes autant que les adultes. Il est par conséquent important de charger le travail de jeunesse – mais également les structures gouvernementales – de créer des opportunités de participation et d'accompagner les jeunes sur la voie d'une active participation.

Information

Les médias et les fournisseurs d'informations ne délivrent pas forcément à leur public des informations impartiales et objectives. Il est donc impératif de développer une offre d'informations neutres et de grande qualité et de les rendre accessibles à tous les jeunes en les diffusant via les réseaux d'information adaptés (internet, vidéo, cinéma, etc.), en visitant les lieux où les jeunes se retrouvent (écoles, centres de jeunesse, etc.) et en faisant participer les jeunes eux-mêmes à la diffusion d'informations et de conseils. Par ailleurs, les jeunes doivent impérativement être en mesure de filtrer et de remettre en question les informations qu'ils reçoivent de diverses sources, et de développer leurs propres approches dans des activités participatives.

Reconnaissance de toutes les formes de participation

Les modes traditionnels de participation, comme les partis politiques, les syndicats ou les groupes confessionnels, sont souvent fort peu attrayants pour les jeunes du fait de leurs structures et modes de fonctionnement. Par ailleurs, les classiques associations de jeunes sont en déclin en Europe et dans les pays méditerranéens, elles ne font pas réellement partie des traditions.[49] Dans les sociétés méditerranéennes, les groupes de jeunes actifs, en possession de ressources suffisantes pour se mobiliser, sont souvent liés à des partis politiques ou au gouvernement, et ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble de la jeunesse dans toute sa diversité politique et sociale.[50] En outre, les traditionnels conseils de jeunesse, les associations de jeunes et les organisations de jeunesse, tant dans les pays européens que méditerranéens, ont plusieurs limites : ces structures ne représentent pas forcément un groupe représentatif de jeunes, équilibré du point de vue social ; leurs membres utilisent souvent les activités comme tremplin pour leur plan de carrière ; et les personnes qui représentent les jeunes en leur sein ne sont pas forcément elles-mêmes des jeunes.

Quelques exemples de modèles participatifs

Servicestelle Jugendbeteiligung (Centre de ressources pour la participation des jeunes)[51] en Allemagne

« L'action des jeunes pour les jeunes », telle est la philosophie de ce centre qui favorise le plus possible la responsabilité des jeunes et leur investissement intensif dans des activités de très grande ampleur. Le centre a développé un énorme réseau de jeunes engagés à travers tout le pays, qui offre du soutien, des informations et de la formation sur toutes les formes de participation des jeunes.

Parlement de jeunes de Canaan à Gaza[52]

Ce parlement a été créé en 1998 dans l'objectif de développer les capacités des enfants et des jeunes (de 9 à 15 ans), afin qu'ils puissent jouer un rôle actif dans leur propre développement et au profit de leurs communautés. Chaque année, 100 enfants et jeunes de 20 organisations communautaires bénéficient d'une formation, d'un accompagnement et d'un soutien pour mettre en place leurs propres activités sur des questions qui les concernent. Qui plus est, un comité d'anciens (entre 15 et 18 ans) du parlement a été constitué en 2000 pour parrainer et soutenir les jeunes membres.

Ateliers de participation de l'association « Development for People and Nature » (Association de développement des hommes et de la nature) au Liban

Dans le cadre de plusieurs ateliers, des chercheurs et des responsables politiques apprennent aux jeunes comment fonctionnent les systèmes politiques et électoraux, pour les encourager non seulement à voter mais aussi à être candidats à des fonctions politiques. Les participants examinent également les problèmes de la participation des jeunes au Liban et échangent leurs expériences personnelles. La spécificité de ces ateliers est de se dérouler dans les cinq régions du Liban et d'accueillir des jeunes de toutes les couleurs politiques.

➜ 4.4.5 Coopération entre les secteurs de l'éducation

Pour qu'elle soit efficace, la participation des jeunes exige une approche holistique à travers les différents domaines de l'apprentissage, y compris le domicile, les amis, l'école, les associations et les clubs de jeunes.[53]

Education formelle et non formelle

La coopération et le dialogue avec les animateurs et les enseignants peuvent aider à améliorer l'intégration sociale et la citoyenneté active, indépendamment des différences d'antécédents économiques et ethniques.[54] Ce type de coopération dépend non seulement du système scolaire et de la situation politique dans un contexte social donné, mais également de la volonté des enseignants, des directeurs d'établissement et des acteurs du travail de jeunesse.

Education informelle et non formelle

Tout comme les médias de masse, familles et amis jouent un rôle déterminant dans le développement de l'engagement actif des jeunes. Dans le travail euro-méditerranéen de jeunesse, l'expérience montre que les approches orientées sur la communauté – autrement dit, qui mettent à contribution voisins et familles – sont plus développées dans les pays méditerranéens, où elles font partie intégrante des pratiques culturelles et des réalités politiques.

Education non formelle et volontaires

Le service volontaire, à savoir la contribution directe du jeune en faveur d'une communauté et/ou d'un lieu, est un domaine important de l'apprentissage informel à la citoyenneté démocratique. Le bénévolat permet au jeune de participer à différents niveaux de la société, et notamment au niveau local, et stimule son intérêt pour l'engagement civique. Le service volontaire international va encore plus loin, en faisant intervenir le volontaire dans un contexte politique et culturel différent du sien ; le résultat en est un échange bilatéral entre le volontaire et la communauté qui l'accueille.

Rôles des adultes[55]

La participation des jeunes dans différents secteurs de l'éducation exige que jeunes et adultes apprennent de nouvelles façons de travailler ensemble. De tels efforts sont placés sous le signe de la collaboration et de l'interdisciplinarité, plus qu'ils ne relèvent d'une démarche professionnelle. Les adultes peuvent avoir besoin de développer ou de renforcer leurs capacités pour être des guides efficaces auprès

des jeunes. De toute évidence, travailler ensemble à l'autonomisation des jeunes par le biais de la participation est un processus gagnant-gagnant pour les deux parties concernées.

Les rôles joués par les adultes dans la participation des jeunes peuvent être de divers ordres, et notamment :

- la prévenance : se montrer disponible et manifester un intérêt réel pour les jeunes ;
- la souplesse : être prêt à écouter et à s'adapter ;
- le soutien : travailler avec les jeunes, plutôt qu'agir pour ou en direction des jeunes ;
- l'engagement : promouvoir le droit des jeunes à donner leur avis dans les décisions qui les concernent et créer les opportunités d'un engagement significatif ;
- le respect : accepter les contributions, les valeurs et les opinions des jeunes.

Q : Certains adultes jouent-ils ces rôles au sein de votre organisation de jeunesse ou dans vos projets de jeunes ? Quels autres rôles jouent-ils ?

Pour les adultes qui travaillent avec et pour les jeunes, la participation de ces derniers peut générer des situations très inconfortables. En donnant le pouvoir aux jeunes, les adultes vont être amenés à prendre conscience de leur propre pouvoir et à devoir faire face à leur désir de le conserver ; c'est aussi ce qui se produit dans le travail international de jeunesse. La relation entre participants et facilitateurs doit être une relation entre « sujets » impliqués de la même façon dans l'apprentissage et l'expérience et non pas une relation du type « sujets-objets », telle celle qui prévaut dans la plupart des projets.[56]

Ögren, qui a analysé des projets pilotes sur le thème de la participation des jeunes à l'école et au développement urbain en Suède[57], a constaté que les adultes impliqués dans les projets, pris en sandwich entre des forces de pression exercées d'en bas et d'en haut, ne souhaitaient pas donner le pouvoir aux enfants au risque de se retrouver impuissants. Cet exemple montre clairement que le processus d'apprentissage requiert les capacités des multiplicateurs qui travaillent avec les jeunes.[58]

➜ 4.4.6 « Jouer » à la participation

Dans les projets développés dans le cadre du travail de jeunesse, la participation est une notion très utilisée et même galvaudée parce que les activités participatives, très tendance, séduisent les responsables politiques comme les donateurs. Une mauvaise utilisation de la participation, ou une pseudo-participation, peut consister à s'en servir pour légitimer les décisions individuelles de responsables politiques ou un système politique qui ne convainc plus, recentrer l'intérêt des jeunes sur la politique ou pacifier une jeunesse perçue comme une menace. Souvent, on demande aux jeunes de « jouer » à la politique et non de « faire » de la politique ; cela peut être très contre-productif, à savoir les amener à tourner le dos à la politique et à une citoyenneté active.

L'échelle de la participation[59] est un modèle développé par Roger Hart pour réfléchir à la participation des jeunes. Ce modèle peut aider les animateurs à analyser la participation dans leurs projets de jeunes : quel niveau de participation paraît utile et possible avec tel groupe dans telle situation ? Dans le modèle, les trois échelons du bas (de 1 à 3) décrivent un engagement des jeunes qui n'est pas de l'ordre d'une participation réelle. Les cinq échelons du haut (de 4 à 8) décrivent tous une véritable participation, à des degrés différents – mais tout dépend de la situation.

Illustration 4.1 : L'échelle de la participation

Echelon 8: Décision partagée	8) Projet initié par les jeunes, décisions prises conjointement avec les adultes : dans ce cas de figure, le projet ou le programme est initié par les jeunes et la prise de décision est partagée entre jeunes et adultes. Ces projets autonomisent les jeunes tout en leur permettant de profiter et de tirer les leçons d'une expérience de vie et de l'expertise des adultes.
Echelon 7: Projet initié et conduit par les jeunes	7) Projet initié et dirigé par les jeunes : les jeunes initient et mènent un projet ou un programme. Les adultes ne jouent dans ce cas qu'un rôle de soutien.
Echelon 6: Projet initié par les adultes, décision partagée	6) Projet initié par les adultes, décisions prises en consultation avec les jeunes : le projet ou le programme est initié par les adultes, mais la prise de décision est partagée avec les jeunes.
Echelon 5: Jeunes consultés et informés	5) Consultés et informés : les jeunes donnent des conseils sur le projet ou le programme qui est conçu et mené par les adultes. Les jeunes sont informés de la façon dont leur contribution sera utilisée et des résultats des décisions prises par les adultes.
Echelon 4: Jeunes désignés mais informés	4) Désignés mais informés : les jeunes se voient confier un rôle spécifique et sont informés des conditions et des raisons de leur participation.
Echelon 3: Jeunes «utilisés» (NON-PARTICIPATION)	3) Participation symbolique : les jeunes semblent avoir la possibilité de s'exprimer mais, en réalité, ils ont peu ou pas de choix concernant ce qu'ils font ou comment ils participent.
Echelon 2: Jeunes «décoratifs» (NON-PARTICIPATION)	2) Participation « décorative » : les jeunes sont utilisés pour apporter leur aide ou un soutien à une cause de façon relativement indirecte, sans pour autant que les adultes tentent de leur faire croire qu'ils en sont à l'origine.
Echelon 1: Jeunes manipulés (NON-PARTICIPATION)	1) Manipulation : les adultes utilisent les jeunes pour soutenir des causes et leur font croire qu'ils en sont à l'origine.

Q : A quel niveau de l'échelle se situe généralement la participation des jeunes dans vos projets ?

➜ Les projets de participation « authentique » :

- encouragent les jeunes à représenter les intérêts des jeunes ;
- touchent le plus de jeunes possible, et pas seulement ceux qui sont organisés ;
- sont ancrés dans les intérêts spécifiques des jeunes ;
- prennent en compte les questions de genre, y compris les intérêts ou les besoins propres aux filles (jeunes femmes) et aux garçons (jeunes hommes) ;
- peuvent s'intéresser à la situation locale dans un premier temps, et cibler les niveaux politiques national et international dans un deuxième temps ;
- luttent contre l'exclusion de n'importe quel groupe de jeunes ;
- promeuvent le dialogue avec les interlocuteurs concernés sur toute question touchant à la situation des jeunes ;
- sont réellement en mesure d'avoir un impact sur les politiques ;
- sont transparents concernant les possibilités et les limites réelles de la participation ;
- ont une visibilité pour le public ;
- offrent la possibilité de résultats immédiats et promeuvent ainsi la participation de ceux qui souhaitent s'engager à court terme sur une question spécifique ;
- sont dotés de structures pérennes propices à l'institutionnalisation, impliquent des activités de suivi et des participants expérimentés ;
- utilisent des méthodes de travail et de communication axées sur les jeunes et ne se contentent pas de copier des styles et des méthodes employés dans les processus politiques pour les adultes ;
- bénéficient, pour être pérennes, d'un environnement stable et d'un soutien permanent en termes de logistique, de finances et de conseils ;
- admettent que les jeunes puissent faire des erreurs.

4.5 Comment promouvoir la citoyenneté démocratique au moyen des activités euro-méditerranéennes de jeunesse

S'il est possible de promouvoir la citoyenneté démocratique aux niveaux local, régional et national des activités de jeunesse, les activités internationales de jeunesse peuvent également offrir un espace d'apprentissage mutuel et promouvoir la participation et la citoyenneté démocratique des jeunes à long terme. Ces activités sont d'une part une opportunité de réfléchir sur soi-même à propos de questions d'identité et de positionnement dans la société et, d'autre part, une chance d'apprendre les uns des autres sur les différentes façons de s'exprimer, de gérer les problèmes et de participer à la vie politique, culturelle et sociale aux échelons local, national et international. Dans cet objectif, il est essentiel d'appliquer une méthodologie qui encourage la participation des jeunes avant, pendant et à la suite de l'activité.

La suite de ce chapitre vise à donner quelques conseils pratiques sur différentes façons de promouvoir la citoyenneté active/démocratique dans les activités du travail euro-méditerranéen de jeunesse. L'approche ci-dessous repose sur des orientations méthodologiques qui encouragent le dialogue, l'ouverture d'esprit et la sensibilité

aux autres cultures, ainsi que le respect. Toutefois, l'accent est également placé sur les aspects culturels, sociaux et politiques propres à la région euro-méditerranéenne qui pourraient revêtir une importance non négligeable dans la pratique.

Q : De quelle façon impliquez-vous et soutenez-vous les jeunes qui n'ont pas l'habitude d'une participation active dans le cadre des projets de jeunes ?

Compétences

Il est possible d'utiliser un modèle qui classe en trois grandes catégories les compétences clés associées à la citoyenneté démocratique, sans négliger les autres compétences utiles et celles associées au choix de valeurs :

a. les compétences cognitives : les compétences de nature juridique et politique, la connaissance du monde actuel, les compétences de nature procédurale, la connaissance des principes et des valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique ;

b. les compétences éthiques et les choix de valeurs : la réflexion sur les différentes valeurs qui impliquent, par exemple, la reconnaissance et le respect de soi-même et des autres, l'acceptation positive des différences et de la diversité, et la reconnaissance de ses propres limites ;

c. les capacités d'action, parfois appelées compétences sociales : la capacité à vivre avec les autres, à coopérer, à construire et à conduire des projets conjoints, à assumer des responsabilités, à résoudre les conflits conformément aux principes du droit démocratique, à prendre part au débat public.

En lien avec ces trois catégories de compétences, il existe trois façons de promouvoir la citoyenneté démocratique dans les activités internationales de jeunesse :

a. les questions en relation avec la participation et la citoyenneté démocratique peuvent être abordées dans le cadre de projets, d'événements de formation, de séminaires ou de conférences qui offrent la possibilité de s'informer au sujet des différents antécédents et contextes sociaux, culturels et politiques, des structures politiques et juridiques et des possibilités de participation. Acquérir des compétences cognitives dans ce domaine signifie également apprendre à comparer et analyser différentes sortes d'informations et différents concepts de participation et de démocratie, pour être capable d'apprendre les uns des autres :

b. concernant l'éthique personnelle et les choix de valeurs, les activités internationales de jeunesse offrent une opportunité spécifique de vivre la solidarité et la tolérance, d'élargir ses horizons et son esprit au moyen d'une approche méthodologique qui facilite l'apprentissage interculturel et qui est centrée sur les principes démocratiques et participatifs ;

c. concernant les capacités d'action et les compétences sociales, il est très important de proposer une formation aux capacités pratiques et au savoir-faire pour la participation des jeunes.

➜ 4.5.1 Une approche participative et démocratique pour les activités et les projets internationaux de jeunes

Le double objectif de la participation et de la citoyenneté démocratique des jeunes représente une difficulté particulière pour la création d'une dynamique de groupe, où chacun trouve sa place et peut apprendre et contribuer autant que possible à l'activité partagée. Cela implique de travailler sur une approche méthodologique qui englobe tous les principes examinés sur le plan théorique dans ce chapitre.

La participation à toutes les phases

Pour favoriser la participation des jeunes, il est important que les projets et les activités soient développés pour, avec et par les jeunes. Concernant les projets internationaux de jeunes, cela peut être particulièrement difficile compte tenu de la distance physique et parfois culturelle qui sépare les participants venus de différents pays. Les animateurs ont un rôle à jouer à ce niveau ; ils doivent notamment établir la communication entre tous les partenaires et les groupes de jeunes impliqués, en incitant les jeunes à se préparer et en faisant tomber les obstacles à une intense participation que génèrent la distance et les problèmes de communication. Une certaine dose de créativité est nécessaire pour relever ce défi et donner aux jeunes le sentiment que la raison d'être du projet comme son processus leur appartiennent.

Différents points de départ – différents niveaux de participation

A chaque fois, l'objectif est que les jeunes participants s'identifient à l'activité, qu'ils soient bien informés à son sujet et au sujet de ses aspects organisationnels, et qu'ils prennent eux-mêmes ou avec un animateur toutes les décisions concernant le projet.

Transparence sur les possibilités et les limites de la participation

Il est important de garantir la transparence concernant les rôles, les responsabilités et les tâches de l'équipe en charge de l'activité et du groupe participant. Les participants doivent connaître les possibilités, mais également les limites de la participation.

Rôle du formateur/facilitateur

L'attitude du formateur/facilitateur est une donnée importante qui influe sur la dynamique de participation du groupe. Pour amener les participants à intégrer la notion de citoyenneté démocratique, le formateur doit veiller au respect de certaines attitudes et valeurs démocratiques et participatives.

Quelques conseils pour les animateurs/facilitateurs

- Respecter tous les participants comme des êtres humains avec des droits égaux.
- Manifester un véritable intérêt pour leurs idées, leurs opinions, leurs besoins et leurs souhaits.
- Etre conscient de son propre pouvoir en tant que formateur et déléguer le plus possible ce pouvoir.
- Tenter de nouer des contacts avec les participants à des moments informels du stage et « faire partie du groupe ».
- Etre prêt à apprendre tant des autres formateurs que des participants.

Différents concepts d'apprentissage et d'enseignement

La participation ne renvoie pas seulement aux participants à une activité de jeunesse, mais également à l'équipe (internationale) en charge du développement et de la gestion de l'activité. Une équipe internationale réunira forcément différents concepts de l'autorité et du leadership ; il appartient donc à l'équipe de trouver une façon de gérer ces différences tout en assurant sa cohérence.

Réflexion

Un formateur a interrogé les participants sur les questions qu'ils voudraient aborder en groupes restreints (réflexion). L'idée était de réserver du temps à une discussion sur des questions soulevées lors du séminaire. Quelques participants ont tout de suite fait des suggestions, habitués qu'ils étaient à donner leur opinion dans un séminaire, tandis que d'autres sont restés muets. Se rappelant des discussions tenues au sein de l'équipe internationale au sujet des méthodes d'apprentissage/d'enseignement dans différents pays, le formateur a alors placé une grande feuille de papier sur le sol, au milieu d'un cercle, et demandé aux participants d'y noter leurs idées. Immédiatement, les participants restés silencieux se sont levés pour aller écrire.

Quelques conseils et méthodes de base devraient permettre d'assurer que les échanges de jeunes présentent des opportunités de participation et des processus démocratiques.

- Mise en commun et analyse des attentes : au début d'un projet international, lorsque les participants se rencontrent pour la première fois, une discussion au sujet des attentes de chacun et de la façon dont ils pourraient exploiter ensemble le programme leur permet de se positionner et de s'identifier avec le projet.
- Elaboration collective de règles : le processus qui consiste à élaborer des règles pour vivre ensemble peut aider les participants à une activité internationale de jeunesse à mieux se comprendre. Dans les activités euro-méditerranéennes de jeunesse, évoquer des questions comme la ponctualité, l'alcool ou le respect peut aider à instaurer une atmosphère de confiance mutuelle et d'engagement collectif.
- Discussion au sujet du programme : s'il n'a pas été possible d'élaborer le programme avec les participants avant l'activité, il est encore possible de le planifier de façon participative et de donner ainsi aux participants la possibilité de s'exprimer.
- Evaluation continue : elle permet aux formateurs/facilitateurs de se faire une idée de la façon dont le groupe se sent et à quel stade du processus il se trouve, de manière à pouvoir éventuellement modifier le programme en fonction des réactions, des besoins, des intérêts et des demandes du groupe.

➜ La transformation des conflits, élément important de l'apprentissage de la démocratie

Le conflit et la diversité de points de vue sont des ingrédients inhérents à la participation. Il est très important de ne pas masquer ou étouffer les conflits, mais plutôt de les percevoir comme une ouverture sur des possibilités nouvelles. Les conflits peuvent

en effet offrir un espace dans lequel découvrir différents points de vue, besoins, souhaits ou craintes, à partir desquels rechercher des solutions créatives. Les différences culturelles peuvent conduire à des conflits et à la désintégration du groupe en petits groupes si l'activité internationale de jeunesse n'offre pas d'espace pour échanger des idées et des perceptions au sujet des différentes habitudes et besoins résultant d'antécédents culturels différents. Toutefois, il est également important de ne pas expliquer tous les comportements par les antécédents culturels, car les cultures sont très complexes et il existe aussi des différences entre personnes d'un même pays !

Pour parler des conflits, il faut avoir été sensibilisé aux différents modes de communication, et notamment à leurs formes directes et indirectes. Certaines personnes ont l'habitude de parler des problèmes, de les dénoncer sans détours et de critiquer les autres ouvertement. Dans d'autres pays ou contextes sociaux, une telle attitude peut être perçue comme offensante et à éviter autant que possible. Prendre en compte ces différents modes de communication est l'un des plus grands défis du travail euro-méditerranéen de jeunesse, d'autant plus s'il faut affronter des conflits.

Espace privé

Lors d'un stage de formation, les formateurs ont noté que quelques participants étaient très gênés par le fait de n'avoir aucun espace privé ou la possibilité d'être seuls un instant, alors que la plupart des autres n'avaient aucun problème avec cela. Cette situation a finalement conduit à l'isolement de ces participants. Les formateurs ont alors décidé de parler avec l'ensemble du groupe des besoins de chacun en termes d'espace privé et de les prendre en compte dans l'organisation du reste du stage. Par la suite, tout s'est beaucoup mieux passé!

Les barrières linguistiques

Dans les activités internationales de jeunesse, les compétences linguistiques peuvent déterminer le niveau de participation. La traduction/l'interprétation est l'un des moyens de surmonter les effets négatifs des barrières linguistiques, mais il existe d'autres méthodes, comme les jeux d'animation linguistique et les méthodes de communication non verbale. Il est important de développer avec le groupe des moyens de communication efficaces, autres que purement verbaux.

La participation et la citoyenneté démocratique à long terme

Dans le travail euro-méditerranéen de jeunesse, l'enjeu majeur est de faire en sorte que, à la suite des activités, les participants utilisent leurs expériences, leurs connaissances et leurs contacts pour développer des projets locaux, régionaux, nationaux et internationaux, ainsi que des pratiques du travail de jeunesse, et qu'ils jouent un rôle dans la communauté locale. Parmi les méthodes envisageables pour ce faire, on pourrait citer le partage des résultats et l'échange des expériences à l'école, à l'université, dans les associations, avec la famille et les amis ; la rédaction de communiqués de presse ou d'articles pour des supports d'information locaux, régionaux, nationaux ou internationaux ; ou encore le maintien de contacts avec les autorités locales en charge de la politique de jeunesse et leur information au sujet des aboutissements de l'activité.

Notes du thème 4

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. Audigier, F. (2000), *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Projet « Education à la citoyenneté démocratique », DGIV/EDU/CIT (2000), p. 23.
2. KinderRÄchtsZÄnker (Krätzä), Wahlrecht – Wahlalter International, disponible à l'adresse ci-après : http://de.kraetzae.de/wahlrecht/international/ (consulté le 3 novembre 2007). Les chiffres proviennent des publications suivantes : *The World Factbook* 2003 et *Der Fischer Weltamanach* (octobre 2003 et 2004).
3. La durée de l'enseignement de base obligatoire varie selon les pays euro-méditerranéens, le minimum étant de 6 à 12 ans au Liban et en Syrie, et le maximum de 6 à 18 ans en Belgique et en Allemagne (Unesco : Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006, Paris, 2005).
4. McCreary Centre Society, disponible sur www.mcs.bc.ca.
5. Saifuddin, A., « Voices of youth on national youth policy ».
6. L'indice de fécondité fait référence au nombre moyen d'enfants par femme, selon la Division de la population des Nations Unies.
7. Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Slovaquie, Slovénie, République tchèque, Royaume-Uni et Suède.
8. Algérie, Egypte, Maroc et Tunisie.
9. Chypre, Israël, Jordanie, Liban, territoires palestiniens occupés, Syrie et Turquie.
10. Disponible sur www.un.org/esa/population.
11. Voir www.oecd.org/ageing.
12. Les pays méditerranéens mentionnés dans ce texte sont les pays partenaires méditerranéens associés au processus de Barcelone.
13. Analytical report, *Regional seminar on national youth policies for the Middle East and northern Africa region*, organisé par le Bureau régional pour les Etats arabes de l'Unesco, avec la coopération technique et financière de l'Unicef, de Save the Children Suède et du Conseil international sur les politiques nationales de la jeunesse, décembre 2004.
14. « Mondialisation et développement durable », Résolution 1318 (2003), Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.
15. Nations Unies, *Rapport mondial sur la jeunesse 2007. Le passage des jeunes à l'âge adulte : progrès et défis*, Département des affaires économiques et sociales.
16. Organisation internationale du travail (2004), *Tendances de l'emploi mondial pour les jeunes*, Organisation internationale du travail, Genève.
17. Commission européenne (2001), *Etude sur la condition des jeunes et sur la politique pour la jeunesse en Europe*. Rapport final, IARD.
18. Nations Unies, *Rapport mondial sur la jeunesse 2005 : Les jeunes aujourd'hui, et en 2015*, Département des Affaires économiques et sociales.
19. Commission européenne, *Freeze-frame on Europe's youth ... for a new impetus,* Principaux résultats de l'enquête Eurobaromètre sur les jeunes en 2001, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
20. Nair S. (2002), « Introduction », dans *Avoir 20 ans dans 20 ans en Méditerranée*, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Unité documentation, information, publications (UDIP), mars 2002.
21. Targeted Meeting (Réunion ciblée) 2, Budapest, Hongrie, 22-26 octobre 2004 : contribution spécialisée du Dr Anthony Azzopardi sur la situation des jeunes dans la région euro-méditerranéenne.
22. « La démocratie », dans *Repères, op. cit.*
23. *Ibid*.

24. « Democracy », *Encyclopædia Britannica* dans Encyclopædia Britannica Premium Service, consultable sur www.britannica.com.

25. *Education à la citoyenneté démocratique (ECD)-Glossaire*, Conseil de l'Europe, consultable sur : www.coe.int/T/dg4/education/edc.

26. Wenzel, Florian M. (2004), « Wovon reden wir eigentlich? Von der notwendigen Auseinandersetzung über Begrifflichkeiten der politischen Bildung » sur www.politische-bildung-schwaben.net.

27. *Education à la citoyenneté démocratique (ECD)-Glossaire,* Conseil de l'Europe.

28. *Ibid.*

29 Siurala, L. (2005), *A European Framework for Youth Policy,* Direction de la jeunesse et du sport, Editions du Conseil de l'Europe, p. 45.

30. « La citoyenneté », dans *Repères (2003), op. cit.,* p. 363-366.

31. Manuela Coreira et Rui D'Espiney, article non publié de l'ICE (Instituto das Comunidades Educativas).

32. Education à la citoyenneté démocratique (ECD), Conseil de l'Europe, sur www.coe.int/T/dg4/education/edc/who/whatis_fr.asp.

33. Annexe à la Recommandation 128 sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale (21 mai 2003).

34. Siurala, L. (2000), « Changing forms of participation », à l'occasion de la table ronde sur les nouvelles formes de participation des jeunes, *Youth Policy Papers*, Biel (Suisse), 4-6 mai 2000, consultable sur www.coe.int/T/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2000_forms_participation_en.pdf.

35. Unicef (2001), The participation rights of adolescents: a strategic approach, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, août 2001 (collection de documents de travail). Ce document définit les adolescents comme la catégorie des individus âgés de 10 à 19 ans ; différents termes comme jeunesse et jeunes servent aussi pour désigner les individus de cette catégorie d'âge.

36. Voir la Déclaration universelle des droits de l'homme, et notamment les articles 21 et 27, résolution 217 A (III) de l'Assemblée générale des Nations Unies du 10 décembre 1948.

37. *Ibid*.

38. Ce stage de formation faisait partie de la série de stages sur la participation des jeunes. Il était intitulé « With each other – from each other – for each other », et s'est tenu à Berlin du 9 au 18 avril 2004. Les participants venaient d'Allemagne, d'Espagne, d'Italie, d'Egypte et du Liban.

39. Si la façon dont les jeunes ont participé au processus a soulevé de nombreuses critiques, il reste que le Livre blanc sur la jeunesse est le premier document au niveau européen à donner, de manière officielle, l'opportunité de la participation des jeunes et à ouvrir ainsi une réflexion significative sur les manières d'aider les jeunes à prendre part aux processus politiques.

40. Huber, B. (2004), « Governance, civil society and security in the Euro-Mediterranean Partnership: lessons for a more effective partnership », EuroMeSCoPaper n° 39, consultable sur www.euromesco.net.

41. Lors de la réunion de la société civile arabe à Amman les 9 et10 mai 1999, les juristes et les activistes ont déclaré que le rôle essentiel des associations dans la promotion de la démocratie et le renforcement de la société civile passait obligatoirement par le respect du principe de liberté d'association.

42. « Politiques nationales de jeunesse », un document de travail représentant le point de vue des organisations de jeunesse d'éducation non formelle produit par les dirigeants de l'Alliance universelle des unions chrétiennes de jeunes gens, de l'Alliance mondiale des unions chrétiennes féminines, de l'Organisation mondiale du mouvement scout, de l'Association mondiale des guides et des éclaireuses, de la Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, et de l'International Award Association (Association internationale du mérite de la jeunesse), en tant que complément de la publication « L'éducation des jeunes : une déclaration à l'aube du XXIe siècle ».

43. Azzopardi (2004) déclare que, pour les jeunes de 15-24 ans, le taux moyen d'analphabétisme est de 0,2 % en Europe alors qu'il atteint 25 % dans la région méditerranéenne.

44. Réunion de la société civile arabe à Amman les 9-10 mai 1999.

45. Voir chapitre 2, thème nº 9 « Paix et conflit » dans ce T-Kit.

46. Saifuddin, A. (2001). Pour un compte-rendu plus détaillé du concept de la « politique de jeunesse », voir le chapitre 2, thème nº 1 « Contexte politique et institutionnel » du travail euro-méditerranéen de jeunesses dans ce T-Kit.

47. Voir http://youth-partnership-eu.coe.int.

48. Selon le Rapport sur le développement humain dans le monde arabe, malgré les grandes avancées réalisées par les pays arabes dans le domaine de l'éducation, les taux d'analphabétisme restent extrêmement élevés pour les hommes (31 %) mais encore plus pour les femmes (58 %). En 1999, 38,9 % des hommes et 64,9 % des femmes du Maroc étaient illettrés tandis que la proportion s'élevait à 33,9 % des hommes et 57,2 % des femmes en Egypte. Hoda Elsadda (2004), *Women in the Arab world: reading against the grain of culturalism*, dans IPG 4/2004.

49. Commission européenne (2001), *Etude sur la condition des jeunes et sur la politique pour la jeunesse en Europe*, résumé, IARD, Milan.

50. Réseau arabe des ONG pour le développement sur www.annd.org.

51. Voir www.jugendbeteiligung.info.

52. Voir www.canaan.org.ps.

53. Séminaire de recherche sur la participation politique des jeunes, Centre européen de la jeunesse, Strasbourg, novembre 2003 : « What about youth political participation? Research into policy on practice » par Bryony Hoskins, dans *Coyote*, n° 9, août 2004.

54. *Ibid*.

55. Cette partie est tirée de McCreary Centre Society, « Roles of non-youth », www.mcs.bc.ca.

56. Winkelmann, A. (2004), *Internationale Jugendarbeit im Kontext von Globalisierung, Migration und Modernisierung: auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung*, Oldenburg, Joseph Schmitt Preis [pour Carl-von-Ossietzky Universität], consultable sur www.joseph-schmitt-preis.de/005_Arbeiten.htm.

57. *Kinder und Jugendliche bestimmen mit, Praxishandbuch für Kommunalpolitiker, Kinder- und Jugendeinrichtungen und Schulen in Brandenburg*, ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, Brandebourg, FIPP e.V. Berlin (dir.), Brandebourg 1998.

58. C'est aussi un aspect qui figure dans la Résolution du Conseil de l'Union européenne du 25 novembre 2003 concernant les objectifs communs en matière de participation et d'information des jeunes.

59. Hart, R. (1997), *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, Earthscan, Londres, et Unicef, New York. Ce modèle est basé sur « l'échelle de la participation des citoyens » de S. Arnstein, publiée sous le titre « A ladder of citizen's participation », *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, n° 4, juillet 1969, p. 216-24.

5 Droits de l'homme et éducation aux droits de l'homme

Illustration 5

> Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.
>
> Article 1, Déclaration universelle des droits de l'homme

5.1 Introduction : les droits de l'homme, c'est quoi ?

Les droits de l'homme, c'est quelque chose dont vous pouvez vous prévaloir, que vous méritez, que vous devez avoir et qu'il serait mal de vous refuser. Un droit de l'homme, c'est quelque chose que vous méritez et devez avoir parce que vous êtes un être humain.

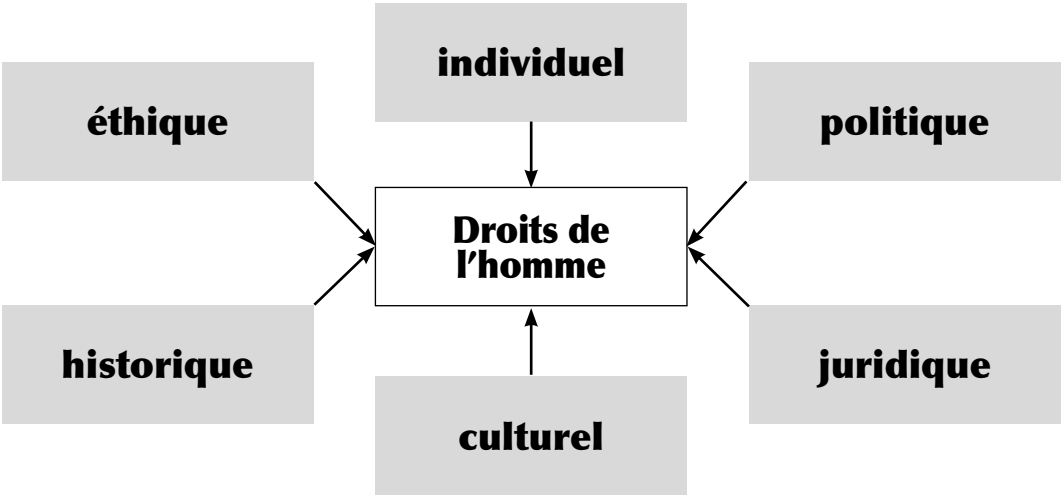
Quelles sont donc ces choses que les êtres humains « méritent », pourquoi les mériteraient-ils et qui dit cela ? Et la question la plus importante est probablement celle-ci : quelqu'un va-t-il faire en sorte que les êtres humains obtiennent ce qu'ils méritent et ce dont ils peuvent se prévaloir, et que pouvons-nous faire pour le garantir ?

Ce sont là quelques-unes des questions abordées dans ce chapitre, quelques-unes des questions qu'il faut aborder par le biais de l'éducation aux droits de l'homme (EDH). A beaucoup de ces questions, il n'y a pas de réponse unique, car les droits de l'homme ne sont pas un sujet scientifique, mais un sujet vivant, en évolution permanente, qui se prête à diverses opinions et interprétations… et même à des désaccords !

Q : Quel est, à votre avis, la relation entre les droits de l'homme et le travail euro-méditerranéen de jeunesse ? Pourquoi est-il important pour les jeunes d'être familiarisés à ce concept ?

5.2 Points de vue

Le concept de droits de l'homme se trouve à la croisée de plusieurs sujets d'étude en sciences sociales, et notamment le droit, l'éthique ou la philosophie, ou encore la politique et les relations internationales. Dans ces conditions, il n'est guère surprenant que ce que les gens voient et choisissent de dire au sujet des droits de l'homme dépend dans une grande mesure du point de vue ou de la perspective selon lequel/laquelle ils observent les droits de l'homme.



Parfois, ces points de vue se complètent, traçant un tableau plus exhaustif et approfondi d'une même question. Parfois, ils peinent à trouver un terrain d'entente, par exemple dans les débats sur l'avortement, l'utilisation de l'embryon, les droits environnementaux ou encore les droits des groupes.

Il arrive aussi que ces points de vue soient plus profondément en contradiction, exprimant ce qui semble être des visions contradictoires. Nous avons tous l'habitude d'écouter les politiciens discourir longuement sur les droits de l'homme (parfois pour, parfois contre) et nous sommes tout aussi habitués à entendre les organisations non gouvernementales, comme Amnesty International[1] ou Human Rights Watch[2], faire de même. Mais ces discours manquent parfois de cohérence. Si nous sommes attentifs

aux conversations sur les droits de l'homme qui vont bon train autour de nous, nous entendons probablement quantité d'autres déclarations et professions de foi. Alors, comment savoir quelles paroles écouter ?

Autant que faire se peut, nous devons écouter tout ce qui se dit sur la question, car c'est la seule façon de se faire véritablement une idée des luttes et des tensions entre les personnes qui travaillent dans ce domaine, ainsi que de la diversité des priorités et des orientations en la matière. En ce sens, un autre « point de vue » offre la possibilité d'avoir une image plus complète de ce que sont réellement les droits de l'homme et de la place qu'ils occupent dans le monde.

Q : Quelles affirmations au sujet des droits de l'homme avez-vous déjà entendues ? Avez-vous entendu des affirmations contradictoires, selon vous difficiles à comprendre ou peu compatibles ?

5.3 Les valeurs des droits de l'homme

Le véritable pouvoir des droits de l'homme ne provient pas du fait qu'ils sont (aujourd'hui) consacrés dans des législations nationales et internationales. L'explication en est que, même si les législations n'étaient pas là pour l'affirmer, la plupart d'entre nous penseraient que nous possédons bel et bien ces droits. S'il n'existait pas de conventions internationales – de lois internationales interdisant la torture, par exemple – les gens seraient néanmoins convaincus que la torture va à l'encontre d'un code moral fondamental. Autrement dit, avant que le droit international n'interdise la torture, celle-ci était déjà considérée comme une mauvaise chose. En d'autres termes, la force des droits de l'homme réside dans le fait qu'ils incarnent un système de valeurs et de normes éthiques auquel tout un chacun et toute société, ou presque, souscrivent intuitivement.

Quelles sont alors ces valeurs, et que dit le « point de vue éthique » sur les droits de l'homme ?

- Tout d'abord, il convient que chaque être humain compte. Qu'importe qu'il soit riche ou pauvre, grand ou petit, oisif ou travailleur, et qu'importe qu'il se soit bien ou mal conduit, il reste un être humain ; en tant qu'être humain, il possède une valeur intrinsèque.
- La valeur de tout un chacun, en tant qu'être humain, n'est ni plus ni moins importante que celle de tout autre être humain : c'est le principe d'égalité ou de non-discrimination. Il signifie qu'aucun individu ne doit être traité différemment d'un autre, par exemple à cause de sa couleur de peau, de ses convictions religieuses, de son sexe, de son âge ou encore de son ethnie.
- Partant du principe que chaque être humain a de la valeur, le respect de cette valeur par les autres et par la société est un droit. Pour l'individu, le respect de cette valeur signifie, au minimum, ne pas être privé du strict nécessaire à l'existence de tout être humain et du sentiment d'humanité. Certains de ces éléments essentiels sont la nourriture, une bonne santé, l'éducation, la liberté, les croyances et les convictions ainsi que le sens de la dignité et de la valeur de chacun.
- Même s'il peut parfois y avoir des raisons de limiter les droits d'une personne, par exemple lorsqu'ils constituent une menace pour les autres, certains de

ses droits ne peuvent en aucun cas être restreints, car cela reviendrait à renier l'humanité de cette personne. Les droits à ne pas être torturé et à ne pas être réduit en esclavage, par exemple, sont des droits qui ne souffrent aucune restriction.

- Selon un autre point de vue corrélé, la valeur intrinsèque de l'individu ne peut être mise en concurrence avec quoi que ce soit d'autre, par exemple les besoins d'une autre personne ou le bien de la société dans son ensemble, ou encore le bien d'un groupe donné dans la société. Aucun échange n'est possible entre les droits d'un individu et ceux d'un autre. Aucun individu ne peut être torturé ou retenu indéfiniment sans charge, simplement parce que cela serait meilleur pour la société. C'est là un point qu'il ne faut en aucun cas oublier dans l'atmosphère actuelle de lutte contre le terrorisme.
- Dans la mesure où les institutions sont responsables en dernier lieu de la façon dont les sociétés sont structurées et organisées, les gouvernements (qui représentent les Etats) devraient veiller à ce que les droits d'aucun être humain ne soient négligés ou violés. C'est aux gouvernements, plutôt qu'à d'autres individus, que les revendications de droits de l'homme peuvent et doivent être adressées.

Q : Trouvez-vous difficile d'adhérer aux principes ci-dessus ? De votre point de vue, y aurait-il d'autres principes à ajouter ?

➜ 5.3.1 Un ensemble minimal de normes

Les principes exposés ci-dessus sont probablement acceptables pour une majorité, mais certains peuvent penser qu'il leur manque certains aspects qu'embrassent des systèmes de valeurs ou de codes moraux spécifiques, culturels ou personnels. Est-ce important, alors, que votre éthique personnelle en dise davantage sur ce que les êtres humains devraient ou ne devraient pas faire, ou sur ce qui a de la valeur dans l'être humain ou la société ?

En général, tant que les principes fondamentaux sont présents, ces points ne sont pas importants. Les droits de l'homme, en tant que système de valeurs, n'ont pas pour ambition de fournir une vision globale de la morale ; et ils ne fournissent certainement pas une vision globale de l'humanité.

La théorie des droits de l'homme vise à proposer un ensemble minimal de valeurs et de normes corrélées, et non un tableau global de ce qui est bon ou mauvais, bien ou mal. Elle régule notamment les relations très inégales entre l'individu et l'Etat, et entend apporter aux individus quelque garantie que l'Etat tout puissant – par l'intermédiaire de sa multitude d'agences et d'agents comme la police, l'école et le système judiciaire – ne puisse franchir certaines frontières, pour quelque justification apparente que ce soit, si ces frontières se situent dans la sphère des droits humains personnels de ces individus.

Quoi qu'il en soit, et d'une manière générale, adhérer au concept des droits de l'homme dans sa globalité ne constitue en aucun cas une menace pour vos codes moral et religieux personnels ; il existe en effet quantité de systèmes de valeurs différents qui sont parfaitement compatibles avec les droits de l'homme universels.

Q : Selon vous, qu'est-ce qui a de la valeur dans l'être humain ? Quels sont les autres principes inhérents à votre système de valeurs personnel ?

5.4 Quels droits possédons-nous ?

Cette question est une bonne illustration du conflit entre points de vue évoqué dans la première section ; c'est aussi un bon exemple d'une question à l'interface entre deux disciplines.

Une façon d'approcher cette question consiste à faire la distinction entre l'idée de « droit naturel » ou moral et celle de « droit légitime » ou prévu par la loi : les droits naturels sont les droits que les individus pensent devoir posséder. Les droits légitimes (ou juridiques) sont en fait ceux qui sont consacrés dans les législations nationales ou internationales. L'une des missions des militants des droits de l'homme est en permanence de faire pression pour que davantage de droits naturels soient adoptés en tant que droits légitimes. C'est peut-être pour cette raison que les experts des droits de l'homme et les personnes qui travaillent dans ce domaine continuent de livrer une bataille acharnée sur cette question !

Q : A votre avis, quels droits devrions-nous posséder ? Tentez d'établir une liste du « strict minimum », autrement dit des choses auxquelles chaque être humain devrait avoir droit.

Au début du XXIe siècle, la communauté internationale a reconnu, à différents degrés, les types de droits ci-après :

- les libertés et les droits civils, comme le droit à la vie, le droit à ne pas être torturé et à ne pas être mis en esclavage, la liberté d'expression et de croyance religieuse, et les droits à la non-discrimination et au respect de la vie privée ;
- les droits juridiques, autrement dit prévus par la loi, comme le droit à être présumé innocent jusqu'à l'établissement de la preuve de la culpabilité, le droit à un jugement équitable, le droit à faire appel, le droit à ne pas être arrêté ou détenu de façon arbitraire ;
- les droits politiques, comme le droit à participer au gouvernement d'un pays, le droit de vote et le droit de réunion pacifique ;
- les droits sociaux, comme les droits à l'éducation, à fonder une famille et à subvenir à ses besoins, aux loisirs et aux soins de santé ;
- les droits économiques, comme les droits à la propriété, au travail, au logement, à une retraite et à un niveau de vie adéquat ;
- les droits culturels, comme le droit à participer (ou à ne pas participer) à la vie culturelle d'une communauté. Le droit à la non-discrimination pourrait également être classé parmi les droits culturels, tout comme le droit à l'éducation ;
- les droits collectifs/de solidarité, comme les droits à l'autodétermination, à la paix, au développement durable, à un environnement sain et aux ressources naturelles.

➜ 5.4.1 Les générations de droits

Les catégories ci-dessus pêchent par leur manque de précision. Beaucoup de droits en effet, comme le droit à la non-discrimination, appartiennent à plus d'une catégorie, voire à toutes en même temps. Toutefois, ces catégories représentent une façon de classer les nombreux droits qui ont été reconnus par la communauté internationale, du moins dans une certaine mesure. En gros, les trois premières catégories (droits civils, juridiques et politiques) forment ce qu'on appelle la première génération de droits ; les trois suivantes (droits sociaux, économiques et culturels) forment ce que l'on appelle les droits de la deuxième génération ; enfin, le troisième groupe contient ce que l'on appelle les droits de la troisième génération.

La notion de « générations » de droits n'est peut-être rien de plus que l'expression de l'ordre historique dans lequel les droits sont apparus, ont été examinés et reconnus. Toutefois, à cause de cela et peut-être aussi pour des raisons politiques, les droits de ces différentes générations bénéficient de niveaux de protection différents en vertu du droit international. Les droits de la première génération sont bien protégés ; ceux de la deuxième génération laissent aux gouvernements une plus grande marge de manœuvre et assurent à l'individu moins de garanties ; enfin, les droits de la troisième génération sont à peine protégés par le droit international.

Q : Quels droits, selon vous, relèvent de plus d'une catégorie ? La liberté d'association devrait-elle être classée parmi les droits sociaux, économiques ou politiques ?

➜ 5.4.2 Droits positifs et droits négatifs

Certains commentateurs ont tenté d'affiner les distinctions établies entre les générations de droits en s'appuyant notamment sur les notions de « droits positifs » et de « droits négatifs ». Ils ont suggéré que quelques droits (droits négatifs) exigent seulement du gouvernement qu'il s'abstienne de faire telle ou telle chose : par exemple, que les responsables gouvernementaux ne se rendent pas coupables de torture, d'emprisonnement arbitraire ou d'ingérence dans la vie privée. Par contraste, les droits positifs exigent une intervention positive du gouvernement, comme la fourniture de services gratuits de santé et d'éducation, d'opportunités d'emploi ainsi que la garantie d'un salaire équitable et d'une retraite.

Dans notre monde moderne, très complexe, cette distinction s'est avérée tout à fait inadaptée. Le droit à « prendre part au gouvernement de son pays », par exemple (droit prétendument négatif), exige que le gouvernement organise des élections – ce qui constitue une obligation très positive (et coûteuse) ; le droit à la protection juridique exige que le gouvernement finance un système juridique, dont des tribunaux, des institutions judiciaires et pénales. Même le droit à ne pas subir de torture, qui est probablement l'exemple le plus évident de droit négatif, exige un système de formation complexe et coûteux, mais aussi un mécanisme de freins et de contrepoids pour les officiers de police et les autres responsables de l'application de la loi. Il n'existe probablement aucune société dans le monde moderne où le droit individuel à ne pas subir de torture est susceptible d'être garanti en l'absence d'un mécanisme sophistiqué de protection juridique.

En ce qui concerne les droits positifs, ceux-ci sont moins évidents que la distinction ne le suggère. Le droit à la santé dépend non seulement de soins de santé gratuits,

mais également de la possibilité de vivre dans un environnement non pollué, de pouvoir s'assurer un régime alimentaire équilibré et de ne pas être exploité physiquement ou psychologiquement sur le lieu de travail. Toutes ces conditions peuvent exiger du gouvernement et/ou du corps législatif qu'ils s'abstiennent de voter une législation favorable aux entreprises plutôt qu'aux travailleurs.

L'une des raisons qui explique en partie que cette distinction entre droits négatifs et droits positifs n'est pas réellement valable est que les entreprises et les autres acteurs privés du monde moderne sont du moins aussi puissants, et souvent davantage, que l'Etat lui-même. Dans la mesure où il est de la responsabilité ultime de l'Etat d'assurer le respect des droits de l'homme, celui-ci devra certainement prendre à la fois des mesures positives et négatives pour rétablir l'équilibre entre les individus et les autres acteurs, plus puissants.

➜ 5.4.3 Universels, indissociables, interdépendants et intimement liés

Il convient d'ajouter que le classement des droits de l'homme en différentes catégories n'est pas non plus en accord avec la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui inclut sur un pied d'égalité les droits des première et deuxième générations, ni avec la Déclaration de Vienne de 1993, adoptée lors de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme par l'Assemblée générale des Nations Unies. La conférence avait reconnu que : « Tous les droits de l'homme sont universels, indissociables, interdépendants et intimement liés. La communauté internationale doit traiter des droits de l'homme globalement, de manière équitable et équilibrée, sur un pied d'égalité et en leur accordant la même importance. »

Q : Pensez-vous que tous les droits de l'homme sont traités de façon équitable et sur un pied d'égalité ?

5.5 Genèse des droits de l'homme

Les droits de l'homme sont souvent présentés comme une découverte de l'Occident, le fruit de la réflexion de penseurs britanniques, français et hollandais – notamment Hobbes, Locke, Rousseau et de Groot (Hugo Grotius). Ces penseurs ont certes joué un rôle important dans le développement de la théorie des droits de l'homme mais – comme on le voit en relation avec les valeurs des droits de l'homme – les principes au cœur de l'idéal des droits de l'homme chevauchent pratiquement tous les autres grands systèmes de valeurs dans le monde.

En réalité, plusieurs penseurs et différentes cultures ont apporté à divers moments les multiples éléments qui composent la théorie des droits de l'homme. Dans chaque culture, il est probablement possible de nommer quelques personnalités locales à l'origine d'un certain nombre d'idées similaires. Dans l'encadré ci-dessous sont mentionnés quelques-uns des repères les plus connus à l'échelle internationale.

Q : Dans votre culture, quels sont les personnages historiques qui ont introduit des idées similaires ?

Les précurseurs des droits de l'homme

Le code d'Hammourabi en Babylonie (env. 2000 av. J.-C.), écrit à l'instigation du roi de Babylone, fut l'un des premiers codes. Il représente un précédent important dans l'histoire du droit, dans la mesure où il énonce des lois (souvent sévères) mais aussi des sanctions, applicables à tous de la même façon.

Cyrus, roi de Perse (env. 600 av. J.-C.), a rédigé ce qui est probablement la première charte des droits de l'homme, dans laquelle il promet : « Tant que je serai roi d'Iran, de Babylone, des nations des quatre bords de la terre, je ne laisserai personne opprimer quiconque... Tant que je serai monarque, je ne laisserai personne prendre possession des propriétés foncières ou des biens meubles d'autrui par la force ou sans compensation. Tant que je serai vivant, j'interdirai le travail contraint et non rémunéré. Aujourd'hui, je déclare que chacun est libre de choisir une religion. Les individus sont libres de vivre dans toutes les régions et de choisir un travail, à la condition qu'ils ne violent jamais les droits des autres ».

Dans les enseignements de Confucius (env. 500 av. J.-C.), le concept de *ren* (compassion, ou amour des autres) est un thème central. Confucius dit ainsi : « Ce que tu ne veux pas pour toi-même, ne l'impose pas aux autres. » Le Dr Peng-chun Chang, expert chinois du confucianisme, qui a joué un rôle central dans la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) (voir section 5.6.1 ci-après), était convaincu que le confucianisme avait posé les bases des droits de l'homme.

Socrate, Aristote et les stoïciens grecs (env. 450 à 250 av. J.-C.) ont développé l'idée de justice naturelle, autrement dit d'une justice qui s'applique à tout un chacun, selon les lois de la nature plutôt que celles d'un Etat ; c'est là la base essentielle de l'idée de droits naturels.

L'imam Ali Ibn Al Hussein a écrit l'épître des droits au début du VIIIe siècle. A notre connaissance, c'est le premier document qui énonce les principaux droits tels que perçus à cette époque et la première tentative pour ne pas approcher le concept de droit dans sa dimension négative. L'épître répertorie 50 de ces droits de façon méthodologique ; ils sont, dans l'esprit, ancrés dans les premiers préceptes islamiques.[3]

Thomas d'Aquin (env. 1225-1274) est le premier à s'inspirer des idées des stoïciens et à formuler la théorie du droit naturel. Il était convaincu que toute loi qui élève l'esprit humain est juste, et que toute loi qui dégrade la personne humaine est injuste.

Huig de Groot (1583-1645) est largement considéré comme celui qui a posé les bases du droit international. Son livre *Sur les lois de la guerre et de la paix* propose un système de principes généraux fondé sur le droit naturel, qui devait selon lui lier toutes les nations, indépendamment de leurs droits et coutumes.

➜ 5.5.1 Le siècle des Lumières en Europe

La période du début du XVIIe jusqu'à la fin du XVIIIe siècle est connue en Europe sous le nom de siècle des Lumières. A cette époque, la théorie des droits de l'homme commence à être affinée et connaîtra une vaste popularité.

A l'origine, la théorie est née de l'idée de droits naturels, de la croyance en une justice universelle standard et en une droiture morale basée sur le droit naturel. Ainsi, les droits étaient détachés du système juridique et supposés appartenir aux individus,

quelles que soient les législations locales ou nationales. C'était un grand pas en avant dans la protection des individus et dans la définition de normes par rapport auxquelles les lois elles-mêmes pouvaient être jugées.

Le siècle des Lumières a eu pour points culminants deux révolutions, américaine et française, emmenées par une idée-force, celle des droits de l'homme. Deux documents majeurs ont ainsi énoncé ces droits comme les piliers fondamentaux des nouvelles sociétés postrévolutionnaires : la Déclaration d'indépendance américaine de 1776 et, peu après, la Déclaration française des droits de l'homme et du citoyen en 1789.

« Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués par le Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur... »

(Déclaration d'indépendance américaine)

« Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits (...) Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression. »

(Déclaration française des droits de l'homme et du citoyen)

➜ 5.5.2 Les droits de l'homme jusqu'à la seconde guerre mondiale

Après les années de terreur qui ont suivi la Révolution française et jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, le mouvement des droits de l'homme a perdu de sa popularité et sa place sur le devant de la scène. Toutefois, des progrès importants sur le plan du droit international vont aider à planter le décor du développement des droits de l'homme internationaux après 1948. Les Conventions de Genève[4] de 1864 et 1949, notamment, ont énoncé les règles fondamentales de la guerre qui devaient s'appliquer dans tous les pays ; la Convention relative à l'esclavage de 1926 est un accord international signé pour mettre un terme à la traite des esclaves et abolir l'esclavage. En 1919, l'Organisation internationale du travail (OIT) sera créée pour défendre les droits des travailleurs.

➜ 5.5.3 Les droits de l'homme après la seconde guerre mondiale

Le droit international des droits de l'homme a été conçu en tant que moyen essentiel et global pour protéger tous les individus à travers le monde. La théorie qui avait guidé les révolutions française et américaine est réapparue à la suite de la mise en lumière des horreurs de l'Holocauste nazi – autrement dit, la persécution gratuite et délibérée des juifs, des Roms, des homosexuels et des personnes handicapées. Ces événements ont incité la communauté internationale à établir un ensemble de normes universelles minimales devant s'appliquer à toute nation, indépendamment des lois et des coutumes locales.

La fin de la seconde guerre mondiale représente la naissance véritable du droit international des droits de l'homme et l'ouverture d'une deuxième période d'expansion dans le développement des droits de l'homme en tant que théorie politique.

5.6 La perspective juridique : les droits de l'homme dans le droit international

La perspective juridique des droits de l'homme est peut-être la mieux connue du public, et la base juridique des droits de l'homme est souvent la première chose que l'on apprend à leur propos. Comme l'indique le paragraphe précédent, le droit international des droits de l'homme est un concept relativement nouveau dans le discours des droits de l'homme, puisqu'il est né il y a à peine 60 ans !

A cette époque toutefois, quantité de législations, de déclarations, de traités et d'autres documents ont été produits aux niveaux national, régional et international ; les sections ci-après décrivent quelques-uns de ces instruments majeurs sur les plans régional et international.

Q : Le droit international est-il important ? Pouvez-vous citer des exemples dans lesquels le droit international a été utile à des citoyens de votre pays ?

➜ 5.6.1 Les Nations Unies

5.6.1.1 La Charte internationale des droits de l'homme

En 1948, l'objectif de départ de la communauté internationale était de rédiger un unique document juridiquement contraignant, qui engloberait une liste complète de droits de l'homme. Cet objectif s'est avéré irréalisable, en partie parce que des pays comme les Etats-Unis n'étaient pas prêts à prendre des engagements forts sur les droits économiques et sociaux. C'est pourquoi, finalement, la Charte internationale des droits de l'homme est constituée de cinq documents distincts, laissant ainsi aux Etats membres la possibilité de choisir ceux qu'ils souhaitent signer.

- La **Déclaration universelle des droits de l'homme**[5] (DUDH) a probablement une importance incomparable du point de vue de son impact, de sa vision générale et de l'influence qu'elle exercera par la suite sur le droit international des droits de l'homme. La DUDH a été adoptée en 1948 ; les seuls huit Etats membres qui à l'origine avaient choisi l'abstention (dont l'Union soviétique, l'Arabie saoudite et l'Afrique du Sud) l'ont signée depuis. Elle englobe tous les droits reconnus à cette époque (civils, politiques, sociaux, économiques et culturels), mais n'est pas juridiquement contraignante. Bien que la DUDH n'ait aucune force juridique officielle, elle est aujourd'hui reconnue par la plupart des juristes comme part intégrante du droit coutumier international. Elle figure même dans le Guiness World Records (le livre de tous les records) pour avoir été traduite et diffusée dans plus de 300 langues et dialectes !
- Le **Pacte international relatif aux droits civils et politiques**[6] (PIRDCP) est un instrument qui a force obligatoire et qui énonce plus en détail les droits civils et politiques prévus par la DUDH. Adopté et ouvert à la signature en 1966, il est entré en vigueur dix ans plus tard ; à ce jour, 160 pays l'ont signé. Les pays signataires se sont engagés à présenter au Comité des droits de l'homme des rapports réguliers décrivant la situation en matière de droits de l'homme en relation aux exigences du traité.

- Le **premier Protocole facultatif**[7] au PIRDCP est un traité supplémentaire facultatif que les pays peuvent signer s'ils sont préparés à recevoir des plaintes individuelles en vertu du pacte. Entré en vigueur en 1976, il a été ratifié par 105 pays.
- Le **deuxième Protocole facultatif**[8] au PIRDCP vise l'abolition de la peine de mort; il a été adopté en 1989 et ratifié par seulement 60 des 160 pays parties au pacte.
- Le **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels**[9] (PIRDESC) est un document juridiquement contraignant qui précise les droits économiques, sociaux et culturels énoncés dans la DUDH. Par rapport aux dispositions du PIRDCP, le PIRDESC soumet les pays signataires à des exigences moins nombreuses et moins strictes. En particulier, il n'existe pas de possibilité pour les individus de présenter des plaintes (il n'y a pas de « protocole facultatif »), et chaque Etat partie doit seulement « s'engager à agir… au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent pacte. » Autrement dit, les Etats signataires doivent seulement démontrer qu'ils essaient de faire des progrès ! Le PIRDESC est entré en vigueur en 1976 et a été ratifié par 156 Etats.

Q: Lequel/lesquels de ces documents votre gouvernement a-t-il signé(s) ou ratifié(s)?[10]

5.6.1.2 Les autres traités des Nations Unies

En plus des deux pactes internationaux susmentionnés, les Nations Unies ont adopté cinq autres traités sur les droits de l'homme qui ont force obligatoire pour les Etats signataires. Les pays peuvent décider de les signer ou pas, guidés dans leur choix par plusieurs facteurs, et notamment la pression des ONG locales ou internationales, mais aussi les coutumes et les lois locales – qui peuvent parfois rendre difficile d'adhérer à certaines parties des traités. Par ailleurs, la plupart des traités s'accompagnent d'un mécanisme de rapport, en vertu duquel les Etats signataires doivent soumettre des rapports réguliers à un comité international.

- La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale[11], adoptée en 1965, ratifiée par 173 pays.
- La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes[12] (CEDAW), adoptée en 1979, ratifiée par 185 pays.
- La Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants[13], adoptée en 1984, ratifiée par 144 pays.
- La Convention relative aux droits de l'enfant[14] (CDE), adoptée en 1989, ratifiée par 193 pays. Il s'agit du traité international le plus largement adopté, qui énonce les grands principes des droits des jeunes (jusqu'à 18 ans). Seuls deux pays ne l'ont pas encore ratifié: les Etats-Unis, en partie parce que certains Etats autorisent encore la peine de mort pour les adolescents, et la Somalie.
- La Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille[15], adoptée en 1990, ratifiée par 37 pays.

- La Convention relative aux droits des personnes handicapées[16] et son Protocole facultatif visent à garantir que toutes les personnes handicapées jouissent des droits de l'homme sur un pied d'égalité avec les personnes valides. La convention et son protocole facultatif ont été adoptés le 13 décembre 2006 et ouverts à la signature en mars 2007 ; à ce jour, on compte 118 pays signataires de la convention.

Q : Pensez-vous que des documents de droits de l'homme distincts soient nécessaires, par exemple pour les enfants ?

➜ 5.6.2 Les instruments régionaux de droits de l'homme

En plus du système onusien des droits de l'homme, il existe des systèmes régionaux qui sont souvent plus importants et plus efficaces pour aborder les violations de droits de l'homme. Ces systèmes régionaux sont habituellement plus accessibles aux individus et s'accompagnent généralement de mécanismes permettant aux individus d'intenter une action contre les Etats-nations ; en ce sens, ils ne se limitent pas à des déclarations de principe. Le système régional le plus développé est de loin celui de l'Europe, géré par le Conseil de l'Europe avec la Cour européenne des droits de l'homme.

5.6.2.1 Les instruments européens

Le Conseil de l'Europe[17] a été créé en 1949 pour « protéger les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la primauté du droit ». Aujourd'hui, il s'est élargi et compte 47 Etats d'Europe, qui ont tous signé le programme complexe et influent mis en œuvre par le Conseil de l'Europe pour la protection, le suivi et la promotion des droits de l'homme.

Le maillon le plus connu de ce système de protection est la Cour européenne des droits de l'homme (la Cour)[18], à qui les individus peuvent adresser des requêtes contre les Etats membres afin qu'elles soient examinées par un groupe de juges indépendants. La Cour statue sur des affaires en relation avec la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (CEDH)[19] et ses protocoles additionnels. Le droit de recours individuel est l'une des caractéristiques essentielles du dispositif actuel. Selon les termes de la Cour, « l'individu s'est vu reconnaître au plan international un véritable droit d'action pour faire valoir des droits et libertés qu'il tient directement de la Convention ».[20] Ce droit vaut pour les personnes physiques et morales, les groupes de particuliers et les organisations non gouvernementales. Les arrêts de la Cour sont contraignants et exigent de l'Etat concerné qu'il prenne les mesures appropriées pour remédier aux violations et y apporter réparation.

La Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (usuellement appelée Convention européenne des droits de l'homme)

La Convention européenne des droits de l'homme a été ouverte à la signature en 1950 et est entrée en vigueur en 1953. La CEDH, qui s'inspirait fortement de la DUDH, n'incluait que les droits civils et politiques, omettant la plupart des droits sociaux, économiques et culturels énoncés dans la DUDH.

Par la suite, des textes additionnels (« protocoles ») à la CEDH ont reconnu, entre autres, les droits à la propriété, à l'éducation, à des élections libres, à la liberté de mouvement et à la jouissance de tout droit sans discrimination aucune. Le Protocole n° 13 rend obligatoire l'abolition de la peine de mort dans tous les Etats membres , sans exception.

Face au nombre croissant de requêtes, le Protocole n° 11 à la Convention a permis une restructuration de la procédure d'examen des requêtes, instaurant une Cour des droits de l'homme qui fonctionne de façon permanente. Toutefois, avec l'augmentation du nombre d'Etats membres et la possibilité d'introduire des requêtes individuelles, le nombre d'affaires pendantes a continué d'augmenter, alimentant un lourd retard. Fin 2006, il y avait quelque 90 000 affaires pendantes.

Parmi les autres documents importants de droits de l'homme du Conseil de l'Europe, il faut citer :

- La **Charte sociale européenne**[21] (CSE), consacrée aux droits économiques et sociaux, a été adoptée en 1961 et révisée en 1996. A la différence de la CEDH, les requêtes pour violation des droits prévus par la charte ne peuvent être introduites devant la Cour européenne des droits de l'homme. Les pays signataires ont l'obligation de produire des rapports annuels qu'ils soumettent au Comité européen des droits sociaux. Ce comité examine les rapports et toute requête reçue, puis publie ses propres « conclusions » concernant la conformité avec la CSE.
- La **Convention européenne pour la prévention de la torture et des peines ou traitements inhumains ou dégradants**[22] vise à améliorer les mécanismes de prévention en vigueur dans les Etats signataires, afin d'assurer le respect de l'article 3 de la CEDH : le droit à ne pas être soumis à la torture. La convention fonctionne par le biais d'un système de visites effectuées par le Comité européen pour la prévention de la torture et des peines ou traitements inhumains ou dégradants (CPT).
- La **Convention-cadre pour la protection des minorités nationales**[23], entrée en vigueur en 1998, est le premier instrument multilatéral juridiquement contraignant consacré à la protection des minorités nationales.

Q : Quels sont les avantages d'avoir un système régional pour la protection des droits de l'homme en plus du système onusien ?

5.6.2.2 Les droits de l'homme dans les pays méditerranéens

Les pays méditerranéens ne sont pas unis de la même façon au sein d'un seul système de droits de l'homme. Plusieurs cas de figure se présentent. Ainsi, quelques-uns de ces pays sont membres du Conseil de l'Europe et adhèrent à son système. D'autres pays se réfèrent en matière de droits de l'homme à d'autres documents, dont certains sont spécifiques aux pays arabes, d'autres spécifiques aux pays africains et d'autres encore censés s'appliquer à l'ensemble des pays musulmans. Il n'est pas toujours facile de comparer ces documents ou d'évaluer leur importance relative. Bien évidemment, quelques pays méditerranéens correspondent à plusieurs de ces cas de figure.

Il n'existe pas dans la région de structure strictement identique à celle du Conseil de l'Europe. Toutefois, la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples[24] ainsi

que la récente Cour africaine des droits de l'homme et des peuples[25] offrent aux pays africains le potentiel d'un mécanisme de protection efficace sur le modèle de la Cour européenne des droits de l'homme.

5.6.2.3 La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples

La charte a été adoptée en 1981 et est entrée en vigueur en 1986 ; elle a été ratifiée par plus de 40 Etats africains. La charte est unique parmi les documents de droits de l'homme pour au moins deux raisons importantes : tout d'abord parce que, en plus de répertorier les droits de l'homme, elle répertorie également les obligations du citoyen envers la communauté. Si la Déclaration universelle des droits de l'homme mentionne effectivement « des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement (de sa personnalité) est possible » (article 29), les traités internationaux n'en font pas une exigence juridique. La deuxième raison pour laquelle la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples est unique est que les droits prévus couvrent les trois « générations » de droits, contrairement aux autres documents (contraignants) sur les droits de l'homme.

La Cour africaine des droits de l'homme et des peuples, chargée de contrôler la conformité des Etats parties à la charte, a été constituée en 2004 sur la base d'un protocole à la charte. Elle a siégé pour la première fois en 2006.

Q : Pensez-vous que les obligations des citoyens devraient être spécifiées dans les traités internationaux de droits de l'homme ?

5.6.2.4 Les déclarations et autres documents régionaux

Il y a eu plusieurs tentatives pour produire des documents de droits de l'homme qui s'appliquent exclusivement aux pays arabes ou musulmans. Aucun des documents élaborés n'a force de loi et tous présentent certaines incompatibilités avec d'autres traités internationaux de droits de l'homme. Les instruments régionaux les plus notables sont les suivants :

- La **Déclaration islamique universelle des droits de l'homme** de 1981 est la première tentative significative pour proposer une formulation alternative aux droits de l'homme conformément au droit islamique. En donnant la priorité au droit islamique sur certaines questions, comme la liberté de religion, ce document s'avère incompatible avec la DUDH et d'autres documents internationaux.
- La **Charte arabe des droits de l'homme** a été adoptée par la Ligue arabe en 1994 mais n'a été ratifiée par aucun des Etats membres. Lors de la réunion du Mouvement arabe des droits de l'homme à Casablanca (voir ci-dessous), il a été convenu que la Charte arabe devait être revue pour la rendre compatible avec les normes internationales. La Charte arabe révisée a été adoptée en janvier 2004 mais n'a pour l'instant été ratifiée que par la Tunisie et la Jordanie. En termes de contenu, elle présente toujours des incompatibilités avec le droit international des droits de l'homme, notamment en autorisant la peine de mort pour les mineurs et en omettant de mentionner les peines cruelles, inhumaines ou dégradantes (bien que la torture soit interdite).
- La **Déclaration de Casablanca** a été adoptée par la première conférence internationale du Mouvement arabe des droits de l'homme en 1999. La réunion s'est

tenue à Casablanca, au Maroc, en présence d'une centaine de représentants d'ONG de droits de l'homme du monde arabe. En plus de parvenir à un accord sur la révision de la Charte arabe, la conférence a abouti à une déclaration détaillée sur les droits de l'homme dans le monde arabe, énonçant une position unique sur certaines questions clés. Le deuxième paragraphe du document clarifie sa position sur le droit international et l'universalité des droits de l'homme : « Au terme de cette conférence, les participants affirment leur attachement aux principes du droit international des droits de l'homme et aux instruments et déclarations de l'Organisation des Nations Unies sur les droits de l'homme. Ils réaffirment également avec force le principe de l'universalité des droits de l'homme. »

Q : Selon vous, les documents régionaux doivent-ils être conformes aux principes déjà énoncés dans le droit international des droits de l'homme ?

Quelques exemples concrets de violation des droits de l'homme

La liberté d'opinion et d'expression a souvent été violée ; quantité de journaux ont été interdits tandis que, dans de nombreux pays arabes, des journalistes ont été arrêtés.[26] La limitation de cette liberté, sous la forme d'une censure officiellement imposée, a également touché la création littéraire et artistique : des Etats arabes ont interdit la circulation de quelques-unes des œuvres les plus précieuses du patrimoine littéraire arabe.[27] Dans trois Etats seulement, une relative liberté concernant l'utilisation d'internet a été autorisée, tandis que les autres font tout leur possible pour contrôler la circulation des contenus en ligne et dépensent beaucoup d'argent pour la surveillance d'internet, comme le contrôle des sources au moyen de programmes électroniques de filtrage.[28]

Concernant la restriction du droit à la réunion pacifique, un pays du Machrek a rejeté 70 % de toutes les demandes d'autorisation d'organiser des marches pacifiques en 2004, tandis qu'un autre pays a dispersé des marches pacifiques appelant à la réforme et arrêté des centaines de manifestants.[29] Dans un pays membre du Conseil de l'Europe, un syndicat constitué par des fonctionnaires a été dissous.[30]

Le droit à la vie privée fait également l'objet de violations. Dans un pays d'Europe du Nord, les activités politiques de quelques citoyens dans les années 1960 sont toujours stockées dans des fichiers des services de sécurité.[31] Dans certains pays arabes, les autorités politiques ne respectent pas toujours l'inviolabilité du domicile, surveillent la correspondance privée et mettent les téléphones sur écoute.[32] Dans un pays européen, une transsexuelle s'est vu refuser la reconnaissance juridique de son changement de sexe ainsi que la pension de retraite à partir de l'âge auquel les autres femmes y ont droit.[33]

La peine capitale a été maintenue dans tous les pays arabes même si, dans certains pays, elle est rarement appliquée. Le droit à la vie est souvent violé lorsque les individus sont expulsés ou arrêtés, et en prison, où la torture est utilisée et les soins de santé négligés.[34] Il existe encore dans certains pays européens des pratiques qui violent les droits de l'homme, comme la torture lors de détention dans les locaux de la police,[35] les mauvais traitements infligés aux Roms lors de leur arrestation et incarcération,[36] ou encore les traitements inhumains ou dégradants comme les fouilles corporelles des prisonniers.[37]

Q : Quelles sont les violations des droits de l'homme les plus courantes dans votre pays ?

5.7 Perspectives politiques, culturelles et religieuses

Il est souvent dit des droits de l'homme qu'ils ne font pas partie du domaine de la politique mais, au sens littéral pourtant, c'est carrément l'opposé : après tout, les droits de l'homme concernent la protection de l'individu dans la société, et notamment sa protection contre les excès de pouvoir. Ce sont les Etats qui sont censés (et obligés de) veiller à ce que cette protection soit efficace, et ce sont les gouvernements qui ont à répondre des défaillances de cette pratique.

Pour autant, cette affirmation contient une part de vérité : ce qu'elle signifie vraiment, c'est que les droits de l'homme sont détachés de toute affiliation politique, parce que chaque parti et chaque gouvernement devraient les soutenir pleinement. Il ne devrait y avoir aucun différent sur cette question et cela est, après tout, ce à quoi s'engagent les pays en signant les accords internationaux sur les droits de l'homme.

Dans la pratique pourtant, la vérité est souvent radicalement différente, que ce soit aux niveaux national ou international. Conscients du pouvoir qu'exerce le discours sur les droits de l'homme sur divers publics, les hommes politiques ont tendance à l'utiliser comme une arme pour condamner leurs opposants nationaux ou internationaux. Mais la triste réalité, c'est qu'aucun pays dans le monde, aucun gouvernement, ne peut prétendre présider une situation dans laquelle les droits de l'homme sont pleinement respectés.

Une autre tendance, plus dangereuse encore, est l'utilisation de l'idéal des droits de l'homme pour justifier des actions qui sont elles-mêmes des violations des droits des autres. Ainsi, la torture est approuvée au nom de la lutte contre le terrorisme ; des civils sont pris pour cible au nom de la démocratie et des droits de l'homme ; le droit à un jugement équitable est supprimé au motif de la sécurité nationale. Toute attitude qui consiste à mettre en rivalité les droits de l'homme et d'autres préoccupations est totalement incompatible avec les principes des droits de l'homme ; elle constitue une utilisation abusive du discours sur les droits de l'homme et une violation des valeurs de droits de l'homme.

Q : Pouvez-vous citer des exemples où les droits de l'homme ont été supprimés ou violés « au nom des droits de l'homme » ?

➜ 5.7.1 La perspective culturelle

5.7.1.1 Les droits de l'homme sont-ils réellement universels ?

Cette question se pose quand les gens s'inquiètent d'un système de valeurs « étrangères » qui est imposé à leur propre région ou culture. Elle s'accompagne souvent de l'argument du « relativisme culturel », selon lequel les valeurs se rapportent à une société ou culture particulière et ne font pas sens hors de ce cadre. A cet argument, il y a plusieurs réponses.

Premièrement, les êtres humains ont des racines historiques dans des cultures fondamentalement différentes : de Cyrus le Grand en Perse, en passant par Confucius en Chine, Aristote en Grèce et d'Aquin à Rome, jusqu'à Locke au Royaume-Uni et Rousseau en France – pour ne citer que les références les plus connues.

Deuxièmement, quelles que soient les origines véritables des droits de l'homme, le droit international des droits de l'homme dans le monde moderne repose sur les principes

établis après la seconde guerre mondiale et acceptés sur un consensus étonnant par (finalement) tous les pays du monde. La DUDH elle-même a été rédigée collectivement, sollicitant et intégrant à différentes étapes les commentaires et les préoccupations de toutes les régions du monde. Le résultat final est pour l'essentiel le fruit du travail d'une petite sous-commission formée d'un Chinois, d'un Libanais, d'un Français, d'un Américain et d'un Canadien. A leurs côtés se trouvaient des représentants de l'Australie, du Chili, des Philippines, de l'Union soviétique, de la République socialiste soviétique d'Ukraine, du Royaume-Uni, de l'Uruguay et de la Yougoslavie.

Troisièmement, la promotion des valeurs de droits de l'homme ne signifie pas, dans la plupart des cas, qu'une culture régionale doive renoncer à aucune de ses valeurs. Les droits de l'homme sont un ensemble de valeurs et de normes minimales qui sont parfaitement compatibles avec pratiquement tous les systèmes religieux, culturels et régionaux du monde entier.

Quatrièmement, posez-vous la question suivante : existe-t-il, selon vous, un système de valeurs partagé par un grand nombre d'individus dans lequel, par exemple, la vie humaine n'est pas capitale ou la torture tout à fait acceptable ? Les valeurs incarnées par les droits de l'homme sont totalement inoffensives et intuitivement évidentes pour quasiment tout un chacun. Lancez une discussion sur les principes des droits de l'homme et voyez si votre interlocuteur serait prêt à accepter qu'ils ne s'appliquent pas à lui.

Enfin, si tout cela n'était pas réalité, il est fort peu probable que les 192 gouvernements des Etats auraient signé (en parole, si ce n'est de fait) la Déclaration universelle des droits de l'homme. Aucun des Etats signataires n'a mis un terme à son engagement à se conformer à ces normes générales ; et aucun Etat n'est préparé à déclarer à la face du monde que ces principes ne sont pas bons. « L'Assemblée générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations », énonce le préambule de la DUDH.

Pour autant, il est indubitable que le débat est encore très vif au sujet de la portée et de l'interprétation des droits de l'homme, mais l'important est que ce débat se déroule dans chaque culture : il y a des universalistes et des relativistes culturels partout. En Russie, l'Eglise orthodoxe a rédigé une déclaration des droits de l'homme alternative ; au Royaume-Uni, des hommes politiques parlent d'abroger la loi sur les droits de l'homme parce qu'elle ne reflète pas la culture nationale ; aux Etats-Unis, les gouvernements successifs n'ont toujours pas reconnu les droits économiques et sociaux comme de véritables droits de l'homme, alors qu'ils ont adopté la DUDH il y a maintenant 60 ans ; en Arabie saoudite et dans d'autres Etats, certains continuent de penser que la liberté religieuse devrait être interdite par la loi.

Q : Dans votre pays, que disent les débats au sujet de l'« universalité » des droits de l'homme ? Quelles réponses y apporteriez-vous ?

➜ 5.7.2 Droits de l'homme et religion

Ce dernier exemple soulève une question corrélée, et notamment celle de savoir si les droits de l'homme sont compatibles avec tous les systèmes de valeurs religieuses – que ce soient le christianisme, l'islam, le judaïsme ou toute autre religion. Tout d'abord, il faut souligner que toutes les grandes religions, dont le bahaïsme, le bouddhisme, le christianisme, l'hindouisme, l'islam et le judaïsme, enseignent des valeurs

qu'il est quasiment impossible de distinguer de celles des droits de l'homme. Ensuite, il faut aussi reconnaître que, malgré les tentatives de tous bords pour représenter les religions comme un ensemble d'opinions unique, ce n'est clairement pas le cas. En conséquence, alors qu'il existe probablement (et c'est le cas) des adeptes de ces religions qui remettent en question, pour des motifs religieux, certains des droits de l'homme reconnus, ceux qui dans ces mêmes religions n'y voient aucune incompatibilité sont probablement tout aussi nombreux.

Toutefois, il est absolument indéniable qu'il existe des conflits entre certaines cultures ou religions et les droits de l'homme. Généralement, ces conflits sont particulièrement visibles sur des sujets spécifiques : par exemple, certaines religions punissent l'apostasie ; d'autres ont des lois différentes pour les non-croyants ou les croyants d'autres confessions ; beaucoup de religions considèrent les femmes comme inférieures aux hommes ; et beaucoup considèrent l'homosexualité comme un péché. Ce qui est important, c'est que ces conflits ne sont pas réservés à une seule culture ou à une seule région, même si l'on parle beaucoup plus des conflits entre les droits de l'homme et l'islam, que des conflits avec les autres religions. Aujourd'hui, des débats houleux continuent d'opposer les représentants des Eglises protestante et catholique sur des questions comme celles des femmes prêtres, de l'homosexualité, de l'avortement et de l'euthanasie.

Q : Selon vous, y a-t-il des incompatibilités inhérentes entre les droits de l'homme et votre religion ? Tous les adeptes de votre religion observent-ils également des incompatibilités ?

5.8 Faire des droits de l'homme une réalité

Les droits de l'homme peuvent donner le sentiment d'un idéal plutôt éloigné. Les mots sur le papier et la réalité à laquelle sont confrontés la plupart des individus de la planète sont souvent deux mondes opposés. Alors, que faire pour rapprocher ces deux mondes, et que peuvent faire en la matière les jeunes ou les groupes de jeunes ?

➜ 5.8.1 Des (petits) pas en avant

Le militantisme n'a rien de bien mystérieux. Avant tout, défendre ses droits ou ceux des autres consiste à trouver la meilleure façon d'exploiter les mécanismes en place, qu'ils soient politiques, juridiques ou sociaux, pour faire en sorte que ceux qui sont censés s'occuper des droits de l'homme le fassent réellement ! Les méthodes choisies dépendent alors des circonstances et de la situation.

La liste ci-après décrit quelques-unes des modestes actions que les individus ou les groupes peuvent mettre en œuvre pour assurer une meilleure protection des droits de l'homme dans la communauté.[38] Mais nous ne devons pas oublier que, parmi elles, des méthodes conviendront mieux à certaines parties de la région euro-méditerranéenne qu'à d'autres. Quoi qu'il en soit, aucune méthode susceptible de mettre les jeunes en danger ne doit être utilisée.

Connaître ses droits

Etre conscients des droits qu'ils possèdent (comme toute autre personne) en vertu du droit international participe à l'autonomie des jeunes et leur donne l'assurance qu'ils

adressent leurs revendications de droits aux autorités morales ou juridiques compétentes en la matière. Les droits de l'homme reposent sur des valeurs morales universelles : si les jeunes sont parfaitement conscients de la signification de ces valeurs, ils seront en mesure de mener des actions morales fortes pour mieux faire respecter leurs droits.

Etre attentif à ce que les gouvernements ont promis de faire

Au début du XXIe siècle, les droits de l'homme ne sont plus seulement des revendications morales, mais aussi des revendications juridiques, parfois au niveau national, parfois au niveau régional et presque toujours au niveau international. La connaissance des traités signés par les gouvernements ainsi que des mécanismes de recours existants à l'échelle nationale, peut permettre aux jeunes d'en appeler aux obligations juridiques du gouvernement de respecter ces droits.

Revendiquer ses droits

Les droits de l'homme, qu'il s'agisse de droits naturels ou de droits prévus par la loi, deviendront réalité lorsque les individus et les groupes seront suffisamment confiants et compétents pour les revendiquer, et lorsque des systèmes et des mécanismes seront en place pour leur permettre de le faire. Le processus peut sembler long et difficile, mais une chose est sûre : si les individus et les groupes cessent de revendiquer leurs droits, ces derniers pourraient alors tout simplement disparaître.

Travailler avec les agents de l'Etat pour améliorer la législation et les mécanismes en matière de droits de l'homme

Toute action en faveur des droits de l'homme ne se fait pas forcément en opposition avec les organes de l'Etat. Au contraire , l'action la plus essentielle et la plus efficace doit s'effectuer en grande partie en coopération avec les personnes en position de pouvoir. La démarche peut impliquer l'organisation de rencontres, de tables rondes ou de conférences avec des agents de l'Etat afin de discuter avec eux des façons d'améliorer la législation ou le fonctionnement des mécanismes en place. Elle peut aussi consister à travailler avec ou par le biais des tribunaux, avec les médiateurs nationaux, etc. Il faut encourager les jeunes à prendre connaissance des mécanismes nationaux en place dans leur pays.

Veiller de près au respect des droits de l'homme

Les jeunes doivent être conscients de la situation en matière de droits de l'homme dans leur pays et, dans l'idéal, également au-delà de leurs frontières nationales. Les violations doivent faire l'objet d'un suivi et d'une reconnaissance pour qu'il soit possible de revendiquer les droits de l'homme qui ne sont pas respectés ; les législateurs et les agents de l'Etat doivent savoir que les citoyens sont conscients de ce qui se fait en leur nom et conscients des conséquences des décisions prises par ceux qui ont le pouvoir. Il faut donc inciter les jeunes à se pencher sur les rapports soumis par les organisations nationales ou internationales de défense des droits de l'homme dans leur pays, et les encourager à identifier les violations commises contre des groupes moins à même de défendre leurs propres droits.

Soutenir ceux dont les droits ont été violés

Des groupes ou des individus plus démunis, moins en mesure de revendiquer leurs droits et moins compétents pour se servir des mécanismes de défense des droits qui sont à leur disposition existeront toujours. Une défense efficace des droits de l'homme

relève quasiment toujours d'un effort communautaire qui dépend des actions conjointes de groupes d'individus et de militants. Dans la société, certains individus, et notamment les réfugiés, les victimes de la traite ou encore certains groupes minoritaires religieux ou ethniques, sont plus exposés à des violations de leurs droits humains. Il convient donc d'identifier les organisations qui travaillent avec ces groupes pour entrer en contact avec elles et réfléchir à la façon de leur apporter un soutien supplémentaire.

Répandre la parole des droits de l'homme

En parlant des droits de l'homme, en écrivant à leur sujet ou en utilisant des modes d'expression artistiques créatifs pour informer, les jeunes peuvent aider à ouvrir le débat sur les droits de l'homme dans leurs communautés locales ou nationales. Ces échanges sont essentiels si l'on veut que les actions susmentionnées deviennent des pratiques acceptées de tous.

Eduquer les autres au sujet de leurs droits

Pour que les droits de l'homme deviennent une réalité, éduquer les autres afin de les amener à s'engager dans des activités est l'une des actions les plus importantes ! Travailler avec des groupes ou des individus pour les sensibiliser davantage aux questions de droits de l'homme, renforcer chez eux les compétences nécessaires pour une action militante efficace et diffuser les valeurs au cœur des droits de l'homme, sont autant de façons de contribuer à la construction d'une future communauté où les droits de l'homme auront plus de chances d'être respectés. Les projets euro-méditerranéens de jeunesse représentent quantité d'opportunités précieuses pour éduquer les jeunes aux droits de l'homme et les inciter à agir dans leur propre contexte.

Unir ses forces avec ceux qui partagent les mêmes objectifs et les mêmes valeurs

L'action en faveur des droits de l'homme est plus efficace, plus intéressante et plus agréable si elle est conduite conjointement avec d'autres groupes ou d'autres individus inscrits dans la poursuite des mêmes objectifs. Il existe de nombreuses organisations de défense des droits de l'homme : encouragez les jeunes à rejoindre l'une d'entre elles ou à créer leur propre structure ! En matière de droits de l'homme, il s'agit, comme dans n'importe quel autre domaine, de donner à chacun l'opportunité de jouer le rôle le plus adapté à ses capacités. Il est donc essentiel d'aider les jeunes à se rencontrer, à échanger des idées et à bâtir leur propre communauté de droits de l'homme.

5.8.2 L'éducation aux droits de l'homme (EDH)

Les informations apportées dans ce chapitre répondent à des questions fondamentales, comme celle de savoir ce que sont les droits de l'homme, de savoir ce qu'en disent les individus et de savoir aussi quelles sont les questions toujours en suspens. Il y a là vraiment de quoi démarrer des échanges avec ceux qui désirent mieux comprendre les droits de l'homme.

Ce contexte se prête à la mise en œuvre d'une éducation aux droits de l'homme qui est, le plus souvent, définie par l'éducation au sujet des droits de l'homme, pour les droits de l'homme et par les droits de l'homme. Ce qui signifie que l'EDH est

composée de trois dimensions, et que, dans tout travail qu'ils conduisent, les éducateurs aux droits de l'homme doivent garder à l'esprit chacune d'entre elles.

L'éducation au sujet des droits de l'homme

Cette première dimension traite du contenu de l'EDH qui vise à fournir aux participants des informations sur les droits de l'homme. Les diverses sections de ce chapitre ont examiné les éléments possibles de la dimension informative. Par exemple, l'EDH pourrait inclure :

- des informations sur les mécanismes internationaux de protection des droits de l'homme ;
- des discussions sur les valeurs éthiques au cœur des droits de l'homme ;
- une incursion dans l'évolution historique des droits de l'homme ;
- l'exploration des droits de l'homme protégés en vertu des législations régionales, nationales et internationales ;
- l'examen de la situation en matière de droits de l'homme d'une communauté locale ou nationale.

L'éducation pour les droits de l'homme

La deuxième dimension rappelle que l'EDH est une démarche éducative associée à un objectif : il ne s'agit plus seulement d'informer les individus au sujet de leurs droits, comme nous pourrions le faire pour la composition chimique de l'eau, il s'agit d'éduquer les individus pour que le monde et la culture des droits de l'homme deviennent une réalité. L'objectif de l'EDH est donc d'améliorer la situation en matière de droits de l'homme dans le monde entier !

L'éducation pour les droits de l'homme fait référence à un autre aspect majeur de l'EDH : pour faire des droits de l'homme une réalité, les individus (participants, apprenants, futurs militants) ont besoin de certaines capacités, aptitudes ou compétences. Autrement dit, l'information seule ne peut satisfaire, car les individus doivent être en mesure d'utiliser les informations et les mécanismes existants. Ils ont donc aussi besoin des capacités sociales, politiques ou juridiques nécessaires pour tenter de modifier la situation en matière de droits de l'homme. Il est dès lors très important que l'EDH facilite et encourage le développement de capacités comme :

- la communication : capacité à écouter, à débattre, à discuter, à argumenter, à persuader, etc. ;
- la pensée créative et critique : capacité à analyser, à établir des priorités, à concevoir, à imaginer, à synthétiser, à recourir à un raisonnement imaginatif, etc. ;
- l'interaction sociale : capacité à comprendre les autres, à faire preuve d'empathie, à s'engager dans un dialogue, à faire des compromis, à construire des ponts, à négocier, etc. ;
- les compétences pratiques ou créatives : capacité à faire les choses, à faire faire les choses, à imaginer des solutions créatives, la capacité artistique, etc.

L'éducation par les droits de l'homme

Cette dernière dimension de l'éducation aux droits de l'homme renvoie à l'atmosphère générale, aux valeurs et aux attitudes qui contribuent à la culture du groupe

et au type d'environnement dans lequel l'EDH doit se dérouler. Il va de soi que l'on ne peut enseigner le respect des droits de l'homme, le respect des autres, l'écoute ou l'empathie si les seuls exemples donnés aux participants sont synonymes de manque de respect à leur égard, de non-prise en compte de ce qu'ils disent ou de ce qu'ils ressentent !

En d'autres termes, l'EDH doit être conduite dans une atmosphère d'ouverture, de confiance et de respect mutuel si l'on veut que les apprenants accordent de la valeur à ces qualités. Selon Paolo Freire, célèbre pédagogue brésilien, dire une chose et en faire une autre, prendre son propre discours à la légère ne peut inspirer la confiance ; glorifier la démocratie et faire taire les individus est une farce ; discourir sur l'humanisme et renier les individus est un mensonge (*Pédagogie des opprimés*).

5.9 Les droits de l'homme et l'EDH dans le travail euro-méditerranéen de jeunesse

La participation des jeunes à des projets d'échanges et de coopération à travers l'Europe et la Méditerranée intervient dans un cadre de valeurs et d'objectifs qui, dans une grande mesure, reflète le cadre des droits de l'homme. Pareillement, les droits de l'homme s'inscrivent dans les programmes de l'apprentissage et du dialogue interculturels, comme le programme Euro-Med Jeunesse.

Il est par conséquent important que les responsables et les organisateurs des projets de jeunes soient conscients des questions de droits de l'homme et se sentent en mesure de les aborder et d'introduire l'EDH dans leurs activités. Il existe quantité d'activités à utiliser dans le travail de jeunesse qui ont été conçues pour intégrer les approches fondamentales de l'EDH (apprendre au sujet des droits de l'homme et par les droits de l'homme) – par exemple, l'utilisation d'approches participatives, l'encouragement au travail en groupe, le développement d'une pensée critique ou la mise en relation des problèmes mondiaux avec les réalités locales.

L'utilisation de ces méthodologies peut sembler être une manière douce ou indirecte de faire de l'éducation aux droits de l'homme. Mais l'EDH, comme nous l'avons vu, va bien au-delà. Elle exige aussi que les jeunes aient la possibilité d'explorer des questions qui les préoccupent au moyen d'une approche fondée sur les droits de l'homme. En ce sens, il sera possible de parler d'intégration effective de l'éducation aux droits de l'homme dans le travail de jeunesse.

A cette fin, le Conseil de l'Europe a produit *Repères*, manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes.[39] *Repères* propose des exemples d'activités et de méthodes pour aborder des thématiques sociales actuelles (de l'environnement jusqu'au sport) dans une perspective de droits de l'homme. L'utilisation de *Repères* dans les activités de jeunesse peut être très utile dans le cadre des projets euro-méditerranéens de jeunesse. A ce propos, il pourrait être profitable que les responsables de projets, les organisateurs, les facilitateurs et les formateurs tiennent compte des considérations ci-après :

- Chaque individu est potentiellement concerné par les droits de l'homme et, à cet égard, chacun est susceptible de contribuer utilement à l'apprentissage des autres.
- Les participants à une activité sont plus ou moins disposés à aborder des questions de droits de l'homme et possèdent plus ou moins de connaissances en la

matière; il est important de respecter ces différences, tout en s'attachant à ouvrir l'esprit des participants sur de nouvelles perspectives et de nouvelles questions.

- Les questions de droits de l'homme sont naturellement sujettes à controverse. Le dialogue dans un esprit critique et l'exploration de questions contradictoires font partie de l'EDH. Les droits de l'homme ne peuvent être imposés; l'une des meilleures façons d'introduire l'EDH est de rapprocher les questions de droits de l'homme de la vie et des réalités des jeunes.
- Dans quelques pays, parler des droits de l'homme peut être dangereux. S'il est important que tout un chacun puisse examiner les droits de l'homme et compléter ses connaissances, les jeunes ne doivent pas se sentir contraints de s'engager dans une voie militante qui les mettrait en danger.
- Tout le monde peut agir pour les droits de l'homme et l'éducation aux droits de l'homme: rédiger des pétitions et participer à des manifestations ne sont pas les seules façons d'opérer ! Les valeurs et les principes des droits de l'homme, tout comme les codes de conduite entre êtres humains, s'appliquent dans toute activité de jeunesse.
- Les droits de l'homme font partout l'objet de violations et de remises en question, dans tous les pays qui participent à la coopération euro-méditerranéenne – même s'il est vrai toutefois que les violations de certains droits sont plus nombreuses, répandues ou acceptées dans certains pays. Dans ce contexte, l'EDH doit éviter de stigmatiser une société ou un Etat, mais plutôt mettre l'accent sur la nécessité de tout un chacun d'agir à son propre niveau au bénéfice des droits de l'homme pour tous. A chaque fois que les droits de l'homme sont violés quelque part, les droits de l'homme sont menacés partout !

Notes du thème 5

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. Voir www.amnesty.org.
2. Voir www.hrw.org.
3. Haytham Manna'a, inspiré de Abu Muhammad al Hassan Ibn Ali al Hussein Shuba al-Harrani (al-Halabi), en arabe, IVe siècle de l'hégire, 184, cité dans le Rapport sur le développement humain dans le monde arabe 2004.
4. La première Convention de Genève était intitulée Convention de Genève « pour l'amélioration du sort des militaires blessés dans les armées en campagne » et a été adoptée en 1864. La Convention de Genève « relative au traitement des prisonniers de guerre » adoptée en 1929 a été suivie et révisée par la troisième Convention de Genève, signée en 1949.
5. Le texte de la déclaration peut être consulté dans plusieurs langues sur www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx.
6. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/ccpr.htm.
7. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/ccpr-one.htm.
8. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/ccpr-death.htm.
9. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/cescr.htm.
10. Vous trouverez des informations sur les Etats signataires à l'adresse suivante: www.ohchr.org/english/law/index.htm.
11. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/cerd.htm.
12. Voir www.un.org/womenwatch/daw/cedaw.

13. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/cat.htm.
14. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm.
15. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/cmw.htm.
16. Voir http://www2.ohchr.org/french/law/disabilities-convention.htm.
17. Voir www.coe.int. Vous trouverez plus d'informations sur le Conseil de l'Europe dans le chapitre 2, thème nº 1 de ce T-Kit.
18. Voir www.echr.coe.int.
19. Voir http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/005.htm.
20. Rapport annuel d'activité 2006, Greffe de la Cour européenne des droits de l'homme, Strasbourg, 2007.
21. Voir www.coe.int/T/DGHL/Monitoring/SocialCharter/.
22. Voir www.cpt.coe.int/EN/about.htm.
23. Voir www.conventions.coe.int.
24. Voir www.achpr.org/instruments/achpr/.
25. Voir www.achpr.org/about/afchpr.
26. Programme des Nations Unies pour le développement (2006), Rapport sur le développement humain dans le monde arabe 2005 «Vers l'autonomisation des femmes dans le monde arabe», Bureau régional pour les Etats arabes, National Press, Jordanie (en anglais uniquement).
27. Programme des Nations Unies pour le développement (2005), Rapport sur le développement humain dans le monde arabe 2004 «Vers la liberté dans le monde arabe», Bureau du Rapport mondial sur le développement humain (en anglais uniquement).
28. «The Internet in the Arab world: a new arena for oppression» préparé par le réseau arabe pour les droits de l'homme et publié en juin 2005, cité dans le Rapport sur le développement humain dans le monde arabe 2005.
29. Rapport arabe sur le développement humain 2005 (en anglais uniquement).
30. Rapport annuel d'activité 2006, Greffe de la Cour européenne des droits de l'homme, Strasbourg, 2007, Tüm Haber Sen et Çınar c. Turquie, 28602/95, nº 83.
31. Rapport annuel d'activité 2006, Greffe de la Cour européenne des droits de l'homme, Strasbourg, 2007, Segerstedt-Wiberg et autres c. Suède, 62332/00.
32. Rapport arabe sur le développement humain 2004 (en anglais uniquement).
33. Rapport annuel d'activité 2006, Greffe de la Cour européenne des droits de l'homme, Strasbourg, 2007, *Grant c. Royaume-Uni*, 32570/03, nº 86.
34. Rapport arabe sur le développement humain 2004 (en anglais uniquement).
35. Rapport annuel d'activité 2006, Greffe de la Cour européenne des droits de l'homme, Strasbourg, 2007, *Sheydayev c. Russie*, 65859/01, nº 92.
36. Rapport annuel d'activité 2005, Greffe de la Cour européenne des droits de l'homme, *Bekos et Koutropoulos c. Grèce*, nº 15250/02.
37. Rapport annuel d'activité 2006, Greffe de la Cour européenne des droits de l'homme, Strasbourg, 2007, *Salah c. Pays-Bas*, 8196/02, nº 88, et Baybaşın c. Pays-Bas, 13600/02, nº 88.
38. Reportez-vous au chapitre 3 de *Repères*, «Agir», qui propose des suggestions plus concrètes pour vous aider à organiser des activités avec votre groupe.
39. Voir www.coe.int/compass.

6 Egalité des genres

Illustration 6

L'oppression des femmes, l'exploitation et les pressions sociales auxquelles elles sont soumises ne sont pas l'apanage exclusif des pays arabes, du Moyen-Orient ou du « tiers-monde ». Elles font partie intégrante d'un système politique, économique et culturel qui domine la grande majorité des sociétés dans le monde.

Nawal El Saadawi

6.1 Introduction

Vous êtes-vous déjà demandé pourquoi, dans les publicités télévisées pour les produits et les ustensiles ménagers, ce sont toujours les femmes qui nettoient la cuisine ou la maison, lavent le linge ou font la vaisselle ? Vous êtes-vous déjà demandé pourquoi les cadeaux pour les bébés sont souvent bleus ou roses ? Accepteriez-vous d'être soigné(e) par un médecin de l'autre sexe ? Ou, si vous avez déjà participé activement à des activités internationales de jeunesse, avez-vous déjà réfléchi au fait que

« l'égalité de genre » figure aussi parmi les priorités et les exigences de nombreux programmes internationaux ?

Tous les jours, nous structurons nos perceptions de nous-mêmes et des autres en fonction d'hypothèses relatives au genre au sujet desquelles nous ne nous sommes guère posé de questions.[1] Pourtant, le genre est partout et nulle part. Et, même si nous sommes tous parfaitement conscients des inégalités qui résultent des stéréotypes, des attitudes ou des rôles associés aux genres, les femmes et les hommes continuent d'en souffrir dans le monde entier.

Dans ce chapitre, il s'agit pour l'essentiel de démontrer que le concept de « genre » est générateur d'inégalités. Après avoir examiné ce concept en général, le chapitre se poursuit par un bref aperçu du féminisme en tant que mouvement militant visant à vaincre les inégalités liées au genre dans la société. Nous verrons aussi comment les cadres internationaux gèrent et promeuvent l'égalité entre les femmes et les hommes. Dans la suite du chapitre, nous analyserons les questions en relation au genre, et notamment l'égalité des femmes et des hommes dans le contexte euro-méditerranéen et la façon dont les questions de genre peuvent être abordées dans le travail euro-méditerranéen de jeunesse.

6.2 Qu'est-ce que le « genre » ?

➜ 6.2.1 Genre *vs* sexe

Le genre est un concept qui, approché sous différents angles, nourrit quantité de débats, d'analyses et de thèses depuis de nombreuses années.[2] En termes simples, le genre décrit les rôles déterminés socialement qui sont attribués aux hommes et aux femmes.[3] Il fait référence aux caractéristiques sociales qui sont apprises ou acquises lors du processus de socialisation de tout membre d'une communauté donnée. Le genre est une construction sociale « dynamique », qui change selon le temps, le lieu et la culture ; ainsi, ce que signifie le fait d'être une femme ou un homme n'est pas la même chose au XXIe siècle que dans l'ancienne Egypte ou dans l'Europe médiévale, pas plus que les relations entre les femmes et les hommes aujourd'hui ne sont les mêmes en Grande-Bretagne, en Arabie Saoudite et en Inde.[4]

Le genre fait par conséquent référence aux attributs, aux rôles, aux activités, aux responsabilités et aux besoins socialement déterminés et associés au fait d'être un homme (de genre masculin) et une femme (de genre féminin) dans une société donnée à un moment donné, en tant que membre d'une communauté spécifique au sein de cette société.[5] De ce point de vue, le genre est aussi la partie culturelle de ce qui caractérise le fait d'être une femme ou un homme.

Bien que le genre soit une construction, il concerne et touche tous les aspects de la vie des individus, tant des hommes que des femmes, et pas seulement des femmes. L'identité des individus en termes de genre détermine la façon dont ils sont perçus et dont on attend qu'ils pensent et se comportent en tant qu'homme et femme[6]: de quoi les individus ont l'air, leur façon de parler, ce qu'ils boivent et mangent, les vêtements qu'ils portent, à quoi ils consacrent leurs loisirs, l'emploi qu'ils occupent, etc.[7] Par exemple, on attend généralement des femmes qu'elles s'occupent des enfants et des plus âgés sans aucune rémunération, tandis que les hommes sont censés travailler à l'extérieur et gagner de l'argent pour subvenir aux besoins de la famille.[8] Par ailleurs, toutes les institutions de la société (mariage, famille, école, lieux de travail,

clubs, pubs et organisations politiques) sont elles-mêmes « genrées », autrement dit marquées par le genre, et sont des lieux où s'opère le « marquage par le genre » des individus et des relations.[9]

Le genre peut donc être considéré comme une catégorie analytique, mais aussi comme une conception de la construction des identités et une vision politique de la répartition du pouvoir dans la société.[10] C'est une façon de concevoir tant la société, le droit, la politique que la culture ; une donnée que l'on examine fréquemment en relation à d'autres aspects de l'identité et du statut social – comme la classe, l'ethnie, l'âge ou encore les aptitudes physiques[11]. Le genre est une question politique délicate, associée au langage et au pouvoir, qui concerne tout le monde.[12]

Quant au sexe, il fait référence aux caractéristiques biologiques des femmes (femelles) et des hommes (mâles), dont témoignent certains traits physiques identifiables. A la différence du genre, les rôles liés au sexe sont fixes ; ils ne changent pas avec le temps ou selon la culture. Par exemple, les femmes peuvent porter des enfants, alors que les hommes ne le peuvent pas ; les hommes ont des testicules, tandis que les femmes n'en ont pas. Autrement dit, « mâles » et « femelles » sont deux catégories de sexe, tandis que les concepts « masculin » et « féminin » correspondent à deux catégories de genre.[13]

Q : Que peuvent faire les femmes ou les filles dans votre société, et qu'est-ce que les hommes ou les garçons ne peuvent pas faire ?

➜ 6.2.2 Les stéréotypes et les attitudes liés au genre : les rôles de genre

Les stéréotypes sont des croyances ou des idées communément répandues au sujet des caractéristiques d'un groupe humain donné. Ce sont souvent des généralisations extrêmes qui ne tiennent aucun compte des différences individuelles au sein du groupe en question.[14] Les stéréotypes liés au genre renvoient aux croyances que l'on entretient au sujet des membres des catégories respectivement masculine et féminine. Des stéréotypes comme « les femmes pleurent toujours, les hommes jamais » sont des attributs particuliers, généralisés à l'ensemble des membres des catégories que forment les femmes et les hommes et qui sont considérées comme plus homogènes qu'elles ne le sont en réalité. Les stéréotypes forment souvent la base des préjugés et de la discrimination envers le groupe concerné.[15]

Les attitudes ont une portée plus grande que les stéréotypes et recouvrent les sentiments et les intentions d'agir, en plus des croyances et des idées. Elles peuvent aussi s'appliquer, outre aux groupes d'individus, à des questions ou des événements.[16] Dans toutes les cultures, les attitudes sont façonnées et transmises directement ou indirectement. Par exemple, les femmes sont souvent considérées comme plus émotives, moins rationnelles, moins fortes et plus proches de la nature ; elles sont souvent décrites par rapport à leur capacité reproductive et aux hormones qui les différencient des hommes.[17] Dans beaucoup de cultures et de langues, il existe des proverbes qui glorifient la mère, comme « La mère est la lumière de la maison » ou encore « Le paradis se trouve sous les pieds des mères » ; mais mères et filles font aussi l'objet de jugements négatifs qui traduisent l'inégalité qui existe entre filles et garçons – comme en témoigne le proverbe qui dit que la naissance d'un garçon est une fierté, celle d'une fille une malédiction.[18] Dès l'enfance, les individus entendent des affirmations

qui reflètent des attitudes liées au genre comme « ma jolie petite fille » ou « mon brave fils ». Aux filles, on offre des poupées, aux garçons, des camions et des voitures. Dans les livres d'images, les mères cuisinent tandis que les pères réparent la voiture. En conséquence de ces attitudes, l'homme a toujours été considéré comme « la norme », doté d'une valeur supérieure, la femme étant une « déviation ».[19]

Sexisme

Le sexisme désigne les actes et les attitudes qui favorisent un sexe au détriment de l'autre et la discrimination sur la seule base du genre. Le sexisme est également en relation avec les stéréotypes, car les actes ou les attitudes discriminatoires sont fréquemment fondés sur des croyances erronées ou des généralisations excessives au sujet du genre et sur la prise en considération des questions de genre lorsqu'il n'y a pas lieu de le faire.[20] « Homme politique », « d'homme à homme », « femme de ménage », « homme de loi » ne sont que quelques exemples de langage et d'attitudes sexistes qui sont profondément enracinés dans beaucoup de cultures et de langues. Au XXIe siècle, on note un effort croissant pour y substituer des attitudes neutres du point de vue du genre. Pour commencer, pourquoi ne pas leur préférer les termes ou expressions ci-après : « responsable politique », « en toute franchise », « personnel d'entretien », « juriste » ?

Q: Pourriez-vous identifier des attitudes sexistes ou entachées de préjugés sur les genres dans votre culture et dans votre langue ? Pouvez-vous imaginer des alternatives neutres du point de vue du genre ?

Dans une société/communauté donnée, les attitudes déterminent les rôles de genre, autrement dit les rôles sociaux attribués aux individus sur la base de leur sexe,[21] ainsi que les comportements appris qui conditionnent les activités, les tâches et les responsabilités jugées appropriées pour les hommes et les femmes, respectivement.[22] Par exemple, enfanter est un rôle de « sexe féminin », tandis que le rôle qui consiste à nourrir l'enfant et à lui donner tous les soins nécessaires est généralement un rôle de « genre féminin » (alors qu'il pourrait être rempli par un homme)[23]. Parce que les femmes peuvent donner naissance et allaiter leur enfant, on attend d'elles qu'elles s'occupent des soins de l'enfant et de sa socialisation – et l'on a tendance à croire que ces activités déterminent leur vie entière.[24]

Comme le concept de genre, les rôles de genre dépendent des contextes socioéconomique, politique, géographique et culturel, et sont très variables au sein d'une même culture et entre les cultures. Ils dépendent aussi d'autres facteurs, comme l'ethnie, la classe, la religion, l'orientation sexuelle et l'âge.[25] Les changements apportés aux rôles de genre interviennent souvent en réponse à une évolution au niveau des circonstances économiques, naturelles ou politiques.

Q : Y a-t-il eu un changement dans la perception des rôles de genre entre, par exemple, la génération de vos grands-parents et la vôtre ?

L'impact de la construction sociale des rôles de genre est considérable sur la vie des individus, tout comme il l'est sur les jeunes. L'apprentissage du genre et des rôles de genre démarre au plus jeune âge ; dans ce cadre se déroulent les processus de

socialisation sur lesquels s'exerce l'influence des pratiques collectives des institutions – comme l'école, l'église, les médias et la famille –, qui construisent et renforcent des formes particulières de masculinité et de féminité.[26] Dans le monde moderne, les nouveaux vecteurs de socialisation – telles les technologies modernes de l'information et les pratiques culturelles en plein essor (en matière de musique, médias et télévision) – pourraient aussi renforcer des stéréotypes similaires et produire des conséquences similaires, accroissant ainsi le pouvoir social des hommes et maintenant les femmes en situation de subordination.[27] L'autonomie de l'individu est également un facteur qui pèse sur la construction des rôles de genre et leur intériorisation.

Il est indubitable que les rôles de genre ont des incidences sur la vie des individus, généralement négatives sur celle des femmes et peut-être encore plus négatives sur celle des jeunes femmes. Les femmes dont on estime qu'elles outrepassent les limites de leurs rôles acceptés s'exposent à des violences physiques ou sexuelles de la part de leurs partenaires masculins. Dans beaucoup de cultures, les coups et le viol dans le mariage sont considérés acceptables par le cadre juridique en place.[28] Les femmes sont censées rester à la maison et s'occuper de leurs époux et de leurs enfants, et celles qui travaillent vivent souvent une dichotomie entre vie familiale et vie professionnelle.[29] Les rôles de genre apparaissent aussi dans les catégories d'emplois considérés typiquement féminins ou masculins : ainsi, soigner et enseigner sont essentiellement des métiers de femmes, tandis que les emplois techniques, la conduite, la sylviculture et la politique sont principalement des métiers masculins.[30] En conséquence, les rôles de genre se répercutent aussi sur les opportunités d'éducation. Très souvent aussi, les systèmes juridiques reflètent les rôles de genre au point de réguler les aspects de la vie quotidienne. L'approche publique du bien-être physique et psychologique des femmes – sur des questions comme la virginité, l'avortement ou le viol – est modelée par ces définitions,[31] parce que la sexualité[32] est l'un des aspects complexes des rôles de genre.

Q : A propos des différents aspects sociaux de votre vie (sorties, dépendance envers les parents/la famille, relations sexuelles), voyez-vous des différences entre vous et un ami de l'autre sexe ?

➜ 6.2.3 Egalité entre les femmes et les hommes (ou égalité des genres), inégalités multiples et discrimination

Le genre, construction sociale, est renforcé sur le plan social par les stéréotypes, les attitudes et les rôles de genre. Dans la mesure où les rôles de genre pointent des différences, les relations de pouvoir entre les femmes et les hommes tendent à devenir de plus en plus inégales[33] et les relations de genre de plus en plus hiérarchisées et ce, au détriment des femmes.[34] Ces inégalités de genre et ce déséquilibre de pouvoir entre les sexes s'observent dans quantité de pratiques « genrées » (marquées par le genre) et dans tous les aspects de la vie : la répartition du travail et des ressources ; les idéologies marquées par le genre, comme les normes et les valeurs qui définissent les comportements acceptables pour les femmes et les hommes ; et les institutions « genrées », comme la famille et les systèmes politiques et juridiques. Etant donné que, de tout temps, les femmes ont connu l'exclusion de nombreuses sphères institutionnelles

et une restriction de leur pouvoir, elles possèdent une force de négociation souvent insuffisante pour induire des changements.[35]

Il existe différentes théories et modèles qui tentent d'expliquer comment les hommes, dans l'histoire, sont parvenus à se positionner au-dessus des femmes dans la hiérarchie sociale.[36] Le patriarcat[37] est un concept essentiel pour mesurer l'étendue des inégalités entre les femmes et les hommes. Il peut se définir par les structures sociétales systématiques qui institutionnalisent le pouvoir économique, social et physique des hommes sur les femmes. Ces structures opèrent au bénéfice des hommes en limitant les choix et les opportunités accessibles aux femmes. En dépit d'interprétations divergentes du patriarcat, il est généralement admis que ses racines plongent dans le rôle reproductif de la femme et dans la violence sexuelle (acceptation d'idées fondamentales sur la nature et la valeur de la femme, et surtout son rôle biologique en tant qu'épouse et mère[38]), auxquels se mêlent les processus de l'exploitation capitaliste. Les principaux « sites » où s'exerce l'oppression patriarcale ont été identifiés : il s'agit notamment des travaux domestiques, du travail rémunéré, de l'Etat, de la culture, de la sexualité et de la violence. Les comportements qui consistent à discriminer les femmes à cause de leur genre sont souvent considérés comme des pratiques patriarcales ; par exemple, la ségrégation et l'exclusion professionnelles, ou encore l'inégalité salariale.

Q : Est-il courant dans votre société que, à travail égal, les femmes soient moins bien payées que les hommes ?

Masculinités

Ce que l'on appelle masculinités, ce sont ces comportements, ces langages et ces pratiques, dans des contextes culturels et organisationnels spécifiques, qui sont communément associés aux hommes (et donc culturellement définis comme « non féminins »).[39] Cela implique qu'il existe pour l'homme de multiples interprétations et donc de façons de démontrer qu'il est « un homme ». Beaucoup d'hommes sont exposés à une pression et à des attentes de comportement conformes au code dominant de la masculinité ; cette expérience très courante, qui a des conséquences pour les femmes, les enfants et les hommes,[40] varie selon les contextes socioculturels et au sein des groupes et des réseaux. Ainsi, des hommes différents, confrontés à des expériences, des relations et des pressions différentes, affichent généralement leur masculinité de façon différente.[41]

Les inégalités entre les femmes et les hommes et l'oppression liée au genre ne s'expriment pas uniformément dans le temps et l'espace, pas plus qu'elles n'excluent d'autres formes d'inégalité sociale associées à d'autres facteurs – comme l'âge, la classe sociale, le handicap, la caste, la religion, l'ethnie et la « race ». La théorie de la dominance masculine et le concept de patriarcat aident à identifier les inégalités de genre dans les sociétés. Pour autant, les femmes ne constituent pas un groupe homogène souffrant de restrictions identiques, et ce même dans une société donnée. Les inégalités de genre interagissent et se conjuguent avec d'autres inégalités sociales qui, dans certains contextes, peuvent prendre le pas sur les préoccupations de genre.

Bien que les femmes fassent l'objet d'oppression et de pratiques inégales dans presque toutes les sociétés, toutes ne vivent pas cette situation de la même façon car les inégalités peuvent être multiples. Il y a des différences claires entre le fait d'« être une femme », d'« être une vieille femme », d'« être une femme sourde », d'« être une

femme riche », d'« être une femme noire », d'« être une femme Rom » et d'« être une femme musulmane/chrétienne/juive », et ce même dans une société donnée. De cela, il découle qu'il est difficile d'instaurer une égalité entre les femmes et les hommes sans prendre en compte d'autres formes d'inégalité et lutter en même temps contre elles.[42]

Q : Quelles inégalités multiples affectent les jeunes femmes dans votre communauté ?

La discrimination liée au genre désigne toute pratique qui viole l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle englobe toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur les normes et les rôles de genre socialement construits, qui empêche une personne de jouir pleinement des droits de l'homme.[43] En conséquence, « l'expression "discrimination à l'égard des femmes" vise toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe qui a pour effet ou pour but de compromettre ou de détruire la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice par les femmes, quel que soit leur état matrimonial, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel et civil ou dans tout autre domaine ».[44]

Homophobie

L'homophobie est un exemple de discrimination basée sur l'orientation sexuelle. L'homophobie est « une peur irrationnelle, une aversion pour l'homosexualité et les personnes relevant du groupe LGBT (personnes lesbiennes, gays, bi- et transsexuelles), fondée sur des préjugés et s'assimilant au racisme, à la xénophobie, à l'antisémitisme et au sexisme ». Elle « se manifeste dans le domaine privé et public à travers différents moyens, parmi lesquels des discours haineux et l'incitation à la discrimination, la ridiculisation, la violence verbale, psychologique et physique, ainsi que la persécution et le meurtre, la discrimination en violation du principe de l'égalité, les restrictions injustifiées et irrationnelles des droits ».[45] En 2008, quelque 80 pays dans le monde pénalisaient toujours l'homosexualité et condamnaient à des peines de prison les actes sexuels consentis entre personnes de même sexe ; parmi ceux-ci, neuf appliquent encore la peine de mort.[46]

La discrimination liée au genre s'appuie souvent sur des stéréotypes, des attitudes et des rôles de genre, ainsi que sur des relations déterminées par le genre. Elle intervient dans tous les aspects de la vie, mais de façon plus évidente dans l'emploi, et ce même dans le cas où les femmes ont des qualifications comparables à celles de leurs homologues masculins : ainsi, les hommes sont préférés pour les emplois techniques, comme l'ingénierie ou la construction ; dans les entretiens d'embauche, les femmes sont interrogées sur leurs projets de maternité ; enfin, pour un même emploi, les femmes sont moins payées.

Les conséquences négatives que peuvent avoir des manifestations de discrimination de grande ampleur – que celles-ci soient ouvertes ou plus souterraines – ont conduit certains pays à adopter une politique dite de discrimination positive. Celle-ci, également appelé en anglais *affirmative action*, favorise volontairement une certaine catégorie ou plusieurs catégories de groupes, tels que les femmes, les personnes handicapées ou encore certains groupes ethniques. Une telle politique vise essentiellement à éliminer certaines formes de discrimination structurelle pouvant, à défaut, frapper

certaines catégories et à rééquilibrer la représentation des différents groupes composant la société en question.[47]

La discrimination et les inégalités juridiques et pratiques dont sont victimes les femmes dans le monde entier ont donné naissance au concept juridique d'égalité entre les femmes et les hommes dans le contexte des droits de l'homme internationaux. « La notion d'égalité entre hommes et femmes repose sur l'idée que tous les êtres humains, hommes et femmes, sont libres de développer leurs aptitudes personnelles et de faire des choix sans être entravés par les stéréotypes, des rôles rigidement définis et des préjugés » et « que les comportements, les aspirations et les besoins des hommes et des femmes sont pris en compte de la même façon, se voient reconnaître la même valeur et reçoivent un soutien égal ». « Cela ne signifie pas qu'hommes et femmes doivent devenir identiques mais que leurs droits, leurs responsabilités et les chances qui leur sont offertes ne doivent pas dépendre du fait qu'ils soient nés homme ou femme ».[48]

La notion d'égalité entre les femmes et les hommes a évolué vers l'idée des droits humains de la femme ; autrement dit, les femmes jouissent, en tant qu'êtres humains, de l'ensemble des droits fondamentaux énoncés dans toutes les grandes conventions de droits de l'homme et ont des droits en tant qu'êtres humains d'un genre spécifique. Les droits de la femme font partie intégrante des droits fondamentaux de l'homme applicables à tous les êtres humains, et ils visent à protéger les besoins spécifiques des femmes, parce que celles-ci sont victimes du déni de ces droits dans le monde entier.[49] Par exemple, « une vie préservée de toute violence » est un droit humain fondamental ; toutefois, la violence envers les femmes et les filles, l'un des plus grands défis aux droits humains des femmes, n'épargne aucun pays, groupe social, ethnie, religion ou encore classe socioéconomique.[50]

➜ 6.2.4 Approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes

La prise de conscience des problèmes, des inégalités et de la discrimination qui affectent les femmes de manière disproportionnée dans le monde entier a mis en évidence la nécessité d'une approche holistique visant à garantir les droits humains des femmes et l'égalité des genres, parce que les droits sociaux, économiques et politiques sont indissociables et interdépendants. Par exemple, les lois discriminatoires en matière de succession (droits civils) ont de graves incidences sur la capacité des femmes à participer à la vie économique (droits économiques) ; l'inscription des femmes en tant qu'électrices sur le livret de famille sous le nom de leur mari ou de leur père (droits civils) restreint leur capacité effective à exercer leur droit juridique de voter en tant qu'individus autonomes (droits politiques) ; enfin, les limites imposées à la mobilité des femmes (droits civils) ont un impact sur leur accès à la santé, aux soins génésiques et à l'éducation (droits sociaux).[51]

Découlant de cette approche holistique, la reconnaissance des droits de la femme dans le droit international des droits de l'homme par des organisations internationales comme les Nations Unies (ONU), le Conseil de l'Europe (CdE) et l'Union européenne (UE) a porté sur le devant de la scène la question de l'intégration de la dimension de genre comme moyen et stratégie pour promouvoir et intégrer l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les aspects de la vie et de la politique. L'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes a été définie par le Conseil de l'Europe comme « la (ré)organisation, l'amélioration, le développement et

l'évaluation des processus de prise de décision, aux fins d'incorporer la perspective de l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines et à tous les niveaux, par les acteurs généralement impliqués dans la mise en place des politiques ».[52] L'intégration de la dimension du genre n'est pas une fin en soi mais une stratégie, une approche, un moyen de faire en sorte que les perspectives de genre et l'attention portée à l'objectif d'égalité des genres soient au cœur de toute activité, comme le développement des politiques, la recherche, la promotion/le dialogue, la législation, l'allocation de ressources, la planification, la mise en œuvre et le suivi des programmes et des projets.[53]

Toute approche de l'intégration de la dimension du genre exige des ressources suffisantes, un engagement politique et sociétal sans failles, ainsi qu'une autorité compétente. Elle exige aussi une surveillance politique et un suivi intersectoriels, associés à un réseau de spécialistes des questions de genre. L'établissement d'alliances entre les mécanismes gouvernementaux concernés par les questions de genre et les groupes non gouvernementaux intéressés, comme les organisations de femmes et les médias, est un ingrédient essentiel du succès.[54]

Intégration de la dimension du genre

Les Nations Unies définissent les principes de l'intégration de la dimension du genre comme suit :[55]

- mobiliser et renforcer la volonté politique de parvenir à l'égalité et l'équité entre les femmes et les hommes, aux niveaux local, national, régional et mondial ;
- intégrer une perspective de genre dans les processus de planification de tous les ministères et départements du gouvernement, comme la macroéconomie et la planification du développement, les politiques en matière de personnel et la gestion, les affaires juridiques ;
- intégrer une perspective de genre dans toutes les phases des cycles de planification sectorielle, y compris l'analyse, le développement, l'appréciation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques, des programmes et des projets ;
- utiliser des données ventilées par sexe dans les analyses statistiques pour mettre en lumière la façon dont les politiques influent différemment sur les femmes et les hommes ;
- augmenter le nombre de femmes dans les positions de prise de décision au gouvernement et dans les secteurs public et privé ;
- mettre à disposition des outils et des formations pour la sensibilisation aux questions de genre, l'analyse du genre et la planification de genre pour les décideurs, les cadres supérieurs et les autres personnels clés ;
- établir des liens entre les gouvernements, le secteur privé, la société civile et d'autres partenaires, dans l'objectif de garantir une meilleure utilisation des ressources.

Q : Pensez-vous que l'intégration de la perspective de genre puisse être utilisée comme outil dans le travail de jeunesse pour garantir l'égalité entre les femmes et les hommes ?

6.3 Féminisme(s)

Le féminisme fait référence à plusieurs mouvements, théories et philosophies concernés principalement par l'obtention de l'équité et de la justice pour les femmes, la défense des droits de la femme et l'éradication du sexisme dans toutes ses expressions. Il traduit tant un engagement intellectuel qu'un mouvement politique, sous des formes très diverses. Le féminisme inclut tout un éventail de perspectives sur des phénomènes politiques, culturels et sociaux ; pour autant, tous les féministes ne sont pas d'accord sur les différents aspects et ingrédients de la lutte féministe. Ainsi, les thèmes phares de la théorie et de la politique féministes incluent : le corps, la classe sociale et le travail, le handicap, la famille, la mondialisation, les droits de l'homme, la culture populaire, les questions de race et de racisme, la reproduction, la science, le soi, l'industrie du sexe et la sexualité.[56]

Le féminisme a modifié le visage de la société sur tous les fronts sur lesquels les femmes se sont battues pour la défense de leurs droits, de la culture à la législation. Plus spécifiquement, les militantes féministes ont fait campagne pour les droits légitimes des femmes (droit à bénéficier d'un contrat, droits à la propriété et droit de vote) ; pour les droits à l'autonomie et à l'intégrité corporelle ; pour le droit à l'avortement et le droit à la santé génésique (y compris l'accès à la contraception et à des soins prénataux de bonne qualité) ; pour la protection envers la violence domestique, le harcèlement sexuel et le viol ; pour les droits sur le lieu de travail, y compris le congé maternité et l'égalité salariale ; et contre diverses autres formes de discrimination.[57]

➜ 6.3.1 Les vagues du féminisme

Il faudra attendre le XIXe siècle pour que des mouvements de femmes organisés entrent en lutte contre les formes dominantes, et différentes selon le temps et le lieu, de l'inégalité des genres. L'histoire du féminisme est souvent divisée en trois vagues en référence aux causes majeures défendues. La première vague renvoie principalement au « mouvement suffragiste », impulsé pour assurer aux femmes le droit de vote (du XIXe au début du XXe siècle) principalement au Royaume-Uni et aux Etats-Unis. Le militantisme de cette première vague, axé dans un premier temps sur la promotion de droits égaux pour les femmes en matière de contrat et de propriété, s'est orienté sur les inégalités politiques dont étaient victimes ces dernières ainsi que sur la revendication d'un pouvoir politique. La deuxième vague couvre la période des années 1960 à la fin des années 1980, avec un accent sur la lutte contre les inégalités sociales et culturelles et l'objectif de libération de la femme.[58] Les féministes de la deuxième vague ont également porté sur le devant de la scène les sphères personnelles de la vie, pour que des questions jusqu'alors considérées comme de l'ordre du privé (le travail à la maison ou la violence domestique, par exemple) soient inscrites parmi les priorités politiques.[59] La troisième vague désigne la période qui a commencé dans les années 1990, souvent en réaction à la deuxième vague du féminisme à qui était reproché son manque de considération des différences entre les femmes sur la base de la race, de l'ethnie, de la classe, de la nationalité ou de la religion. L'identité devient le thème phare du combat de cette génération de féministes.[60]

Il est important de noter que ce découpage du mouvement selon des moments particuliers de l'activisme politique dans l'histoire ne fait pas l'unanimité chez les féministes. Cette approche réduirait le féminisme aux revendications de quelques femmes (blanches) à l'Ouest, pour l'essentiel au siècle dernier, alors que d'autres formes de

résistance à la domination masculine à travers les cultures devraient aussi être considérées comme féministes. Une autre raison en est que la perspective historique des première et deuxième vagues ignore non seulement la résistance opposée en permanence à la domination masculine entre les années 1920 et 1960, mais aussi la résistance pratiquée hors de l'arène politique majoritaire, en particulier par les femmes de couleur et les femmes de la classe ouvrière.[61]

➜ 6.3.2 Les formes de féminisme

Certes, tous les mouvements féministes ciblent la libération de la femme, mais il est possible de classer les différentes théories qui les sous-tendent selon la place qu'elles confèrent à deux thèmes majeurs : les sources d'inégalités entre les genres et la domination sur les femmes. Pour autant, cela ne signifie pas que ces perspectives s'excluent mutuellement ; d'ailleurs, les tentatives sont fréquentes pour faire la synthèse des différentes formes de féminisme et resituer l'analyste féministe dans d'autres cadres majoritaires.[62]

Le féminisme radical suggère que les hommes en tant que groupe dominent les femmes en tant que groupe, et que les hommes tirent profit de la subordination des femmes.[63] Les féministes de ce courant visent à dénoncer et à renverser le patriarcat en s'opposant aux rôles de genre traditionnels et à l'oppression des femmes par les hommes.[64] Elles ont introduit diverses thématiques, comme l'appropriation de sa sexualité et de son corps par la femme, la violence masculine envers les femmes, la violence domestique et le viol, qui sont autant de systèmes de domination et de contrôle des hommes sur les femmes.[65] Les aspects personnels de la vie en font partie, comme en témoigne le slogan « Le personnel est politique ».[66]

Le féminisme socialiste suggère que l'oppression des femmes est la conséquence de la combinaison du patriarcat et du capitalisme.[67] Il se focalise sur les sphères publique et privée de la vie des femmes, affirmant que la libération des femmes n'est réalisable qu'en travaillant à mettre un terme aux sources d'oppression des femmes tant économiques que culturelles.[68]

Le féminisme marxiste affirme également que la domination des hommes sur les femmes est une conséquence de la domination du capital sur le travail et des relations entre les classes sociales, où l'exploitation économique d'une classe par une autre est l'aspect central d'une structure sociale qui détermine la nature des relations entre hommes et femmes.[69] Pour les marxistes, l'oppression liée au genre est synonyme d'oppression de classe, et la subordination des femmes est une forme d'oppression de classe qui sert les intérêts du capital et de la classe au pouvoir. En conséquence, les marxistes estiment que lorsque l'oppression de classe aura été vaincue, l'oppression liée au genre disparaîtra.[70]

Le féminisme libéral se distingue des autres courants en s'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle la subordination des femmes serait la somme de quantité de petites privations.[71] Cela signifie qu'il n'existe pas une unique raison aux handicaps dont souffrent les femmes, mais d'autres axes d'analyse. Une des préoccupations majeures de ce courant réside dans le déni de droits égaux aux femmes en matière d'éducation et d'emploi, ce qui défavorise les femmes du fait des préjugés dont elles font l'objet. A cela sont souvent associées des attitudes sexistes qui contribuent au maintien de la situation car, d'après des analyses, de telles attitudes, traditionnelles, sont incapables de répondre aux récents changements intervenus dans les relations

entre les femmes et les hommes.[72] Les féministes libérales exigent l'égalité entre les femmes et les hommes au moyen de réformes politiques et juridiques.

Il existe plusieurs courants féministes dans les groupes de femmes au sein des différentes religions. Ces courants repensent les traditions, les pratiques, les écrits et la théologie de leur religion sous un angle féministe[73] et tentent d'améliorer la situation sociale, juridique et religieuse des femmes par rapport aux interprétations religieuses de la femme et de son rôle dans la société et la famille. Outre les efforts déployés par les mouvements religieux de femmes, les débats vont bon train sur la compatibilité des lois et des écrits religieux avec les droits de la femme et le féminisme.

6.4 L'égalité entre les femmes et les hommes dans les cadres internationaux

La nécessité de garantir l'égalité entre les femmes et les hommes concerne tous les aspects de la vie et tous les êtres humains, et pas seulement les femmes. Dans le contexte des droits de l'homme internationaux, le concept juridique d'égalité entre les femmes et les hommes est consacré par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, ainsi que par la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW)[74] de 1979. La CEDAW, qui fin 2007 avait été ratifiée par 185 pays, est souvent décrite comme la charte internationale des droits de la femme. Composée d'un préambule et de 30 articles, elle définit ce qui constitue la discrimination envers les femmes et énonce un programme d'action national pour y mettre un terme. En ratifiant cette convention, les Etats sont juridiquement contraints de mettre ses dispositions en pratique et s'engagent à soumettre des rapports nationaux, au moins tous les quatre ans, sur les mesures prises pour se conformer aux obligations afférentes. Ils s'engagent également à prendre une série de mesures pour éradiquer la discrimination envers les femmes sous toutes ses formes, et notamment :

- à inscrire dans leur constitution nationale ou toute autre disposition législative appropriée le principe de l'égalité des hommes et des femmes, abroger toute loi qui constitue une discrimination à l'égard des femmes et adopter des mesures législatives interdisant toute discrimination à l'égard des femmes ;
- à établir des tribunaux nationaux compétents et d'autres institutions publiques pour assurer la protection effective des femmes contre tout acte discriminatoire ;
- à prendre toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination pratiquée à l'égard des femmes par une personne, une organisation ou une entreprise quelconque.[75]

La CEDAW pose les bases pour la réalisation de l'égalité entre les femmes et les hommes, en assurant aux femmes l'égalité en termes d'accès et de chances dans la vie publique et politique (y compris les droits à voter et à se présenter aux élections), ainsi que dans les domaines de l'éducation, de la santé et de l'emploi. La CEDAW exige des Etats qu'ils garantissent que les femmes jouissent de tous les droits et libertés fondamentales et qu'ils prennent des mesures contre toutes les formes de traite et d'exploitation des femmes. C'est le seul traité des droits de l'homme à établir les droits de la femme en matière génésique et à souligner l'influence de la culture et de la tradition dans le modelage des rôles de genre et des relations familiales.

Q : Votre pays a-t-il signé la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et son Protocole facultatif ? Avec ou sans réserve ? Le cas échéant, quelles sont les réserves de votre pays et à quoi font-elles référence ?[76]

Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes[77], formé de 23 experts indépendants en matière de droits de la femme du monde entier, a pour mission le suivi de la mise en œuvre de la convention. Les pays parties à la CEDAW ont pour obligation de soumettre au comité des rapports réguliers sur les mesures prises pour mettre en pratique les droits de la convention. Le comité examine chaque rapport et adresse au pays concerné ses conclusions dans lesquelles il fait part de ses préoccupations et de ses recommandations.

Le Protocole facultatif[78] à la CEDAW, adopté en 1999, introduit deux mécanismes juridiques importants pour les femmes. Avec le Protocole facultatif, les femmes, individuellement ou en groupe, peuvent soumettre des communications au comité dès lors qu'elles s'estiment victimes de violation des droits protégés en vertu de la convention (si toutefois un certain nombre de critères sont satisfaits) ; le comité initie alors des enquêtes sur les situations de violation grave ou systématique des droits de la femme.[79]

En 1995, les gouvernements du monde ont réaffirmé leur engagement envers « l'égalité des droits et la dignité intrinsèque des hommes et des femmes » dans la Déclaration de Beijing et la plate-forme d'action[80], qui est un programme en faveur de l'émancipation des femmes. Son objectif est de supprimer tous les obstacles à l'active participation des femmes dans toutes les sphères de la vie publique et privée, en leur garantissant une part pleine et égale à la prise de décision économique, sociale, culturelle et politique. La plate-forme réaffirme que les droits fondamentaux des femmes et des filles sont inaliénables et font partie intégrante des droits fondamentaux de la personne, dont ils ne peuvent être dissociés. Elle souligne que les femmes partagent des préoccupations communes qui ne peuvent être gérées que par un travail conjoint et en partenariat avec les hommes, dans un objectif commun d'égalité.

La plate-forme d'action a identifié douze domaines de préoccupation :

- le fardeau de la pauvreté qui pèse sur les femmes ;
- l'accès à l'éducation et à la formation ;
- l'accès aux soins de santé ;
- la violence à l'encontre des femmes ;
- les répercussions des conflits armés et d'autres types de conflits sur les femmes ;
- les inégalités dans les politiques et les structures économiques ;
- les inégalités hommes-femmes dans le partage du pouvoir et de la prise de décision à tous les échelons ;
- l'insuffisance de mécanismes à tous les niveaux pour promouvoir l'émancipation des femmes ;
- la promotion et la protection des droits de la femme ;
- les stéréotypes des femmes dans les médias, et l'inégalité d'accès et de participation des femmes à tous les modes de communication, notamment les médias ;
- les inégalités de genre dans la gestion des ressources naturelles et la préservation de l'environnement ;
- les droits des jeunes filles.[81]

En plus des efforts d'envergure planétaire, des cadres régionaux sont en place pour garantir l'égalité entre les femmes et les hommes. Le Conseil de l'Europe a ainsi développé plusieurs instruments juridiques pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes dans ses Etats membres . Dans l'objectif global de la protection et de la promotion des droits de l'homme, le Conseil de l'Europe s'attache à lutter contre toute atteinte portée à la liberté et la dignité des femmes (par exemple, violences à l'encontre des femmes ou traite des êtres humains), à éliminer la discrimination fondée sur le sexe et à promouvoir une représentation équilibrée des femmes et des hommes dans la vie politique et publique.[82] La Charte sociale européenne énonce plusieurs droits spécifiques pour les femmes, et notamment l'égalité de rémunération, la protection des mères et des femmes qui travaillent, ainsi que la protection économique et sociale des femmes et des enfants. Le Protocole additionnel de 1988 inclut le droit à l'égalité des chances et de traitement eu égard à l'emploi et à la carrière, sans discrimination basée sur le sexe. Qui plus est, la Charte sociale révisée contient une clause spécifique qui interdit la discrimination pour des motifs divers, dont le sexe.[83]

L'égalité entre les femmes et les hommes est à la fois un droit fondamental en vertu des traités européens et une politique prioritaire de l'Union européenne. Celle-ci propose une approche globale incluant des législations, des actions positives et d'intégration. Les domaines d'actions clés de l'Union européenne concernent l'emploi et le marché du travail ; le rôle des hommes dans la promotion de l'égalité des genres ; le fossé des salaires entre hommes et femmes ; l'éducation et la formation ; l'égalité de représentation des hommes et des femmes dans la prise de décision ; les femmes et les sciences ; la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale ; l'intégration de la dimension du genre dans les budgets ; l'inclusion et la protection sociales ; la coopération au développement ; les femmes migrantes ; la violence fondée sur le genre et la traite des femmes.[84]

En 2006, une « feuille de route pour l'égalité entre les femmes et les hommes » a défini pour l'Union européenne six domaines d'action prioritaires en la matière sur la période 2006-2010 : indépendance économique égale pour les femmes et les hommes ; conciliation de la vie privée et professionnelle ; représentation égale dans la prise de décision ; éradication de toute forme de violence fondée sur le genre ; élimination des stéréotypes de genre ; promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans les politiques extérieures et de développement.[85]

L'Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes, basé à Vilnius, est un centre indépendant dont la mission est de fournir une expertise et d'améliorer les connaissances sur ces questions, ainsi que d'accroître la visibilité de l'égalité entre les femmes et les hommes.

La Déclaration de Barcelone sur le Partenariat euro-méditerranéen (PEM)[86] ne contient que trois références aux droits de la femme. Dans le volet consacré au partenariat économique et financier, les pays signataires, simplement, « reconnaissent le rôle clé des femmes dans le développement et s'engagent à promouvoir la participation active des femmes dans la vie économique et sociale et dans la création d'emplois ». Dans le volet social, culturel et humain, ils appellent l'ensemble des partenaires méditerranéens à accorder une attention particulière au rôle des femmes dans le dialogue régulier avec l'Union européenne sur les politiques éducatives. Il est également noté que le PEM doit contribuer à une amélioration des conditions de travail et de vie et à une augmentation du niveau d'emploi, en particulier pour les femmes et les populations les plus démunies. En bref, la Déclaration de Barcelone ne fait aucune référence aux droits politiques et juridiques des femmes, à l'intégration de la dimension du genre, aux problèmes spécifiques qui touchent les femmes, comme la

violence masculine, ou encore à la façon dont il faudrait mesurer les progrès accomplis.[87]

Le programme de travail quinquennal[88] (2007-2011) adopté lors du 10e anniversaire de la Déclaration de Barcelone en novembre 2005 (Barcelone + 10) accorde une importance décisive à la promotion de l'égalité des genres dans le PEM, l'un des objectifs clés étant de prendre des « mesures en vue d'instaurer l'égalité entre les hommes et les femmes, d'empêcher toute forme de discrimination et de garantir la protection des droits des femmes ».[89] Il appelle aussi à une augmentation significative du pourcentage de femmes dans l'emploi, dans l'ensemble des pays partenaires, associée à un élargissement et à une amélioration des opportunités d'éducation pour les filles et les femmes, parallèlement au pluralisme et à la participation politiques, en particulier pour les femmes et les jeunes, au moyen de l'active promotion d'un environnement politique équitable et compétitif, y compris des élections libres et équitables, et une participation accrue des femmes à la prise de décision dans les fonctions économiques, culturelles, sociales et politiques.

A la suite du Sommet de Barcelone en 2005 (Barcelone + 10) – qui commémora le 10e anniversaire du PEM –, a été organisée la première conférence ministérielle Euro-Med pour favoriser le « renforcement du rôle de la femme dans la société » dans les domaines politique, civil, social, économique et culturel, et lutter contre la discrimination. Dans leurs conclusions, les partenaires euro-méditerranéens ont reconnu que « les pactes internationaux relatifs aux droits humains font état de l'obligation d'assurer l'égalité des droits de l'homme et de la femme dans l'exercice de tous les droits économiques, sociaux, culturels, civils et politiques » et ont déclaré « souscrire à une approche globale articulée autour d'axes prioritaires interdépendants et indissociables, à savoir :

- les droits civils et politiques des femmes ;
- les droits sociaux et économiques des femmes et le développement durable ;
- les droits des femmes dans le domaine culturel et le rôle des communications et des médias. »[90]

Concernant le travail euro-méditerranéen de jeunesse, l'une des priorités thématiques du programme Euro-Med Jeunesse, dans ses différentes phases, a été de promouvoir l'égalité des genres dans toutes les mesures, et notamment d'assurer que des opportunités de citoyenneté active soient accessibles aux jeunes femmes et aux jeunes hommes sur un pied d'égalité. Le programme a notamment veillé à soutenir les projets de jeunes consacrés au rôle des femmes dans la société euro-méditerranéenne, mais aussi à renforcer les capacités et les compétences des responsables de jeunesse, des animateurs et des formateurs sur la question de l'égalité entre les femmes et les hommes. Outre l'objectif prioritaire du statut des jeunes femmes dans la société et l'égalité des genres, le programme vise à assurer une participation équilibrée des jeunes femmes et des jeunes hommes dans les projets individuels de jeunes et dans les équipes de formateurs.

6.5 Le contexte euro-méditerranéen : (in)égalité entre femmes et hommes et droits de la femme, problèmes et enjeux

L'inégalité entre les femmes et les hommes est une problématique « horizontale », autrement dit qui touche tous les domaines de la vie. Elle n'est pas non plus spécifique à une région ou un pays ; d'ampleur mondiale, elle concerne les femmes dans tous

les pays, mais avec des répercussions variables sur leur vie. De plus, les besoins des divers groupes de femmes présentent parfois des similitudes d'un pays à l'autre et d'autres fois des différences considérables au sein d'une même région, voire d'un même pays. Par exemple, les femmes en situation de pauvreté sont probablement davantage concernées par un accès facilité au marché du travail et aux allocations pour garde d'enfant, tandis que l'élargissement des motifs de divorce et l'accroissement de l'autonomie de la femme vis-à-vis des formes de domination masculine sont des questions qui intéressent davantage les femmes plus aisées.[91] En revanche, les femmes migrantes, dans les différents pays, peuvent rencontrer des problèmes similaires dans leur vie ; cette réalité est bien souvent ignorée, même dans les approches à multiples facettes des droits de la femme.

Les droits des femmes sont souvent garantis par la constitution de leur pays. Toutefois, ces garanties n'ont pas toujours pour conséquence concrète la pleine réalisation par les femmes de leurs droits politiques, juridiques et civiques, du fait de défaillances dans leur mise en œuvre. En effet, il manque les mesures socioéconomiques substantielles qui permettraient aux femmes d'en bénéficier réellement. Lorsque tel est le cas, le bénéfice *de facto* de nouveaux droits ne concerne qu'un nombre limité de femmes, généralement issues de la classe moyenne urbaine, au détriment des femmes les plus pauvres et de celles vivant dans les zones non urbaines.[92]

Depuis le début du XXe siècle, le 8 mars célèbre la Journée internationale de la femme, avec pour objectif de mettre en exergue les échecs, mais aussi les succès en matière d'émancipation des femmes et de promotion de l'égalité et de l'équité des genres.

La suite de ce chapitre examine les divers problèmes et enjeux inhérents à l'égalité des genres et aux droits des femmes, auxquels sont confrontés divers groupes de femmes dans les pays européens et méditerranéens. Ces problèmes, s'ils sont d'une certaine façon abordés ou, au contraire, négligés par les politiques nationales, sont en tout cas toujours soulignés par les acteurs, les politiques, les actions et les programmes internationaux. Naturellement, ces problèmes ne s'excluent pas mutuellement. En majorité, ils sont enracinés dans des situations économiques, politiques et sociétales similaires et, de ce fait, leurs causes sont les mêmes. Tout changement positif ou négatif apporté à une situation donnée se répercute sur d'autres problèmes, dans la mesure où ils sont corrélés et interdépendants.

➜ 6.5.1 Participation civique et politique[93]

> La sphère politique est souvent considérée comme masculine. De ce fait, les femmes sont considérées comme une minorité à protéger plutôt que comme la moitié de la société humaine sous-représentée qu'elles sont en réalité.[94]
>
> Dr Azza Karam

La participation et la représentation des femmes sont peut-être les principes essentiels d'un système démocratique censé permettre que les femmes puissent faire entendre aux décideurs leurs opinions, leurs préférences et leurs problèmes, et trouver des voies de participation pour venir à bout des inégalités qu'elles vivent au quotidien. Toutefois, la représentation et la participation politiques des femmes, dans les sphères tant publique que privée, ont toujours été très faibles, et ce dans le monde entier. Dans les pays européens et plus particulièrement méditerranéens, si la participation et la représentation des femmes sont indubitablement en augmentation,

celles-ci restent exclues des structures décisionnelles et se heurtent encore à de nombreux obstacles. Bien que, souvent, les constitutions garantissent en principe des droits politiques égaux (comme les droits de se présenter aux élections et de voter) pour les hommes et les femmes, les femmes sont toujours sous-représentées dans les parlements, sauf dans les pays nordiques ; très peu de femmes occupent des fonctions ministérielles dans les gouvernements, et elles ne sont guère encouragées à jouer un rôle actif dans les partis politiques.

En réalité, entre quelques pays du Nord et du Sud, les différences ne sont pas aussi flagrantes qu'on pourrait le croire : le pourcentage de femmes au parlement est de 10,8 % au Maroc, comparé à 11,5 % en Italie et 12,2 % en France, alors qu'il est de 22,8 % en Tunisie, bien supérieur à celui affiché par de nombreux Etats de l'Union européenne. Les pays nordiques sont des exceptions, mais aussi des exemples pour les autres pays, avec une moyenne d'environ 40 % de participation féminine dans les chambres législatives. Pour rétablir l'équilibre, la discrimination positive ou des systèmes de quotas sont utilisés dans des pays comme la Jordanie, le Maroc et les pays du Nord. Néanmoins, de telles actions à elles seules ne peuvent résoudre le problème de la discrimination.

Au niveau de l'exécutif, la tendance est positive et diverses politiques ont été adoptées pour promouvoir la représentation et la participation des femmes. Ainsi, des femmes font partie du gouvernement au niveau ministériel en Algérie, en Egypte, en Jordanie, en Libye, au Maroc, en Syrie, en Tunisie et en Turquie, ainsi que dans divers pays européens. Mais leur représentation aux fonctions gouvernementales reste minimale, que ce soit en Europe ou en Méditerranée. Par exemple, alors que les femmes représentent 52 % de la population, il n'y a qu'en Suède qu'elles occupent 50 % des postes gouvernementaux et, en 2001, la moyenne dans l'Union européenne était de 24,8 %. En outre, même s'il y a des ministres femmes, leur nomination concerne principalement les portefeuilles des affaires culturelles et sociales et elles n'occupent pratiquement jamais de poste dans les ministères clés. Dans beaucoup de pays, il n'y a même pas de ministère en charge des droits de la femme.

Bien que dans divers pays (Algérie, Israël, Maroc, Tunisie et quelques pays européens), quelques partis politiques aient institué des quotas pour garantir des candidatures féminines aux élections, les femmes rencontrent des difficultés significatives à participer aux élections et le nombre de représentantes actives dans les partis politiques établis est généralement très faible.

Peut-être parce que les femmes se heurtent à diverses difficultés pour participer aux structures décisionnelles publiques, la lutte pour leur représentation et leur participation a toujours pu compter sur les organisations de femmes et leur engagement dans la société civile. Dans les pays européens et méditerranéens, ces organisations sont mobilisées sur la plupart des problèmes que rencontrent les femmes aujourd'hui ; elles constituent des réseaux avec les ONG de différents pays qui représentent diverses religions, mais aussi divers groupes d'âge et antécédents sociaux et culturels ; elles recherchent des solutions concrètes et pragmatiques aux problèmes des femmes et portent des projets politiques pour le changement. Parmi ces structures, il y a des institutions, mais aussi des groupes et des mouvements de femmes ou encore des plates-formes d'organisations.

Ces organisations de femmes se battent principalement sur quatre fronts : la réforme du droit de la famille ; la pénalisation de la violence domestique et d'autres formes de violence fondées sur le genre, comme les crimes d'honneur ; le droit à la nationalité (pour les enfants par le biais de leur mère) ; un accès amélioré à l'emploi et à la

participation à la prise de décision politique. Pratiquement toutes les organisations de femmes prônent la suppression des réserves actuelles faites à la CEDAW et demandent que s'appliquent les normes internationales en matière de droits de l'homme lorsque les législations nationales ne s'y conforment pas. Il faut également signaler que les organisations de femmes se heurtent à de gros obstacles, et notamment les restrictions à la liberté d'expression, les lois restrictives qui s'appliquent aux ONG et l'insuffisance des financements.

Le Lobby européen des femmes (LEF)[95]

Le LEF est la plus grande organisation faîtière et l'une des plus larges coalitions d'associations de femmes, qui réunit des membres des 27 Etats membres de l'Union européenne et des trois pays candidats. Il a été créé pour participer et contribuer aux processus de décision européens alors que, de plus en plus, les décisions prises ont un impact direct sur la vie des femmes européennes et que, pour autant, celles-ci n'ont pas droit à la parole, ne sont pas consultées et n'y participent absolument pas.[96] Le LEF vise à promouvoir les droits des femmes et l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'Union européenne, et se bat sur plusieurs fronts, comme la situation économique et sociale des femmes, les femmes dans la prise de décision et la violence à l'encontre des femmes.

Les faibles nombres de femmes dans la politique, dans les pays tant européens que méditerranéens (à l'exception des pays nordiques), mettent en lumière de graves manquements s'agissant d'assurer l'égalité des genres dans la vie politique. Le problème fondamental réside peut-être dans les environnements socioéconomiques construits au fur et à mesure de l'histoire qui discriminent les femmes et stéréotypent les rôles de genre. La structure patriarcale de la vie politique et sociale est tentaculaire, et les sphères économique, juridique, sociale et politique de la vie sont largement contrôlées par des réseaux ciblés non officiels qui, en bout de chaîne, sont aux mains des hommes. Ainsi, même lorsque les femmes parviennent à des positions de pouvoir, leur capacité d'agir est neutralisée.

➜ 6.5.2 Citoyenneté et statut juridique[97]

En plus de faire partie intégrante des droits de l'homme fondamentaux de tous les êtres humains, les droits de la femme sont aussi liés aux besoins spécifiques des femmes, qu'il convient de respecter. Bien que les législations internationales en matière de droits de l'homme tentent de vaincre toute inégalité qui pourrait découler de cette « citoyenneté à deux vitesses », force est de constater dans de nombreux pays un décalage entre les droits politiques publics ou du travail et les droits privés ou en lien avec la famille. En fait, il existe encore des législations discriminatoires qui sous-tendent la discrimination politique, économique et sociale, ainsi que la domination patriarcale.

Dans beaucoup de pays européens, le statut juridique des femmes est protégé par le droit international des droits de l'homme mais, dans bien des pays méditerranéens, comparé à d'autres régions du monde, il n'en est pas moins souvent discriminatoire. Pourtant, ces pays ont mis en œuvre des réformes juridiques et se sont engagés dans un processus, certes lent mais sûr, de participation et d'intégration dans les cadres internationaux et multilatéraux – où l'égalité des genres est la norme.

Dans les pays méditerranéens, les droits privés ou sociaux des femmes sont souvent restreints par les lois relatives à la famille ou à l'état matrimonial qui considèrent les femmes comme dépendantes et secondaires dans le mariage, le divorce, la garde des

enfants, le droit au travail, le droit au voyage et à la succession. Il est facile de déterminer l'origine des normes traditionnelles et sociales dans ces lois qui, souvent, soumettent la femme à l'autorité ou à la tutelle de l'homme.

Par exemple, en Turquie, jusqu'à l'amendement du droit civil en 2001, le chef de famille était le mari, selon la loi, et les biens acquis durant le mariage n'étaient pas également partagés. Qui plus est, dans de nombreux cas, les sœurs (sur un plan plus formel que juridique, pour autant) n'étaient pas autorisées par leurs frères ou les autres membres masculins de la famille à revendiquer leur droit à la succession sur les biens des parents. Dans beaucoup de pays, les chefs de famille masculins exigent l'obéissance des femmes dans le mariage ; l'homme est souvent le premier intermédiaire entre la femme et l'Etat, et l'homme peut dissoudre le mariage. Avec le lien du mariage, la protection de la famille est jugée plus importante que la protection des droits individuels, et notamment ceux des femmes. Dans quelques cas, la violence est même légalisée dans le mariage et la vie de famille au nom du renforcement et de la préservation de la famille. Cela signifie que le mari peut aussi revendiquer des droits sur le corps de sa femme ; ainsi, s'il pense que sa femme lui « désobéit », il peut revendiquer le droit de la maltraiter voire de la violer.

Dans les pays européens, les femmes rencontrent aussi des problèmes d'ordre juridique, et notamment concernant leur droit à la pleine participation à l'emploi. Par exemple, alors que la garde de l'enfant est généralement considérée comme de la responsabilité de la mère, les femmes qui travaillent doivent se contenter de dispositions insuffisantes en matière de maternité. Qui plus est, dans beaucoup de pays européens, il n'existe toujours pas de congé de paternité.

Les questions de mariage, de nationalité, d'autorité parentale et de liberté de mouvement sont particulièrement pertinentes face à la mobilité croissante des individus entre les pays européens et méditerranéens. Dans certains cas, les femmes des pays méditerranéens ne peuvent transmettre leur nationalité à leurs enfants si leurs maris sont étrangers. Dans beaucoup de pays, les femmes ne sont pas autorisées à voyager seules sans le consentement d'un tuteur masculin, tandis que les femmes mariées ne peuvent se rendre seules à l'étranger avec leurs enfants mineurs sans le consentement de leurs maris – ce qui constitue un obstacle à leur pleine liberté de mouvement. Les mariages mixtes se heurtent aussi à beaucoup de problèmes : au Liban, par exemple, les conjoints musulmans et chrétiens ne peuvent hériter les uns des autres.

➜ 6.5.3 Education

L'éducation est probablement l'outil le plus efficace pour surmonter les inégalités de genre dans la société, parce qu'elle permet d'émanciper les femmes, d'assurer leur participation à la vie politique, sociale et économique en tant que citoyennes actives, et de sensibiliser aux questions de genre les différents groupes de la société, et notamment les hommes. Par exemple, l'objectif de prévention et d'éradication de la violence envers les jeunes femmes n'est pas réalisable sans le recours massif à l'éducation. Venir à bout de l'analphabétisme et éliminer les disparités entre les femmes et les hommes, à tous les niveaux d'instruction, figurent souvent parmi les priorités des politiques nationales en matière d'éducation en tant que mesures contre les inégalités.

A ce propos, les structures et la mise en œuvre de l'éducation et du système éducatif sont des données importantes, car tout système éducatif qui ne prendrait pas en compte les questions de genre pourrait facilement être générateur d'inégalité plutôt

que d'égalité, notamment en renforçant les stéréotypes liés au genre et les rôles de genre dans la société.

Dans la plupart des pays européens, les filles et les femmes ont obtenu un accès amélioré à l'éducation. Les taux d'alphabétisation des femmes adultes, dans les pays de l'Union européenne, ne sont pas inférieurs à 85 % et même très proches de 100 % dans beaucoup de pays. Toutefois, l'éducation n'ouvre pas forcément aux femmes les portes de l'emploi, pas plus qu'elle n'améliore leur situation sur le marché du travail dans tous les pays de l'Union européenne. Beaucoup de pays méditerranéens sont aussi parvenus à réduire considérablement le fossé entre les femmes et les hommes en matière d'éducation (fossé essentiellement généré par les rôles de genre dominants traditionnellement attribués aux filles et aux femmes) : l'inscription des filles dans le primaire et le secondaire a augmenté de façon significative et le fossé entre filles et garçons a été effectivement comblé dans les pays à salaires plus élevés.

Malgré ces progrès notables, les femmes méditerranéennes continuent de souffrir de discrimination dans l'éducation. Par rapport aux garçons, les taux de réussite scolaire des filles dans le secondaire sont largement inférieurs, et les femmes représentent un à deux tiers des adultes analphabètes – avec des taux significativement différents pour les femmes et les hommes. Il convient également de noter que toutes les femmes n'ont pas la possibilité d'aller à l'école ; l'écart se creuse ainsi entre un groupe de femmes de plus en plus autonomes en possession d'un niveau d'instruction élevé et une masse de femmes appauvries, dépourvues des notions de base en lecture et en écriture.[98]

A propos du rôle de l'éducation dans l'élimination des stéréotypes liés au genre et des rôles de genre dans le contexte euro-méditerranéen, il subsiste quelques problèmes fondamentaux : le contenu des matériels scolaires, les dispositions en matière d'organisation sociale appliquées à l'école, les pratiques d'enseignement, et la conception et la portée des programmes éducatifs formels et non formels.[99] La féminisation du corps enseignant dans l'ensemble des 35 pays partenaires euro-méditerranéens est restée sans incidence sur les contenus éducatifs, peut-être parce que la formation des enseignants est rarement axée sur les problématiques de genre.[100] Cette situation illustre parfaitement pourquoi la sensibilisation à ces problématiques devrait cibler non seulement les hommes mais également les femmes, et pourquoi il faudrait donner aux femmes les moyens de participer à la prise de décision, dans ce cas concernant les politiques éducatives.

Qui plus est, dans la plupart des pays, les manuels scolaires présentent des rôles de genre différents pour les hommes et les femmes, et dépeignent principalement les femmes dans leurs activités domestiques en tant que mères et épouses.[101] Un exemple intéressant en est une étude conduite sur divers sujets traités par 96 manuels scolaires, publiée en 1999 en Jordanie. D'après l'étude, sur l'ensemble des rôles sociaux mis en scène, les personnages masculins comptaient pour 88 % et les personnages féminins pour seulement 12 % ; et parmi ce faible pourcentage, 65 % dans leurs rôles privés.[102] En outre, les pratiques en vigueur au quotidien dans la classe renforcent les préjugés qui, à leur tour, renforcent la différenciation entre les sexes. L'éducation aux droits de l'homme est insuffisante tant à l'école que dans le travail de jeunesse. Partant, les jeunes n'ont que peu, voire aucune connaissance des droits de la femme comme partie intégrante de tous les droits de l'homme.[103]

➜ 6.5.4 Les femmes et le marché du travail

Sur le plan économique, on peut identifier trois catégories de femmes : les femmes actives, les femmes sans emploi et les femmes non employées ou économiquement inactives. Quoi qu'il en soit, toutes ces catégories de femmes se heurtent à des obstacles, pour l'essentiel à cause de normes sociétales patriarcales, d'une perception sociale traditionnelle des rôles de genre, de la conjoncture nationale, du manque de compétences professionnelles et d'instruction supérieure, et de lois restrictives sur le plan de la personne et du travail. Le chômage, la participation à des emplois avec de faibles perspectives de promotion et les restrictions à l'accès à la protection sociale concernent bien davantage les femmes que les hommes.[104]

Dans de nombreux pays, les femmes sont systématiquement empêchées de faire carrière et confinées dans des tâches domestiques non rémunérées (comme le ménage et la garde des enfants, des plus âgés ou encore des personnes handicapées), des emplois sous-payés ou des activités informelles.[105] Qui plus est, les taux de participation féminine à l'activité économique sont en dessous de ceux des hommes dans de nombreux pays européens et méditerranéens, pour l'essentiel à cause des obstacles à la participation des femmes à l'activité économique et de la discrimination dont elles sont victimes sur le marché du travail – même si celle-ci est souvent interdite par la loi.

Les politiques et les stratégies déployées pour promouvoir et soutenir l'égalité des genres, dans le cadre du programme en faveur des droits de l'homme, attirent l'attention sur les activités de soins non rémunérées. Même si l'âge, la classe sociale et la localisation (urbaine/rurale) sont des facteurs importants, la participation des filles et des femmes à ces activités est largement influencée par les perceptions socioculturelles des rôles de genre – et notamment, de leur rôle reproducteur et de leur responsabilité dans le soin des enfants et les tâches domestiques. Cette situation se répercute sur les décisions des femmes concernant quand et où travailler, auxquelles viennent s'ajouter d'autres éléments, comme l'existence ou l'absence de structures de garde d'enfants accessibles financièrement – dont l'accès dépend de la situation sociale et des revenus du foyer.

La main-d'œuvre est formée de toutes les personnes qui travaillent ou sont au chômage. Les chômeurs sont les personnes qui recherchent activement un travail mais qui n'ont pas trouvé plus d'une heure de travail rémunéré au cours de la semaine passée. Le taux de chômage (féminin) est le nombre de femmes sans emploi, en tant que pourcentage de la main-d'œuvre féminine.[106] Le taux de chômage des femmes est calculé en divisant le nombre de femmes (entre 15 et 64 ans) en activité par la population totale de femmes du même groupe d'âge.[107]

Mais il y a aussi quelques tendances positives dans la participation des femmes à l'activité économique, même si les taux de l'activité économique des femmes dans la région méditerranéenne sont parmi les plus bas du monde. En 2005, comparativement au taux d'activité des hommes dans la même tranche d'âge, l'activité économique des femmes de 15 ans et plus était le plus élevé en Israël (avec 85 %), suivi de 45 % en Algérie et 44 % en Syrie, mais seulement de 33-36 % au Maroc, en Jordanie et en Turquie.[108] En 2007, le taux d'emploi moyen des femmes dans l'UE-27 était de 58,3 %, soit inférieur aux objectifs prévus par l'Union européenne.[109] Dans cette dernière, on a noté en 2008 une chute marquée de l'emploi des femmes avec des jeunes enfants, tandis que le taux d'emploi des hommes était en augmentation.[110]

Dans beaucoup de pays méditerranéens, les taux de chômage s'expliquent essentiellement par des facteurs comme la structure de la population en termes d'âge/de dépendance et les faibles niveaux de participation économique des femmes.[111] En 2004, les taux de chômage des femmes étaient de 20,7 % en Jordanie, 23,9 % en Israël et 29,7 % en Algérie, mais nettement plus bas en Turquie, Egypte et Maroc – avec respectivement 9,7 %, 11,3 % et 1,4 %.[112] En 2007, le taux de chômage moyen des femmes était de 7,8 % dans l'UE, le plus élevé concernant la Grèce, avec 12,8 %, et le plus bas les Pays-Bas avec 3,6 %.[113]

Les femmes qui travaillent sont fortement touchées par la ségrégation sur le marché de l'emploi, comme en témoigne leur sous-représentation dans de nombreux secteurs. Cette ségrégation, loin d'être en diminution, est même en augmentation dans certains pays de l'UE et de la Méditerranée. Dans ces conditions, les femmes qui entrent sur le marché du travail se retrouvent dans des secteurs et des emplois déjà dominés par les femmes. Elles travaillent ainsi principalement dans le secteur des services (88 % en Israël, 83 % en Jordanie, et une moyenne supérieure à 75 % dans l'UE, en particulier dans les services sanitaires et sociaux) ou encore dans l'agriculture (plus de 50 % au Maroc, Syrie et Turquie), mais peu dans l'industrie (le plus fort taux dans la région méditerranéenne étant de 28 % en Algérie, puis 19 % au Maroc ; alors que la moyenne dans l'UE est de 25 % ou moins dans l'industrie, les transports et les communications).[114] Dans l'UE, seules 29 % des femmes occupent un emploi dans la recherche et l'ingénierie.[115]

La situation défavorisée des femmes sur le marché du travail se traduit aussi dans les écarts de salaire entre les femmes et les hommes.[116] Malgré les garanties juridiques nationales et internationales de salaire égal à travail égal, en pratique, les femmes gagnent moins que les hommes dans les pays européens comme méditerranéens. Dans l'UE, il subsiste d'importants écarts de salaire d'en moyenne 16 %, qui vont de moins de 10 % en Italie et au Portugal à plus de 20 % en Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.[117] Le fait que ce fossé perdure parmi la jeune génération pose des questions, notamment alors que les jeunes femmes réussissent mieux à l'école et à l'université. Qui plus est, ce fossé semble se creuser avec l'âge, pour culminer à 17,8 points pour les plus de 55 ans.[118] Dans les pays méditerranéens, pour la période 1996-2005, le fossé le moins profond concernait l'Israël, alors que les écarts les plus significatifs étaient observés au Maroc.[119]

Quantité de femmes travaillent à temps partiel. En 2007, 31,4 % des femmes employées occupaient un emploi à temps partiel dans l'UE-27, tandis que le chiffre correspondant pour les hommes était de 7,8 %.[120] Dans le monde, la majorité des travailleurs informels les moins visibles sont des femmes, qui vendent ou produisent des biens à domicile (fabrication de vêtements, broderie, assemblage de pièces électroniques, vente de rue pour des marchés alimentaires locaux ou encore fabrication de chaussures).[121] Certaines d'entre elles travaillent à domicile à leur compte ou sont employées chez des particuliers, tandis que d'autres travaillent à la pièce pour un contractant ou une entreprise.[122]

➜ 6.5.5 La violence fondée sur le genre

La violence à l'égard des femmes, des jeunes femmes et des filles est un problème mondial. Cette violence ne connaît aucune frontière, que ce soit en termes de milieu social, d'antécédents culturels et religieux, d'état matrimonial ou encore d'orientation sexuelle, pas plus qu'elle n'épargne les pays où s'opèrent des changements

majeurs.[123] Cette forme de violence est « la violation la plus répandue et néanmoins la moins reconnue des droits de l'homme au monde. »[124]

« La violence basée sur le genre (*gender-based violence*, GBV) renvoie à tout acte perpétré contre la volonté d'une personne, qui a des conséquences dommageables sur sa santé physique ou mentale, son développement et son identité ; et qui résulte des inégalités de pouvoir entre les genres alimentées par les distinctions faites entre hommes et femmes, entre les hommes, et entre les femmes. »[125]

La Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes définit la GBV comme englobant, sans y être limitée, les formes de violence énumérées ci-après :[126]

a. la violence physique, sexuelle et psychologique exercée au sein de la famille, y compris les coups, les sévices sexuels infligés au foyer aux enfants de sexe féminin, les violences liées à la dot, le viol conjugal, les mutilations génitales et autres pratiques traditionnelles préjudiciables à la femme, la violence non conjugale, et la violence liée à l'exploitation ;

b. la violence physique, sexuelle et psychologique exercée au sein de la collectivité, y compris le viol, les sévices sexuels, le harcèlement sexuel et l'intimidation au travail, dans les établissements d'enseignement et ailleurs, le proxénétisme et la prostitution forcée ;

c. la violence physique, sexuelle et psychologique perpétrée ou tolérée par l'Etat, où qu'elle s'exerce.

Les auteurs de la violence liée au genre tirent profit de leurs actes sur plusieurs plans. La GBV est un moyen de confirmer la position inférieure de la femme dans la société. Quand les victimes sont des personnes LGBT (lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres) qui ne se conforment pas aux rôles de genre dominants et sont perçues comme une menace aux exigences dominantes et normées associées au rôle masculin, la violence de genre a une fonction de correction.[127] Même si les personnes des deux sexes peuvent en être la cible, la GBV touche principalement les filles et les femmes, dans toutes les cultures. Dans la mesure où la marginalisation et l'exclusion sociale et politique de l'identité sexuelle de la femme sont des pratiques courantes, celle-ci est particulièrement vulnérable à cette forme de violence.[128] Dans le travail de jeunesse, les victimes et les auteurs de la GBV sont partout, dans les écoles, les clubs de jeunes, les organisations, les camps de travail et dans les équipes qui travaillent aux projets.[129]

La forme la plus commune de violence à l'égard des femmes est la violence domestique. La violence domestique a pendant longtemps été considérée comme une affaire privée, dont l'Etat et la justice ne devaient pas se mêler. Or, cette violence n'est pas seulement une violation physique et psychologique du bien-être des victimes ; c'est aussi une attaque directe de leurs droits de la personne, et par conséquent une infraction pénale.[130] Le Rapporteur spécial des Nations Unies a affirmé que la violence était un outil puissant d'oppression au service d'une composante essentielle de nos sociétés qui opprime les femmes, parce que la violence faite aux femmes non seulement provient mais maintient des stéréotypes dominants en matière de genre et sert à contrôler les femmes dans un espace qui leur est traditionnellement réservé, la maison.[131]

Dans les pays de l'Union européenne, de 20 à 50 % des femmes de toutes classes sociales et de tous âges sont victimes de violences domestiques ; une femme sur cinq est exposée à la violence sexuelle au moins une fois dans sa vie – l'âge des victimes allant de 2 mois à 90 ans ; dans l'Union européenne, 95 % de tous les actes de

violence contre les femmes sont commis à la maison ; 98 % des agresseurs sont des hommes et 50 % sont des hommes mariés ou vivant *de facto* en concubinage ou en couple.[132] La mort est parfois la conséquence de ces actes : tous les mois en France, six femmes meurent des conséquences de la violence domestique ; chaque année en Finlande, on dénombre en moyenne 27 victimes ; au Royaume-Uni, deux femmes meurent chaque semaine des suites des agressions de leur partenaire ou ancien partenaire. Il n'existe pas de statistiques similaires pour les pays du sud de la Méditerranée, mais on peut penser qu'une telle violence est endémique, tout comme dans l'Union européenne.[133]

Un autre problème grave, sur les deux rives de la Méditerranée, est la traite des êtres humains, et notamment des femmes et des enfants. L'expression « désigne le recrutement, le transport, le transfert, l'hébergement ou l'accueil de personnes, par la menace de recours ou le recours à la force ou d'autres formes de contrainte, par enlèvement, fraude, tromperie, abus d'autorité ou d'une situation de vulnérabilité, ou par l'offre ou l'acceptation de paiements ou d'avantages pour obtenir le consentement d'une personne ayant autorité sur une autre aux fins d'exploitation ».[134] A l'origine de l'augmentation de la traite, il faut aussi citer l'accroissement des migrations illégales dans le monde et le mouvement des personnes résultant des flux migratoires croissants, ainsi qu'une plus forte restriction à la légalisation. En 2005, il était estimé que, dans l'Union européenne, de 700 000 à 2 millions de femmes et d'enfants étaient victimes de la traite chaque année, et que la vente de femmes aux fins de prostitution forcée était devenue l'une des activités criminelles connaissant la plus rapide augmentation dans l'économie mondiale.[135]

Les crimes d'honneur sont souvent, dit-on, la conséquence de la nécessité de défendre ou de protéger l'« honneur de la famille ». Il s'agit là d'un exemple typique de violation flagrante des droits de l'être humain fondée sur des cultures et des traditions archaïques et injustes[136] basées sur des pratiques consacrées par la culture plutôt que par la religion, et enracinée dans un code complexe qui permet à un homme de tuer ou d'abuser d'une femme de sa famille, ou de sa partenaire, pour cause de « comportement immoral » réel ou supposé.[137] Ce « comportement immoral » peut recouvrir une infidélité conjugale, le refus d'accepter un mariage arrangé, une demande de divorce, le fait de flirter ou de recevoir des appels téléphoniques d'hommes, le fait de n'avoir pas servi un repas en temps voulu, ou de « s'être laissée violer ».[138] Environ 5 000 femmes dans le monde en sont victimes chaque année. Les « meurtres d'honneur » se réfèrent au meurtre d'une femme par un membre de sa famille ou son partenaire à la suite d'un scandale (réel ou supposé) dans la famille provoqué par un acte (un soupçon ou une allégation suffisent) commis par la femme.[139]

La pratique des mutilations génitales féminines est une pratique culturelle néfaste pour les femmes, car elle bafoue leur droit à la vie, à l'intégrité corporelle, à la santé et à la sexualité. Pratiquées surtout sur les jeunes filles, ces mutilations remettent aussi gravement en cause les droits de l'enfant.[140] Elles touchent environ 130 millions de filles et de femmes, surtout en Afrique ; par exemple, en Egypte, 96 % des femmes mariées en âge d'avoir des enfants (15-49 ans) en sont victimes.[141] Bien qu'il n'y ait pas de fondement religieux aux mutilations génitales féminines et que les chefs de file de certaines institutions chrétiennes comme musulmanes y soient opposés, c'est une pratique encore soutenue par quelques autorités religieuses locales.[142]

➜ 6.5.6 Les femmes d'origine migrante et des groupes minoritaires [143]

Les femmes d'origine migrante et des groupes minoritaires sont particulièrement vulnérables à de multiples inégalités et à la discrimination, simplement parce qu'en plus d'être des femmes, elles sont d'origine migrante et occupent en général des emplois sous-évalués dans le pays de destination. Se rajoutent alors aux inégalités vis-à-vis des hommes, des inégalités par rapport aux femmes autochtones.

Premièrement, les rôles de genre inégaux et patriarcaux ont des incidences sur les relations entre les hommes et les femmes, que ces dernières soient d'origine migrante ou autochtones ; et cela est d'autant plus évident dans les contacts et les relations entre migrants et autochtones.[144] Les femmes migrantes subissent souvent des pressions sociales plus conservatrices que celles qu'elles subissent dans leur pays d'origine ;[145] dans certains pays européens, la majeure partie de ce qu'on appelle les crimes d'honneur se produisent dans les communautés d'immigrés.[146]

Deuxièmement, dans le pays de destination, les migrants sont souvent victimes d'une stigmatisation ethnique sur le plan culturel et exposés à l'exclusion sociale, ce qui handicape doublement les femmes migrantes dans leur tentative d'intégration dans la nouvelle société. Par exemple, pour les jeunes femmes migrantes, ne pas être en mesure de s'exprimer correctement dans la langue du pays ou porter un foulard peut empêcher leur accès aux structures sociales comme l'école ou les groupes de pairs. Qui plus est, les médias perpétuent des représentations culturelles stéréotypées des femmes migrantes, conformément à des approches ethnocentriques qui s'appliquent à toutes les populations immigrées. On constate une interaction constante entre des relations de pouvoir marquées par le genre et la perception des femmes migrantes de façon collective en tant que minorité culturelle.[147]

Troisièmement, la féminisation des flux migratoires se traduit par un report sur les femmes migrantes du fardeau domestique des femmes autochtones qualifiées qui entrent sur le marché du travail et ne peuvent de ce fait continuer à porter seules l'intégralité de la charge de travail domestique et familiale.[148] Autrement dit, tandis qu'une catégorie de femmes (les autochtones) parvient à davantage d'émancipation, une autre catégorie (les migrantes) se trouve contrainte de porter un double fardeau. Qui plus est, les femmes migrantes sont généralement responsables des tâches de « reproduction sociale » (NDT : diverses tâches domestiques liées à la vie de famille) qui, très souvent, sont dévaluées sur le plan social, assimilées à un travail féminin quasi non qualifié et souvent effectuées dans le cadre d'une économie informelle. En conséquence, les rôles de genre dans la sphère privée demeurent inchangés parce que la définition de la responsabilité des femmes à la maison n'évolue pas ou n'est pas partagée par l'homologue masculin, mais ne fait que se déplacer des femmes autochtones sur les femmes migrantes.[149] De surcroît, en conséquence de rôles de genre masculins dominants, on attend des femmes migrantes qu'elles exécutent ces tâches tant sur leur lieu de travail, qui est une autre maison, que chez elles.

6.5.7 Religion, genre et femme

Dans les diverses sociétés, la religion coexiste harmonieusement avec les autres caractéristiques sociétales, mais elle est également susceptible d'en modifier certaines. Quelle que soit la religion, les spécificités de son dogme – parallèlement à l'ensemble des conditions économiques, sociales, politiques et culturelles – sont importantes dans la relation au genre de la religion, parce que l'inégalité entre les

femmes et les hommes est liée aux préjugés et aux stéréotypes culturels et sociaux au sujet des identités et des rôles féminins et masculins.[150] Les représentations des genres sont tout à la fois le produit et une composante des traditions modelées pendant des siècles par la religion et la culture. Les religions, notamment monothéistes, interviennent de façon déterminante dans la construction de ces identités et représentations, ainsi que dans leur acceptation et leur intériorisation, tant pour les croyants que les non-croyants. Ainsi, la religion en tant que partie de la culture est un facteur d'homogénéisation pour les pratiques qui définissent le rôle, le statut et l'image des femmes dans une culture, mais aussi au sein de la famille ; et la religion tend souvent à renforcer des différences de genre rigides en les légitimant et en favorisant leur réification.[151]

Toute vision mondiale de la culture intègre des images de la femme qui façonnent la conceptualisation de celle-ci dans l'ensemble de la culture. La plupart de ces images sont d'origine religieuse et, pour l'essentiel, construites non par les femmes elles-mêmes mais par les hommes. Il existe une étroite relation entre cette réalité, le développement du patriarcat et l'essor et l'institutionnalisation des religions monothéistes.[152] Généralement, toute lutte contre ces images et les inégalités de genre exige d'apporter des modèles et des conceptualisations alternatives. Lorsque les femmes se battent pour leur autodétermination, elles sont inévitablement confrontées à l'image de l'« Eve maudite » ou de la « femme source de *fitna* ».[153] D'où la nécessité, dans la culture et les religions monothéistes, de venir à bout des stéréotypes liés au genre qui divisent l'humanité en deux identités distinctes sur les plans biologique, physique et spirituel.[154] Bien que la plupart des religions enseignent l'égalité des hommes et des femmes devant Dieu, elles leur attribuent des rôles différents sur Terre et confèrent ainsi aux hommes un sentiment de supériorité – qui, par voie de conséquence, conduit au traitement discriminatoire des femmes par les hommes.[155] Paradoxalement, le rôle et l'image de la femme en tant qu'épouse, mère et femme au foyer ne sont pas perpétués seulement par les hommes mais également par les femmes, autrement dit par les victimes.[156]

Que ce soit dans les pays européens ou méditerranéens, les droits de la femme sont souvent violés au nom de la religion. L'égalité entre les femmes et les hommes n'est pas une doctrine centrale des trois religions monothéistes (juive, chrétienne et musulmane) ; au contraire, la discrimination à l'encontre des femmes, vieille de plusieurs siècles, continue bien souvent d'exister.[157] Même s'il n'est pas simple de séparer traditions culturelles et religion, certaines pratiques apparemment religieuses violent les droits de la femme. Parmi les plus violentes, il faut citer les crimes d'honneur, certaines pratiques liées au mariage et à sa dissolution, le manque d'accès à l'éducation ou à certaines professions et, enfin, le traitement préférentiel dont bénéficient les garçons.[158] Outre ces pratiques, certaines questions comme la contraception, l'avortement et le divorce – avec des conséquences directes sur la vie de beaucoup de femmes –, suscitent bien des controverses, tant pour les autorités religieuses que pour les Etats.

Il convient de préciser que, plutôt qu'aux religions elles-mêmes, c'est aux interprétations des religions, des doctrines et des lois religieuses qu'il faut reprocher l'oppression continuelle des femmes. Dans le cas de l'islam par exemple, l'inégalité des genres et le statut des femmes dans le monde musulman ne peuvent être attribués seulement à l'islam, parce que l'adhésion apportée aux préceptes islamiques et l'application des

codes islamiques sont plus ou moins entières d'un pays à l'autre.[159] Qui plus est, dans une même société, il peut exister différents degrés de ségrégation des sexes sur la base de divers facteurs tels que la classe sociale. Par exemple, dans de nombreuses sociétés musulmanes aujourd'hui, les femmes de la classe supérieure sont plus mobiles que celles de la classe inférieure, même si l'opposé était vrai dans le passé. Par conséquent, dans ces sociétés musulmanes, des facteurs autres que la religion continuent de déterminer les relations et les (in)égalités entre les femmes et les hommes.[160]

➜ 6.5.8 Genre et médias[161]

Concernant les femmes et les médias, la plate-forme d'action de Beijing, en 1995, a défini deux objectifs stratégiques : accroître la participation des femmes à la prise de décision dans le secteur des médias et promouvoir une image équilibrée et non stéréotypée des hommes et des femmes dans les médias.[162] Toutefois, comme dans d'autres régions du monde, il reste de nombreux défis à relever concernant les femmes et les médias dans la région euro-méditerranéenne.

Dans les pays euro-méditerranéens, l'accès des femmes aux postes de gestion et de décision reste très limité, malgré leur arrivée en nombre dans des professions du secteur des médias et des fonctions autrefois considérées comme réservées aux hommes, comme le reportage sur les conflits armés. Le fossé éducatif entre les femmes et les hommes, en particulier dans les domaines techniques, favorise une domination masculine sur l'élaboration des politiques et leur direction, la conception et le développement des technologies de l'information et de la communication.[163] Qui plus est, le genre en tant que sujet ne fait pas partie des programmes de la plupart des écoles de journalisme et, pour les professionnels des médias, les opportunités de formation sur la sensibilisation aux questions de genre restent rares.[164]

Les médias de masse, tant l'audiovisuel que la presse écrite, jouent un rôle dans la formation de l'opinion publique. Les discours des médias ne sont pas exempts de messages discriminatoires qui, consciemment ou inconsciemment, participent à la reproduction de représentations déformées, inégales et négatives des femmes et des relations hommes-femmes dans les sociétés européennes et méditerranéennes. Une étude de la fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh[165] fournit des exemples de tels problèmes dans la région en question. Nombreux sont les programmes télévisés qui abusent de clichés démodés sur les femmes et les hommes : les femmes (le « sexe faible »), habillées comme des poupées blondes et dépeintes comme des objets sexuels, accomplissent généralement les tâches accessoires que sont l'entretien de la maison et le soin de la famille. Quant aux hommes, généralement présentés comme des êtres dynamiques, ils ont des activités sociales bien plus essentielles. Qui plus est, les divertissements télévisés ciblent principalement les femmes – que l'on estime en être les principales consommatrices.

Par ailleurs, les points de vue des femmes, leurs avis, les informations les concernant, leurs besoins et leurs préoccupations sont largement absents de la plupart des supports journalistiques, et des sujets comme la violence faite aux femmes, l'égalité devant la loi, le droit des femmes à l'éducation ou la traite des femmes ne sont quasiment pas abordés dans les bulletins d'information. Les médias tendent à pratiquer la généralisation pour présenter les femmes comme un groupe homogène, au lieu de véhiculer une image équilibrée de la diversité de leurs vies et de leurs contributions à la société.[166]

Q : Comment sont présentées les femmes dans les bulletins d'information télévisés et les publicités dans votre pays ?

Que peut-on faire pour mettre un terme à la représentation négative des femmes et à la reproduction des rôles de genre stéréotypés dans les médias ? Dans les pays européens et méditerranéens, et plus particulièrement dans la région euro-méditerranéenne, quantité d'organisations non gouvernementales et internationales mettent en œuvre diverses activités, comme des campagnes pour éveiller les consciences, des opérations de sensibilisation au genre et des travaux de recherche sur les questions de genre. Leur but est d'ouvrir la voie à l'expression des femmes et à une représentation équilibrée, de produire des lignes directrices pour garantir et promouvoir l'égalité dans les médias et d'y éradiquer les stéréotypes, et d'assurer un suivi des médias concernant les inégalités qui perdurent.

Par exemple, la production conjointe – par la Jordanie, la Syrie et le Danemark – de programmes télévisés pour les enfants, où ceux-ci sont des acteurs qui décident de leur propre vie, est un bon exemple d'accès à l'information et de médias promoteurs de l'égalité. Un exemple intéressant de surveillance des médias est « Media Suitcase », développé par l'association allemande des journalistes au féminin, qui fournit des groupes d'observation des médias équipés des outils nécessaires pour procéder à l'examen critique et à l'analyse des contenus médiatiques. La télévision suédoise pour les enfants, avec ses personnages de filles solides et indépendantes (comme Fifi Brindacier/*Pippi Longstocking*), offre depuis des décennies une source d'inspiration et des modèles de rôle positifs pour les enfants ; c'est en cela un bon exemple de la façon de mettre un terme aux stéréotypes.[167]

➜ 6.5.9 Les femmes dans les situations de conflit, de guerre et de paix

> La paix est indissolublement liée à l'égalité entre les femmes et les hommes dans le développement. Les conflits armés et autres types de conflit, les guerres d'agression, l'occupation étrangère, la domination coloniale ou d'autres types de domination étrangère, de même que le terrorisme, constituent toujours de graves obstacles à la promotion de la femme.[168]

Les inégalités de genre reflètent les déséquilibres du pouvoir inhérents aux structures sociales qui sont présents en temps de paix et sont exacerbés pendant et après les conflits armés. Le conflit armé a des répercussions négatives pour les femmes comme pour les hommes, mais aussi des conséquences spécifiques au genre, les femmes étant souvent affectées de manière disproportionnée par les violences et les traumatismes de la guerre, les perturbations et la perte de ressources.[169] Qui plus est, les perceptions dominantes des questions de conflit et de reconstruction, non sensibles au genre, ne reconnaissent pas toujours cette réalité.[170] Dans les conflits armés, les interprétations stéréotypées encouragent des attentes traditionnelles : les hommes partent au combat, tandis que les femmes les soutiennent sur le front ; les hommes sont des soldats ou des agresseurs, les femmes sont des épouses, des mères, des infirmières, des travailleuses sociales et des travailleuses du sexe. Mais, même si ce sont surtout les hommes qui sont enrôlés et tués dans les combats, les femmes dans leur rôle de « pourvoyeuses de soins » souffrent aussi lorsque les structures sociales s'effondrent.[171] D'autres réalités, dans lesquelles les femmes seraient des combattantes et les hommes des victimes, passent souvent inaperçues.[172]

La violence basée sur le genre et les déplacements forcés sont deux exemples d'impacts qui peuvent être des stratégies de guerre délibérées pour déstabiliser les familles

et les communautés.[173] Pour les femmes, les filles et les enfants, la guerre est un fléau qui se traduit par des violences sexuelles, psychologiques, physiques et basées sur le genre (comme les viols et les grossesses forcées), la propagation du VIH/sida, une vulnérabilité accrue, des obstacles à la mobilité et leur exploitation comme esclaves sexuels par les soldats.[174]

Les déplacements contraints, qui peuvent déboucher sur l'exclusion sociale et la pauvreté, cherchent à porter atteinte aux relations entre hommes et femmes en provoquant l'éclatement de la cellule familiale et la déstabilisation sociale. Ils handicapent les femmes de façon disproportionnée : ils réduisent l'accès aux ressources qui permettraient de faire face aux responsabilités du ménage et infligent aux femmes une violence émotionnelle et physique plus forte.[175] En outre, l'engagement des femmes dans les efforts de reconstruction de la paix ne signifie pas nécessairement l'intégration de leurs droits dans le processus de paix ; le plus souvent, à la suite d'un conflit armé, les besoins des femmes et des filles ne bénéficient ni de reconnaissance ni d'un quelconque traitement prioritaire.[176]

Jerusalem Link

Le partenariat entre l'organisation israélienne Bat Shalom et le Centre palestinien pour les femmes de Jérusalem est un exemple de femmes mobilisées pour réduire les fossés entre politiques, conflits armés et égalité entre les genres. Alors que les deux organisations se battent principalement pour les préoccupations des femmes dans leur société respective, Jerusalem Link donne la priorité aux droits de la femme en tant qu'ingrédient essentiel à tout processus de paix. Les deux organisations mènent des projets conjoints qui promeuvent la paix, la démocratie, les droits de l'homme et le leadership des femmes.[177]

6.6 L'égalité des genres dans et par le travail euro-méditerranéen de jeunesse

Un des aspects essentiels de l'égalité entre les femmes et les hommes est qu'il s'agit d'une problématique horizontale qui concerne tous les aspects de la vie de chacun, partout dans le monde. Le travail de jeunesse est un espace dans lequel il est possible non seulement de se confronter aux inégalités de genre, mais également de s'y attaquer. Dans toute activité éducative qui réunit des jeunes, se posent des questions et des problèmes concernant le genre, la sexualité et le pouvoir.[178] Le travail de jeunesse offre donc une excellente opportunité de bousculer, pour les réduire à néant, les inégalités entre les femmes et les hommes, que ce soit en se concentrant sur le genre en tant que thématique d'activité ou en l'intégrant dans toute activité qui s'y prête.

« Zoom in, Zoom out » est un jeu éducatif sur la situation des femmes dans le monde, basé sur 12 histoires et vies de femme. Le jeu examine plusieurs aspects de la situation des femmes, comme la santé, le développement, l'économie et l'histoire. Il a été produit par Ungdomsstyrelsen, Nykterhetsrörelsens Bildningsverksamhet, Landes Jugendwerk der awo Thüringen, the Sustainable Development Association et Kafa.

Toutes les activités comportent une dimension de genre, mais en l'ignorant dans la planification et dans la mise en œuvre, vous risquez de marginaliser une partie de votre groupe cible, de renforcer les stéréotypes ou simplement de manquer l'opportunité d'aborder un aspect central des droits de l'homme et de la participation.[179] Pour autant, en parlant des différences entre les sexes, le risque existe de creuser le fossé au lieu de le combler si la question n'est pas traitée de façon appropriée.[180] Par exemple, des participantes peuvent ne pas savoir ce qu'est la discrimination si elles ont l'habitude de subir des traitements discriminatoires, tandis que des participants peuvent se sentir mal à l'aise face à des normes masculines dominantes et se demander s'ils ne sont pas comme ils devraient être.[181] Dans certains contextes, aborder des sujets sensibles comme le foulard ou les mutilations génitales féminines peut aussi générer des tensions entre les participants. En tenant compte de ces sensibilités, vous trouverez ci-après quelques idées non exhaustives et complémentaires sur la façon d'intégrer l'égalité entre les femmes et les hommes dans les activités du travail de jeunesse en général, et dans le travail euro-méditerranéen de jeunesse en particulier.

Priorité aux questions spécifiques de genre

Les activités du travail de jeunesse sur des questions liées au genre – comme la violence basée sur le genre, la lutte contre les stéréotypes liés au genre et les rôles de genre, les femmes migrantes, la représentation des femmes dans les médias ou l'emploi des femmes, ainsi que l'égalité entre les femmes et les hommes dans le travail de jeunesse et la politique de jeunesse – sont susceptibles d'améliorer la visibilité des inégalités, de sensibiliser à leur existence et d'aider les travailleurs de jeunesse à surmonter quelques-unes de ces inégalités dans leur groupe cible : les jeunes. Qui plus est, la coopération entre les acteurs du travail de jeunesse, des droits de la femme et de l'éducation aux droits de l'homme est un moyen de rendre les activités du travail de jeunesse plus susceptibles d'améliorer le bien-être des jeunes.

Genre et apprentissage interculturel

Le dialogue interculturel aide les jeunes à apprécier le pluralisme et la diversité et à voir la réalité sous différents angles, dans l'objectif de réinterpréter leur vision pour adopter une approche neutre de la détermination du genre ; il aide aussi à établir le droit à la différence en tant que droit que tout un chacun doit respecter.[182] Le transfert de bonnes pratiques en matière de dialogue interculturel dans les relations entre les femmes et les hommes est possible, et vice versa. Les aptitudes essentielles au dialogue interculturel, comme l'empathie, l'ouverture à de nouvelles perspectives et l'appréciation du pluralisme et de la diversité, peuvent également servir à éradiquer les inégalités entre les femmes et les hommes dans et par le travail de jeunesse.[183] Le développement et l'utilisation d'un langage non sexiste dans les activités de jeunesse en sont un bon exemple.

Veiller à un équilibre entre les sexes

L'instauration d'un nombre équilibré de membres masculins et féminins dans le groupe de participants et au sein de l'équipe de formateurs peut être un premier pas en vue d'une égale participation des deux sexes à une activité de jeunesse.

Sensibiliser aux questions de genre

Comprendre qu'il existe des différences socialement déterminées entre femmes et hommes, basées sur un comportement appris et qui influent sur leur capacité respective d'accès et de contrôle des ressources, est une démarche qui peut être mise en

œuvre dans les projets, les programmes et en fin de compte par les politiques.[184] La sensibilisation peut être opérée de diverses façons, mais l'objectif en est de modifier les attitudes et les connaissances des individus. Même si les seules connaissances ne peuvent suffire pour s'attaquer au sexisme, à la discrimination et à la violence basée sur le genre, des informations adaptées et pertinentes ainsi que l'ouverture à diverses perspectives sur ces questions sont très importantes.[185]

Entrer dans le débat sur les rôles de genre peut aider les individus à sortir de rôles réducteurs et à définir ce qu'ils sont réellement à leurs yeux. Les sensibiliser à la violence et à la discrimination peut les inciter à agir. Les campagnes, les projets, les stages de formation, les manifestations et autres instruments peuvent être des outils de sensibilisation.[186] Les formateurs qui sont conscients de l'intérêt de la démarche peuvent, par exemple, introduire une perspective de genre au moyen de questions dans le débriefing d'un exercice. La sensibilisation aux questions de genre dans la planification et la gestion de projets peut encourager à une analyse de la portée et de l'influence du projet et des activités sur les jeunes femmes et les jeunes hommes du groupe cible. Dans le cadre d'un projet, il est également possible d'intégrer la dimension de genre dans l'analyse initiale des besoins.[187]

Utilisation de méthodes sensibles au genre

La neutralité du point de vue du genre vise à ne pas renforcer les inégalités existantes, alors que la sensibilité aux questions de genre est une tentative pour corriger les inégalités existantes.[188] Si les travailleurs de jeunesse ne sont pas en mesure de redéfinir les rôles de genre et les relations hommes-femmes (actions pour modifier les attitudes et engager une démarche active d'intégration du genre),[189] ils peuvent néanmoins utiliser des méthodes sensibles au genre dans l'ensemble des activités de jeunesse. Celles-ci peuvent venir compléter les activités et améliorer encore la prise de conscience des inégalités. Parmi ces méthodes figurent l'utilisation de formateurs masculins et féminins, le travail en groupes non mixtes, l'utilisation d'exemples tirés des « mondes » masculin et féminin, la conscience des techniques de refoulement et le partage équitable du temps entre participants des deux sexes.[190]

L'intégration de la dimension de genre[191]

Toute formation ou activité d'apprentissage, quel qu'en soit le sujet, peut s'appuyer sur une approche d'intégration de la dimension du genre. Les responsables et les participants peuvent observer les modes de comportement féminins et masculins, et les étudier. Les actions et les attitudes des formateurs et des responsables peuvent aider à sensibiliser à l'égale valeur des hommes et des femmes. Les normes et les hypothèses déséquilibrées et entachées de préjugés peuvent être bousculées par la prise de conscience, par exemple, du langage utilisé, des exemples choisis et des modèles de rôle pris pour référence. De cette façon, l'aspect du genre devient explicite dans chaque partie d'une activité de jeunesse, à tous les stades de sa préparation jusqu'à son évaluation.

Les organisations de jeunesse peuvent jouer un rôle actif dans l'éradication des inégalités entre les femmes et les hommes si elles sont encouragées à prendre sérieusement en considération les questions d'inégalités, de droits des femmes et de droits des minorités, compte tenu de leur pertinence fondamentale pour le bien-être de tous les jeunes dans la société.[192] Elles peuvent par exemple : élaborer des stratégies sur la gestion, le financement et la planification réaliste de projets, axées sur les jeunes femmes et d'autres groupes sous-représentés ; toujours tenir compte des déséquilibres entre les genres dans leurs programmes et leurs attitudes ; et promouvoir des

échanges directs pour combler la distance et éviter les incompréhensions et les stéréotypes dans la région euro-méditerranéenne.[193]

Follow the Women (FTW)[194]

Organisation internationale formée d'environ 500 femmes de 40 pays, qui milite pour la paix et la fin de la violence au Moyen-Orient. Son activité la plus connue, « Pedal for Peace in the Middle East » (pédaler pour la paix au Moyen-Orient), est une manifestation unique organisée par un groupe de femmes qui traversent à vélo plusieurs pays du Moyen-Orient pour sensibiliser à l'impact de la situation du pays sur la vie des femmes et des enfants et réunir un soutien en faveur de la paix. Grâce à des centaines d'entre elles qui pédalent dans un même élan, Follow The Women donne aux femmes la possibilité de s'exprimer, d'exercer un contrôle et d'avoir un impact fort.

Entre ces manifestations à vélo, l'organisation et ses représentantes continuent de travailler sur divers projets corrélés. En plus des conférences organisées par FTW, les militantes promeuvent les objectifs de l'organisation dans leurs communautés locales, auprès de leurs familles et amis, au moyen de débats et de présentations à des groupes locaux. L'organisation est déjà à la tête de plusieurs projets et offre des subventions à d'autres organisations et projets dont les objectifs sont complémentaires aux siens. Toutes les activités de Follow the Women sont axées sur les femmes et les enfants, et utilisent le sport comme vecteur pour favoriser la rencontre et une meilleure compréhension des cultures et des peuples.

Notes du thème 6

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters – a manual on addressing gender-based violence affecting young people*, Editions du Conseil de l'Europe, accessible sur www.eycb.coe.int/gendermatters (version française non encore publiée).
2. *Ibid*.
3. Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE), *Glossary of gender-related terms,* mai 2006.
4. Bradley, H. (2007), *Gender* (Key Concepts), Polity Press.
5. Mediterranean Institute of Gender Studies (2005), *Glossary on Gender*, élaboré par Josie Christodoulou, disponible sur www.medinstgenderstudies.org/publications/glossary-on-gender/.
6. *Ibid*.
7. Bradley, H. (2007), *op. cit*.
8. OSCE, *Glossary of gender-related terms,* mai 2006.
9. Bradley, H. (2007), *op. cit*.
10. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters, op. cit*.
11. *Ibid*.
12. *Ibid*.
13. Organisation mondiale de la santé (OMS), Genre, femmes et santé, « Qu'entendons-nous par "sexe" et par "genre" ? », consultable sur www.who.int/gender/whatisgender/fr/index.html.

14. Concernant les stéréotypes en général, voir le chapitre 2, thème nº 3 « Apprentissage interculturel », de ce T-Kit.
15. Archer, J. et Lloyd, B. B. (2002), *Sex and gender*, Cambridge University Press.
16. *Ibid*.
17. Arat, Necla (2006), « Rewriting elementary school textbooks from a gender-sensitive perspective », dans *Quaderns de la Mediterrània*, n° 7, p. 51-56.
18. Hellinger, M. et Bussmann, H. (dir.) (2003), *Gender across languages: the linguistic representation of women and men*, John Benjamins Publishing, p. 16-17.
19. Arat, N. (2006).
21. *Ibid*.
22. Mediterranean Institute of Gender Studies (2005), *Glossary on gender*.
23. Drislane, R. et Parkinson, G. (2002), « Gender roles » dans *Online Dictionary of the Social Sciences* (Athabasca University et ICAAP).
24. Arat, N. (2006).
25. « L'égalité entre les sexes », dans *Repères*, *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, 2003, p. 372-387.
26. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.
27. Radicova, I. (1994), « Human rights of girls and young women in Europe: questions and challenges for the 21st century », Conclusions générales, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
28. Reeves, Hazel et Baden, Sally (2000), « Gender and development: concepts and definitions », préparé pour le département du Développement international du Royaume-Uni (DFID) pour son centre d'informations intranet en faveur de la prise en compte du genre, BRIDGE (development and gender), Rapport n° 55, Institute of Development Study, Université du Sussex, février 2000. Disponible sur www.bridge.ids.ac.uk/reports/re55.pdf.
29. Arat, N. (2006).
30. OSCE, *Glossary of gender-related terms,* mai 2006.
31. Arat, N. (2006).
32. « La sexualité est un concept complexe qui fait simultanément référence (a) à la reproduction, (b) au désir érotique pour un autre être humain, et (c) qui constitue un aspect central de l'identité sexuelle » : extrait de *Gender matters – a manual on addressing gender-based violence affecting young people* (2008), Editions du Conseil de l'Europe.
33. Arat, N. (2006).
34. Reeves, H. et Baden, S. (2000), consultable sur www.bridge.ids.ac.uk/reports/re55.pdf.
35. *Ibid*.
36. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.
37. Ce paragraphe est inspiré de Reeves, H. et Baden, S. (2000).
38. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.
39. Whitehead, S.M. et Barrett, F.J. (dir.) (2001), *The masculinities reader,* Oxford, Polity Press.
40. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.
41. *Ibid*.
42. Kynsilehto, A. et Melasuo, T. (2006), « Gender equality: a truly Euro-Mediterranean concern? », dans *Quaderns de la Mediterrània*, nº 7, p. 209-215.
43. Organisation mondiale de la santé (OMS) (2001), *Transforming health systems: gender and rights in reproductive health*, OMS.
44. Article 1 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW).
45. Résolution du Parlement européen du 26 avril 2007 sur l'homophobie en Europe.
46. Journée internationale contre l'homophobie, www.idahomophobia.org.
47. « La discrimination et la xénophobie », dans *Repères*, *op.cit.*, p. 372-387

48. Organisation internationale du travail (2008), *ABC of women workers' rights and gender equality,* Brookings Institution Press, 2e éd.
49. EuroMeSCo (2006), *Les femmes en tant que participantes à part entière à la Communauté euro-méditerranéenne d'Etats démocratiques*, Rapport annuel EuroMeSCo 2006, p. 13.
50. Amnesty International, Campagne « Halte à la violence contre les femmes », voir www.amnesty.org.
51. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006.
52. Conseil de l'Europe, Fiche d'information sur l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes, voir: www.coe.int/equality.
53. Voir www.un.org/womenwatch/osagi/gendermainstreaming.htm.
54. Reeves, H. et Baden, S. (2000), *op. cit.*, consultable sur www.bridge.ids.ac.uk/reports/re55.pdf.
55. Institut international de recherche et de formation pour la promotion de la femme (UN-INSTRAW), *Glossary of gender-related terms and concepts,* « Gender mainstreaming principles », disponible sur www.un-instraw.org.
56. Stanford Encyclopaedia of Philosophy, « Topics in feminism » (consulté le 15 mars 2004), disponible sur http://plato.stanford.edu/entries/feminism-topics/.
57. « Feminism », sur http://en.wikipedia.org/wiki/Feminism (consulté le 1er juillet 2008).
58. *Ibid*.
59. Bradley, H. (2007).
60. Stanford Encyclopaedia of Philosophy, « Topics in feminism » (consulté le *15 mars 2004*).
61. *Ibid*.
62. Walby, S. (1991), Theorising Patriarchy, Wiley-Blackwell Publications.
63. *Ibid*.
64. « Radical feminism » sur http://en.wikipedia.org/wiki/Radical_feminism (consulté le 24 août 2008).
65. Walby, S. (1991), Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.
66. Walby, S. (1991).
67. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.
68. « Socialist feminism » sur http://en.wikipedia.org/wiki/Socialist_feminism (consulté le 24 août 2008).
69. Walby, S. (1991).
70. « Marxist Feminism » sur http://en.wikipedia.org/wiki/Marxist_feminism (consulté le 24 août 2008).
71. Walby, S. (1991).
72. *Ibid*.
73. « Feminist theology » sur http://en.wikipedia.org/wiki/Religious_feminism (consulté le 24 août 2008).
74. L'intégralité du texte de la convention est consultable sur www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm dans plusieurs langues.
75. Voir www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/index.html.
76. Voir www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/reservations-country.htm.
77. Voir www2.ohchr.org/english/bodies/cedaw/index.htm.
78. Le texte du Protocole facultatif est disponible sur www2.ohchr.org/english/law/cedaw-one.htm.
79. Voir www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/protocol/.
80. Programme des Nations Unies pour le développement (2001), *Gender analysis learning and information pack*, p. 71.
81. Voir www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/plat1.htm.
82. Voir www.coe.int/equality.
83. *Ibid*.
84. Voir http://ec.europa.eu/social/home.jsp?langId=fr.
85. Voir http://ec.europa.eu/social/home.jsp?langId=fr.

86. Vous trouverez des informations supplémentaires sur le Partenariat euro-méditerranéen dans le chapitre 2, thème nº 1, « Contexte politique et institutionnel », de ce T-Kit.

87. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006, p. 38.

88. Voir http://eeas.europa.eu/euromed/summit1105/five_years_fr.pdf pour consulter le texte intégral du programme de travail euro-méditerranéen quinquennal.

89. Commission européenne (2006), *EuroMed Partnership: acting for gender equality*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.

90. Conclusions ministérielles sur le renforcement du rôle des femmes dans la société, adoptées lors de la conférence ministérielle Euro-Med sur le renforcement du rôle de la femme dans la société, 14-15 novembre 2006, Istanbul. Le texte intégral des conclusions fournissant une liste complète des actions découlant de ces priorités est disponible sur http://eeas.europa.eu/euromed/women/docs/conclusions_1106.pdf.

91. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006, p. 33.

92. *Ibid*., p. 31-34.

93. Cette partie est un résumé de EuroMeSCo (2006), p. 15-16 et 32-34.

94. Extrait du rapport du séminaire du Conseil de l'Europe (2004), *Citizenship matters: the participation of young women and minorities in Euro-Med youth projects*, Ingrid Ramberg (dir.), Alexandrie, Egypte, 19-29 avril 2004, Editions du Conseil de l'Europe, Hongrie, p. 75.

95. Voir www.womenlobby.org.

96. Collins, M. (2001), « Passing on feminist values » dans Conseil de l'Europe (2001), *La violence à l'égard des jeunes femmes en Europe,* rapport de séminaire, Centre européen de la jeunesse de Budapest, 21-27 mai 2001.

97. Cette partie résume essentiellement les résultats de EuroMeSCo (2006), p. 20-21.

98. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006, p. 15-16.

99. Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh (2006), *Culture et communication : instruments fondamentaux pour le changement des mentalités et des sociétés*, étude pour le dialogue entre les cultures pour la Conférence ministérielle euro-méditerranéenne sur l'égalité des chances, p. 7.

100. *Ibid*.

101. Unesco (2004), *Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*, rapport mondial de suivi, 2003-2004.

102. Shteiwi, M. M. (1999), Gender roles in school textbooks, Amman, cité dans Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh (2006), *Culture et communication : instruments fondamentaux pour le changement des mentalités et des sociétés*, p. 8.

103. Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh (2006), p. 11.

104. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006, p. 15.

105. Voir www.wikigender.org/index.php/GID_Variables:_Economic_status_of_women.

106. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Women and men in OECD countries,* Editions OCDE, Paris, p. 17, consultable sur www.oecd.org/dataoecd/44/52/37962502.pdf.

107. Enquête UE sur les forces de travail. Cette enquête peut être consultée à partir de l'adresse http://epp.eurostat.ec.europa.eu.

108. Programme Euro-Med « Rôle des femmes dans la vie économique » (RWEL), Comparative analysis of the economic situation in ten south Mediterranean countries, synthèse.

109. Schmögnerová, B. (2003), Economic policies for full employment in an enlarged Europe, déclaration lors de la conférence pour le 25e anniversaire de l'Institut syndical européen (ETUI), Bruxelles, 3 décembre 2003, disponible sur www.unece.org/press/execsec/2003/bs031203.htm.

110. Commission européenne (2008), *Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes – 2008*, Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances.

111. EuroMed, RWEL, Comparative analysis of the economic situation in ten south Mediterranean countries, synthèse.

112. *Ibid*.

113. Source : Eurostat, disponible à partir de http://epp.eurostat.ec.europa.eu.

114. Les données concernant les pays méditerranéens sont tirées de EuroMed, RWEL, Comparative analysis of the economic situation in ten south Mediterranean countries, synthèse ; les données pour les pays de l'UE provien-

nent de la Commission européenne (2002), L'emploi en Europe 2002 : évolution récente et perspectives, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales.

115. Commission européenne (2008), *Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes – 2008*.

116. L'écart de salaire entre les femmes et les hommes est calculé grâce à plusieurs indicateurs, mais fait référence à la différence de salaire horaire entre les femmes et les hommes. Le calcul du salaire moyen global des femmes en tant que pourcentage de celui des hommes permet de déterminer l'écart de salaire ; c'est la différence entre ce pourcentage et 100%. Ainsi, si le salaire des femmes correspond à 80 % de celui des hommes, l'écart de salaire est de 20 %. Voir www.ons.gov.uk.

117. Voir http://ec.europa.eu.

118. Commission européenne (2008), *Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes – 2008*.

119. EuroMed, RWEL, Comparative analysis of the economic situation in ten south Mediterranean countries, synthèse.

120. Commission européenne (2008), *Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes – 2008*.

121. Organisation internationale du travail (2002), *Women and men in the informal economy: a statistical picture*, Secteur de l'emploi de l'OIT, Genève.

122. *Ibid*.

123. Conseil de l'Europe (2001), *La violence à l'égard des jeunes femmes en Europe*.

124. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006, p. 24.

125. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.

126. Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes, Assemblée générale des Nations Unies, Résolution 48/104 du 20 décembre 1993.

127. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.

128. *Ibid*.

129. *Ibid*.

130. « L'égalité entre les sexes », dans *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, p. 355-358.

131. Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe, Résolution 1327 (2003) sur les prétendus « crimes d'honneur », texte adopté par l'Assemblée parlementaire le 4 avril 2003 (16e séance).

132. « L'égalité entre les sexes », dans *Repères*, *op. cit*.

133. EuroMeSCo (2006), p. 22-24.

134. Conseil de l'Europe, Convention du Conseil de l'Europe sur la lutte contre la traite des êtres humains, Varsovie, 16 mai 2005, Voir http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=197&CM=2&DF=06/08/2009&CL=FRE

135. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006, p. 26-27.

136. Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe, Résolution 1327 (2003), *op. cit.*

137. Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe, Doc. 9720, 7 mars 2003, sur les prétendus « crimes d'honneur », Commission des questions juridiques et des droits de l'homme, rapport explicatif de Mme Cryer.

138. *Ibid*.

139. *Ibid*.

140. « L'égalité entre les sexes », dans *Repères*, *op. cit*.

141. Communautés européennes (2006), *EuroMed Partnership: acting for gender equality*, p. 15.

142. *Ibid*.

143. Les raisons de la migration et son impact, ainsi que les questions relatives aux minorités, sont traitées plus en détail dans le chapitre 2, thème n° 7, « Diversité culturelle et minorités », de ce T-Kit.

144. Parella, S. (2006), « Some reflections on female migration and the internationalisation of social reproduction », dans *Quaderns de la Mediterrània*, n° 7, p. 147-152.

145. EuroMeSCo, Rapport annuel 2006, p. 37.

146. Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe, Doc. 9720, *op. cit*.

147. Nash, M. (2006), « Rethinking media representations of immigrant women » dans *Quaderns de la Mediterrània*, n° 7, p. 57-60, disponible sur www.iemed.org.

148. Parella, S. (2006).

149. *Ibid*.

150. Berktay, F. (1998), *Women and religion*, Publication de l'Institute of Policy Alternatives de Montréal (IPAM), Black Rose Books, Montréal.

151. *Ibid*.

152. *Ibid*.

153. *Ibid*. Le mot arabe *fitna* est très difficile à traduire. Il englobe et tout à la fois renvoie « au schisme, à la sécession, au soulèvement et à l'anarchie », voir http://en.wikipedia.org/wiki/Fitna. Sous sa forme la plus simple, l'expression « les femmes en tant que source de *fitna* » fait référence à l'approche négative des femmes, selon laquelle celles-ci essaieraient constamment de diviser, de répandre des propos malintentionnés et de créer des difficultés et des problèmes.

154. *Ibid*.

155. Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, Résolution 1464 (2005) « Femmes et religion en Europe ».

156. Exposé des motifs par Mme Rosmarie Zapfl-Helbling, Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, Doc. 10670, 16 septembre 2005, « Femmes et religion en Europe » (rapport), Commission sur l'égalité des chances pour les femmes et les hommes, rapporteuse: Mme Rosmarie Zapfl-Helbling, consultable sur: http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc05/EDOC10670.htm.

157. *Ibid*.

158. *Ibid*.

159. Moghadam, V. (1993), « Modernizing women: gender and social change in the Middle East », cité dans Kynsilehto, A. et Melasuo, T. (2006).

160. *Ibid*.

161. La section « Gender and the Media » du site « EuroMed Women's Rights » inclut divers matériels utiles pour examiner la question des genres et des médias et la façon dont ces thèmes sont liés à l'égalité entre les femmes et les hommes et à l'autonomisation économique des femmes en particulier.

162. Kynsilehto, A. et Melasuo, T. (2006).

163. Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh (2006).

164. *Ibid*.

165. *Ibid*.

166. *Ibid*.

167. Tous les exemples proviennent de la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh (2006).

168. Rapport du Comité plénier spécial de la 23e session extraordinaire de l'Assemblée générale, cité dans Programme des Nations Unies pour le développement (2002), Gender approaches in conflict and post-conflict situations, UNPD Bureau for Crisis Prevention and Recovery, New York.

169. El Jack, A. (2003), Genre et conflit armé, synthèse, Bridge Development – Gender, Institute of Development Studies, Université du Sussex, voir www.bridge.ids.ac.uk/reports/Genre%20et%20conflits%20arm%E9s-report.pdf

170. *Ibid*.

171. *Ibid*.

172. *Ibid*.

173. *Ibid*.

174. Programme des Nations Unies pour le développement (2002), Gender approaches in conflict and post-conflict situations, UNPD Bureau for Crisis Prevention and Recovery, New York, p. 11.

175. El Jack, A. (2003).

176. *Ibid*., p. 6.

177. Pour plus d'informations sur Jerusalem Link, reportez-vous à l'adresse suivante: www.batshalom.org. Ce partenariat est cité dans El Jack, A. (2003), p. 46.

178. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.

179. *Ibid*.

180. Eklund, Ulrika (2000), « Egalité des sexes et éducation – Conscience des sexes : pourquoi est-ce important ? », *Coyote,* n° 2 (mai 2000).

181. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.

182. Schoefthaler, T. (2006), « Understanding gender and culture relations » dans *Quaderns de la Mediterrània*, n° 7, p. 19-22, consultable sur : www.iemed.org.

183. *Ibid*.

184. Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), Gender Analysis Training Module.

185. Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.

186. *Ibid*.

187. *Ibid*.

188. UN-INSTRAW, *Glossary of gender-related terms and concepts*, *op. cit*.

189. *Ibid*.

190. Eklund, U. (2000).

191. Cette partie est un résumé de Conseil de l'Europe (2008), *Gender matters*.

192. « Conclusions by the participants » dans Ingrid Ramberg (dir.), rapport de séminaire : *Citizenship matters: the participation of young women and minorities in Euro-Med youth projects,* p. 89-94.

193. *Ibid*.

194. Voir www.followthewomen.com.

7 Diversité culturelle et minorités

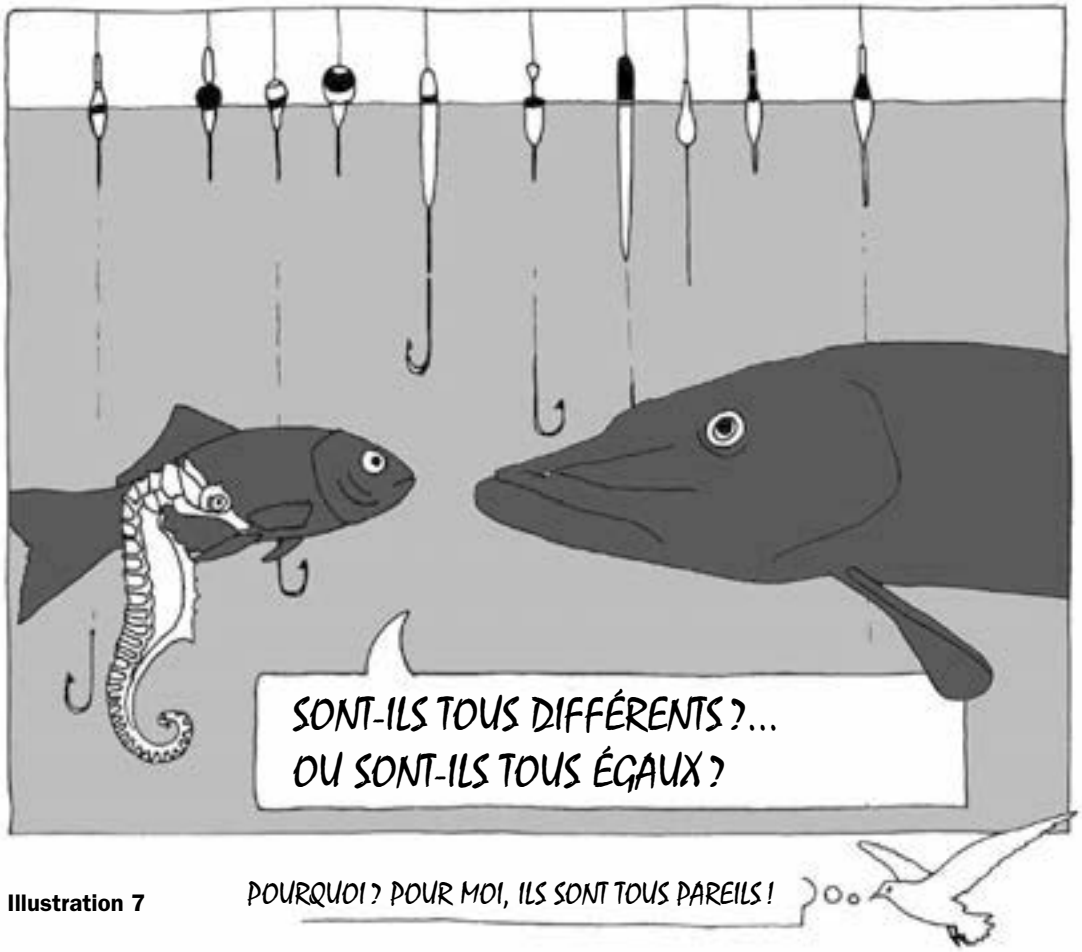


Illustration 7

Une seule fleur ne suffit pas à faire un jardin, un seul oiseau ne peut faire le printemps.

Rapport sur le développement humain dans le monde arabe, 2003

7.1 Introduction[1]

Se retrouver en Egypte en compagnie d'amis de Jordanie, du Liban, d'Espagne ou de Suède, et manger italien en écoutant des chansons françaises, par exemple, devient une situation de plus en plus courante pour certains jeunes. Le traditionnel Etat-nation, unité territoriale englobant une population qui partage une identité nationale commune (sur les plans historique, culturel ou ethnique),[2] est confronté à de nouveaux enjeux, générés notamment par la mobilité croissante des jeunes et par la mondialisation – deux facteurs qui ont contribué à gommer les frontières territoriales et à transformer les Etats-nations, les amenant à coopérer entre eux. Pour autant, les cultures nationales majoritaires ou dominantes continuent d'une façon ou d'une autre d'imposer leur identité aux autres groupes au niveau des Etats-nations et de la planète.

Bien souvent, on constate dans les environnements multiethniques un monoculturalisme officiel qui s'impose au détriment des droits des minorités. Selon l'*Annuaire mondial encyclopédique des minorités*, il est difficile de déterminer avec précision la proportion de la population mondiale qui s'identifie en tant que minorité ou comme appartenant à une communauté minoritaire. Toutefois, cette proportion est estimée supérieure à 10% et les statistiques suggèrent que plus de 20% de la population mondiale appartient à 6000 communautés minoritaires différentes.[3]

Comme dans le monde entier, les pays sur le pourtour méditerranéen sont formés de divers groupes culturels, ethniques et religieux.[4] Les Berbères, les Bahá'is, les Coptes, les Kurdes, les Sahraouis, les Roms, les Juifs, les Indiens, les Alaouites, les Finnois, les Hongrois, les Turcs, les Arabes, les Catalans, les bouddhistes, les druzes, les Suédois, les Italiens et quantité d'autres groupes sont des minorités dans certains pays et régions, alors qu'ils appartiennent à la majorité dans d'autres. Imaginez le nombre de langues minoritaires[5] parlées dans les pays où se déroule le travail euro-méditerranéen de jeunesse: l'arabe, l'arménien, le syrien, le basque, le gaélique, l'allemand, le kabardian, le kurde, le mansi, le mirandais, le romani, le sami, le suédois, le syriaque, le tamazight ou encore le yiddish – pour n'en mentionner que quelques-unes. Cette diversité est une source d'échanges, d'innovation et de créativité, qui repose toutefois sur un équilibre subtil dont la rupture peut facilement donner lieu à des différends et des conflits. Les politiques culturelles adoptées par les gouvernements méditerranéens et européens ont des répercussions non seulement sur leurs sociétés et leurs territoires, mais également sur d'autres sociétés du fait de facteurs divers comme leur passé colonialiste, la mondialisation, la mobilité croissante, les guerres, les partenariats et les accords.

Q: Quelles sont les minorités présentes dans votre société?

Dans leur tentative pour s'intégrer tout en préservant leur identité, les minorités sont souvent victimes d'actes d'intolérance et de discrimination de la part des sociétés dont elles font partie. Cette situation a parfois conduit à des conflits armés. La protection et la promotion des droits des minorités sont devenues essentielles pour empêcher les conflits et la poursuite des violations des droits de l'homme, et assurer la pérennité des nations.

Parallèlement, les minorités constituent de véritables ponts humains sur la Méditerranée. Nombre d'entre elles sont le fruit des migrations et des conflits qu'a connus l'histoire; d'autres sont simplement l'expression de la diversité sociale moderne et ne se définissent donc pas par des frontières nationales: il s'agit des minorités que forment notamment les personnes handicapées, homosexuelles ou encore végétariennes.

Ce chapitre traite trois questions majeures: la diversité culturelle, les minorités et les migrations. Ces questions sont souvent étroitement liées par une relation de cause à effet et le travail euro-méditerranéen de jeunesse est confronté à leurs incidences et aux défis qu'elles génèrent.

7.2 Des efforts pour garantir la diversité culturelle

En ce début de XXIe siècle, le monde est le théâtre de l'intégration accrue des marchés, de l'émergence de nouvelles alliances politiques régionales et d'avancées considérables dans les télécommunications, la biotechnologie et les transports. En conséquence, les populations se sont déplacées et les individus vont d'une région à l'autre, par choix ou par obligation. La diversité culturelle est une réalité du monde moderne, et la richesse

qu'elle apporte est généralement sous-estimée. Il conviendrait donc de s'intéresser au phénomène pour non seulement protéger les droits et les besoins des individus, mais également mettre en exergue les valeurs attachées à la diversité.

Quelques statistiques remarquables

Quelle est la situation de la diversité dans le monde ?[6] On compte quelque 6 000 langues dans le monde, avec des nombres de locuteurs différents ; ainsi, seules 4 % des langues sont utilisées par 96 % de la population mondiale ; 50 % des langues du monde sont menacées d'extinction et 90 % d'entre elles ne sont pas représentées sur internet.

Cinq pays ont le monopole du commerce et des industries culturelles du monde. Dans le domaine du cinéma, par exemple, sur 185 pays, 88 n'ont jamais eu leurs propres équipements de production cinématographique.

Face aux changements rapides apportés par la mondialisation, des mesures préventives politiques et institutionnelles ont été adoptées dès les années 1990 pour garantir et protéger la diversité culturelle. Parmi ces mesures figurent la Déclaration universelle sur la diversité culturelle, adoptée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) en 2001, et la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, adoptée par la Conférence générale de l'Unesco en 2005.

D'autres mesures sont énoncées dans diverses déclarations qui soulignent l'importance de l'expression culturelle et de la promotion du pluralisme : la Déclaration universelle des droits de l'homme ; le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Nations Unies) ; et la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples. Au niveau du Conseil de l'Europe, parmi les documents normatifs figurent la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1995) et le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (2008).

Déclaration universelle sur la diversité culturelle[7]

La déclaration vise à préserver la diversité culturelle nécessaire à la survie de l'humanité. Elle réaffirme que le adialogue interculturel est le meilleur garant de la paix et rejette la théorie du supposé inévitable choc des cultures et des civilisations. La déclaration soutient la diversité culturelle, les droits culturels et le rôle de la culture dans le développement, comme le réaffirme l'article 5 : « l'épanouissement d'une diversité créatrice exige la pleine réalisation des droits culturels », et « les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'homme ». Elle explore également les questions de ségrégation et de fondamentalisme pour rendre manifeste que les individus doivent reconnaître et respecter l'« autre » dans la société afin de garantir la diversité culturelle, en plus de reconnaître la pluralité de leur propre identité au sein d'une société elle-même plurielle.

Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles[8]

Cette convention est la première du genre dans les relations internationales, dans la mesure où elle consacre un consensus jamais obtenu auparavant par la communauté internationale sur divers principes directeurs et concepts liés à la diversité culturelle. Elle aborde diverses formes d'expression culturelle qui résultent de la créativité des individus, des groupes et des sociétés, et qui confèrent au contenu culturel une signification symbolique, ainsi que les valeurs artistiques et culturelles qui découlent de l'identité culturelle ou l'expriment. La convention ambitionne de renforcer les cinq liens inséparables d'une même chaîne : la création, la production, la distribution/diffusion, l'accès et le bénéfice des expressions culturelles, tels que véhiculées par les activités, les biens et les services culturels.[9]

Le Rapport 2003 sur le développement humain dans le monde arabe[10] reconnaît l'importance de la diversité culturelle dans la construction de la connaissance au sein des sociétés. Le rapport établit que chaque pays représente un mélange culturel spécifique, fruit de l'interaction des diversités sociales, ethniques et religieuses qui font la richesse du monde.

Du point de vue institutionnel, le Partenariat euro-méditerranéen et la Déclaration de Barcelone[11] soulignent l'importance du respect de la diversité et du pluralisme dans les sociétés euro-méditerranéennes, la promotion de la tolérance entre les différents groupes de la société et la lutte contre les manifestations d'intolérance, de racisme et de xénophobie. Conséquence de ce partenariat, le programme EuroMed Jeunesse compte parmi ses priorités la lutte contre le racisme et la xénophobie, et les droits des minorités.[12]

L'EuroMedCafé

Ce portail a été créé afin d'offrir sur internet un forum d'images et de sons et de favoriser la rencontre des jeunes des deux rives de la Méditerranée. L'une des fonctions de ce site est de mettre en ligne chaque année plusieurs chansons et films sur le thème du dialogue interculturel. Un espace de discussion est ouvert à la collaboration et à la mise à l'honneur de la diversité des voix créatives des peuples sur les rives méridionale et septentrionale de la Méditerranée.[13]

Malgré la reconnaissance de la diversité culturelle en tant que phénomène naturel et l'existence de déclarations qui garantissent la protection de la diversité culturelle, il reste beaucoup à faire pour protéger les droits des minorités. Une partie du problème réside dans la tendance à aborder les minorités comme des entités homogènes, au lieu de reconnaître les diversités internes qui les caractérisent. Une suggestion consiste à élargir la reconnaissance figée de la diversité culturelle pour la remplacer par un engagement envers l'opportunité d'une participation pleine et égale offerte à tous les individus, sans exception.[14]

Q : Dans votre pays, toutes les minorités ont-elles les mêmes possibilités de participation et d'expression sociales et culturelles ?

7.3 La diversité culturelle au sein des frontières nationales et régionales

Le Rapport mondial sur le développement humain 2004,[15] intitulé « La liberté culturelle dans un monde diversifié », prône la construction de sociétés inclusives et l'adoption de politiques multiculturelles qui reconnaissent et valorisent les différences culturelles dans l'objectif d'une paix durable. Le rapport étudie certaines raisons invoquées pour la suppression de la diversité culturelle par les Etats-nations, qu'il qualifie de « mythes ».

Le rapport affirme ainsi : « Si non ou mal gérées, ces luttes au sujet de l'identité culturelle peuvent rapidement devenir l'une des plus grandes sources d'instabilité à l'intérieur des Etats et entre eux – et par là même déclencher un conflit qui fasse régresser le développement. Les revendications identitaires qui polarisent les individus et les groupes créent des lignes de fracture entre le "nous" et le "eux". »[16]

Mythes pour justifier la suppression de la diversité culturelle

Les identités ethniques des individus font concurrence à leur attachement à l'Etat, il faut donc trouver un compromis entre la reconnaissance de la diversité et l'unité de l'Etat.
Les groupes ethniques sont enclins à entrer violemment en conflit entre eux sur des valeurs incompatibles, il faut donc trouver un compromis entre respect de la diversité et maintien de la paix.
La liberté culturelle nécessite de protéger les pratiques traditionnelles, il pourrait donc falloir trouver un compromis entre la reconnaissance de la diversité culturelle et les autres priorités du développement humain, comme les avancées du développement, de la démocratie et des droits de l'homme.
Les pays ethniquement divers sont moins aptes à se développer, il y a donc un compromis à établir entre le respect de la diversité et la promotion du développement.
Certaines cultures sont plus susceptibles que d'autres de se développer, et les valeurs démocratiques sont inhérentes à certaines cultures alors que ce n'est pas le cas pour d'autres. Il faut donc trouver un compromis entre la prise en compte de certaines cultures et la promotion du développement et de la démocratie.

(extrait du Rapport mondial sur le développement humain 2004)

Q : Pensez-vous qu'il s'agisse là de mythes ? Si oui, voyez-vous des exemples de la façon dont ces mythes sont présents et présentés dans diverses activités de jeunesse ?

En règle générale, les individus peuvent s'identifier au sein de leur Etat à quantité de groupes différents selon la citoyenneté, la race, le genre, la langue, la profession, le lieu, les loisirs, etc. Il existe donc de nombreux pôles identitaires auxquels se rattacher. Parmi ceux-ci, la culture fait référence aux coutumes, aux pratiques, aux langues, aux valeurs et aux visions du monde qui définissent les groupes sociaux – tels ceux basés sur la nationalité, l'ethnie, la religion ou encore des intérêts communs. S'identifier à une culture spécifique confère à l'individu un sentiment d'appartenance et de sécurité. Cela lui donne également accès à des réseaux sociaux et lui apporte un soutien, des valeurs et des aspirations communes, qui peuvent aider à faire tomber les barrières et à développer la confiance entre individus.

L'identité culturelle est, par conséquent, importante pour la conscience de soi et la relation de l'individu aux autres. Toutefois, une identité culturelle excessivement marquée peut contribuer à élever des barrières entre les groupes. Inversement, les membres des minorités culturelles peuvent se sentir exclus de la société si la majorité de ceux qui sont au pouvoir font obstruction ou montre d'intolérance envers leurs pratiques culturelles et le développement de cette identité et de leur sentiment collectif d'appartenance. C'est pourquoi l'identité culturelle se caractérise par l'appartenance ou l'identification à non pas un mais plusieurs groupes et cultures.

Apprendre à rapprocher et à négocier des identités culturelles contrastées est l'une des préoccupations essentielles des jeunes, et en particulier de ceux qui ont récemment immigré ou dont les parents sont des migrants. Ceux-là doivent négocier la culture de leurs parents tout en intégrant les cultures majoritaires auxquelles ils sont exposés là où ils vivent. Ce mélange confère souvent aux jeunes des minorités de multiples compétences culturelles, des styles de communication et des normes de relations interpersonnelles qui peuvent différer de ceux de la majorité des jeunes

– lorsque la majorité se définit comme des individus plus importants en nombre ou en possession du pouvoir économique et politique.

Qui plus est, les jeunes d'antécédents culturels divers, qu'ils soient autochtones ou migrants, sont souvent en butte à des perceptions contrastées de leur soi parce qu'ils doivent « fonctionner » dans des écoles et des systèmes éducatifs structurés autour des valeurs de la culture dominante. Ces jeunes endurent alors un processus de victimisation indirecte, dans lequel leur propre développement et leur identité culturelle personnelle ne sont ni abordés ni pris en considération.[17]

Reconnaître l'existence d'identités culturelles multiples au sein des frontières nationales et régionales et adopter des mesures et des politiques qui les prennent en compte sont des démarches vitales pour mettre un terme aux préjugés, aux stéréotypes et aux conflits, et garantir une diversité culturelle saine.

Célébrer la diversité culturelle

A la suite de l'adoption par l'Unesco de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle en novembre 2001, l'Assemblée générale des Nations Unies a salué la déclaration et les grandes lignes du plan d'action et proclamé le 21 mai « Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement », afin de renforcer la compréhension des valeurs de la diversité culturelle et d'apprendre à vivre ensemble de façon plus harmonieuse.

Au niveau régional, il existe des cadres politiques et institutionnels qui mettent en avant l'importance de la diversité culturelle et du dialogue dans et entre les régions. La Déclaration de Barcelone[18] souligne le besoin de garantir la diversité culturelle et religieuse dans les pays d'Europe et de la Méditerranée dans le cadre du Partenariat euro-méditerranéen, et met en place un certain nombre d'initiatives visant à enclencher un dialogue culturel et religieux entre les deux groupes de pays partenaires. La Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures[19] fait partie de ces initiatives qui œuvrent à l'élimination des préjugés et des stéréotypes, en favorisant le pluralisme et le respect des identités culturelles multiples et en proposant l'héritage commun de la région euro-méditerranéenne comme pilier de développement, de modernisation, de compréhension et de respect mutuels.

Il existe aussi des plates-formes établies sur le plan institutionnel pour échanger des informations et stimuler le dialogue culturel entre les jeunes européens et méditerranéens. Sur la rive méridionale de la Méditerranée, en particulier dans la région arabe, la Commission économique et sociale des Nations Unies pour l'Asie occidentale a mis en ligne un répertoire d'organisations pour la jeunesse arabe afin de promouvoir la coopération et le partenariat entre les jeunes aux niveaux local et régional. Ce site propose aussi aux jeunes arabes un forum qui leur apporte un éclairage sur la diversité et la complexité de la région.[20]

7.4 Le concept de minorité

A première vue, il semble assez facile d'identifier et de définir un groupe minoritaire. La plupart des dictionnaires et des encyclopédies définissent la notion de minorité comme un petit groupe d'individus qui fait partie d'un groupe plus large. Pour l'essentiel, le concept de « minorité » est neutre et fait référence à un groupe ethnique,

religieux ou guidé par d'autres intérêts qui est plus petit en nombre qu'un ou plusieurs autre(s) groupe(s) dans une région donnée.

Toutefois, en prenant pour seules références des chiffres et des données démographiques, on risque de passer à côté de quantité d'autres éléments complexes. Par exemple, un groupe peut être minoritaire dans un pays mais majoritaire dans d'autres, et donc ne pas former une minorité dans la totalité d'une région. Si ces situations ont souvent pour cause les phénomènes migratoires, elles peuvent aussi s'expliquer par la politique de traçage des frontières. Ainsi, alors que la majorité de la population de Slovénie est slovène (à plus de 87 %), les Hongrois et les Italiens ont le statut de minorités autochtones – en vertu de la constitution slovène, qui leur garantit des sièges à l'Assemblée nationale. La Slovénie compte d'autres groupes minoritaires, et notamment ceux venus de l'ex-Yougoslavie depuis la première guerre mondiale.[21]

Il existe aussi des groupes qui sont des minorités dans tous les pays d'Europe et de la Méditerranée. Lorsque leur population est peu importante en nombre, les membres de certaines minorités se retrouvent dispersés sur un vaste territoire. D'autres minorités n'ont pas encore obtenu de statut politique. Les Roms, par exemple, rencontrent de graves problèmes de marginalisation et de discrimination dans pratiquement tous les pays européens et méditerranéens, dans lesquels ils sont pourtant installés depuis des siècles. C'est aussi le cas de communautés autochtones qui ont été réprimées par d'autres mouvements nationalistes.

Q : Comment les Roms sont-ils perçus et traités dans votre pays ?

La plupart du temps, on pense que le terme de minorité fait référence à des différences ethniques qui englobent des caractéristiques culturelles, linguistiques, religieuses, comportementales et biologiques, généralement sur la base d'une généalogie ou d'ancêtres communs.[22] Toutefois, les catégories dans lesquelles les individus se classent – ou sont classés – sont nombreuses. L'appartenance à certaines de ces catégories, comme le fait d'être végétarien, a peu de conséquences politiques ou sociales, D'autres différenciations – comme l'identité sexuelle ou le mode de vie, la couleur politique, la langue ou la religion – peuvent singulariser les individus par rapport à une majorité dominante et avoir des implications très significatives. Par ailleurs, ces identifications sont parfois visibles (handicap, couleur de peau) et d'autres fois moins visibles voire invisibles (orientation sexuelle, convictions politiques, végétarisme). Selon le climat social d'une région, voire le contexte mondial plus large, chacune de ces catégories est susceptible de conduire à des discriminations et donc à la nécessité de réparation politique ou juridique.

Il peut aussi arriver qu'une minorité religieuse parfaitement libre de pratiquer sa foi dans un pays soit victime d'une forte persécution dans un autre, en particulier si son identité religieuse se combine à une ethnie ou une nationalité spécifiques. Cependant, même si un groupe donné n'est pas une « minorité » selon la définition qu'en donne tel ou tel gouvernement, il reste important, au niveau de la base et notamment dans le travail avec les jeunes, d'être conscient des diverses formes d'incidences qu'ont les normes et les attentes sociétales sur le groupe concerné.

Q : Dans votre pays, les Bahá'is et les témoins de Jéhovah sont-ils considérés comme des minorités ?

Compte tenu de la complexité de la question, la possibilité pour un groupe de se voir défini en tant que minorité aura des implications sur son statut. Souvent, le problème qui se pose est de savoir qui définit les groupes minoritaires. Alors que beaucoup de pays européens craignaient un afflux de migrants roms dans le sillage de l'élargissement de l'Union européenne en 2005, les porte-parole roms ont expliqué que cette crainte provenait en grande partie de l'idée fausse selon laquelle cette population était encore nomade et ne s'identifiait qu'à son propre groupe et non pas aux sociétés dans lesquelles elle vit depuis des siècles.[23]

Mais, dans d'autres cas, le fait de ne pas reconnaître à sa juste valeur le caractère distinctif de groupes minoritaires peut aussi être une forme de marginalisation. Au pire, un Etat peut même ne pas reconnaître l'existence officielle d'un groupe minoritaire et se dégager ainsi de la responsabilité de prendre des dispositions en sa faveur. Les individus et les organisations de la société civile ont le droit et même la responsabilité de s'opposer à de telles approches lorsqu'elles provoquent des situations de marginalisation.

7.5 Les problèmes rencontrés par les minorités

En 2003, Minority Rights Group International[24] a attiré l'attention de la Commission européenne sur quelques points qu'il conviendrait d'adresser sous l'angle des droits des minorités dans l'objectif de promouvoir l'amélioration de leurs conditions de vie au niveau national.[25]

- Education. Plusieurs mesures sont nécessaires pour assurer l'intégration des minorités, et notamment : l'accès à un enseignement primaire dans la langue maternelle ; la réforme des curriculums afin qu'ils reflètent les cultures minoritaires et qu'ils promeuvent la non-discrimination ; le recrutement d'enseignants issus des minorités.
- Emploi. Pour éviter des taux élevés de sous-emploi, les compétences professionnelles des minorités devraient être évaluées plus précisément et leurs membres devraient bénéficier d'un accès égal aux opportunités d'emplois, ainsi que d'options spécialement ciblées à leur intention.
- Reconnaissance de la présence des minorités. Les efforts ci-dessus devraient être soutenus par la reconnaissance des droits des minorités et leur inclusion dans les systèmes législatifs.
- Gouvernance. Il faudrait des réformes juridiques et constitutionnelles afin de renforcer la capacité des structures de gouvernance des minorités, ainsi qu'une représentation et une participation plus fortes des minorités aux instances législatives, dans l'objectif de garantir l'égalité pour tous.
- Soins de santé. Les services de santé devraient être accessibles à tout un chacun sans discrimination, et les zones où les minorités sont très présentes devraient être dotées de services en suffisance.
- Environnement (agriculture et développement rural compris). Ce point renvoie à la nécessité d'assurer l'accès à la biodiversité, d'examiner l'état de l'environnement, pour s'assurer qu'il n'est pas dégradé de façon disproportionnée dans les zones où vivent les minorités et que les mesures de protection n'empêchent pas celles-ci d'accéder aux terres et territoires traditionnels et de les utiliser.

Les jeunes constituent un groupe minoritaire significatif dans le monde. Selon l'Oxfam[26], 41 % des chômeurs dans le monde sont des jeunes qui vivent dans une extrême précarité, avec moins d'un dollar par jour. En outre, l'instabilité politique et les conflits les exposent tout particulièrement à la violence. Les jeunes hommes constituent une grande part des forces recrutées, parfois sous la contrainte, pour se battre dans les conflits et les guerres, et les jeunes garçons ne sont pas épargnés : on compte plus de 300 000 enfants soldats dans le monde. Quant aux filles et aux jeunes femmes, elles sont en temps de guerre tout particulièrement exposées au viol et à l'esclavage sexuel. Les violences et les conflits ont des incidences sur les jeunes : ils les empêchent d'aller à l'école et causent des traumatismes psychologiques, en plus de perturber les services sanitaires de base.

Les femmes migrantes et issues des minorités sont à la merci de multiples inégalités, de la discrimination et du racisme. Parce qu'en plus d'être des femmes elles sont aussi des migrantes, elles se heurtent à divers obstacles pour entrer sur le marché du travail et occupent la plupart du temps des emplois sous-évalués. Outre les jeunes femmes, les jeunes handicapés, les jeunes d'antécédents religieux différents, les gays et les lesbiennes souffrent aussi des conséquences de la discrimination.

On estime à 10 % la population mondiale souffrant d'un handicap et donc empêchée de bénéficier d'une véritable égalité des chances et d'une pleine participation à la vie de la communauté, avec pour preuve des taux de chômage élevés, des revenus faibles, des difficultés d'accès à l'environnement physique et l'exclusion sociale.[27] Dans de nombreuses régions du monde, les individus dont l'orientation sexuelle est différente (de celle de la majorité) sont victimes de discriminations dont les formes vont des insultes jusqu'au meurtre. Les couples de personnes lesbiennes et gays sont également victimes de discriminations juridiques dans les domaines du droit au mariage et de l'adoption d'enfants.[28] A travers l'histoire, partout dans le monde, les adeptes de différentes religions ont aussi souffert de discrimination massive.

Le programme Euro-Med Jeunesse[29] a défini cinq priorités thématiques, dont l'une concerne les droits des minorités. De cette façon, le travail de jeunesse pourrait faciliter l'intégration des jeunes dans la vie sociale et professionnelle en garantissant l'existence de processus démocratiques dans les sociétés civiles des pays partenaires méditerranéens.

Q : Pensez-vous que les mesures prises par le programme Euro-Med Jeunesse soient suffisantes ?

7.6 Les droits des minorités dans le cadre des droits de l'homme

En guise d'étape suivante à la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté, en 1992, la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques. Cette mesure a été prise pour faire reconnaître la nécessité d'une mise en œuvre plus effective des instruments internationaux de droits de l'homme et la garantir, et pour souligner que la promotion des droits de l'homme fait partie intégrante de l'évolution de la société dans son ensemble.[30]

La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, adoptée par le Conseil de l'Europe en 1998, est une autre initiative en faveur des droits des

minorités.[31] Il s'agit du premier instrument multilatéral juridiquement contraignant dédié à la protection des minorités nationales en général, qui affirme que cette protection fait partie intégrante de la protection des droits de l'homme. La Convention entend promouvoir l'égalité pleine et effective des minorités nationales en instaurant les conditions qui leur permettent de développer leur culture et de préserver leur identité.

La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales énonce les principes applicables aux personnes appartenant à des minorités nationales dans la sphère publique :[32]

- non-discrimination ;
- promotion d'une égalité effective ;
- promotion et préservation de la culture, de la religion, de la langue et des traditions ;
- liberté de réunion pacifique ;
- liberté d'association ;
- liberté d'expression ;
- liberté de pensée, de conscience et de religion ;
- droit d'accès et d'utilisation des médias ;
- liberté en relation avec la langue et l'éducation ;
- contact et coopération à travers les frontières ;
- participation à la vie économique, culturelle et sociale ;
- interdiction d'assimilation forcée.

Les problèmes qui se posent dans la région euro-méditerranéenne au sein et entre les communautés du Nord et du Sud sont interdépendants ; leurs membres n'ont en effet pas toujours entretenu de bonnes relations. Les conflits passés ont laissé des images négatives de part et d'autre, ainsi que la crainte du colonialisme. Cet héritage empêche la coopération entre les deux rives de la Méditerranée. Conscient de cette situation, le Réseau euro-méditerranéen des droits de l'homme[33] estime qu'il faut renforcer la coopération et les échanges entre les organisations qui défendent les droits de l'homme dans la région et établir un dialogue constructif avec les gouvernements. Le Réseau Euro-Med apporte son soutien aux organisations locales et régionales de droits de l'homme dans leurs efforts pour consolider la société civile et développer un réseau entre les acteurs clés de la pyramide sociétale, dont les minorités dans la région.

Dans un autre registre, le Rapport 2003 sur le développement humain dans le monde arabe[34] fait état – dans le cadre des efforts déployés en faveur du développement humain dans le monde arabe – d'améliorations dans la situation des minorités dans le monde arabe, avec notamment la classification de quelques langues minoritaires en tant que langues nationales et l'enseignement de ces langues dans les programmes scolaires de l'Etat.

« *Tous différents – Tous égaux* », l'une des campagnes les plus couronnées de succès du Conseil de l'Europe,[35] a été lancée en 1995 pour intensifier la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance. De juin 2006 à septembre 2007, l'Organisation a mis en œuvre une deuxième édition de cette campagne de jeunesse, cette fois sur le thème de la diversité, des droits de l'homme et de la

participation, afin d'apporter aux jeunes la motivation et les moyens de participer à la construction de sociétés pacifiques fondées sur la diversité et l'inclusion, dans un esprit de respect, de tolérance et de compréhension mutuelle.

Dans la nouvelle campagne, les activités étaient structurées autour de trois pôles, et notamment le rôle des jeunes dans la promotion du dialogue, la promotion de la démocratie participative et la célébration de la diversité. Parmi les aboutissements de la campagne, deux sont d'une importance toute particulière : tout d'abord, le rôle de premier plan joué par le secteur de la jeunesse, qui a contribué à la création de réseaux de minorités comme Minorités d'Europe, Jeunes femmes des minorités et le Forum des jeunes Roms européens ; et deuxièmement, la place octroyée aux questions d'antiracisme et de minorités dans les analyses internationales des politiques de jeunesse, les programmes d'éducation dans les domaines de la paix et du conflit, et le travail régional, comme celui conduit dans l'Europe du Sud-Est et la région euro-méditerranéenne.[36]

7.7 Discrimination et discrimination raciale

Etre une minorité n'implique pas nécessairement d'être dépourvu de tout moyen d'action ou victime de discrimination. Bien évidemment, dans un système démocratique où la majorité tient les rênes, faire partie de la majorité confère un certain pouvoir ou la possibilité d'être représenté par le biais du vote. Toutefois, il existe quantité d'autres formes de pouvoir, et notamment la position et l'influence économiques, le niveau d'instruction, la maîtrise de la langue, l'ancienneté d'établissement dans une zone et le privilège de bénéficier de l'acceptation culturelle générale de son identité à un niveau sociétal plus large. Certaines minorités ont le privilège d'avoir – ou d'avoir su obtenir – un peu de ce pouvoir ; d'autres non.

Par conséquent, le statut de minorité n'est pas nécessairement synonyme de discrimination. D'autre part, faire l'objet de préjugés ne signifie pas nécessairement être victime de discrimination raciste à cause de son identité, en particulier si la personne est en position de pouvoir ou de privilège. En réalité, le racisme dépasse la discrimination quotidienne qui continue d'affecter les enfants et les petits enfants de migrants ou de minorités autochtones.[37] La discrimination raciale ou ethnique s'appuie sur deux facteurs :[38] la croyance, consciente ou inconsciente, en la supériorité d'une « race » sur une autre, qui a des répercussions sur le mode de pensée, les sentiments, le langage et le comportement des individus et des groupes ; et le pouvoir que possède un individu ou un groupe de discriminer, autrement dit de blesser, les représentants d'un autre groupe racial ou ethnique dépourvu de pouvoirs.

L'appartenance à une minorité n'est pas un statut immuable. C'est davantage une construction sociale et culturelle, ou encore une appréciation/configuration fluide du soi, qui va donc dépendre du contexte dans lequel elle se situe. Une minorité victime de discrimination dans un contexte donné peut être une majorité coupable de discrimination dans un autre contexte. Toutefois, la discrimination ne se manifeste pas toujours sous la forme d'actes intentionnels de préjudices ou de préjugés. En fait, le plus souvent, elle est davantage présente – en dépit des meilleures intentions de tous – à tous les niveaux de la société, de la base jusqu'au gouvernement. Cette discrimination systémique, aussi appelée « racisme institutionnalisé », est une forme particulière de discrimination qui découle de lois et de coutumes établies, de traditions et de pratiques qui, systématiquement, provoquent des inégalités raciales et des situations de discrimination dans la société, les organisations ou encore les institutions.[39]

Le racisme peut être à ce point intégré dans les politiques et les pratiques que les actes individuels de racisme n'ont pas à être intentionnels, pas plus qu'ils ne se situent à un niveau de conscience dans la population dominante.[40] S'il se traduit pourtant dans des politiques tangibles, comme l'allocation de ressources, le racisme institutionnel peut faire partie des contributions esthétiques et culturelles d'un groupe social dominant et se traduire par diverses hypothèses et inégalités subtiles.

Le terme de « minorité » soulève bien des critiques parce que, au sens littéral, il a surtout été utilisé pour désigner des groupes de personnes faisant partie de la société ; or, il a d'autres implications en lien avec le pouvoir, le statut social et le prestige.[41] De ce point de vue, les femmes dans les sociétés du monde entier peuvent être considérées comme une minorité qui est affectée par des taux d'analphabétisme élevés, un accès médiocre à la santé et des rémunérations inférieures à travail égal. La race, l'ethnie, la religion et la culture sont autant de raisons qui conduisent à des inégalités, mais le genre est une catégorie particulière. En réalité, trop souvent, ces raisons se conjuguent, alimentant des niveaux multiples de discrimination.[42] De la même façon, bien que les enfants et les jeunes soient nombreux, ils sont pourtant discriminés pour des raisons d'âge, de situation de conflit, de législation inadaptée, de pauvreté ou d'inégalité. Les jeunes d'antécédents minoritaires notamment, parmi lesquels les réfugiés et les migrants, souffrent de discrimination quotidienne et de harcèlement à des degrés divers.

En dépit des diverses mesures prises pour lutter contre la discrimination, il subsiste une myriade d'injustices pour beaucoup de minorités dans les pays européens et méditerranéens. United for Intercultural Action[43] – réseau européen contre le nationalisme, le racisme et le fascisme, qui soutient les migrants et les réfugiés – suggère que les pays européens notamment ont été le théâtre d'une montée du racisme et de la xénophobie du fait de la récession économique, du chômage et de la marginalisation sociale et culturelle parce que, dans ce contexte, la tentation a été forte de trouver les boucs émissaires parmi les immigrants, les réfugiés, les étrangers et les minorités ethniques.[44]

Comme l'affirme John Andrews, un récent Eurobaromètre met en évidence une ambivalence inquiétante parmi les citoyens de l'Union européenne : seuls 21 % sont « activement tolérants » envers les minorités et les migrants, tandis que 39 % se considèrent « passivement tolérants ». Cela laisse 25 % de citoyens qui admettent être « ambivalents » et 14 % qui sont franchement « intolérants ».[45] Des travaux de recherche similaires suggèrent la possibilité de répartir la population en quatre grands groupes :[46]

- les individus déjà conscients des problèmes du racisme et plus ou moins activement impliqués dans des activités antiracistes (environ 10 %) ;
- les individus tolérants mais non engagés dans des activités antiracistes (environ 40 %) ;
- les individus avec des tendances racistes mais qui ne commettent pas d'actes racistes (environ 40 %) ;
- les individus racistes qui expriment ouvertement leur attitude (environ 10 %).

Ces attitudes et ces modes de fonctionnement sont souvent omniprésents et profondément enracinés dans les individus. Pour en venir à bout, il faut une forte volonté, mais aussi beaucoup de travail (y compris par le travail de jeunesse) et d'obstination.

Q : Pensez-vous qu'il s'agisse là d'une image fidèle de votre société ?

Une bonne gouvernance – mise en œuvre au moyen de politiques et de mesures dites de discrimination positive (en anglais, « affirmative action ») – joue aussi un rôle vital en mettant à contribution les individus ou les groupes victimes de discrimination dans la société et en protégeant leurs droits et les intérêts. L'objectif en est d'éradiquer les formes structurelles de discrimination (généralement contre un groupe social spécifique) et d'éliminer les conséquences négatives de formes répandues de discrimination, qu'elles soient ouvertes ou masquées. Ainsi, la discrimination positive donne délibérément la faveur ou la préférence à certains groupes comme les femmes, les personnes handicapées ou des groupes ethniques.[47]

La lutte contre la discrimination ne se conçoit pas sans la reconnaissance, le respect et l'appréciation de la diversité. Car la diversité, ce n'est pas simplement être assis dans une pièce avec des individus de tous horizons. C'est la volonté de s'asseoir à la même table pour engager un dialogue avec l'autre et de ne pas fuir lorsque la conversation devient inconfortable ou délicate. Cela implique d'écouter vraiment les histoires de l'autre, même lorsqu'elles remettent en question votre propre vision du monde, voire s'impliquer personnellement dans le processus.

Q : Que peut faire le travail de jeunesse pour contrer les perceptions négatives au sujet des minorités, véhiculées dans les médias de masse ou par les pouvoirs publics ?

7.8 Les questions de migration dans les pays européens et méditerranéens : défis et opportunités pour les sociétés et les régions multiculturelles

Au cours de l'histoire, les raisons qui ont poussé les individus à se déplacer d'un lieu à l'autre et à quitter leur pays n'ont pas manqué – la quête d'une vie meilleure, des attentes économiques, les conflits civils et l'insécurité, la persécution et/ou la discrimination – et les pays méditerranéens et européens n'ont pas fait exception à ces tendances. Mais les restrictions croissantes à l'immigration ont généré une traite accrue de migrants, souvent avec des conséquences personnelles tragiques.[48]

Le Rapport des Nations Unies sur les migrations internationales fait état des impacts positifs et négatifs des migrations sur les communautés d'origine et de destination. Ainsi, les migrations peuvent faciliter le transfert de compétences et favoriser l'enrichissement culturel, et les migrants peuvent apporter une contribution précieuse à leur pays hôte. Mais les migrations sont aussi une perte de ressources humaines pour beaucoup de pays d'origine et un vecteur potentiel de tensions politiques, économiques ou sociales dans les pays de destination.[49]

Données statistiques

Ces chiffres proviennent des éditions 2002 et 2006 du Rapport des Nations Unies sur les migrations internationales.[50] En 2005, 191 millions de personnes (3 % de la population mondiale) vivaient hors de leur pays de naissance ; 60 % des migrants du monde vivaient dans l'une des régions les plus développées. Sur dix individus vivant dans une région plus développée, pratiquement un individu est un migrant, comparé à un sur soixante-dix dans les régions en développement.

La plupart des migrants dans le monde vivent en Europe (64 millions), suivie de l'Asie (53 millions) et de l'Amérique du Nord (45 millions). Les trois quarts des migrants internationaux sont concentrés dans 28 pays seulement ; pratiquement la moitié des migrants internationaux sont des femmes, et les migrantes dépassent en nombre les migrants dans les pays développés. Les migrants tendent à venir de pays éloignés plutôt que de pays voisins.

En 2002, les Emirats arabes unis affichaient le plus fort pourcentage de migrants, qui représentaient 73,8 % de sa population, suivis du Koweït avec 57,9 %, puis de la Jordanie et d'Israël avec respectivement 39,6 % et 37,4 %.[51] En termes de nombre de migrants, les Etats-Unis sont en tête (35 millions), suivis de la Fédération de Russie avec 13 millions et de l'Allemagne avec 7 millions d'individus.

Selon le même rapport, les différentes formes de migration internationale ont alimenté des débats animés, notamment au lendemain du 11 septembre 2001. Beaucoup de pays qui accueillaient des migrants ont durci leurs politiques relatives à la mobilité. On a également constaté une mise en œuvre accrue de politiques nationales visant à encadrer les niveaux et les caractéristiques des migrations internationales du fait des problèmes que peut engendrer une mobilité excessive sur divers plans : faibles taux de fécondité, population vieillissante, chômage, exode des compétences, transferts de fonds des travailleurs, droits de l'homme, intégration sociale, xénophobie et traite des êtres humains.[52] Ces tendances se sont également répercutées sur la mobilité des citoyens à court terme (tourisme, voyages d'agrément, éducation, activités et rencontres internationales). Des exigences de visa plus strictes pour les participants à des activités à court terme sont l'une des conséquences les plus manifestes de ce durcissement politique.

La migration, qui est rarement un acte volontaire, apparaît souvent « forcée ». Parmi les trois grandes catégories de migrants figurent les réfugiés, les demandeurs d'asile et les travailleurs immigrés.

Les réfugiés

Selon la Convention du 28 juillet 1951 relative au statut des réfugiés (dite Convention de Genève), un réfugié est une personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou ne veut y retourner, « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques ».[53] La population totale des réfugiés dans le monde est passée de 2,4 millions en 1975 à 10,5 millions en 1985 et 14,9 millions en 1990, et ce nombre s'élevait à 13,5 millions fin 2004.[54] Les réfugiés les plus nombreux se trouvaient en Asie (7,7 millions), tandis que l'Afrique hébergeait la deuxième plus forte population de réfugiés (3 millions).[55] Par exemple, avec la création de l'Etat d'Israël, les Arabes palestiniens ont été déplacés ; il en a découlé une situation qui, dans le monde, est la plus durable, avec aujourd'hui encore

4 millions de personnes déplacées.[56] Qui plus est, le Rapport des Nations Unies sur les migrations internationales de 2002 affirme que le nombre de personnes déplacées internes en 2001 se situait entre 20 et 25 millions, et que leur nombre était en augmentation.

Les demandeurs d'asile

Les demandeurs d'asile sont ces personnes qui traversent les frontières internationales en quête de protection, mais dont la demande de statut de réfugié est encore en instance. En vertu de la Convention de Genève de 1951, les personnes qui se disent victimes de persécutions dans leur pays d'origine pour des raisons de race, de religion, de nationalité, d'appartenance à un groupe particulier ou de convictions politiques ont le droit de demander l'asile dans un autre pays. A la fin des années 1990, les gouvernements ont commencé à appliquer des politiques sévères en matière d'asile à cause des coûts financiers induits et de préoccupations sur le plan de la sécurité nationale. D'après le Rapport des Nations Unies sur les migrations internationales de 2002, les gouvernements semblent considérer les restrictions à l'octroi d'asile comme une réponse appropriée à deux tendances, d'une part le sentiment anti-migrants qui se renforce dans de larges groupes de leurs populations et, d'autre part, la politisation de l'asile.

Les travailleurs immigrés

La Méditerranée et le Moyen-Orient sont probablement les régions géographiques les plus touchées par une migration de main-d'œuvre de grande ampleur. La demande de main-d'œuvre en Europe dans les années 1960 et l'expansion économique des pays du Golfe financée par le pétrole – avec pour conséquences une pénurie de main-d'œuvre et des programmes massifs de recrutement de travailleurs immigrés – ont joué un rôle déterminant dans ce type de migration. Actuellement, le surplus de main-d'œuvre au Moyen-Orient et en Afrique du Nord – associé à des niveaux élevés de chômage – alimente un flux de migrants continuel, en particulier vers l'Europe et les pays du Golfe. Ces dernières années, les pays du Nord de la Méditerranée ont enregistré un déclin démographique et une pénurie sur le marché du travail, mais n'ont pas encore manifesté la moindre volonté d'accueillir des travailleurs immigrés du Sud. Par ailleurs, les nouveaux membres de l'Union européenne ont été contraints d'aligner rapidement leur politique d'immigration sur les normes du traité de Schengen et de l'Union européenne.[57]

Le Partenariat euro-méditerranéen accorde une importance toute particulière à l'intégration sociale des migrants, aux migrations et au déplacement des individus. Le rapport Euro-Med 2002 souligne l'intérêt du programme de coopération régionale en matière de justice, et la coopération dans le traitement des questions d'intégration sociale des migrants, de migration et de déplacement des individus. Dans cet objectif, des mesures ont été prises pour promouvoir l'intégration sociale des migrants concernés et entamer un processus de dialogue et de coopération sur la gestion des flux migratoires, la lutte contre les migrations irrégulières et la traite.[58]

7.9 L'impact de la migration et de la discrimination sur les jeunes des deux rives de la Méditerranée

Les jeunes possèdent une remarquable capacité de réaction au changement et leur faculté est souvent sous-estimée. Mais ils sont aussi particulièrement vulnérables et la migration peut avoir sur eux un impact spectaculaire et durable. S'installer dans un

pays de culture différente provoque un bouleversement général, voire un traumatisme, non seulement chez les migrants de la première génération, mais aussi parmi les membres des deuxième et troisième générations. Ces derniers vont de plus être confrontés à d'autres problèmes significatifs, et notamment à la discrimination sous diverses formes, ainsi qu'à des difficultés spécifiques par rapport à leur intégration culturelle et sociale, dans un contexte d'inégalité des chances. En conséquence, les jeunes subissent souvent des pressions supplémentaires pour s'intégrer et choisir entre deux cultures – pressions qui peuvent être encore accrues par des antécédents religieux différents.

Pour les jeunes migrants, un défi particulier réside dans le choix ou non de l'assimilation et/ou l'octroi de la citoyenneté du pays hôte, en particulier lorsque ce choix les met en opposition avec les attentes des parents ou de la politique gouvernementale. Par exemple, la politique allemande s'est d'une manière générale montrée peu encline à octroyer des droits politiques (y compris la naturalisation) aux travailleurs immigrés et à leurs enfants nés en Allemagne. Les jeunes en quête de naturalisation risquent de se heurter à une double discrimination, de la part d'une société peu tolérante envers les descendants de migrants et de la part de leurs familles insuffisamment tolérantes pour envisager d'adopter une culture différente de la leur.

Q : Que faut-il à un jeune né de parents étrangers pour devenir un ressortissant de votre pays ?

En corollaire de l'intégration des jeunes migrants se pose le problème de la tendance des générations suivantes à perdre leur langue maternelle. Sachant que la maîtrise de sa langue par une minorité est considérée comme un indicateur clé de son identité, l'apprentissage linguistique est donc tout particulièrement nécessaire à son développement harmonieux et à l'identification au groupe. Dans son introduction, l'*Annuaire mondial encyclopédique des minorités* affirme que la langue maternelle d'un enfant est généralement le meilleur vecteur d'apprentissage, en particulier dans les premières phases de l'éducation. L'enseignement des langues minoritaires est nécessaire à la construction d'une image positive de soi et à la connaissance, par les enfants, de leur histoire et de leur culture. En outre, cette connaissance favorise, plutôt qu'elle ne l'entrave, l'apprentissage d'une deuxième langue.[59]

Dans d'autres situations, appartenir à une minorité peut générer chez les jeunes un sentiment d'ambiguïté envers leur identité nationale et culturelle. Une étude conduite sur des jeunes Arabes bédouins a montré la diversité des réponses qu'ils ont apportées à la question de leurs identités collective et individuelle en tant que citoyens israéliens dans le vaste contexte israélien/palestinien – diversité de réponses qui témoignait de leur difficulté à se définir.[60] Une autre étude menée sur une minorité au sein de la société israélienne, à savoir les juifs immigrés d'Ethiopie, a révélé chez ces jeunes une ambiguïté plus nuancée au sujet de leur identité : les jeunes membres de la communauté éthiopienne, confrontés à une forme de racisme culturel qu'ils ne connaissaient pas auparavant, n'ont pas renoncé à leur statut israélien ; en fait, ils ont développé une identité hybride qui mélange leurs identités israélienne, juive et noire.[61]

Les jeunes confrontés à des difficultés quotidiennes du fait de leur identité de minorité peuvent aussi être en difficulté avec leur estime de soi, fragilisée par des messages qui les avilissent et les dépossèdent, que les pairs et la société relaient et martèlent. A ce sujet, une étude conduite auprès de jeunes Néerlandais et Turcs aux

Pays-Bas[62] suggère que la forte cohésion d'une communauté ethnique, riche de sa culture et de ses traditions, tend à atténuer les effets de la discrimination. Dans l'étude, les jeunes de la minorité turque (1,5 %), bien que généralement issus de familles de travailleurs migrants socialement défavorisées, ont en fait une vision bien plus positive d'eux-mêmes et une « estime ethnique » meilleure que leurs contemporains néerlandais. C'est un des constats intéressants de cette étude : ces jeunes Néerlandais, qui affichent des attitudes extrêmement xénophobes, sont enclins à une très faible appréciation de leur propre groupe et se définissent essentiellement en opposition à leurs homologues turcs. Cette situation suggère qu'une personne qui a une vision négative d'elle-même tend à la projeter sur tous les autres groupes qui l'entourent.

L'étude susmentionnée a mis en évidence un fait intéressant, à savoir que l'amélioration des relations interethniques entre les jeunes dépend à la fois du groupe majoritaire et du groupe minoritaire.[63] Autrement dit, pour changer la situation défavorisée que vivent les jeunes des minorités, confrontés à l'injustice et la discrimination, il faut aussi travailler sur les attitudes et l'estime de soi de la majorité. Favoriser une amélioration de l'estime de soi de tous les jeunes peut donc avoir un impact positif sur leurs attitudes et leurs préjugés, et donc indirectement servir la lutte contre la xénophobie et la discrimination. Le travail de jeunesse devrait être un outil parfaitement adapté pour y parvenir, grâce aux activités internationales et locales de jeunesse.

7.10 Défis pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse, et suggestions

Les individus sont le reflet non seulement de leurs traits personnels, mais également des caractéristiques de la région dans laquelle ils ont grandi, des langues qu'ils ont apprises, des contes et des histoires qu'ils ont entendus, et de tous les autres éléments qui constituent leur identité. Dans ces conditions, faire des généralisations au sujet d'une minorité ou d'une majorité, leur coller une étiquette pour les enfermer dans des « boîtes identitaires », ne fait que générer une série de problèmes qui sont autant de défis au travail avec les jeunes dans le contexte euro-méditerranéen.

Dans *Coyote* n° 0, Demetrio Gómez-Avila, un Rom d'Espagne, a écrit un article sur son expérience de l'engagement au sein d'autres communautés roms dans différentes régions, dont l'histoire n'est pas la même dans toute l'Europe. Evoquant le fait que ces Roms ont des dialectes, des langues et des traditions culturelles différentes, Avila a déclaré, lors de la première réunion avec des Roms d'autres pays, qu'il était très impatient de connaître les autres Roms – qui, bien qu'appartenant à la même minorité que lui, lui paraissaient tellement différents.[64]

Dans cet ordre d'idées, il existe, dans le contexte euro-méditerranéen, différentes tendances contre lesquelles lutter plus particulièrement pour protéger la diversité culturelle :

- la tendance à faire des généralisations et à classer les individus dans des catégories (minorité ou majorité), sans prendre en considération les différences au sein des minorités et des majorités ;
- la non-prise en compte des questions qui concernent les jeunes des minorités dans les politiques de jeunesse ;
- l'absence de démarche consciente pour faire participer les jeunes aux débats et aux politiques qui concernent les droits des minorités ;

- le manque de structures pour la participation des jeunes dans de nombreux pays méditerranéens ;

- l'absence d'un solide réseau d'organisations reliant les pays méditerranéens et européens et spécialisées dans les questions qui concernent les jeunes des minorités ;

- l'absence de programmes et d'activités de suivi déployés pour favoriser une prise de conscience et promouvoir le statut des minorités ;

- la tendance de plus en plus fréquente à se résigner face aux incidents d'exclusion sociale et de discrimination subis par les jeunes d'antécédents arabes ou musulmans, notamment à la suite d'événements comme le 11 septembre 2001 et les attentats à la bombe perpétrés à Londres en juillet 2005.

Un autre obstacle très concret au développement du travail euro-méditerranéen de jeunesse mérite d'être mentionné, à savoir celui des visas. Les difficultés que pose la simple demande de visas dans quelques pays euro-méditerranéens sont susceptibles de décourager les plus motivés des jeunes et de prendre le pas sur les plus nobles intentions de la coopération euro-méditerranéenne en matière de jeunesse. Les restrictions à la liberté de mouvement des pays du Sud vers les pays du Nord tendent à empêcher la société civile de s'engager pleinement dans le Partenariat euro-méditerranéen, mais aussi à diminuer l'efficacité de l'apprentissage culturel et à restreindre la diversité du travail de jeunesse.[65]

Dans la pratique, l'obstacle juridique que constitue l'obtention de visas pour le travail de jeunesse a des incidences sur les activités en faveur de la mobilité des jeunes tant à court qu'à long terme. Alors que beaucoup d'institutions et d'organisations internationales s'efforcent de promouvoir la coopération et l'interaction entre les jeunes, les ONG de jeunesse et les participants aux activités de jeunes sont souvent découragés par des procédures de visas excessivement strictes ; au niveau des politiques nationales, l'accès des jeunes à la mobilité dépend beaucoup de leur pays d'origine. Par exemple, le respect des procédures en la matière entraîne parfois un retard dans l'octroi du visa, voire son refus, et donc l'impossibilité pour le jeune de participer à l'événement.[66]

Le Forum européen de la jeunesse affirme que beaucoup de situations de discrimination, de xénophobie et de racisme naissent dans les queues interminables de quelques ambassades et consulats ; et les difficultés ne s'arrêtent pas avec l'obtention du visa. Les jeunes qui prennent part aux activités du travail international de jeunesse font souvent l'expérience d'interrogatoires pointilleux et de traitements méfiants au passage des frontières.[67] Le tableau est encore plus noir en ce qui concerne les activités internationales de jeunesse à long terme qui requièrent une autorisation de séjour – comme le volontariat, les études et le travail à l'étranger.

Q : Que faut-il à un jeune d'un pays méditerranéen pour obtenir un visa d'entrée dans votre pays ? Et quelles sont les exigences auxquelles doit satisfaire un autochtone de l'Union européenne pour faire la même chose ?

Pour en revenir aux mesures en faveur des jeunes des minorités, certaines recommandations valent d'être soulignées car elles sont susceptibles d'améliorer la qualité des activités de jeunesse, tels que les stages de formation et les échanges :

- reconnaître la diversité des pays euro-méditerranéens, ainsi que leurs points communs ;
- examiner les questions de valeurs, d'identité, d'étiquette, de stéréotype et de vocabulaire ;
- mettre en exergue l'importance de l'apprentissage interculturel et expérientiel ;
- inviter des experts qui travaillent dans le domaine de la diversité culturelle (c'est encore mieux si les experts sont eux-mêmes issus de pays divers) ;
- prendre en compte la diversité des langues des participants à un stage de formation, de manière à répondre aux besoins linguistiques de tous.

Les responsables de jeunesse et les activistes de la société civile peuvent donner aux jeunes des minorités les moyens d'agir grâce à des outils et à des mécanismes propres à intensifier leur engagement dans la société et ainsi à protéger et à promouvoir la diversité culturelle. Ils peuvent notamment :

- s'appuyer sur des dispositifs institutionnels dédiés à la protection des minorités, comme la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, la Déclaration de Barcelone et la Déclaration universelle sur la diversité culturelle ;
- lancer des campagnes de sensibilisation du public pour mettre en lumière les formes actuelles de discrimination et de racisme envers les minorités aux niveaux local et régional ;
- s'engager activement pour optimiser l'impact des initiatives déployées en faveur de l'égalité des droits – comme la campagne de jeunesse « *Tous différents – Tous égaux* » ;
- renforcer la coordination et la mise en réseau des organisations spécialisées dans les droits de l'homme ;
- faciliter des dialogues constructifs entre les jeunes des diverses communautés de la région euro-méditerranéenne, au moyen d'activités à leur intention ;
- encourager les jeunes des minorités à utiliser les technologies numériques et les médias pour faire connaître leurs besoins et sensibiliser à leurs conditions de vie, leur culture, leur langue, leurs traditions et leur histoire ;
- mettre en œuvre des actions éducatives non formelles, parallèlement à l'éducation formelle, pour renforcer les compétences des formateurs et des multiplicateurs dans les domaines des droits des minorités et de la diversité culturelle ;
- renforcer la stratégie actuelle d'Euro-Med pour développer les compétences des structures et des politiques de jeunesse sur les thématiques prioritaires des minorités et des droits des minorités.

Formation des formateurs

Un séminaire de formation intitulé « La place et le rôle des minorités dans le contexte Euro-Med : aspects ethniques, linguistiques et religieux »[68] s'est déroulé au Pays basque espagnol en septembre 2007. Le constat à l'origine du séminaire était que, dans la région euro-méditerranéenne, un fort pourcentage de minorités avec des caractéristiques uniques a coexisté pendant longtemps ; mais, du fait de facteurs sociaux, culturels et politiques, certaines ont disparu alors que d'autres ont survécu. L'activité visait à augmenter les connaissances des participants au sujet de la situation des minorités dans le contexte Euro-Med (histoire, législation, minorités existantes et persécutées), afin de faciliter le partage d'expériences et de réalités sur la question, et de proposer tout particulièrement une étude des minorités ethniques, linguistiques et religieuses.

7.11 Conclusion

Si les choses ne peuvent changer radicalement d'un jour à l'autre, des progrès significatifs ont été réalisés ces dernières décennies dans le sens d'une prise de conscience des droits et des besoins des minorités, alors que les événements et la législation ont ouvert un espace plus équitable pour la diversité. Il reste néanmoins beaucoup à faire en matière de promotion, d'action politique, d'éducation et de formation pour éradiquer la discrimination négative dont sont victimes divers groupes et minorités.

Pour amener la société à accepter la diversité culturelle – et ce faisant prévenir le racisme, la xénophobie et la discrimination –, il faut parvenir à la reconnaissance et à l'intégration des minorités qui ont été marginalisées dans les sociétés modernes. Mais l'intégration ne doit pas être une démarche à sens unique, une tâche réservée aux minorités ; dans les sociétés, la majorité et le gouvernement doivent répondre à l'intégration en l'acceptant, autrement dit en votant des législations pour satisfaire les besoins des minorités et prévenir effectivement la discrimination. Sinon, comme le suggère Lentin, l'acceptation de la diversité culturelle ne pourra à elle seule résoudre les problèmes entre les migrants et les Etats, pas plus qu'elle ne saurait empêcher que ne surviennent des problèmes similaires à l'avenir.[69]

Compte tenu de la richesse et de la diversité des peuples, de leur culture et de leur histoire dans les pays européens et méditerranéens, le travail de jeunesse doit s'attendre à des défis comme à des opportunités. Au lieu de fermer la porte aux minorités et d'afficher une diversité culturelle de façade, il faut affronter la xénophobie, le racisme (et notamment le racisme institutionnalisé) et la discrimination, tout en renforçant la conscience de la diversité culturelle et la connaissance des autres régions et peuples. Le travail international de jeunesse est en mesure d'offrir les opportunités d'un tel changement, car il place les jeunes en situation à la fois de majorité et de minorité. Mais cet objectif exige une action soutenue et des animateurs compétents sur de tels processus d'apprentissage, au risque sinon de confirmer les stéréotypes et les préjugés existants.

Une part de la mission du travail de jeunesse – et des travailleurs de jeunesse en particulier – est de s'assurer que les mêmes normes de reconnaissance et d'acceptation des minorités sont en vigueur dans toutes les sociétés et, de la même façon, que le respect de la diversité est compris, abordé et examiné selon des normes et des critères communs. Cela implique bien évidemment d'éviter les doubles standards, tout en étant en mesure de prôner les mêmes niveaux d'égalité des chances et de traitement. Malheureusement, les pratiques discriminatoires et racistes ne sont pas le

monopole d'un seul pays, d'une seule nation, d'une seule religion ou encore d'une seule culture ; on les trouve partout, à travers tout le spectre social euro-méditerranéen, et toutes constituent une atteinte à la dignité humaine. Ce qui, en revanche, peut être variable est le degré d'acceptation de telles pratiques par les pouvoirs publics et la société dans son ensemble. L'un des rôles du travail euro-méditerranéen de jeunesse est d'aider chaque société à parvenir à un même niveau de conscience et d'intolérance envers les discriminations et les humiliations, indépendamment de là où elles se produisent, de qui en sont les cibles et des motifs sur lesquelles elles se fondent.

Notes du thème 7

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. La définition de la culture à partir de diverses perspectives théoriques, avec les valeurs et les éléments qui y sont attachés, peut aussi être mise en relation avec le concept de dialogue interculturel lorsqu'elle est abordée dans le travail de jeunesse. Sans forcément exclure d'autres définitions, ce chapitre porte sur le concept de diversité culturelle et la façon dont celle-ci influe sur l'égalité des chances pour les minorités. Concernant des sujets comme ce qu'est la culture, les éléments qui la composent, les notions relatives qu'elle implique, la relation entre la culture et la mondialisation, et les spécificités culturelles relatives à l'interaction euro-méditerranéenne, reportez-vous au chapitre 2, thème n° 3 : « Apprentissage interculturel ».
2. « Nation state », *Oxford English dictionary.*
3. Minority Rights Group International, *Annuaire mondial encyclopédique des minorités*, 1997.
4. Minority Rights Group International, State of the world's minorities 2007, mars 2007, consultable sur www.minorityrights.org/?lid=1000.
5. Euromosaic est une étude sur les groupes linguistiques minoritaires au sein de l'Union européenne. Elle a été réalisée au milieu des années 1990 à l'initiative de la Commission européenne. Son objectif était d'étudier la situation des diverses langues minoritaires et régionales existantes, d'établir le potentiel de la pratique de ces langues en termes d'élargissement et de pérennisation, et de rechercher les obstacles auxquels elles se heurtent en la matière. La plupart des rapports sont disponibles sur www.uoc.edu/euromosaic.
6. Unesco, *Diversité culturelle et mondialisation* (consulté le 25 septembre 2005).
7. Adoptée par la 31e session de la Conférence générale de l'Unesco, Paris, 2 novembre 2001.
8. Adoptée par la 33e session de la Conférence générale de l'Unesco, 2005. La convention ne couvre pas tous les aspects de la diversité culturelle traités dans la Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'Unesco, mais examine des domaines thématiques spécifiques de la déclaration, comme ceux qui figurent aux articles 8 à 11.
9. Unesco (2005), Dix clés pour la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, disponible sur http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149502F.pdf.
10. Programme des Nations Unies pour le développement (2003), The Arab human development report 2003: building a knowledge society, Fonds arabe pour le développement économique et social, p. 175.
11. Consultable sur http://europa.eu/scadplus/leg/en/lvb/r15001.htm.
12. Voir www.salto-youth.net/rc/euromed/.
13. Voir www.euromedcafe.org/about.asp?lang=fra.
14. Cette suggestion est tirée du sujet sur l'apprentissage interculturel du Dr Gavan Titley sur www.alanalentin.net/ (consulté le 10 mars 2006).
15. Programme des Nations Unies pour le développement (2004), Rapport mondial sur le développement humain 2004 : La liberté culturelle dans un monde diversifié, consultable sur http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2004.

16. *Ibid.*, p. 1-2.
17. Markus, H.R., et Kitayama, S. (1991), « Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation », *Psychological Review*, vol. 98, n° 2, p. 224-53, avril 1991.
18. Concernant la Déclaration de Barcelone et le Partenariat euro-méditerranéen, voir le chapitre 2 thème nº 1 de ce T-Kit.
19. Voir www.euromedalex.org.
20. Voir www.escwa.un.org.
21. « Republic of Slovenia », *Background notes on countries of the world 2003*, avril 2003 (base de données : Academic Search Elite).
22. Smith, Anthony D. (1987), The ethnic origins of nations, Oxford, Blackwell, cité dans http://en.wikipedia.org/wiki/Ethnic_group#_note-Smith.
23. Robert Nurden, « Apartheid in the heart of Europe », New Statesman, 23 février 2004, p. 30.
24. Minority Rights Group International, ONG basée au Royaume-Uni, œuvre pour la protection des droits des minorités ethniques, religieuses et linguistiques et des populations indigènes à travers le monde, ainsi que pour la promotion de la coopération et de la compréhension entre les communautés. Depuis trente ans, cette organisation travaille en étroite collaboration avec les Nations Unies et l'Union européenne pour promouvoir des normes internationales en matière de droits de l'homme et le dialogue entre les minorités et les responsables politiques des communautés majoritaires. Voir www.minorityrights.org.
25. Adapté de « Assessing the framework for country strategy papers: a minority rights perspective » – document de Minority Rights Group International, mars 2003, disponible sur www.minorityrights.org.
26. Parlement international de la jeunesse (Oxfam), « Highly affected, rarely considered: the International Youth Parliament Commission's report on the impacts of globalisation on young people », Sydney, Oxfam, Community Aid Abroad 2003.
27. « La discrimination et la xénophobie » dans *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, 2003, p. 372-387.
28. *Ibid*.
29. Voir www.euromedyouth.net. Pour plus d'informations sur le programme, reportez-vous au chapitre 2, thème nº 1 de ce T-Kit.
30. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme sur www.ohchr.org.
31. Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Conseil de l'Europe, disponible sur www.coe.int/minorities.
32. *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, 2003, p. 452. Consultable sur : http://eycb.coe.int/compass.
33. Voir www.euromedrights.org.
34. Programme des Nations Unies pour le développement (2003), Arab Human Development Report 2003 : building a knowledge society, Fonds arabe de Développement économique et social.
35. Voir http://alldifferent-allequal.info.
36. Conseil de l'Europe, « Tous différents – Tous égaux », campagne européenne des jeunes pour la diversité, les droits de l'homme et la participation, premier document de réflexion, 9 novembre 2005.
37. Lentin, A. (2006) « Introduction: race and state » dans Alana Lentin et Ronit Lentin (eds), *Race and state*, Cambridge : Cambridge Scholars' Press.
38. « La discrimination et la xénophobie » dans *Repères*, *op. cit*.
39. *Ibid*.
40. Cruz, V. et Cooley, J. (1991), « Breaking down the walls: responding to the racism that divides us », Presbyterian Church.
41. Wiltenburg, M. (2002), « Minority », *Christian Science Monitor*, janvier 2002.
42. Nations Unies, Conférence mondiale contre le racisme, (consulté le 9 mars 2006).
43. Voir www.unitedagainstracism.org/.

44. « Slogans et nécessités d'agir » dans ALIEN 93 : Organisations de jeunesse en lutte contre le racisme et la xénophobie, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse, 1re éd., septembre 1993, écrit et compilé par Mark Taylor.

45. Andrews, J. (2001), « Raging war against racism », *Europe*, novembre 2001, p. 9.

46. Conseil de l'Europe (2004), Kit pédagogique « *Tous différents – Tous égaux* », Budapest, Direction de la jeunesse et du sport. 2e éd., p. 23-24, consultable sur http://eycb.coe.int/edupack/default.htm.

47. « La discrimination et la xénophobie » dans *Repères*, *op. cit.*, p. 372.

48. Gareth Howell, représentant de l'Organisation internationale du travail des Nations Unies, lors de la Conférence mondiale contre le racisme, 2001.

49. Nations Unies (2002), Rapport sur les migrations internationales, Département des affaires économiques et sociales, disponible sur www.un.org/esa/population/publications/ittmig2002/2002ITTMIGTEXT22-11.pdf.

50. Disponible sur www.un.org/esa/population/publications/2006Migration_Chart/Migration2006.pdf.

51. Il faut savoir que les raisons qui motivent la migration des individus varient en fonction du pays de destination ; il peut s'agir de rejoindre un pays du Golfe avec des salaires élevés ou de fuir les conséquences de l'antisémitisme, comme les juifs migrant vers Israël.

52. Nations Unies (2002), Rapport sur les migrations internationales, *op. cit*.

53. Voir www.ohchr.org.

54. Division de la population des Nations Unies, Migrations internationales 2006.

55. *Ibid*.

56. Castles, S. (2004), Confronting the realities of forced migration, Refugee Studies Centre, Université d'Oxford.

57. Baldwin-Edwards, M. (2005), Migration in the Middle East and Mediterranean: a regional study prepared for the Global commission on international migration, University Research Institute for Urban Environment.

58. EuroMed Report n° 44, Programme régional de coopération dans le domaine de la justice, la lutte contre la drogue, la criminalité organisée et le terrorisme, ainsi que de coopération sur les questions liées à l'intégration sociale des immigrés, à la migration et à la circulation des personnes, 13 mai 2002.

59. Phillips, A. (1997), « Introduction to the World directory of minorities », Minority Rights Group, avril 1997, consultable sur www.geocities.com/Athens/Delphi/6509/wdm.html (consulté en octobre 2006).

60. Abu-Saad, I., Yonah, Y. et Kaplan, A. (2000), « Identity and political stability in an ethnically diverse state: a study of Bedouin Arab youth in Israel », Social Identities, vol. 6, n° 1, mars 2000, p. 49-62.

61. Ben-Eliezer, U. (2004), « Becoming a Black Jew: cultural racism and anti-racism in contemporary Israel », Social Identities, vol. 10, n° 2, p. 261.

62. Verkuyten, M. et Masson, K. (1995), « "New racism", self-esteem, and ethnic relations among minority and majority youth in the Netherlands », Social Behavior and Personality, 1995, vol. 23, n° 2.

63. *Ibid*., p. 153.

64. Gómez Avila, D. (1999), « The patchwork of Roma culture: Exploring a world of diversity », *Coyote*, n° 0, disponible sur http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/Coyote/0/Index.

65. Politique européenne de voisinage, Regional panel: Middle East, the 6th Annual Foreign Policy Conference 2005, Fondation Heinrich Boll.

66. Guidelines for the removal of legal obstacles to mobility in youth work, Forum européen de la jeunesse, adopté par le Conseil des membres, 23-24 avril 2004, Bruxelles.

67. *Ibid*.

68. www.salto-youth.net/euromedminorities.

69. Voir www.alanalentin.net.

8 Religion et tolérance

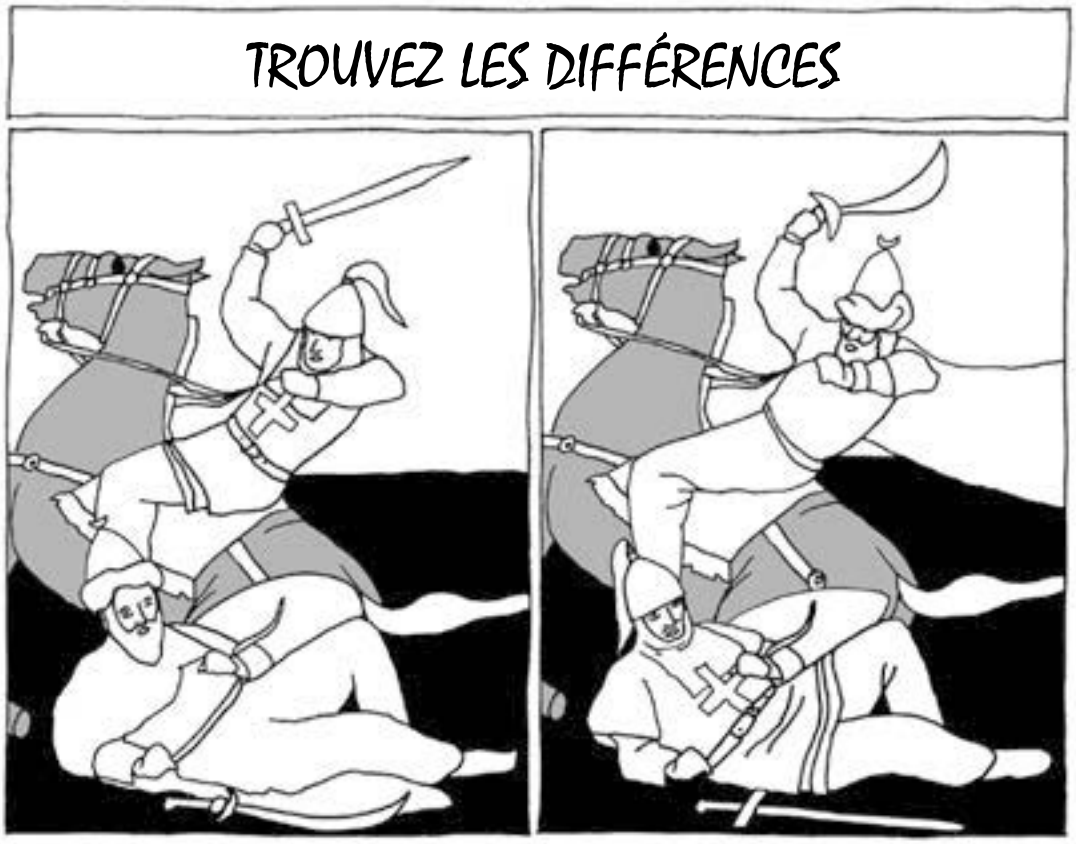


Illustration 8

> Venez, venez, qui que vous soyez; vagabond, idolâtre, adorateur du feu; venez, quand bien même vous auriez brisé vos serments un millier de fois; venez, revenez; notre caravane n'est pas celle du désespoir.
>
> Mevlana Jelaluddin Rumi, XIIIe siècle

8.1 Introduction

Avez-vous conscience de l'omniprésence des religions dans votre vie? Elles se manifestent tout autour de vous, et croyants ou non, vous en êtes les témoins. Il se peut que vous entendiez l'appel à la prière lancé depuis le minaret d'une mosquée tout comme le son des cloches d'une église.

Lorsque des amis se marient, si vous ne participez pas uniquement à la cérémonie civile qui se déroule à la mairie, vous vous rendez à la synagogue ou à l'église. Tous les ans, pour célébrer Noël, vous décorez peut-être un sapin, tout comme pour Pâques vous achetez des œufs en chocolat.

A l'occasion des fêtes religieuses, certains d'entre vous s'offrent de nouveaux vêtements, rendent visite à leurs parents ou à leurs voisins âgés, ou offrent des cadeaux aux enfants. Lors de funérailles, vous assistez à des prières…

Où que vous viviez dans la région méditerranéenne, que vous soyez croyants ou non, la religion joue un rôle important dans votre société.

Dans les sociétés européennes et méditerranéennes, ont toujours coexisté différentes religions autour desquelles se façonne un ensemble complexe de réalités, de mythes et de croyances, mais aussi d'idées erronées.

D'un côté, ces religions rassemblent les individus ; en principe, elles offrent des espaces de vie où s'exercent les valeurs les plus nobles de l'être humain (humanisme, solidarité, compassion…), et permettent aux hommes d'unir leurs efforts dans l'objectif d'un meilleur avenir partagé.

D'un autre côté, l'histoire montre que les religions servent souvent à justifier au nom de Dieu des actes cruels (guerres et conflits, persécutions et intolérances) qui, en fin de compte, divisent les individus plus qu'ils ne les réunissent. Toutefois, le problème ne se trouve pas dans les religions, comme certains le suggèrent, pas plus qu'elles ne sont la solution, comme d'autres le voudraient.

Dans les sociétés euro-méditerranéennes, les religions existent simplement au côté des autres processus contemporains (migrations, différences socio-économiques, mondialisation, etc.) et sont un facteur important qu'il convient de prendre en compte par rapport aux jeunes et dans le travail avec les jeunes.

La religion est une question que la plupart des jeunes doivent gérer au quotidien à la maison, dans la sphère publique, au travail et à l'école. Le travail de jeunesse peut aider à faire des différences religieuses un facteur d'enrichissement culturel pour les jeunes, au lieu d'une source de confrontation – en particulier à travers le prisme de la compréhension mutuelle, de la tolérance et de l'acceptation de la différence. Ce chapitre entend contribuer à cette démarche en explorant les principaux concepts souvent utilisés en lien avec la religion, comme la tolérance religieuse, la diversité, le pluralisme, le dialogue interreligieux/interconfessionnel et le sécularisme. De plus, ce chapitre apporte quelques informations de référence sur le bahaïsme, le christianisme, la foi druze, l'islam, le judaïsme et le yézidisme en guise d'exemples de quelques-unes des religions et confessions qui ont fleuri sur les terres méditerranéennes et sont pratiquées depuis des siècles par des millions d'adeptes européens et méditerranéens.

Il est à noter qu'étudier la question des religions et apporter des informations objectives et dépourvues de tout préjugé est loin d'être une tâche facile. Tout d'abord, à cause de l'ampleur et de la diversité des informations mais aussi en raison des conjectures sur les religions concernées, et en conséquence du caractère très sensible de la question, en particulier dans le contexte euro-méditerranéen. Dans ces conditions, les informations ici présentées doivent être considérées comme une introduction, associée à une sélection de questions épineuses – à l'intention de tout animateur de jeunesse intéressé par ces concepts fondamentaux –, à des interrogations et des points de départ sur les religions, la diversité religieuse et le dialogue interreligieux.

8.2 Tolérance et (in)tolérance religieuse

La notion de tolérance a diverses connotations, significations et valeurs ; la langue, la culture et la tradition jouent des rôles importants dans la formation et la compréhension de ces nuances.

En anglais, le verbe *tolerate* (tolérer) signifie supporter ou autoriser ; en allemand, la signification de tolérance est plus proche de l'acceptation et du respect. En France, *Le Petit Robert* définit le terme par l'attitude « qui consiste à admettre chez autrui une manière de

penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même » (compréhension ou indulgence), le « fait de respecter la liberté d'autrui en matière de religion, d'opinions philosophiques, politiques », ou encore le fait de tolérer, de ne pas interdire ou exiger. En turc, *hoşgörü* signifie comprendre et tolérer.[1] En arabe, *tasâmuh*, selon le *Lissan al-Arab*,[2] fait référence à la facilitation mutuelle du processus (de discussion) sur la base de l'égalité entre les deux parties. Un autre terme arabe, *musamaha*, renvoie au fait de faciliter de manière mutuelle et égale dans les cas de contestation, de calomnie, de différend ou d'inimitié. En hébreu, *savlanut* signifie « patience », et renvoie aussi au fait de reconnaître et de légitimer des opinions et/ou des croyances différentes des nôtres ou de celles qui nous sont familières.

Tolérance

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) a convenu d'une compréhension contemporaine, universelle et active de la tolérance dans la « Déclaration de principes sur la tolérance » (Paris, 16 novembre 1995). Dans l'article premier, la « tolérance », en tant que concept à multiples facettes, est définie comme suit:

1.1. La tolérance est le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et de nos manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains. Elle est encouragée par la connaissance, l'ouverture d'esprit, la communication et la liberté de pensée, de conscience et de croyance. La tolérance est l'harmonie dans la différence. Elle n'est pas seulement une obligation d'ordre éthique; elle est également une nécessité politique et juridique. La tolérance est une vertu qui rend la paix possible et contribue à substituer une culture de la paix à la culture de la guerre.

1.2. La tolérance n'est ni concession, ni condescendance, ni complaisance. La tolérance est, avant tout, une attitude active animée par la reconnaissance des droits universels de la personne humaine et des libertés fondamentales d'autrui. En aucun cas la tolérance ne saurait être invoquée pour justifier des atteintes à ces valeurs fondamentales. La tolérance doit être pratiquée par les individus, les groupes et les Etats.[3]

Compte tenu des diverses connotations du terme et de ses diverses compréhensions possibles, les actes de tolérance peuvent prendre des formes différentes, en particulier lorsque le terme est utilisé dans un contexte interculturel. La tolérance en tant que concept est ouverte à des interprétations et à des utilisations tant positives que négatives. Elle peut être interprétée comme l'idée d'acceptation et de compréhension dans un contexte, mais apparaître discriminatoire et négative lorsqu'elle est employée pour signaler le fait de tolérer quelque chose sans même le prendre en considération. Le respect de la différence, par ailleurs, consiste à accepter la différence pour ce qu'elle est. Entre ces deux notions, il existe une nuance de taille. Par exemple, alors que le respect peut permettre à celui qui est différent de se sentir chez lui dans un environnement étranger, la tolérance peut l'amener à se percevoir comme l'« étranger ». En ce sens, selon les principes de l'Unesco sur la tolérance, « pratiquer la tolérance ce n'est ni tolérer l'injustice sociale, ni renoncer à ses propres convictions », mais appliquer des principes qui sont complémentaires pour le respect des droits de l'homme.

Sans opérer de séparation artificielle entre les deux connotations, cette distinction n'en reste pas moins très pertinente dans le cadre du travail de jeunesse. En effet, l'orientation, les buts, les méthodes et les dynamiques des pratiques du travail de jeunesse seraient certainement très différents selon que l'on adopte une approche positive ou négative du terme de tolérance.

Toute réflexion ou définition sur la tolérance s'applique aussi à l'idée de tolérance religieuse : les différentes significations, le rôle de l'histoire et de la tradition, les perceptions positives et négatives du terme, etc. Mais, à propos de la notion de tolérance religieuse, et inversement d'intolérance religieuse, d'autres idées méritent aussi d'être prises en considération.

La notion de tolérance religieuse est étroitement liée à la liberté de religion ou de conviction. La tolérance religieuse implique en effet la reconnaissance, le respect et même la promotion du pluralisme religieux. En conséquence, il est possible de définir l'intolérance religieuse par les attitudes émotionnelles, psychologiques, philosophiques et religieuses susceptibles de déclencher des actes de discrimination ou d'autres violations de la liberté religieuse, ainsi que des manifestations de haine et des persécutions envers des personnes ou des groupes de religion ou de conviction différente.[4] Par exemple, dans certaines religions, les enfants n'ont pas le droit de fréquenter l'une ou l'autre école ou les propriétaires ne doivent pas louer leurs logements à des familles membres d'autres religions. Ces positions peuvent entraîner des traitements injustes dans l'éducation, l'emploi, le logement ou la loi, mais aller aussi jusqu'à des conduites individuelles telles que dévisager les adeptes d'autres religions dans les lieux publics ou leur jeter des pierres.

Ces exemples sont la conséquence d'une opinion au départ négative sur laquelle se greffe un acte négatif commis envers une religion, une doctrine ou une pratique religieuse (ou les personnes ou institutions appartenant à cette religion) pour marquer une antipathie voire une désapprobation.[5] L'intolérance religieuse s'observe à différents niveaux : entre les adeptes d'une même religion (intolérance intra-religieuse) ; entre une religion/attitude religieuse et une autre, sous la forme d'antagonismes entre personnes et groupes de personnes (intolérance interreligieuse) ; sous la forme d'un athéisme ou d'un théisme radical, qui ne tolère pas la liberté de choix ou la pratique de l'engagement religieux ; ou sous la forme d'un anti-sécularisme qui renvoie à une sorte de militantisme politique qui voudrait contraindre une entité politique à adopter un engagement religieux.[6]

La diversité religieuse n'est pourtant pas nécessairement une source de conflits. Mais, en présence d'autres facteurs déclencheurs, elle peut conduire à des tensions, dans bien des régions du monde, y compris en Méditerranée et en Europe. A la condition de savoir à quoi l'intolérance religieuse fait référence, il devrait être possible qu'une tolérance religieuse positive favorise la coexistence pacifique de plusieurs religions et points de vue religieux, car chaque religion est un paradigme, un modèle, qui n'est ni bon ni mauvais, ni supérieur ni inférieur à tel ou tel autre.[7]

8.3 La diversité religieuse dans les sociétés euro-méditerranéennes

Depuis des siècles, le Bassin méditerranéen est un carrefour où se rencontrent des peuples, des civilisations et des religions. Quantité de religions ont fleuri sur les terres méditerranéennes et se sont répandues dans le monde : le bahaïsme, le christianisme, la foi druze, l'islam, le judaïsme et le yézidisme ne sont que quelques exemples de religions et de confessions toujours pratiquées dans les pays européens et méditerranéens. Leurs adeptes coexistent dans ces sociétés avec ceux d'autres religions et d'autres croyances – et notamment l'hindouisme, le bouddhisme, le jaïnisme, le rastafarisme et l'animisme – ainsi qu'avec les athées.

Q : Pouvez-vous citer des noms de religions ou de convictions religieuses qui existent dans votre société ?

Aucune de ces religions n'est une entité monolithique, et toutes ont été fortement influencées et nourries par les sociétés dans lesquelles elles sont nées, elles ont évolué et se sont développées. Cela signifie non seulement que des religions différentes peuvent exister dans une proximité géographique, mais également que la pratique et les croyances d'une même religion peuvent différer d'un contexte à l'autre. C'est l'un des facteurs qui rend la diversité religieuse aussi complexe, en particulier dans la région euro-méditerranéenne. Les adeptes des différentes religions ont toujours été en relation ou en contact entre eux. Qu'ils vivent dans la même société ou dans des sociétés distinctes, des interactions sont occasionnées inévitablement par des circonstances de la vie comme le mariage, les relations de voisinage ou les relations d'affaires.

8.4 La confusion entre religion, nationalité et culture

Les trois concepts de religion, de nationalité et de culture ont donné lieu à de nombreuses définitions (contestées pour certaines). Au sens le plus habituel, la religion désigne la relation des êtres humains à ce qu'ils considèrent comme saint, sacré, spirituel ou divin,[8] parallèlement à un ensemble de convictions et de pratiques structurées propres à un groupe d'individus qui partagent la même foi. Toutefois, si nous adoptons le point de vue des groupes ou des individus plutôt que celui de systèmes religieux dans leur globalité, il est probable que nous constations une diversité considérable au sein de toute religion – que cette diversité soit confessionnelle, sectaire ou culturelle, ou encore qu'elle relève de plusieurs de ces composantes.[9] Cette observation vaut également pour la nationalité et la culture. En effet, tous ces concepts font partie intégrante de l'identité personnelle, aux côtés d'autres éléments, et sont inextricablement entrelacés.

Si ces trois concepts – religion, nationalité et culture – sont différents mais étroitement liés, comment peut-on alors définir et comprendre cette relation ? Comment les individus peuvent-ils en saisir les subtilités dans des situations où, par exemple, des individus de leur nationalité professent des religions différentes, des situations où des individus de leur religion ont des nationalités ou des cultures différentes, ou encore des situations où des individus de leur pays ont des identités culturelles différentes ? Autrement dit, par exemple, tous les Grecs sont-ils des chrétiens orthodoxes, tous les Arabes sont-ils musulmans ou encore tous les Juifs pratiquent-ils le judaïsme ?

L'histoire et la pratique des religions ont révélé que – en plus du culte qui est la base de la religion – conduite morale, foi et participation aux institutions religieuses sont généralement les éléments constitutifs de la vie religieuse telle que la pratiquent les adeptes et telle qu'elle est prescrite par les sages et les écrits religieux.[10] Au fur et à mesure du développement des religions, beaucoup de caractéristiques quotidiennes religieuses et sociétales se sont ancrées dans l'environnement de la pratique de la religion, jusqu'à se refléter dans la politique et la culture religieuse. La littérature, la poésie, diverses expressions artistiques et musicales, mais aussi les codes vestimentaires, les façons de faire et les innovations trouvent leur origine dans l'histoire des religions, à des degrés divers d'importance et d'acceptation. Même si tous ces aspects

ne sont pas écrits dans les livres sacrés, ils sont devenus les produits de la pratique commune et de l'interprétation des religions par leurs adeptes et les communautés de croyants.

A travers l'histoire, chaque religion a produit ses propres règles de compréhension culturelle et politique et les a transmises aux générations suivantes par le biais des traditions et des coutumes. Ces règles sont parfois modifiées et adaptées aux circonstances nouvelles et d'autres fois continuent d'être appliquées à la lettre. La pratique quotidienne en fournit de nombreux exemples, et notamment les célébrations de mariage, les rites entourant la mort et les funérailles, la circoncision et la célébration des fêtes et des jours saints. Ces différentes caractéristiques et symboliques peuvent être visibles (comme le port du foulard) ou invisibles (comme les normes d'interaction sociale ou la définition du péché).

Quand les cultures se rencontrent, la religion offre souvent un cadre idéologique qui légitime la défense et le développement d'un mode de vie particulier.[11] Lorsque les cultures trouvent une expression idéologique en termes de religion ou de nationalité, ou les deux, se pose alors un problème, parce que les adeptes des religions sont également membres de communautés qui partagent des intérêts matériels et des identités affectives. Considérant que les guides spirituels (prêtres, rabbins, imams et théologiens) sont également membres de ces communautés, dont ils partagent les intérêts et les craintes, il n'est pas surprenant que les institutions religieuses aient été parfois activement impliquées dans des situations de conflit, dans un camp ou dans l'autre.[12]

Dans le monde actuel, des généralisations du type « tous les Arabes sont musulmans », « seuls des juifs vivent en Israël » ou encore « l'Union européenne est un club chrétien » traduisent d'une part la complexité et la diversité croissantes de nos sociétés et, d'autre part, tendent à creuser et aggraver les divisions entre les religions, les cultures et les nationalités. Il en est ainsi parce que, même lorsqu'un Etat adopte officiellement une religion et promeut une culture fortement homogène, l'histoire a prouvé que tous les individus qui vivent dans le pays en question ne sont pas des adeptes de cette religion et ne partagent pas la culture commune. La pluralité des religions et des croyances a toujours existé, même lorsque des tentatives ont été faites pour gommer cette diversité par des actes plus ou moins violents ou oppressifs. Les symboles du pluralisme religieux, en tant que phénomène moderne et historique, sont présents partout, avec pour exemples classiques les villes de Jérusalem, Cordoba, Anvers et Istanbul, où des religions et des cultures religieuses différentes coexistent depuis des siècles.

Q : Tous les citoyens de votre pays ont-ils la même religion ? Ou tous les membres de votre religion ont-ils la même nationalité que vous ?

Ces visions simplifiées sont parfois le résultat d'un manque de connaissances. D'autres fois, elles sont la conséquence de stéréotypes et de généralisations volontaires, motivés par la volonté d'ignorer des groupes minoritaires qui s'étendent et de présenter des sociétés plurielles selon une logique de blocs monolithiques en opposition, à l'image du « choc des civilisations ». Les événements tragiques et violents de l'histoire euro-méditerranéenne ont souvent pour origine les croisades, la colonisation et la décolonisation qui, aujourd'hui encore, sont considérées et utilisées comme des justifications aux conflits.[13] Les religions ont souvent été le détonateur d'un cocktail mêlant intérêts économiques et géostratégiques, intolérance et violence.

D'une manière générale, l'analyse superficielle que font les médias de ces événements douloureux contribue au renforcement d'une vision étroite de la réalité. Si des expressions comme « l'Occident veut nous envahir » ou « les Arabes sont des fondamentalistes », ne sont que sur les lèvres des radicaux, elles n'en sont pas moins fortement présentes dans le subconscient collectif des sociétés modernes. Ces réalités complexes exigent des connaissances, de la sensibilité et du respect. Analyser et surmonter cette pensée monolithique peut faire partie des contributions du travail de jeunesse et permettre un monde de diversité religieuse et culturelle, mais pacifique. Dépasser la logique nationale, promouvoir la participation effective des minorités religieuses, culturelles et nationales, et atténuer les tensions historiques entre les pays sont autant de démarches essentielles qui restent des défis majeurs dans la pratique du travail euro-méditerranéen de jeunesse.

8.5 Diversité et pluralisme religieux, dialogue interreligieux

> « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites. »
>
> (Article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme)[14]

Le pluralisme religieux renvoie à la coexistence – et aux relations pacifiques – entre différentes religions, sans concurrence mais au contraire en coopération, et à la manifestation de respect envers des convictions partagées.[15] Le concept reconnaît la diversité religieuse, le respect des croyances et des pratiques des adeptes d'autres religions ou branches de la même religion aux niveaux des individus, de la communauté ou de l'Etat. « Du fait de la mondialisation et des migrations, aucune communauté ne peut plus vivre isolée des autres : même dans les pays où il n'existe qu'une seule religion, le pluralisme religieux pénètre par l'intermédiaire de la migration, des voyages, du commerce, des médias et de l'internet. »[16] Pratiquement toutes les sociétés connaissent, dans une certaine mesure, un pluralisme et une diversité culturels et religieux qui proviennent de différents facteurs comme les migrations, l'existence de peuples autochtones et l'émergence de nouveaux mouvements (religieux).[17] Dans de plus en plus de sociétés, il semble que se dessine une tendance sociale et politique en faveur d'une approche pluraliste – qui a en tous les cas inspiré de nombreuses constitutions. Toutefois, des problèmes surgissent lorsque diverses entités tentent dans la pratique de gérer la diversité religieuse.

> **Q : Voyez-vous dans votre environnement des manifestations du pluralisme religieux ? Dans votre quartier, existe-t-il des lieux sacrés pour d'autres religions ?**

Les stéréotypes sont l'un des problèmes, car ils conduisent fréquemment à des comportements discriminatoires et servent à justifier les préjugés. Ils s'appuient souvent sur des visions erronées, une simplification à l'extrême et la non-reconnaissance de la diversité des individus au sein d'un groupe, faute de prendre en compte les conditions propres à chacun ou la diversité des raisons pour lesquelles les membres

d'un groupe peuvent être différents sur bien des plans. A divers moments de l'histoire, souvent en période de conflit, des croyants ont tenté de stéréotyper d'autres religions découvertes, par exemple, par la colonisation. L'une des garanties de la diversité religieuse dans le contexte du pluralisme consiste à éviter les stéréotypes.[18]

Un autre danger inhérent à la gestion de la diversité religieuse est la discrimination religieuse. Par exemple, dans l'histoire européenne, les guerres religieuses entre catholiques et protestants ou chrétiens orientaux et orthodoxes ont conduit à la discrimination des minorités religieuses dans beaucoup de pays. Le judaïsme a été une cible de prédilection des discriminations à travers l'Europe. Après les expulsions de juifs d'Espagne et du Portugal au XVe siècle, ceux d'entre eux restés dans ces pays ont été convertis de force ou contraints de pratiquer leur religion en secret, s'exposant ainsi à de gros risques (beaucoup de musulmans ont subi le même sort). Les préjugés et les idées erronées au sujet de la foi juive ont certainement nourri les attitudes antisémites qui, à leur tour, ont servi à justifier la discrimination et la ségrégation, dont l'Holocauste a été le point culminant.[19] Aujourd'hui, l'antisémitisme est plus vivant que jamais : des groupes proclamant leur supériorité profanent des cimetières juifs, des réseaux de groupes néo-nazis (qui comportent souvent des jeunes) manifestent ouvertement leur hostilité envers les juifs et quantité de sites internet ainsi que toute une littérature glorifient la propagande nazie.[20]

L'antisémitisme

L'antisémitisme désigne une certaine perception des juifs, qui s'exprime souvent sous la forme de haine et, dans certains cas, par des attaques verbales ou physiques sur les personnes ou les symboles de leur foi.[21] C'est une combinaison de pouvoir, de préjugés, de xénophobie et d'intolérance envers les juifs.[22]

Les préjugés puissants et solidement ancrés envers l'Islam sont devenus plus visibles dans les sociétés européennes à travers des actions comme la non-reconnaissance officielle de la religion musulmane, le refus d'autoriser la construction de mosquées et le défaut de structures ou de soutien des communautés ou groupes religieux musulmans.[23] Si le phénomène n'est pas nouveau, les actes d'islamophobie ont augmenté dans le monde, notamment à la suite des attaques perpétrées contre les Etats-Unis en 2001, et aussi en conséquence de phénomènes socioéconomiques comme les migrations et la mondialisation. Associant l'islam au terrorisme et à l'extrémisme, l'islamophobie a contribué à la diffusion de perceptions très négatives de l'islam et des musulmans, généralisant à tort l'extrémisme religieux militant et l'ultra-conservatisme à tous les pays et peuples musulmans. Cette intolérance et ces visions stéréotypées se sont traduites de diverses façons : agressions verbales ou écrites, actes de discrimination à l'école et sur le lieu de travail, harcèlement et pressions psychologiques et, dans le pire des cas, attaques violentes sur les mosquées et les individus, en particulier sur les femmes musulmanes portant le foulard.[24]

L'islamophobie signifie littéralement la peur de l'islam, les préjugés envers l'islam, les musulmans et leur univers. C'est une forme extrême de discrimination et de préjugé religieux.

L'antisémitisme et l'islamophobie sont des formes très concrètes et répandues de discrimination religieuse, tout comme l'intolérance envers les chrétiens. Le phénomène touche toutes les cultures et religions, et les pays arabes et méditerranéens n'y font pas exception. On trouve en effet dans ces pays des exemples de discrimination et d'intolérance officielle : des citoyens de divers antécédents religieux (comme les chrétiens, les Bahá'is et certains groupes musulmans)[25] ont des difficultés à obtenir ou à faire

modifier leurs papiers d'identité ; certains groupes ou individus n'ont pas l'autorisation de faire construire leurs lieux de culte ou d'y accéder ; les membres de certaines religions ont moins d'opportunités éducatives et des droits à la citoyenneté plus restreints.[26]

Le fondamentalisme et le fanatisme sont deux phénomènes qui mettent en danger la diversité religieuse. Tous deux sont bâtis sur les préjugés, la xénophobie, l'ethnocentrisme religieux, l'intolérance et les stéréotypes. Mais, en plus, les actes et les comportements de leurs adeptes produisent des généralisations, des stéréotypes et des fantasmes qui affectent aussi les membres de leur propre religion (qui peuvent n'être en rien concernés par les objectifs des fondamentalistes/fanatiques). Quant aux médias, ils véhiculent la crainte des menaces que représenteraient les groupes fondamentalistes et fanatiques et créent des clichés sous la forme d'images et de mots déformés et manipulés. Avec la conjugaison des actions et des réactions, l'antagonisme de chaque partie se nourrit de celui de l'autre dans une spirale sans fin de suspicion et de rejet, qui aboutit à une exclusion mutuelle.[27] Aux fins du travail de jeunesse, ce double piège doit absolument être évité au moyen des échanges, de la compréhension mutuelle et du dialogue.

Le fondamentalisme

Le fondamentalisme peut être défini comme une forme de mouvement religieux militant et conservateur qui prône une stricte conformité avec les textes sacrés.[28] Plus généralement, c'est une orientation au monde qui indique une indignation et une protestation contre le changement (et aussi la crainte de celui-ci) et contre une certaine orientation idéologique, l'orientation du modernisme.[29] Autrefois utilisé exclusivement pour qualifier les protestants américains qui insistaient sur l'inerrance de la Bible, le terme de fondamentalisme a été appliqué plus largement depuis la fin du XXe siècle à un large éventail de mouvements religieux, le plus souvent en référence à la branche conservatrice extrémiste d'une religion.[30]

Le contenu culturel du fondamentalisme ainsi que les circonstances historiques dans lesquelles il est apparu varient selon les cultures, tout comme ses doctrines et ses pratiques.[31] Pour autant, le fondamentalisme, que ce soit dans le judaïsme, le christianisme ou l'islam, se caractérise de la même façon par une vision du monde qui ancre toute la vie dans l'autorité du sacré et par un éthos qui s'exprime à travers une indignation envers le rythme et l'ampleur de la sécularisation moderne.[32] Les actes de fondamentalisme religieux peuvent être commis par des individus, des groupes ou des gouvernements ; dans ce dernier cas, il n'est pas surprenant de constater que le fondamentalisme est également en jeu dans la politique. Les attitudes et les actes fondamentalistes sont très variables ; ils peuvent inclure l'hostilité envers les homosexuels, les préjugés à l'encontre des femmes, la séparation des hommes et des femmes, les préjugés contre les minorités raciales ou ethniques, ou encore des actes violents comme les brimades, les combats de rue, les assassinats ou les attentats-suicide à la bombe.

Un fanatique est un individu qui affiche un enthousiasme excessif et une dévotion à une cause souvent intense et sans esprit critique,[33] et qui manifeste une intolérance exagérée face à des opinions contraires à la sienne. Etre fan de quelque chose ou de quelqu'un n'a rien à voir avec le fait d'être fanatique ; beaucoup de personnes sont fans de clubs de football, de stars de la pop, de films ou encore de tendances. Leurs comportements peuvent être considérés comme inhabituels voire non conventionnels mais, pour autant, ils ne violent pas nécessairement les normes sociales.[34] Le fanatisme en revanche est une forme d'obsession qui rejette tout doute ou remise en question du phénomène aimé, vénéré et adoré. Ce comportement n'est pas réservé aux religions ; il est possible de rencontrer des fanatiques dans quantité de sphères

de la vie. Le fanatisme va souvent de pair avec l'intolérance, la violation des droits de l'homme et le recours à la violence pour la réalisation des objectifs visés.

A propos du fanatisme religieux, on peut avancer l'idée que les groupes fondamentalistes justifient la violence par le fanatisme. Se développe alors une forme extrême de fondamentalisme religieux dans lequel les actes du fanatique vont bien au-delà des normes sociales et des lois formelles, pour atteindre un niveau de violence extrême. L'un des aspects de ces deux phénomènes, souvent sous-estimé, est que le fondamentalisme comme le fanatisme religieux ne sont pas seulement préjudiciables pour les autres, perçus comme des menaces, mais également pour les membres de la même croyance religieuse, les femmes par exemple.

Les problèmes proviennent souvent de structures et d'administrations publiques inadaptées, et donc de leur incapacité à prendre en compte et à gérer la diversité religieuse. Pour garantir le pluralisme religieux, il est souvent recommandé aux Etats-nations :[35]

- de garantir la liberté de conscience et d'expression religieuse (en offrant des conditions de développement identiques à toutes les religions ; en facilitant l'observation des rites et coutumes religieux, par exemple en ce qui concerne le mariage, les vêtements, les jours saints ; en assurant à tous les citoyens la liberté et l'égalité du droit à l'instruction, sans distinction de leurs croyances et coutumes ; et en assurant à toutes les religions un accès juste et équitable aux médias publics) ;
- de promouvoir l'éducation en matière religieuse (en promouvant l'enseignement à l'école de l'histoire comparée des différentes religions, en insistant sur l'origine, sur la similitude de certaines de leurs valeurs et sur la diversité des coutumes, traditions, fêtes, etc.) ;
- de promouvoir de meilleures relations avec et entre les religions (en encourageant un dialogue plus régulier entre les religions, les théologiens, les philosophes et les historiens) ;
- de favoriser l'expression culturelle et sociale des religions (en assurant des conditions égales pour le maintien et la préservation du patrimoine mobilier et immobilier de toutes les religions et en protégeant les traditions culturelles et les différentes fêtes religieuses).

Q : De quelle façon pensez-vous possible de garantir et de promouvoir le pluralisme religieux dans votre vie quotidienne ou dans vos activités internationales de jeunesse ?

Les nombreux efforts récemment déployés pour garantir le pluralisme religieux visent le dialogue interreligieux ou interconfessionnel, également désigné comme une priorité dans les relations euro-méditerranéennes entre les religions présentes dans la région – et notamment l'islam, le christianisme et le judaïsme. Dans la mesure où, de plus en plus, les conflits ont une dimension religieuse, la promotion du dialogue interreligieux et les interactions réciproques entre les religions et les traditions spirituelles et humanistes devraient faire barrage à l'ignorance et aux préjugés.[36] Ce dialogue est également perçu comme un moyen de promouvoir une compréhension mutuelle des « sensibilités » de l'« autre » et, par conséquent, de surmonter les différences ethniques, linguistiques et sectaires – qui sont

les détonateurs de l'extrémisme, du fanatisme et de la volonté aveugles –, tout en contribuant à un dialogue plutôt qu'à un choc entre les civilisations.[37] Or, ce dialogue doit se dérouler dans un océan d'images, de préjugés et de stéréotypes largement négatifs au sujet de l'« autre ».

Dans la mesure où culture et religion sont inextricablement liées, « le dialogue (…) sert à améliorer la communication interculturelle en donnant la possibilité de débattre entre représentant(e)s de différentes religions et cultures, militant(e)s et spécialistes de la prévention des conflits et des droits de la personne humaine et à présenter, partager et introduire des bonnes pratiques ainsi qu'à élaborer des plans d'action communs afin d'affirmer les vertus de la paix et de prévenir les conflits ».[38] Un tel dialogue peut être « organisé aux niveaux international, régional, national et local, concerner divers sujets et préoccupations, tels que le besoin d'approfondir la compréhension, le partage de questions spirituelles, la transmission de valeurs, le respect de la foi de l'autre, l'organisation d'activités sociales et l'apprentissage de la vie dans une société multireligieuse et multiculturelle dans le contexte d'une paix durable ».[39]

Le terme de « dialogue interreligieux » est souvent utilisé mais assez difficile à définir. Le concept de dialogue évoque quelque chose de plus précis que la simple conversation ou même que les négociations diplomatiques.[40] Il requiert une éthique basée sur la tolérance, de sorte que les partenaires du dialogue puissent être ouverts et suffisamment coopératifs pour se comprendre. Il exige également la volonté d'écouter et d'apprendre, ainsi que la propension à remettre en question les souvenirs collectifs – autrement dit, une démarche visant à les repenser et les retravailler en profondeur.[41]

La question de la langue devient également cruciale dans ce dialogue, non seulement en termes de « traduction pure », mais aussi en termes de compréhension du contexte. Pour qu'un tel mécanisme fonctionne, il exige également de toutes les parties engagées dans le dialogue le respect des droits de l'homme fondamentaux.[42] Pour aborder ce dialogue, quelques aspects doivent encore être précisés, et notamment : « le problème de la définition de ce dialogue dans un contexte conceptuel et historique déterminé ; les ambiguïtés relatives à la compréhension du contenu de ce dialogue ; les moyens de le mettre en œuvre ; la recherche de modèles de participation équilibrée entre les femmes et les hommes en tant que condition préalable essentielle au dialogue ».[43]

La Conférence mondiale des religions pour la paix (CMRP)

La CMRP est une organisation dans laquelle toutes les grandes religions du monde sont très activement représentées. Elle a atteint depuis les années 1990 une grande notoriété publique et obtenu le soutien d'importants chefs religieux. Elle réunit tous les cinq ans des centaines d'éminents chefs religieux pour des discussions sur les thématiques fortes du moment.[44]

Les jeunes participants au symposium sur le dialogue interreligieux et interculturel dans le travail de jeunesse[45] (Istanbul, 2007) ont fait plusieurs recommandations susceptibles de favoriser le développement du dialogue interculturel et interreligieux. Ces recommandations invitent notamment les gouvernements et les décideurs à introduire l'éducation au dialogue interreligieux et interculturel dans les établissements d'enseignement, ainsi qu'à intégrer la diversité dans leurs programmes et systèmes scolaires, et ce dès les premières années de la scolarisation. Cet objectif devrait être réalisé grâce au développement des programmes et à la formation des enseignants,

dans l'éducation tant formelle que non formelle, et par la proposition de différents points de vue représentatifs de l'ensemble des groupes, ethnies et religions.

Les autorités locales ont aussi été invitées à un travail de sensibilisation à la diversité au sein de leurs communautés, dans l'objectif de promouvoir des politiques locales qui soutiennent les initiatives interculturelles et interreligieuses émanant d'organisations non gouvernementales, de créer des structures pour réunir les représentants des différentes religions et communautés culturelles et de permettre la participation aux décisions locales de tous les groupes (indépendamment du genre, des antécédents ethniques, de la religion, de l'âge, de la situation socio-économique, de l'orientation sexuelle ou des aptitudes physiques et mentales de chacun). Les recommandations prônent l'active participation des organisations de jeunesse de tous antécédents religieux, ethniques et culturels aux débats publics et à l'élaboration des politiques ; la reconnaissance de l'existence d'organisations de jeunesse à vocation religieuse ; et la création de réseaux internationaux de médias de jeunes pour promouvoir la coopération et l'échange de connaissances, d'expériences et de points de vue.

8.6 Quelques religions présentes dans l'espace social euro-méditerranéen

Cette section de chapitre vise à apporter quelques informations de base sur certaines religions (et notamment, par ordre alphabétique, le bahaïsme, le christianisme, la foi druze, l'islam, le judaïsme et le yézidisme) qui ont fleuri sur les terres méditerranéennes et se sont répandues dans le monde entier pendant des milliers d'années. Pratiquées par des millions d'individus en Europe et dans la région méditerranéenne, et véritables entités vivantes, ces religions et ces fois ont donné naissance à des pratiques religieuses, à des traits culturels, à des événements historiques et à des valeurs politiques et sociales qui ont fait l'objet de nombreuses études et de quantité d'hypothèses. Il aurait été impossible de brosser un tableau complet de toutes les religions en un nombre limité de pages. Aussi cette section entend-elle montrer toute la richesse de ces religions et présenter l'essentiel des caractéristiques historiques, politiques et culturelles qu'elles ont développées au cours des siècles.

Qui plus est, rites religieux et pratiques quotidiennes font indubitablement partie de la vie culturelle et sociale des sociétés. S'ils sont largement acceptés et célébrés par les croyants et les pratiquants, leurs significations peuvent varier d'une personne ou d'un groupe de personnes à l'autre. Toutefois, compte tenu de leur ancrage dans l'environnement culturel et social, ces rites et pratiques ne sont pas réservés aux pratiquants d'une religion ou d'une confession donnée, mais sont aussi partagés par les autres membres de la société. Pour cette raison, ils peuvent apparaître comme des signes de solidarité et être ouverts au dialogue dans l'acceptation, la reconnaissance et le respect de la diversité des croyances entre individus de religions différentes. En conséquence, cette section de chapitre vise aussi à apporter aux acteurs du travail international de jeunesse des informations élémentaires sur quelques-unes des religions présentes dans l'espace social euro-méditerranéen – informations qui pourraient être utiles à la planification et à la mise en œuvre des activités de jeunesse.

➜ 8.6.1 Le bahaïsme[46]

Le bahaïsme est né en Perse (Iran) au milieu du XIXe siècle. Fondée par Bahá'ullah, cette religion porte le message de l'existence d'un Dieu unique, de l'unité essentielle

de toutes les religions et de l'unité de l'humanité; en conséquence, ses adeptes se consacrent à l'abolition des préjugés raciaux, sociaux et religieux. Après la mort de Bahá'ullah, son fils prend la direction de la communauté religieuse; au début du XXe siècle, la foi a fait des adeptes en Europe et en Amérique du Nord. En 1921, la direction de la communauté bahá'íe entre dans une nouvelle phase: à la direction individuelle se substitue un ordre administratif avec un système d'organes élus et de personnes nommées.[47] Au XXIe siècle, la foi bahá'ie compte 6 ou 7 millions d'adeptes dans le monde;[48] elle a souffert de persécution religieuse, notamment en Iran vers la fin du XXe siècle.[49]

Les croyances fondamentales de la foi bahá'ie peuvent se résumer comme suit:

- Les Bahá'is croient en un dieu unique et éternel, créateur de toutes choses (dont les créatures et les forces de l'univers), dont l'existence est intemporelle et n'a ni commencement ni fin.[50]
- Dieu est absolument inconnaissable mais se révèle à travers des messagers désignés par lui, dont Abraham, Moïse, Bouddha, Zoroastre, Jésus, Mahomet et, plus récemment, Bahá'ullah. Parce que chaque messager s'exprime à un moment particulier et dans un contexte historique spécifique, la vérité de chaque religion est forcément relative.
- Les Bahá'is croient que les êtres humains possèdent une « âme rationnelle », qui leur confère une capacité unique à reconnaître la place de Dieu et la relation entre l'humanité et son créateur.[51]
- Les écrits de Bahá'ullah, le Báb, et d'Abdu'l-Bahá sont les textes sacrés de la foi bahá'ie.
- L'essentiel des enseignements bahá'is concerne l'éthique sociale: il n'y a pas de clergé ou de sacrements, ni de rites à observer dans son culte.

Parmi les préceptes figurent l'obligation de prière, de jeûne et de monogamie. Les adeptes sont encouragés à ne pas consommer d'alcool et de tabac, et à participer à la célébration du 19e jour – le premier jour de chaque mois du calendrier bahá'i qui comporte 19 mois de 19 jours, entre lesquels s'intercalent 4 jours. Il n'y a pas de prédication; les services consistent en la lecture de textes sacrés de toutes les religions.

La Maison universelle de justice est le corps gouvernant suprême de la foi bahá'ie; son siège se trouve à Haïfa, Israël, à proximité du tombeau de Baha'u'llah. Elle fait office d'instance administrative, législative et judiciaire pour la communauté bahá'ie dans le monde entier.

8.6.2 Le christianisme[52]

Le christianisme a émergé du judaïsme au Ier siècle de notre ère. Cette religion monothéiste a pour fondement les enseignements de Jésus, un juif de Nazareth qui a fait le choix de la fidélité à un seul Dieu. Pour les chrétiens, Jésus est le messie (le Christ), le fils de Dieu. Les faits et les paroles qui lui sont attribués[53] par les évangiles, quatre récits bibliques sur la vie et la mort de Jésus, constituent les enseignements fondamentaux du christianisme – autrement dit l'amour de Dieu pour les hommes et la façon dont les hommes doivent vivre.[54] Les deux paraboles les plus connues sont celle du Fils prodigue, où il est montré à quel point Dieu aime son peuple, et celle

du Bon Samaritain, qui prône l'amour des uns pour les autres.[55] Dans la religion chrétienne, Jésus a été crucifié à Jérusalem et est ressuscité ; il a choisi un groupe de douze disciples, ses apôtres, pour transmettre sa parole.

Durant les premières années du christianisme, quantité de croyants portent le message de Jésus à travers l'Empire romain où se développent de petites communautés chrétiennes. A cette époque, les chrétiens subissent l'intolérance et les persécutions des empereurs romains. Paul de Tarse (également connu sous le nom de Saint-Paul), missionnaire et théologien, contribue à l'établissement du christianisme en tant que religion universelle plutôt qu'en secte juive et, avec d'autres, bâtit la première Eglise.[56] Sous Constantin, en 312, le christianisme est adopté en tant que religion officielle de l'Empire romain,[57] donnant ainsi une impulsion à une culture chrétienne distinctive. En 325, le Premier concile de Nicée, premier concile œcuménique de l'Eglise chrétienne, est convoqué.[58] Au Ve siècle, l'évêque de Rome (le pape) s'impose comme le porte-parole du royaume chrétien et joue un rôle important pendant le Moyen Age. A la suite de la chute de l'Empire romain à l'Ouest, l'Eglise entre dans une longue période d'activité missionnaire ; le christianisme se répand alors aux peuples d'Europe septentrionale et centrale.

Le christianisme connaîtra sa première fracture vers 1054, avec le schisme entre l'Eglise de Constantinople et l'Eglise de Rome. Les causes en sont des différends religieux, culturels et politiques significatifs entre les Eglises d'Orient et d'Occident concernant notamment la question du leadership de la chrétienté, et des visions différentes au sujet de l'utilisation des images (icônes), de la nature de l'Esprit saint et de la date de Pâques, entre autres. Il en résultera la séparation de l'Eglise chrétienne entre l'Eglise d'Occident (catholique romaine) et l'Eglise d'Orient (grecque orthodoxe).

A la fin du XIe siècle, les rois catholiques romains lancent leurs premières expéditions militaires, les croisades,[59] avec pour objectif de reprendre la Terre sainte aux musulmans. Beaucoup de croisades sont organisées jusqu'au XVIe siècle, laissant leur marque sur les croisés autant que sur leurs ennemis. Certains avancent que les croisades ont sapé toute possibilité de réunification des deux Eglises et, en conséquence, ont transformé la structure de la société européenne. Quelques historiens affirment que les croisades ont ralenti la progression du pouvoir islamique (dans quelle mesure, la question se pose) et aidé l'Europe occidentale à échapper à la conquête des armées musulmanes.[60]

Au XVIe siècle, le christianisme connaît une autre profonde division initiée par Martin Luther et John Calvin. La Réforme,[61] qui aura un large impact social, économique et politique dans les années qui suivront, constitue le fondement du protestantisme. L'évolution du rôle et du caractère de l'Eglise au cours des siècles, et en particulier de la papauté et de son engagement intense dans la vie politique d'Europe occidentale, conduira à sa manipulation politique accrue, associée à une augmentation de son pouvoir et de sa richesse. Certains y ont vu la faillite de l'Eglise en tant que force spirituelle. Martin Luther, dans ses 95 thèses (1517), dénonce les « indulgences » de l'Eglise et fait ainsi connaître sa demande d'une réforme éthique et théologique de l'Eglise. Le mouvement de la Réforme permettra l'émergence d'autres groupes de réformateurs et de protestants en Europe, comme les calvinistes, les anglicans, les presbytériens et les Eglises réformées, les anabaptistes et les quakers.

Entre 1618 et 1648, l'Europe est le théâtre d'une série de guerres. La guerre de Trente Ans,[62] au départ guerre religieuse entre protestants et catholiques au sein du Saint-Empire romain, va progressivement se transformer en une guerre politique générale impliquant la plupart des grandes puissances européennes. Elle se terminera avec la

Paix de Westphalie (1648) qui, pour le catholicisme romain, signifie l'acceptation *de facto* du pluralisme religieux né dans le sillage de la Réforme ; le protestantisme obtient alors un statut légal parallèlement au catholicisme romain, et la carte de l'Europe change de façon irrémédiable. L'ancienne notion d'un Empire catholique romain de l'Europe est définitivement abandonnée et la structure essentielle de l'Europe moderne en tant que communauté d'Etats souverains est créée. La sécularisation de la politique est en marche. En plus de l'humanisme de la Renaissance et des idées de la Réforme, le mouvement philosophique occidental des Lumières,[63] au XVIIIe siècle, va remettre en question les principales visions chrétiennes, remplaçant les écritures et les paroles des prêtres par la « raison » au moyen de méthodes de la critique historique et littéraire, apportant les bases philosophiques du sécularisme.

Les principaux faits et croyances du christianisme peuvent être résumés comme suit :

- Il n'existe qu'un seul Dieu, qui a créé le monde différent de lui mais au sein duquel il est actif. Dieu est la réunion de trois personnes : le Père, le Fils et le Saint-Esprit (la Sainte Trinité).
- Jésus (Christ) est le fils de Dieu, revenu sur terre en tant qu'homme. Né de l'immaculée conception de la Vierge Marie, il a été crucifié et vu vivant après sa mort (résurrection). Jésus est à la fois humain et divin mais, à la différence des autres hommes, il est exempt de tout péché.
- Le lieu de culte chrétien est l'église.
- Les êtres humains, créés par Dieu et pour Dieu, sont néanmoins responsables de leur propre vie. Dieu est juge de tout ce qu'ils font mais s'efforce de les aider lorsqu'ils se trompent de route. Les chrétiens croient que leur vie sera jugée après la mort sur la façon dont ils l'auront vécue.
- Le livre saint du christianisme est la Bible, qui se compose de deux parties : l'Ancien Testament (écrits sacrés des juifs rédigés avant l'ère de Jésus) et le Nouveau Testament (qui inclut les Evangiles).

La journée du dimanche, que l'on appelle aussi le Jour du Seigneur, est consacrée au repos et au culte pour les chrétiens qui se rendent à l'église pour assister à la messe. Le « Notre Père »,[64] enseigné par Jésus à ses disciples, est la principale prière récitée par tous les chrétiens dans le culte commun. Le baptême[65] est le sacrement de l'entrée des enfants et des adultes dans l'Eglise chrétienne. La forme du baptême et ses rites sont variables selon les Eglises, mais l'utilisation de l'eau (application ou immersion) et une prière à la Sainte-Trinité en sont des composantes systématiques. Le carême[66] est une période de pénitence en préparation de la fête de Pâques qui commémore le jeûne de Jésus dans le désert ; la durée du carême diffère selon les Eglises d'Orient et d'Occident.

Pâques,[67] la principale fête chrétienne, célèbre la résurrection du Christ le troisième jour après sa crucifixion. La date de Pâques n'est pas la même dans les Eglises occidentale et orthodoxe du fait de l'utilisation de calendriers différents. Le cérémonial liturgique de Pâques varie selon les traditions chrétiennes. La fête de Pâques peut aussi être associée à des éléments symboliques traditionnels, en particulier pour les enfants, comme le lapin de Pâques et les œufs décorés ou peints. La Pentecôte,[68] ou dimanche de Pentecôte, commémore la descente de l'Esprit Saint sur les Apôtres le cinquantième jour après Pâques. Noël[69] est la fête qui commémore la naissance de Jésus ; il est souvent associé au 25 décembre, même si la date de sa célébration est différente selon les branches du christianisme.

Les confessions chrétiennes peuvent être classées d'un point de vue historique en référence aux schismes (division au sein des Eglises). Certaines confessions se distinguent radicalement des autres sur des questions de doctrines et de rites, et notamment leur croyance théologique dans la Trinité et la nature de Jésus, la croyance dans les saints, l'utilisation des icônes, le célibat des prêtres, le rôle de l'Eglise, le rôle du pape et son infaillibilité.

Le catholicisme romain[70] reconnaît sept sacrements (rites religieux) : le baptême, la confirmation, l'eucharistie (la communion, sous la forme de la messe), la pénitence (réconciliation), l'onction des malades, le mariage et les saints sacrements.[71] Le pape, interprète infaillible de la révélation divine (infaillibilité pontificale), exerce une pleine autorité sur l'Eglise concernant toutes les questions de croyances et de pratiques. Le siège du pape est au Vatican et l'organisation de l'Eglise est strictement hiérarchique. Seuls les hommes peuvent devenir prêtres et les prêtres doivent faire vœu de célibat.

L'orthodoxie orientale[72] est une famille d'Eglises autonomes qui s'autogouvernent de façon indépendante et acceptent les décisions des conciles œcuméniques. La plupart de ces Eglises partagent les mêmes doctrines essentielles (et sont en communion réciproque). Le chef des Eglises orthodoxes orientales est le patriarche œcuménique de Constantinople (à Istanbul), mais ses nombreuses églises territoriales sont gouvernées de façon autonome par des évêques ou des patriarches (qui doivent être célibataires ou veufs, même si le mariage est autorisé dans le bas clergé). Les Eglises acceptent les sept sacrements ou saints sacrements : le baptême, la chrismation (similaire à la confirmation, mais spécifique aux Eglises orientales), la communion, l'ordination, la pénitence, l'onction des malades et le mariage. Ses adeptes vivent principalement en Grèce, en Russie, dans les Balkans, en Ukraine et au Moyen-Orient. Les Eglises orthodoxes arménienne, copte (en Egypte), éthiopienne, érythréenne, syriaque (à Antioche) et indienne sont collectivement appelées les Eglises orthodoxes orientales, et conviennent entre elles de doctrines légèrement différentes (notamment en relation avec l'acceptation des conciles œcuméniques) de celles des Eglises d'Orient.[73]

Le protestantisme[74] a pris naissance avec la Réforme qui critiquait l'Eglise catholique et l'autorité du pape. Aujourd'hui, il regroupe plusieurs confessions. Les adeptes de Luther ont établi les Eglises évangéliques d'Allemagne et de Scandinavie ; Calvin et des réformateurs plus radicaux ont fondé les Eglises réformées en Suisse ; Knox, disciple de Calvin, a établi le presbytérianisme en Ecosse, tandis que se sont développées d'autres branches du protestantisme, l'Eglise d'Angleterre et l'Eglise épiscopale. Les doctrines des confessions protestantes varient considérablement, mais toutes mettent l'accent sur l'autorité de la Bible dans les questions de foi et de sacrement, la grâce par la seule foi et non par le mérite, et le statut de prêtre de chaque croyant. Concernant les sacrements, la doctrine varie chez les protestants, mais la plupart d'entre eux les limitent à deux : le baptême et l'eucharistie. L'autorité religieuse est détenue par chaque chrétien et sa bible.

Q : Quels symboles (vêtements, coiffure, bijoux, etc.) peuvent signaler l'appartenance d'une personne à une religion particulière dans votre environnement ?

➜ 8.6.3 La foi druze[75]

La religion druze est une confession moyenorientale née au XIe siècle. Considérée à l'origine comme une secte de la branche ismaélienne de l'islam, elle est pour autant unique dans la façon dont elle intègre diverses philosophies – raison pour laquelle de nombreux spécialistes de l'islam la classent parmi les religions non musulmanes.[76] La plupart des communautés druzes vivent au Liban, en Syrie, en Israël ou en Jordanie; mais cette religion compte aussi des adeptes en Australie, au Canada, en Europe, en Amérique latine, aux Etats-Unis et en Afrique orientale.

A l'origine de la religion druze, au XIe siècle, on trouve un érudit et mystique perse ismaélien, Hamza Bin Ali.[77] Pendant les croisades (XIe-XVe siècles), les druzes ont mis leurs forces militaires au service des musulmans sunnites contre les croisés,[78] en particulier en Syrie et au Liban, ce qui les a notamment aidés à gagner le respect des califes musulmans.[79] Toutefois, les dynasties et les familles druzes ont également été victimes de persécutions tout au long de leur histoire, par exemple par les armées fatimides (XIe siècle) et mamelouks (XIVe siècle). Les siècles suivants, malgré le conflit avec l'Empire ottoman, les villages druzes se sont multipliés et ont prospéré sous le règne des sultans ottomans.[80] Au XXe siècle, les druzes ont été officiellement reconnus par la Syrie, le Liban et Israël comme une communauté religieuse distincte, qui joue désormais un rôle important dans les politiques syrienne et libanaise.[81]

La religion druze se caractérise par un système éclectique de doctrines, mais aussi par la cohésion et la loyauté de ses membres. Les druzes se qualifient de *muwahhidun*, « monothéistes ». La doctrine repose sur les enseignements secrets de *hikmah*, connus seulement d'une élite de sages formés à la religion, les *uqqâl*, « ceux qui savent ». La plupart des druzes ne connaissent que quelques bribes de la théologie de leur religion et sont pour cette raison appelés les *juhhâl*, « les ignorants ». La religion druze se différencie des autres religions par sa conception du monothéisme et la division de ses croyants entre *uqqâl* et *juhhâl*, ainsi que par ses règles religieuses, qui insistent sur l'obligation de solidarité en tant que fondement de la foi et la nécessité de séparation par rapport aux autres confessions.[82]

La croyance en la révélation de Dieu sous la forme d'un être humain est considérée comme le principe fondamental de la foi druze. Les druzes croient que leur fondateur, al-Hakim bi-Amrih Allah, était véritablement une incarnation de Dieu. Tous les druzes ont le devoir d'accepter la vérité au sujet d'Hakim, de renier les autres croyances religieuses, d'éviter les incroyants et de pratiquer la solidarité et l'aide mutuelle entre druzes. Les druzes ont veillé à n'intégrer dans leur cercle quiconque ne serait pas né d'un père et d'une mère druzes. En conséquence, aucune activité missionnaire n'est déployée pour répandre la croyance. De plus, le mariage entre druzes et non-druzes est vivement découragé.[83]

Les fondements de la foi et le système de lois druzes sont inscrits dans de nombreuses épîtres, tenues secrètes de tout non-druze. La permission et le privilège d'accéder à ces épîtres, et de faire partie des *uqqâl*, impliquent de satisfaire à des exigences spécifiques sur les plans religieux et éthiques. La foi druze n'est pas par essence une foi de cérémonies et de rites, mais davantage une philosophie néoplatonicienne. Elle attribue une signification importante à l'observation de sept enseignements religieux (*ta'alim*): savoir tenir sa langue; prendre soin de ses frères; renoncer au culte de la vanité et de l'occulte; éviter le diable et les actes de malveillance; reconnaître l'unicité de Dieu dans toute génération et à toutes les époques; avoir la volonté d'accepter les actes de Dieu, quels qu'ils soient; accepter les jugements de Dieu, secrets et visibles.[84]

➜ 8.6.4 L'islam[85]

L'islam est apparu dans la péninsule arabe au début des années 600 avec, pour origine, les enseignements de Mahomet. Le mot arabe *islam* signifie « soumission à la volonté de Dieu ». Ses adeptes sont appelés les musulmans, et Mahomet est considéré comme le dernier des prophètes de Dieu (*Allah* en arabe). La volonté de Dieu a été transmise pendant plus de vingt ans par *Allah* – par l'intermédiaire de l'archange Gabriel – à son messager Mahomet à travers une série de révélations et de messages. Ces révélations, sous la forme de versets, considérées comme la parole même de Dieu, sont compilées dans le Saint Coran *(Qur'an)*.

Mahomet commence à prêcher ses révélations à la Mecque et s'entoure d'un petit groupe de disciples. A cause de la violente réaction que suscite cette nouvelle foi, Mahomet et ses disciples doivent fuir la Mecque pour aller pratiquer leur foi à Medina. Cette migration, en 622, connue sous le nom d'Hégire *(Hijra)*, marque le début du calendrier musulman. Huit ans après, Mahomet est de nouveau accueilli à la Mecque qui entreprend une conversion massive à l'islam, marquant le début de son expansion. L'expansion de l'islam se poursuivra après la mort de Mahomet en 632, sous le règne des califes qui lui ont succédé en tant que chefs spirituels, politiques et militaires de la communauté musulmane, avec tous les pouvoirs de Mahomet, à l'exception de celui de professer.[86] Abu Bakr, Omar et Othman sont les trois premiers califes. La controverse au sujet du choix du quatrième calife, Ali, conduira finalement au VIIe siècle à la séparation de l'islam en deux branches : les sunnites et les shiites.

A la fin du VIIe siècle, la dynastie des Omeyyades – première dynastie du califat musulman avec Damas pour capitale – dominera pendant soixante-dix ans ; l'islam se répand alors jusqu'au Maghreb, la péninsule ibérique (Al-Andalus) et l'Asie centrale. Au milieu du VIIIe siècle, la poésie, le commerce, les arts et les sciences de la civilisation islamique sont florissants sous la dynastie abbasside – qui a déplacé la capitale du califat à Bagdad et fait de la ville l'un des centres culturels du monde. La loi islamique *(shariah)*, abondante mais mal coordonnée, sera systématisée durant les VIIIe et IXe siècles. Cependant, aux IXe et Xe siècles, le califat laisse paraître des signes de faiblesse face à l'ascension des dynasties régionales.[87]

La **charia**[88] est la loi islamique codifiée dans le Coran et les hadiths. Sa portée est large dans la mesure où elle réglemente les relations des musulmans entre eux et avec l'Etat, mais aussi avec Dieu. Les pratiques rituelles, les normes éthiques et les règles juridiques (dans les activités tant privées que publiques) font partie intégrante de la charia. D'un point de vue historique, quantité d'aspects de la vie – droit pénal, loi sur les transactions, sur la famille et la succession – sont réglementés par les règles de la charia et appliqués par les tribunaux de la charia. Au XIXe siècle, la société musulmane, à l'exception de la péninsule arabe, a introduit des changements radicaux dans les domaines de la loi civile et pénale de la charia en réponse aux besoins de l'époque, et notamment des codes fondés sur de nouveaux modèles et un système de tribunaux laïcs pour les appliquer.

A partir de 1095, les alliances des royaumes chrétiens européens mobilisent leurs ressources pour lancer les croisades avec pour objectif religieux (entre autres) de reconquérir la Terre sainte. Au cours des cinq siècles qui suivent, de nombreuses croisades seront organisées, opposant divers groupes musulmans et dynasties islamiques aux forces chrétiennes européennes. D'un point de vue historique, les versions arabe et européenne des croisades ont très peu de choses en commun, à part une finalité commune, celle de modeler des perceptions et des images stéréotypées au sujet de chacune des parties. Après la défaite des croisés par les armées musulmanes, la

version arabe des croisades devient celle de l'histoire héroïque des musulmans qui ont su surmonter leurs rivalités pour s'unir et gagner la guerre sainte.[89]

A partir du XIe siècle, l'islam poursuit son essor sous le règne de diverses dynasties (qui étaient *de facto* les dirigeants du califat), comme les Turcs seldjouks (XIIe siècle), la dynastie des Mamelouks (XIIIe siècle) et l'Empire ottoman (à partir du XIIIe siècle). En 1453, Constantinople, la capitale byzantine, est assiégée et conquise par l'Empire ottoman. Aux XVe et XVIe siècles, régneront trois grands empires musulmans : l'Empire ottoman dans une grande partie du Moyen-Orient, les Balkans et l'Afrique du Nord, l'Empire chiite safavide en Iran et l'Empire mughal dans une grande partie de ce qui est aujourd'hui l'Inde, le Pakistan, le Bangladesh et l'Afghanistan. Les relations entre les empires musulmans ne sont alors pas exemptes de rivalités.[90] A la fin du XIXe siècle, les empires musulmans connaissent un déclin spectaculaire et, au début du XXe siècle, la défaite des Ottomans dans la première guerre mondiale entraînera la disparition du dernier empire.[91] Le XXe siècle est le théâtre de la montée du nationalisme dans le monde arabe et musulman et de la naissance d'Etats indépendants, essentiellement musulmans, qui adoptent différentes interprétations de l'islam et de nombreuses lois et écoles de pensée sur l'histoire de l'islam.

Le **Djihad**[92] est ancré dans le commandement du Coran de mener un « combat sacré dans le chemin de Dieu » et de suivre l'exemple du prophète Mahomet. Sa signification est double : lutter contre le mal en chacun de nous – faire preuve de vertu et de moralité, faire de réels efforts pour bien agir et aider à réformer la société – et lutter contre l'injustice et l'oppression, diffuser et défendre l'islam, et créer une société juste en prêchant, en enseignant et, si nécessaire, en menant une lutte armée ou la guerre sainte.

Les principaux actes et croyances de l'islam peuvent être résumés comme suit :

- Dieu *(Allah)* est le créateur et le juge de l'humanité ; il est tout-puissant, compatissant et miséricordieux ; toute chose se produit sur son commandement, et la soumission à Dieu est le fondement de l'islam.
- La foi musulmane repose sur la croyance en un Dieu unique, les anges, les écritures (de la Torah au Coran), les prophètes (d'Adam à Mahomet), le Jugement dernier et le Destin (bon et mauvais).
- Mahomet est le dernier prophète de Dieu. A la fois prophète et personnage très humain, c'est le modèle idéal que les musulmans s'efforcent de suivre pour satisfaire la volonté de Dieu ; c'est aussi un guide dans tous les aspects de la vie.
- Les êtres humains ont été créés libres et à l'image de Dieu. Il leur a été donné une intelligence qui leur permet de distinguer le bien et le mal, et de choisir (ou pas) de se battre pour la justice, de combattre le mal et de suivre la voie du bien. Le dernier jour, Dieu jugera chacun par ses actes ; tous les morts seront ressuscités et récompensés par le paradis ou punis par l'enfer.
- Les cinq piliers de l'islam sont les suivants :
  - le témoignage de la foi (*shahâda)*, autrement dit, « témoigner qu'il n'y a de vraie divinité que Dieu et que Mahomet est Son messager » ;
  - prier cinq fois par jour *(al-salât)* à l'aube, en milieu de journée, l'après-midi, au coucher du soleil et le soir, collectivement dans la mosquée ou individuellement dans un lieu pur ;
  - jeûner *(al-sawm)*, autrement dit s'abstenir de manger, de boire, de fumer et d'avoir des relations sexuelles entre le lever et le coucher du soleil

durant le mois du ramadan, pour commémorer la révélation du Coran à Mahomet;

– aller en pèlerinage à la Mecque *(al-hajj)* au moins une fois dans sa vie – à condition d'en avoir la capacité financière et physique;

– faire l'aumône *(al-zakât)*, autrement dit, payer un impôt au bénéfice des pauvres et des nécessiteux de la société.

- Le lieu de culte collectif des musulmans est la mosquée *(masjid)*; l'imam *(imam)* y dirige la prière et l'office.
- Le Coran *(Qur'an)* est le livre sacré de l'islam; les actes et les paroles de Mahomet *(Sunna)* et les « traditions du Prophète » *(Hadith)* sont également des sources importantes de la croyance et de la pratique musulmanes.

Le jour du culte communautaire est le vendredi. Les croyants se réunissent à la mosquée pour prier et écouter un sermon. Dans beaucoup de pays musulmans, cela signifie dans la pratique que les week-ends sont le vendredi et le samedi. Les musulmans ne mangent pas de porc et, conformément aux paroles de Mahomet, évitent la consommation de boissons alcoolisées ou enivrantes. La viande *halâl* (légale) doit provenir d'animaux sacrifiés selon les règles islamiques.

L'islam compte de nombreuses fêtes religieuses. La célébration de 'Id al-Fitr[93] ou 'Id al-saghîr (la petite Fête) marque la fin du ramadan et dure trois jours. 'Id al-Adha[94] ou 'Id al-Qurban, ou encore 'Id al-kabîr (la grande Fête), marque la fin du pèlerinage *(Hajj)* et commémore l'épisode où un bélier est substitué au fils, Ismaël, qu'Abraham offre à Dieu en sacrifice. Pour symboliser l'événement, les familles qui peuvent se le permettre sacrifient rituellement un animal (mouton, chèvre, chameau ou vache), puis partagent la viande en parts égales avec les pauvres, les amis et les voisins. La fête se déroule environ 70 jours après la fin du ramadan et dure quatre jours. Pour les deux fêtes, une prière communautaire est récitée à l'aube du premier jour. Les deux fêtes sont des temps de réceptions officielles et de visites privées: on invite ses amis, on offre des présents, on revêt de nouveaux vêtements et on visite les tombes des parents.

Les principales divisions, dans l'histoire de l'islam,[95] se sont creusées autour de questions liées au leadership de la communauté musulmane, que l'on appelle le califat, et non autour de questions de doctrine. Ce n'est que plus tard que sont apparues les confessions présentées ci-dessous, fondées sur les accents différents qu'elles mettent sur la doctrine et la pratique. Aujourd'hui, d'autres groupes se sont greffés sur ces branches.

Les musulmans sunnites[96] se considèrent comme le courant religieux de l'islam majoritaire et traditionaliste; ils forment d'ailleurs le plus grand groupe. Ils reconnaissent les quatre califes (Abu Bakr, Omar, Othman et Ali) comme les dignes successeurs de Mahomet. Ils fondent leur religion sur le Coran et la Sunna sur lesquels s'accorde la majorité de la communauté en vertu de quatre écoles de pensée: le hanbalisme, le malékisme, le hanafisme et le chafiisme.

Les musulmans chiites[97] croient que le leadership musulman revient au beau-fils de Mahomet, Ali, et à ses descendants seulement. Ils sont moins nombreux que les Sunnites, bien qu'ils forment la plus grande communauté religieuse en Iran et en Irak, et que l'on compte beaucoup d'adeptes en Syrie, au Liban, au Yémen, à Bahreïn, en Afrique orientale, en Inde et au Pakistan. Le chiisme est subdivisé en trois grands groupes: le chiisme duodécimain, le chiisme septimanien (les « ismaéliens ») et le zaydisme.

Les musulmans alaouites[98] (en arabe) ou alévis[99] (en turc) vivent essentiellement en Syrie et en Turquie, et leur doctrine de base est la déification d'Ali. Ils considèrent les cinq piliers de l'islam comme des obligations symboliques, parce que la croyance se situe selon eux entre l'individu et Dieu ; les cérémonies obligatoires pour manifester sa croyance en Dieu ne sont donc pas jugées nécessaires. A la place de cela, ils ont leurs propres cérémonies religieuses *(cem)*, pour lesquelles officient des « hommes saints » et pendant lesquelles des poèmes religieux sont chantés tandis que femmes et hommes effectuent des danses rituelles *(semah)*. Ils professent l'obédience à un ensemble de normes morales simples et revendiquent de vivre selon le sens profond de la religion plutôt que selon ses exigences « extérieures ». Leurs principes fondamentaux sont de « se comporter honnêtement » et de « se contenter de moins, parce que l'humain est mortel ».

Le soufisme[100] est un mouvement mystique dans l'islam qui s'efforce de discipliner l'esprit et le corps pour vivre directement la présence de Dieu. Il a débuté sous la forme d'un mouvement de réforme en réponse au matérialisme croissant et à la richesse de la société musulmane après Mahomet. Pour les musulmans soufis, la religion est une expérience intérieure, un ascétisme et un renoncement au luxe du monde en une lutte avec soi-même contre la cupidité, la paresse et l'égo, pour une dévotion pure à l'obédience à Dieu. Les pratiques des ordres soufis contemporains varient, mais le mouvement a été important pour l'islam, et notamment de par sa contribution à la littérature.

Q : Quelles sont les incidences possibles de pratiques et de croyances religieuses différentes sur une activité euro-méditerranéenne de jeunesse ?

➜ 8.6.5 Le judaïsme[101]

Le judaïsme, l'une des grandes religions monothéistes du monde, s'est largement répandu parmi les anciens hébreux, il y a environ quatre mille ans sur les terres de Canaan.[102] La genèse du judaïsme est relatée dans les cinq premiers livres de la Bible. Dieu aurait contracté une alliance avec Abraham, qu'il aurait ensuite reconduite avec Isaac, Jacob et Moïse ; il a guidé le peuple juif sur un chemin difficile et lui a donné un ensemble de préceptes à suivre, dont les dix commandements.

Les adeptes du judaïsme vivront en paix et prospéreront sous le règne de rois comme David et Salomon, mais également sous la conquête et la domination des empires perse, grec et romain. Au cours des siècles (jusqu'à l'an 70 de notre ère, environ), l'histoire du judaïsme sera marquée par des exils et des réinstallations en Terre sainte, ainsi que par l'importance accordée à la destruction et à la reconstruction du Temple. Après la destruction du second Temple, dont ne subsiste plus aujourd'hui que le mur occidental (également connu sous le nom de Mur des lamentations), les juifs se disperseront à travers le monde ; c'est ce que l'on appelle la diaspora. Cet exil s'est accompagné d'une évolution du judaïsme, d'un culte du Temple vers une religion de la patrie (ou encore les traditions de la diaspora) – dans laquelle il faut aussi voir le développement du judaïsme rabbinique.

La diaspora juive[103] désigne la présence des juifs hors de la terre d'Israël à la suite de leur expulsion. La diaspora aurait commencé avec la dispersion des juifs lors de l'exil babylonien, environ 100 av. J.-C., avec l'espoir qu'un messie vienne les arracher à l'exil. Le concept a des connotations religieuses, philosophiques, politiques et

eschatologiques, dans la mesure où les juifs ont le sentiment de l'existence d'une relation particulière entre la terre d'Israël et eux-mêmes.

Dans les siècles qui suivent, les adeptes du judaïsme continueront de vivre dans des colonies juives sous l'Empire romain (environ 200 après J.-C.), l'Empire byzantin (environ 600 après J.-C.) et les dirigeants islamiques (durant le Moyen Age). Autour de l'an 1000, les croisades et l'expansion de la société chrétienne conduiront à la marginalisation des communautés juives en Europe. Au XIe siècle, les juifs seront victimes de persécutions et d'attaques violentes, ainsi que de stéréotypes antisémites.[104] Puis ils seront expulsés, d'abord d'Angleterre (XIIIe siècle), de France (XIVe siècle), puis d'Espagne (XVe siècle) et iront s'implanter ailleurs en Europe, comme en Pologne et aux Pays-Bas, et dans l'Empire ottoman, les terres arabes et la Palestine au XVe siècle.

A partir de la deuxième moitié du XVIIIe siècle, les révolutions américaine et française vont permettre aux juifs de s'émanciper des lois et des coutumes discriminatoires et ségrégationnistes, et d'obtenir un statut juridique de citoyen et la liberté de faire carrière en tant qu'individu.[105] Haskalah, également appelé les Lumières juives, débute au XVIIIe siècle sous la forme d'un mouvement qui, guidé par des juifs européens, prônait les valeurs des Lumières et l'éducation laïque. Au milieu du XIXe siècle, la réforme du judaïsme tentera d'adapter la religion juive traditionnelle aux conditions changeantes du monde moderne.[106] Au XXe siècle, deux phénomènes majeurs vont profondément influencer le judaïsme moderne : l'Holocauste et le sionisme.[107]

Tout au long de l'histoire, les juifs de la diaspora ont été plus nombreux que les juifs en Terre sainte. Les principaux centres du judaïsme se sont déplacés de pays en pays (Babylone, Perse, Espagne, France, Allemagne, Pologne, Russie et les USA) et les communautés juives ont progressivement développé des langues, des cultures et des rites distincts. Tandis que certaines vivaient dans la paix, d'autres étaient victimes de l'antisémitisme le plus violent.[108] Au XIXe siècle, quelques pays vont progressivement supprimer les restrictions imposées aux juifs, alors que d'autres sont le théâtre de pogroms d'une grande brutalité – actes de violence massifs et systématiques contre les communautés juives –, encouragés par les politiques antisémites des gouvernements.[109]

Dans la première partie du XXe siècle, la montée du fascisme aggravera encore les épreuves des juifs en Europe. L'histoire récente est marquée par l'Holocauste (*Shoah* en hébreu), le point culminant des politiques racistes et antisémites déployées par le gouvernement nazi en Allemagne. L'Holocauste se traduira par l'extermination systématique de 6 millions de juifs, simplement parce qu'ils étaient juifs, et dont un million était des enfants.[110] Cette tragédie affectera aussi profondément la spiritualité de nombreux juifs qui ne parvenaient pas à comprendre comment Dieu pouvait permettre qu'une telle chose arrive à son peuple élu.

Le sionisme[111] désigne le mouvement nationaliste juif dont l'objectif est de créer un Etat national juif en Palestine, l'ancienne patrie des juifs (la Terre sainte) ; ce mouvement a été un élément clé de l'histoire juive contemporaine. Initié au milieu du XIXe siècle, il a gagné en force alors que beaucoup de juifs commençaient à penser que la seule façon pour eux de vivre en sécurité serait d'avoir un pays à eux. Le premier congrès sioniste s'est tenu à Bâle en 1897 à l'initiative de Theodor Herzl, le père du sionisme politique. En 1917, le Gouvernement britannique publie la déclaration Balfour qui soutient la création d'un Etat juif en Palestine.[112]

Dans les années qui suivent l'établissement de colonies juives urbaines et rurales, l'immigration juive vers la région est restée faible jusqu'à la montée de l'antisémitisme en Europe dans les années 1930. Après une forte opposition paramilitaire au régime colonial britannique en place depuis plusieurs années et avec l'aggravation des tensions entre les Arabes et les sionistes, la Grande-Bretagne soumettra aux Nations Unies, en 1947, un plan proposant la partition du pays en deux Etats distincts, arabe et juif, ainsi que l'internationalisation de Jérusalem. En mai 1948, l'Etat d'Israël est créé. Le mouvement sioniste, qui avait ainsi atteint son objectif politique, s'est depuis concentré sur la fourniture d'une aide financière à Israël, soutenant les immigrants juifs du monde entier et éduquant les juifs de la diaspora.[113] Parallèlement, la fondation de l'Etat d'Israël a généré au Moyen-Orient des tensions israélo-arabes qui n'allaient pas se relâcher dans les décennies suivantes – et qui subsistent encore aujourd'hui.

Les actes et les croyances les plus importants du judaïsme peuvent être résumés comme suit :

- Il n'existe qu'un seul Dieu, qui est le créateur et le soutien de l'univers et de toutes les créatures ; Dieu est tout-puissant, omniscient et éternel ; il est le père de toute l'humanité, mais n'a conclu d'alliance qu'avec les juifs (*berith*).
- Israël a été choisi pour avoir accepté la Torah ; le peuple d'Israël est le peuple élu de Dieu.
- Les êtres humains ont été faits à l'image de Dieu ; ils doivent s'efforcer de trouver la sainteté dans toute sphère et activité de vie.
- Moïse était un professeur, un prophète, un législateur et un chef ; aussi appelé *Moshe Rabbeinu* en hébreu, il est le père et le maître (le plus grand) de tous les prophètes.[114]
- Le Messie, nommé par Dieu, viendra un jour dans le monde pour apporter la paix.
- Le lieu de culte juif est la synagogue ; le chef religieux de la communauté juive est le rabbin.
- Les livres saints du judaïsme sont la Torah (le corps de l'enseignement divin juif, défini de façon restrictive comme les cinq livres de Moïse, mais qui désigne aussi tous les livres de la Bible et les traditions orales),[115] et le Talmud (recueil de lois et de commentaires sur la Torah, appliqués à la vie dans des circonstances ultérieures et modifiées).

Le *Sabbath*, le « repos », est le jour saint consacré au repos dans le judaïsme. Durant le shabbat, les juifs pratiquants ne font rien qui puisse être considéré comme du travail – par exemple, conduire, écrire, voyager, cuisiner ou répondre au téléphone. Les juifs ne mangent pas de porc ; la *cacherout* est le terme désignant le code alimentaire du judaïsme. Les aliments sont kasher lorsqu'ils répondent à tous les critères des lois juives : par exemple, les animaux ne peuvent être mangés que lorsqu'ils ont été abattus conformément au rite. La viande et les produits laitiers ne peuvent être cuisinés ensemble et même les ustensiles de cuisine (plats, casseroles, etc.) doivent être tenus séparés.

Dans le judaïsme, les fêtes religieuses sont nombreuses. *Pesah* ou *Pesach*, la Pâque juive[116], commémore la libération des juifs de l'esclavage en Egypte. Un repas familial particulier est préparé selon un code diététique précis (vin, *matza* ou pain azyme), tandis que des prières sont dites et que des récits traditionnels sont racontés. *Rosh*

Hashanah (le début de l'année)[117] se fête sur les deux premiers jours de la nouvelle année juive. L'une des traditions consiste à souffler dans une corne de bélier (*shofar*) pour inviter à un éveil spirituel et prévenir les juifs du prochain jugement. *Yom Kippur* (le jour de l'expiation)[118] est observé dix jours lunaires après *Rosh Hashanah* et consiste à s'abstenir de manger, de boire et d'avoir des relations sexuelles ; la journée est consacrée à la purification des péchés et à la recherche de la réconciliation avec Dieu. *Hanukkah* (la fête des lumières, ou fête de la consécration)[119] commémore la reconsécration du second Temple à Jérusalem ; on allume des bougies chacun des huit jours que dure la fête. Les célébrations incluent diverses coutumes religieuses et non religieuses, comme des repas, des chants, des jeux en famille avec des invités, ainsi que la remise de cadeaux et d'argent aux enfants.

Selon leurs origines historiques, on peut distinguer les juifs ashkénazes, dont les racines sont en Europe centrale, et les juifs séfarades (en Espagne, au Maghreb et au Moyen-Orient). Les juifs ashkénazes se distinguent des juifs séfarades par leur prononciation de l'hébreu, leurs traditions culturelles, les chants et la liturgie à la synagogue.[120] Comme beaucoup d'autres religions, le judaïsme comporte plusieurs branches.

Les juifs orthodoxes[121] observent très strictement les croyances et les pratiques traditionnelles. Ils respectent des pratiques strictes comme le culte quotidien, les règles alimentaires (kasher), les cérémonies et les prières traditionnelles, l'étude régulière et intensive de la Torah, ainsi que la séparation des femmes et des hommes dans la synagogue. Dans l'Etat d'Israël, l'orthodoxie, qui est la forme officielle du judaïsme, possède un pouvoir considérable.

Les juifs conservateurs[122] maintiennent des éléments essentiels du judaïsme traditionnel tout en autorisant la modernisation des pratiques religieuses. Ainsi, en 1985, le judaïsme conservateur a commencé à ordonner des femmes rabbins.

Le judaïsme réformé[123] a modifié ou abandonné beaucoup de croyances, de lois et de pratiques traditionnelles juives pour tenter de s'adapter aux conditions changeantes du monde moderne. Ce mouvement remet en cause la force obligatoire des rites, des lois et des coutumes. Ainsi, en 1937, plusieurs principes fondamentaux ont été radicalement révisés. Par la suite, le mouvement réformé a débattu de questions comme les nouveaux livres de prières, le rôle de la femme et l'homosexualité.

Le judaïsme reconstructionniste[124] s'efforce de faire le lien entre, d'une part, la croyance, la culture, la tradition et l'histoire juives et, d'autre part, la vie moderne et les connaissances scientifiques, où les éléments surnaturels de la religion trouvent moins de pertinence. Le mouvement est né à la fin des années 1920.

Q : Quelles fêtes religieuses se déroulent dans votre pays et quels jours ?

➜ 8.6.6 Le yézidisme[125]

Le yézidisme est une religion avec des racines anciennes indo-européennes, à l'origine professée par les Kurdes. On trouve des communautés traditionnelles en Irak, en Syrie, en Turquie, en Géorgie et en Arménie, mais celles-ci ont connu un déclin à partir des années 1990 du fait de l'émigration des yézidis vers des pays européens comme l'Allemagne, la Belgique, les Pays-Bas, le Danemark et la Suède. Le yézidisme est considéré comme un syncrétisme, autrement dit un mélange d'éléments (zoroastriens, manichéens, juifs, chrétiens nestoriens et islamiques).[126]

On pense que les yézidis descendent des omeyyades. Le cheik Adi, fondateur du yézidisme, s'est installé dans la vallée de Lalish (au nord-est de Mossoul) au début du XIIe siècle et a largement étendu son influence. Les yézidis pensent avoir été créés séparément du reste de l'humanité, parce qu'ils descendent d'Adam, et sont restés strictement séparés des populations parmi lesquelles ils vivent.[127] Bien que les yézidis soient dispersés, leur société est très organisée et hiérarchisée, avec un cheik en guise de chef religieux suprême et un émir ou prince, qui fait office de chef laïque.[128] Les yézidis pratiquent l'endogamie ; ils ne se marient qu'au sein de leur groupe.

Les croyances fondamentales du yézidisme peuvent être résumées comme suit :

- Le monde, créé par Dieu, est aux bons soins des sept anges, souvent appelés heft sirr (les sept mystères).
- Les forces actives de la religion sont Malek Taous et le cheikh Adi.
- Malek Taous (l'ange-paon) est considéré comme le chef des archanges et le représentant de Dieu sur terre. Contrairement à son image dans le Coran, en tant que Satan et source du mal, Malek Taous n'est pas mauvais, car la source du mal se trouve dans le cœur et l'esprit des humains eux-mêmes. Il appartient donc aux hommes de faire leur choix.
- Les livres sacrés contiennent des descriptions du paradis et de l'enfer, dont les flammes ont été éteintes, ainsi que d'autres traditions qui intègrent ces idées dans un système de croyances incluant la réincarnation ; il n'y a donc pas d'enfer dans le yézidisme.
- Deux caractéristiques clés et corrélées du yézidisme sont une préoccupation pour la pureté religieuse (qui s'exprime par un système de castes, des lois relatives à l'alimentation, la préférence traditionnelle pour la vie au sein de communautés yézidites et les tabous qui régissent de nombreux aspects de la vie) et la croyance dans la métempsycose (autrement dit, la réincarnation périodique des sept anges en êtres humains).
- Les livres saints du yézidisme sont le *Kitab el-Jelwa* (ou Livre de la révélation) et le *Mechef Rech* (ou Livre noir).
- Les yézidis prient cinq fois par jour – à l'aube, au lever du soleil, à midi, l'après-midi et au coucher du soleil –, mais la plupart d'entre eux ne respectent que deux de ces prières, celles du matin et du soir.

Le mercredi est le jour saint, mais le samedi est le jour de repos, et un jeûne de trois jours se déroule en décembre. Les enfants sont accueillis dans la religion à leur naissance ; la circoncision est courante mais pas exigée. La plus grande fête de l'année est celle de l'Assemblée *(Cejna Cemaiya)*, pèlerinage de sept jours sur la tombe du cheikh Adi à Lalish. C'est un temps important pour le contact social et l'affirmation de l'identité. Durant la célébration, les yézidis se baignent dans la rivière, lavent des statues de Malek Taous, allument des centaines de bougies sur les tombes du cheik Adi et d'autres personnages religieux importants et sacrifient un bœuf. Le jour de la nouvelle année est le premier mercredi d'avril, le jour où Malek Taous aurait été créé par Dieu et serait venu sur terre. Une autre fête importante est *Tawûsgeran*, lors de laquelle une statue de paon, à l'image de Malek Taous l'ange-paon, est transportée d'une communauté à l'autre.

8.7 L'athéisme

L'athéisme a été défini comme le fait de ne pas croire en l'existence de Dieu ou de quelque dieu que ce soit, pouvant se traduire par : (a) le rejet dogmatique de croyances spécifiques, par exemple le théisme ; (b) un scepticisme au sujet de toute revendication religieuse ; ou (c) l'agnosticisme, autrement dit la vision selon laquelle les humains ne peuvent avoir aucune certitude sur les questions de connaissances religieuses (à savoir, si Dieu existe ou pas). Un athéiste peut considérer la croyance en Dieu comme erronée, irrationnelle ou dépourvue de sens.[129] Mais le terme « athéisme » comporte des aspects philosophiques, religieux, psychologiques et sociologiques qui rendent difficile sa définition.[130]

Q : Quel est le mot qui veut dire « athée » dans votre langue ? Fait-il référence à une attitude péjorative, positive ou neutre ?

L'athéisme existe depuis les temps anciens ; son histoire est donc longue et ses significations multiples en conséquence de circonstances historiques différentes. Dans les années 400 av. J.-C., l'athéisme et l'agnosticisme sont apparus à Athènes dans les thèses et les ouvrages de quelques philosophes qui critiquent le mysticisme et la religion polythéiste. Les Grecs ont alors inventé le terme *atheos*, traduit par les Romains par *atheus*, qui donnera naissance aux mots « athéiste » et « athéisme » à l'époque moderne. Vers la fin du IIe siècle, les juifs et les chrétiens sont considérés comme des athées du fait de leur attitude envers les dieux païens – ce qui révèle que le terme était utilisé pour qualifier des opposants, qu'il s'agisse de Grecs ou de Romains, de païens ou de chrétiens.[131]

En Europe, au Moyen Age, l'acceptation des visions athées est plutôt rare du fait de la prédominance de la métaphysique, de la religion et de la théologie. Avec la Renaissance, le courant humaniste entraîne dans son sillage un certain scepticisme envers des explications de nature métaphysique et religieuse, qui dénote une évolution vers une vision empirique et pratique de l'homme et de la nature.[132] Plus tard, la philosophie des Lumières ouvre la voie à des critiques acerbes de la religion, et notamment du christianisme. Avec la reconnaissance du raisonnement humain comme seule source de vérité, la croyance en une réalité surnaturelle est remise en question. Tandis que se répandent les idées de rationalisme et de positivisme, l'expérience et l'empirisme s'imposeront comme moyen de parvenir à la connaissance – témoignant d'une attitude matérialiste plutôt que métaphysique, théologique ou religieuse. Au milieu du XVIIIe siècle, le terme « athéisme », jusqu'alors davantage utilisé comme accusation, apparaît comme une façon de s'autodéfinir, de déclarer sa propre foi (ou son absence), lorsque les intellectuels, et notamment Diderot, l'emploient.[133] La Révolution française contribuera également à faire pénétrer l'athéisme dans la sphère publique.

Au XIXe siècle, l'attitude qui consiste à nier l'existence de Dieu et à juger négativement la religion se renforce et se radicalise. Beaucoup de philosophes rationalistes et matérialistes, dont Feuerbach, Marx et Nietzsche, nient l'existence de divinités et critiquent la religion.[134] Par ailleurs, la théorie de l'évolution de Darwin et d'autres avancées scientifiques amoindrissent la valeur de la religion en tant qu'explication de la nature et de l'existence du monde.

La connotation négative du terme, autrement dit son utilisation « insultante », s'est maintenue jusqu'au XIXe siècle, au point même d'être de plus en plus associée aux

notions d'immoralité et de non-respect des lois. Cette tendance a également amené des intellectuels à inventer de nouveaux termes pour se définir et quelques-uns ont préféré se qualifier de laïcs plutôt que d'athées. D'autres préoccupations ont conduit à l'émergence d'un nouveau terme, l'« agnosticisme », créé en référence non pas à une nouvelle croyance mais à une ignorance métaphysique.[135]

Au XXe siècle, l'athéisme a progressé dans beaucoup de sociétés. La pensée athéiste a gagné la reconnaissance de quantité d'autres philosophies plus larges, comme l'existentialisme, l'objectivisme, l'humanisme laïc, le nihilisme, le positivisme logique, le marxisme, le féminisme et le mouvement scientifique et rationaliste au sens large.[136] Le XXe siècle a également vu la progression politique de l'athéisme dans l'interprétation des œuvres de Marx et Engels. Après la Révolution de 1917, l'Union soviétique et d'autres Etats communistes ont promu l'athéisme d'Etat ; il en résultera une association négative de l'athéisme avec le communisme, alors que quelques éminents athées étaient anticommunistes.[137]

Au XXIe siècle, dans beaucoup de sociétés, l'athéisme est toujours jugé immoral et traité à la manière d'une infraction pénale, alors que les athées eux-mêmes ont connu la discrimination civile et politique.[138] Dans certaines régions du monde, les athées ne font pas état publiquement de leur position pour se mettre à l'abri de la stigmatisation sociale et des insultes, de la discrimination et de la persécution. De ce point de vue, les athées souffrent de la même intolérance, de la même discrimination et des mêmes préjugés que beaucoup de religions et leurs adeptes. Même si le dialogue religieux concerne tout d'abord les adeptes des diverses fois et religions, on ne peut nier la présence d'individus qui se considèrent comme athées ou agnostiques en référence à de solides valeurs et références philosophiques, et qui souhaitent également être parties prenantes de ce dialogue des religions. Leur permettre de présenter leur point de vue contribuerait certainement à enrichir fortement ledit dialogue, d'autant que l'athéisme n'est pas appréhendé de la même façon sur les deux rives de la Méditerranée.

Q : Est-il facile de revendiquer son athéisme dans votre pays ?

8.8 Le sécularisme

Les termes « séculier », « sécularisme » et « sécularisation » possèdent des significations qui s'appliquent à diverses sphères de la vie, comme la politique et la société. Le mot provient du latin *saeculum*, qui signifie à la fois « cette époque » et « ce monde », intégrant ainsi une dimension à la fois spatiale et temporelle.[139] Par l'adjectif séculier, on indique souvent une relative opposition au sacré, à l'éternel et à « l'idée d'un autre monde » ;[140] une définition largement acceptée du sécularisme est celle d'un processus par lequel la pensée, la pratique et les institutions religieuses perdent leur pertinence sociale.[141]

Avec le développement de l'humanisme, le sécularisme délaisse des règles politiques et sociales régies et dominées par les normes et les valeurs religieuses (et la croyance en la vie après la mort) au profit d'une vie « matérielle », sous la forme de réalisations culturelles humaines et de possibilités dans ce monde.[142] C'est la croyance que les décisions et les activités humaines, et notamment politiques, doivent être basées sur des preuves et des faits (le « raisonnement ») plutôt qu'être guidées par le religieux.[143] La modernité a libéré des sphères de vie culturelles – comme l'art, le droit, la

politique, l'apprentissage, les sciences et le commerce – de leur enracinement dans une culture religieuse globale, leur permettant ainsi de poursuivre leur propre voie de développement.[144]

Le sécularisme revendique le droit à la liberté de l'individu eu égard aux règles et aux enseignements religieux, et la liberté du peuple eu égard à l'imposition d'une religion par le gouvernement, au sein d'un Etat neutre (ou laïc) qui n'accorde ni privilège ni subvention aux religions.[145] En ce sens, le sécularisme propose la non-discrimination basée sur les croyances religieuses, afin que soit assurée l'égalité des citoyens envers toute entité politique et que toutes les croyances soient respectées. Dans ce contexte, « la religion de chacun, y inclus l'option de ne pas avoir de religion, relève du domaine strictement privé. Cependant, cela n'est pas incompatible avec la constatation du fait qu'une bonne connaissance générale des religions et par conséquent un sens de la tolérance sont indispensables à l'exercice de la citoyenneté démocratique ».[146]

Sur le plan politique, le sécularisme fait référence à l'indépendance du politique et du droit par rapport aux religions,[147] ou à la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Dans ce contexte, l'« Eglise » fait référence à la domination politique et sociale de la religion, des institutions religieuses et des lois religieuses, tandis que le sécularisme donne la préférence aux lois civiles sur toutes celles basées sur les écritures ou les traditions religieuses.[148] Cela correspond à l'idéal français, la laïcité. Ce principe, historiquement rattaché à la tradition jacobine de la Révolution française, est né de la suspicion et de l'antagonisme envers la religion et son influence sur l'Etat et la société.[149] Cette tradition a donné lieu à une lutte contre le despotisme et la religion, contre les monarques et contre l'Eglise catholique romaine qui, en France au début des années 1900, débouchera finalement sur une construction politique fondée sur la loi et la Constitution, en vertu de laquelle l'Eglise et l'Etat sont des entités séparées. Ainsi, la laïcité renvoie à un système institutionnel inspiré par une vision du monde séculier qui détermine un idéal civique et moral, unifie la communauté et légitime sa souveraineté.[150] La laïcité trace ainsi un cadre social dans lequel la frontière entre religieux et non religieux est parfaitement claire.

Au niveau des nations, le processus de sécularisation s'observe principalement à deux niveaux. Celui de la sécularisation des institutions et des structures nationales, comme les organes de l'Etat et du gouvernement ; et celui de la sécularisation de la société, autrement dit de la conscience humaine – qui contribue à une sécularité accrue dans la croyance, les comportements et l'appartenance parmi la population.[151] Par ailleurs, la signification et les manifestations de la sécularité peuvent prendre des formes positives (proséculières) et négatives (antireligieuses).[152]

Dans le monde moderne, on peut observer au niveau de l'Etat diverses pratiques et approches du sécularisme, parfois contradictoires. Dans les pays occidentaux et dans leur Constitution, la relation juridique entre l'Eglise et l'Etat prend des formes différentes, et notamment : la séparation (plus ou moins stricte) de l'Eglise et de l'Etat (en France et, dans une grande mesure, en Irlande) ; des liens de coopération entre les deux (en Espagne, Allemagne, Belgique, Italie, Autriche et au Portugal) ; ou encore des systèmes de religion d'Etat (dans les pays scandinaves, au Royaume-Uni et en Grèce).[153] Par exemple, en Grande-Bretagne, un certain nombre d'évêques de l'Eglise d'Angleterre conservent une place à la Chambre des lords, la chambre haute du Parlement du Royaume-Uni, malgré l'affirmation d'un très faible impact sur la vie contemporaine de ces liens entre l'Eglise et l'Etat.[154] En France et en Turquie, les fêtes religieuses sont encore incluses dans les jours fériés du calendrier du fait de la persistance du religieux dans la culture et la vie publique. Dans certains cas, comme

celui d'Israël – Etat séculier de son propre aveu –, le mariage et le divorce ne sont possibles qu'au sein d'une religion reconnue.[155]

La nouvelle situation multireligieuse et multiconfessionnelle qui découle de la mondialisation, des migrations et d'un pluralisme croissant porte aussi sur le devant de la scène des questions relatives au sécularisme. D'une part, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour comprendre et reconnaître la place des autorités religieuses et des communautés spirituelles/religieuses/confessionnelles dans la transmission de leur culture et de leurs messages. D'autre part, cette nouvelle situation impose l'obligation de reconnaître la diversité accrue des systèmes de croyance et des approches de la vie, et d'explorer l'interaction dynamique entre les religions ainsi que la question du sécularisme par rapport à la religion.[156] Dans cette situation, ceux qui attirent l'attention sur la résurgence de la religion et du conflit religieux dans le monde moderne ont commencé à remettre en question la thèse de la sécularisation.[157] Citons par exemple à ce sujet la récente controverse en Europe au sujet de l'interdiction du port de signes religieux ostentatoires, comme la croix et la *kippah* et, plus encore, le foulard, dans les écoles publiques françaises en 2004.

Un autre débat s'est ouvert sur la relation entre l'islam et le sécularisme. Certains avancent que l'islam est un système qui regroupe religion et vie sur Terre et que dans ces conditions il est difficile, dans l'enseignement islamique, de séparer le politique d'autres « transactions » humaines.[158] Un autre argument est que la secte islamique prédominante dans les pays arabes n'a ni clergé ni Eglise ou autorité religieuse définie, ce qui fait de la séparation entre l'Eglise et l'Etat une non-question.[159] Mais, dans beaucoup de pays musulmans, de nombreuses autres questions en relation avec les droits de l'homme et le droit à la citoyenneté dépendent ou sont fortement influencées par la loi islamique. En voici quelques exemples : les lois civiles qui réglementent divers aspects de la vie, comme le mariage, le divorce et les droits de la femme ; les politiques en matière d'éducation (cours obligatoire sur la religion dans les établissements publics d'enseignement) ; la liberté d'expression et de conscience ; des questions comme l'avortement ou les relations sexuelles entre individus de même sexe. En ce sens, le sécularisme ne renvoie pas seulement à la séparation entre l'Etat et la religion, mais également au respect des droits de l'homme, y compris le droit de pratiquer une religion ou une croyance et d'en changer, comme stipulé à l'article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

8.9 Diversité religieuse, tolérance et travail de jeunesse

Travailler avec les jeunes des pays européens et méditerranéens exige d'accorder une attention particulière aux religions, parce que le travail de jeunesse ne s'effectue pas hors du temps et de l'espace. Les valeurs, les structures mentales, les discussions et même les plaisanteries sont influencées par la réalité, l'histoire mais aussi la terminologie religieuse. La première étape, pour approcher la diversité religieuse, consiste donc peut-être à accepter la diversité en tant que fait et pas nécessairement en tant que source de conflits. En plus de cela, il faut être en possession d'informations objectives et dénuées de parti pris au sujet de l'existence de la diversité religieuse et de ses composantes (les religions en elles-mêmes), ou du moins être conscient que les informations peuvent être orientées.

Le travail de jeunesse peut réellement être une plate-forme pour aborder ouvertement, naturellement et de façon constructive la richesse, les tensions et les défis

inhérents aux religions dans les sociétés euro-méditerranéennes. Une approche honnête, associée à la volonté de venir à bout des stéréotypes et des idées fausses, est probablement le premier pas dans ce sens. De plus en plus d'organisations de jeunesse travaillent activement dans le domaine du dialogue interreligieux, un dialogue entre personnes égales et capables de porter un regard critique sur leurs propres traditions religieuses, dans l'objectif d'en améliorer la compréhension.

L'une des contributions du travail de jeunesse pourrait être de promouvoir l'acceptation de la diversité religieuse et d'y travailler dans les activités internationales de jeunesse. Prendre en compte la diversité des croyances et des pratiques au sein du groupe, avant et pendant l'activité, serait d'ores et déjà un pas très positif. Connaître quelques-uns des rites et des pratiques propres aux différentes religions peut être utile et essentiel au bon fonctionnement et à la réussite des événements de jeunesse. En prenant en considération les règles alimentaires, les lieux et les temps de prière, le calendrier religieux et les pratiques quotidiennes des divers groupes religieux (le shabbat, les prières du vendredi, le ramadan, les célébrations dominicales, les fêtes religieuses, etc.), les organisateurs des activités de jeunesse pourraient parvenir à instaurer une atmosphère de respect et de paix. Cete prise en compte permettrait aussi d'éviter certains problèmes d'organisation des voyages et d'optimiser le calendrier et l'efficacité des activités. Connaître les spécificités du lieu où se déroule l'activité ainsi que les attentes de l'entourage permettent de mieux respecter les besoins des participants.

Si les attentes mutuelles sont implicites, mieux vaut néanmoins les expliciter au tout début de l'activité. Dans la pratique, la diversité religieuse peut être prise en compte à divers moments d'une activité : le recrutement de l'équipe et des participants, les exercices introductifs, les soirées interculturelles, les emplois du temps et l'organisation des repas, la prise en compte implicite et explicite des différences et de la diversité.

Q : A l'occasion de l'organisation d'une activité euro-méditerranéenne de jeunesse, de quelle façon prendriez-vous en compte les pratiques et les caractéristiques concrètes des principales religions ?

Sensibiliser le groupe à la diversité religieuse est un moyen d'éveiller parmi les participants une curiosité positive envers les pratiques religieuses et les croyances d'autrui. Y veiller peut aider à promouvoir le respect et la compréhension mutuels, mais aussi à se débarrasser de certains préjugés forts au sujet des croyances et des pratiques religieuses ; car la diversité religieuse ne concerne pas que le groupe cible des activités : elle est également bien souvent présente au sein de l'équipe de formateurs.

Le dialogue interreligieux ou interconfessionnel présente une double pertinence tout à fait singulière pour le travail de jeunesse. Tout d'abord, il offre des possibilités de meilleure compréhension et de respect mutuel pour et parmi les jeunes au sein des activités, et ensuite, le dialogue peut être lui-même le sujet, le thème du travail.

Dans le cadre de la campagne de jeunesse « *Tous différents – Tous égaux* », la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe a initié le processus d'Istanbul de la jeunesse dans l'objectif d'offrir des opportunités de développement et de soutenir les projets en faveur du dialogue interreligieux avec et par les jeunes. Les activités mises en œuvre dans le cadre de ce processus réunissent des jeunes de diverses religions, ainsi que des travailleurs de jeunesse de la base et des organisations de jeunesse. La Déclaration d'Istanbul de la jeunesse, produite par les participants lors

du symposium de jeunesse qui a lancé le processus, situe le dialogue interreligieux et interconfessionnel « dans le cadre des droits de l'homme, indivisibles, inaliénables et universels » et appelle les organisations de jeunesse à caractère confessionnel à « promouvoir le respect mutuel et faciliter la coexistence dans la diversité, tant au niveau local qu'international, et encourager les échanges avec d'autres types d'organisations et d'activités de jeunesse ».[160]

Le rapport SALTO

Produit par trois Centres de ressources SALTO,[161] le rapport *Faith, religion and dialogue: educational repo*rt (Foi, religion et dialogue : rapport éducatif) s'adresse aux travailleurs de jeunesse, aux animateurs, aux responsables de jeunesse et à toute personne intéressée par les questions en lien avec la jeunesse, la foi et le dialogue interreligieux. Cet ouvrage de référence devrait inspirer et guider la conception des activités de formation et des projets de jeunes ; aider au développement de matériels et d'outils pour la formation ; contribuer au renforcement des capacités des néophytes en la matière ; et stimuler le débat, la discussion et le dialogue.

Notes du thème 8

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. Türk Dil Kurumu, Genel Türkçe Sözlük, disponible à l'adresse http://tdk.org.tr.
2. Ibn Mandhour (630-711), *Lissan al-Arab*, Liban, Beyrouth, Dar Ihyae Atturath al-Arabi, nouvelle édition révisée par Mohamed Abdelwahab, A. et Al-Abaydi, M. A., 1999, vol. 6, p. 355.
3. Déclaration de principes sur la tolérance, proclamée et signée le 16 novembre 1995 par les Etats membres de l'Unesco, consultable sur www.unesco.org/ccp/fr/declarations/tolerance.htm (consulté le 24 août 2009).
4. Lathan L. (2002), « Religion and international human rights » dans Liam Gearon (dir.) *Human rights and religion: a reader*, Sussex Academic Press, Brighton, p. 55.
5. Oke, M. (2002), « A philosophical approach to positive religious tolerance », *Asia Journal of Theology*, octobre 2002, vol. 16, n° 2, p. 357.
6. *Ibid*.
7. *Ibid*.
8. « Religion » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9063138 (consulté le 13 août 2007).
9. Jackson, R. (2007), « La diversité religieuse et culturelle : quelques concepts clés » dans *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
10. « Religion » (2007), *Encyclopædia Britannica*, *op. cit*.
11. Rapport final du Groupe de spécialistes sur le rôle des femmes et des hommes dans le dialogue interculturel et interreligieux pour la prévention des conflits, la consolidation de la paix et la démocratisation, Conseil de l'Europe, 2005, consultable sur www.coe.int/equality.
12. *Ibid*.
13. Baccouche, F. (1999), « La Méditerranée une et multiple » dans *Dialogue interculturel : fondement du partenariat euro-méditerranéen*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, et Lisbonne, Centre Nord-Sud, 1999.
14. Adoptée et proclamée par la Résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948 de l'Assemblée générale.
15. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Religious_pluralism.

16. Rapport final du Groupe de spécialistes sur le rôle des femmes…, *op. cit*.
17. Jackson, R. (2007), *op. cit*.
18. *Ibid*.
19. *Ibid*., p. 336-337.
20. *Ibid*., p. 336-337.
21. Document de travail de l'Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes (EUMC), et discours de Kofi Annan en 2004, cité dans Ingrid Ramberg (dir.), *Committed to making a difference: racism, antisemitism, xenophobia and their impact on young people*, rapport de symposium, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006, p. 59.
22. Conseil de l'Europe (2004), Kit pédagogique : Tous différents – Tous égaux, Budapest, Direction de la jeunesse et du sport.
23. « La discrimination et la xénophobie » dans *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, 2003.
24. FAIR (Forum Against Islamophobia and Racism), consultable sur: www.fairuk.org/introduction.htm.
25. Human Rights Watch, « Egypt: events of 2007 » sur http://hrw.org.
26. Vous trouverez un exemple dans Coursen-Neff, Z. (2004), « Discrimination against Palestinian Arab children in the Israeli educational system », New York University *Journal of International Law and Politics*, vol. 4, n° 36, p. 749, consultable sur http://hrw.org.
27. Baccouche, F. (1999), *op. cit*.
28. « Fundamentalism » (2008), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9390025 (consulté le 10 mars 2008).
29. Antoun, R. T. (2001), *Understanding fundamentalism: Christian, Islamic, and Jewish movements*, Walnut Creek, CA, AltaMira Press, p. 3.
30. « Fundamentalism » (2008), *Encyclopædia Britannica*.
31. Antoun, R. T. (2001), *op. cit*., p. 17.
32. Huff, P. A. (2004), « Parallels in Muslim, Christian, and Jewish fundamentalism », International Journal on World Peace, critique de R. T. Antoun (2001), Understanding fundamentalism: Christian, Islamic, and Jewish movements.
33. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*.
34. Thorne, S. et Bruner, G. C. (2006), « An exploratory investigation of the characteristics of consumer fanaticism », *Qualitative Market Research: An International Journal*, vol. 9, n° 1, 2006, p. 51-72.
35. Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe, Recommandation 1396 (1999) « Religion et démocratie », consultable sur http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta99/FREC1396.htm.
36. Unesco, « Interreligious dialogue » sur http://portal.unesco.org.
37. Makram-Ebeid, M. (1999), « Perspectives pour les relations euro-méditerranéennes » dans *Dialogue interculturel : fondement du partenariat euro-méditerranéen*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, et Lisbonne, Centre Nord-Sud, 1999, disponible sur www.coe.int/t/dg4/nscentre/Publications_en.asp#INTERCULTURAL_DIALOGUE.
38. Rapport final du Groupe de spécialistes sur le rôle des femmes…, *op. cit*.
39. *Ibid*.
40. *Ibid*.
41. Janjar, M.S. (1999) « Dialogue interreligieux et éthique de la tolérance » dans *Dialogue interculturel : fondement du partenariat euro-méditerranéen,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, et Lisbonne, Centre Nord-Sud, 1999.
42. Rapport final du Groupe de spécialistes sur le rôle des femmes…, *op. cit*.
43. *Ibid*.
44. Rapport final du Groupe de spécialistes sur le rôle des femmes…, op. cit., voir le site de la Conférence mondiale des religions pour la paix (CMRP) www.wcrp.org
45. Le symposium a été organisé dans le cadre de la campagne de jeunesse pour la diversité, les droits de l'homme et la participation : Tous différents – Tous égaux. Les participants étaient des jeunes provenant des Etats membres du Conseil de l'Europe et de l'Organisation de la conférence islamique.

46. Voir www.bahai.org ; « Baha'i faith » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com ; « Baha'i faith » (2007) *Britannica Student Encyclopedia* ; « Baha'i » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia* ; et http://en.wikipedia.org/wiki/Bahai.

47. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Bahai (consulté le 10 octobre 2008).

48. *Ibid*.

49. Kivisto, P. (1998), « Baha'i » dans *Encyclopedia of religion and society*, W. H. Swatos (dir..), Hartford Institute for Religion Research, Hartford Seminary, Altamira Press, consultable sur http://hirr.hartsem.edu/ency/bahai.htm (consulté le 10 octobre 2008).

50. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Bahai (consulté le 10 octobre 2008).

51. *Ibid*.

52. Pour cette section, les références principales sont : González, J. (1984), *The history of Christianity*, Londres, Harper Collins ; « Christianity » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9105945 (consulté le 4 août 2007). Les parties explicatives de cette section renvoient aussi à « Medieval and Reformation views » et « The schism of 1054 », dans Christianity (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-67412 et « Eastern Orthodoxy » sur www.religionfacts.com/christianity/denominations/orthodoxy.htm (tous deux consultés le 5 août 2007).

53. La chronologie de la vie de Jésus est incertaine.

54. Voir http://simple.wikipedia.org/wiki/Jesus (consulté le 10 octobre 2008).

55. *Ibid*.

56. « Christianity » (2007), *Britannica Concise Encyclopædia* sur www.britannica.com/ebc/article-9360716 (consulté le 5 août 2007).

57. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Constantine_I_and_Christianity (consulté le 17 septembre 2008).

58. « Nicaea, Council of » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9055691 (consulté le 5 août 2007).

59. « Crusades » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9110241 (consulté le 5 août 2007) ; Friedrich Wiegand, « Crusades » dans Philip Schaff (dir.), T*he new Schaff-Herzog encyclopedia of religious knowledge*, vol. II (1953), p. 315-318.

60. « The results of the Crusades », dans « Crusades » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-235543 (consulté le 5 août 2007).

61. « Reformation » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9063023 (consulté le 5 août 2007).

62. « Thirty Years' War » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9072150 (consulté le 5 août 2007).

63. « Enlightenment » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9032680 (consulté le 5 août 2007).

64. « Lord's Prayer » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9048957 (consulté le 6 août 2007).

65. « Baptism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/EBchecked/topic/52311/Baptism.

66. « Lent » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9047772 (consulté le 6 août 2007).

67. « Easter » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9031806 (consulté le 8 août 2007).

68. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Pentecost (consulté le 9 octobre 2008).

69. « Christmas » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9082431 (consulté le 8 août 2007).

70. « Roman Catholicism » (2007), *Britannica Student Encyclopedia* ; « Roman Catholicism » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia* ; « Roman Catholicism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9109699 ; « Saint » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*.

71. « Roman Catholicism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-43690 (consulté le 6 août 2007).

72. « Eastern Orthodoxy » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia* sur http://concise.britannica.com/ebc/article-9363331/Eastern-Orthodoxy (consulté le 6 août 2007) ; « Eastern Orthodox churches » (2007), *Britannica*

Student Encyclopedia; « Eastern Orthodoxy » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9106196 (consulté le 3 août 2007).

73. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Oriental_Orthodoxy (consulté le 28 octobre 2008).

74. « Protestantism » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*; « The Protestant heritage » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9109446; « Protestantism » (2007), *Britannica Student Encyclopedia*.

75. Dana, N. (2003), *The Druze in the Middle East: their faith, leadership, identity and status*, Sussex Academic Press; « Druze » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9031268; « Druze » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*.

76. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Druze (consulté le 10 octobre 2008).

77. *Ibid*.

78. Voir www.druzeheritage.org/dhf/Druze_History.asp (consulté le 10 octobre 2008).

79. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Druze (consulté le 10 octobre 2008).

80. *Ibid*.

81. *Ibid*.

82. Rubinstein, E. (2003), « Foreword », dans Dana, N. (2003), *op. cit*.

83. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Druze (consulté le 10 octobre 2008).

84. Dana, N. (2003), *op. cit*., p. 18.

85. Esposito, J. L. (2002), *What everyone needs to know about Islam*, Oxford University Press, Ruqaiyyah; W. Maqsood (1995), Islam, Examining Religions, Londres, Heinemann Educational; « Islam » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9105852; « Islam » (2007), *Britannica Student Encyclopedia*; « Islam » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*.

86. « Caliph » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia* sur www.britannica.com/ebc/article-9359532 (consulté le 9 août 2007).

87. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Islam.

88. Cet encadré s'inspire d'Esposito, J. L. (2002), p. 187.

89. Maalouf, A. (1989), *Les croisades vues par les Arabes*, New York, Schocken.

90. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Islam.

91. *Ibid*.

92. Esposito, J. L. (2002), « What is Jihad? » dans *What everyone needs to know about Islam*, p. 117-118.

93. « 'Id al-Fitr » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9042003 (consulté le 9 août 2007).

94. « 'Id al-Adha » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9396517 (consulté le 9 août 2007).

95. « Divisions and schools of thought » dans « Islam » (2007), *Britannica Student Encyclopedia*.

96. « Sunnite » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9070378 (consulté le 11 août 2007); « Sunnite » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*.

97. « Shi'ite » (2007), *Encyclopædia Britannica* à l'adresse www.britannica.com/eb/article-9067367 (consulté le 11 août 2007); « Shi'ite » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*.

98. « 'Alawite » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9005375 (consulté le 11 août 2007).

99. Yalçınkaya, A. (1996), *Alevilikte Toplumsal Kurumlar ve İktidar* (« Institutions sociales et pouvoir dans l'alévisme »), Ankara, Mülkiyeliler Birliği Publications; Canefe, N. (1998), « Tribalism and nationalism in Turkey » dans Christie, K. (dir.), *Ethnic conflict, tribal politics*, Richmond, Surrey, Curzon; Pehlivan, B. (1993), *Aleviler ve Diyanet* (« Alévis et religion »), İstanbul, Pencere Publications.

100. Esposito, J. L. (2002), « Are Sufis Muslim? », p. 56-58; « Sufism » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*; « Sufism » dans « Islam » (2007), *Britannica Student Encyclopedia*.

101. David, S. (1996), *What do Jews believe? The spiritual foundations of Judaism*, New York, Schocken Books; Mack, S. (2001), The story of the Jews: a 4,000-year adventure, Jewish Lights; Forta, A. (1995), *Judaism*, Examining Religions, Heinemann Educational; « Judaism » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia* sur www.britannica.com/ebc/article-9368732 (consulté le 1er août 2007); et http://en.wikipedia.org/wiki/Jewish_history.

102. Canaan est l'ancien nom, tel que cité dans la Bible, de la zone géographique qui englobe Israël d'aujourd'hui, la bande de Gaza et la Cisjordanie, ainsi que les territoires palestiniens.

103. « Diaspora » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia* sur www.britannica.com/ebc/article-9362682 (consulté le 1er août 2007) ; « Jewish Diaspora » sur http://en.wikipedia.org/wiki/Jewish_diaspora (consulté le 14 mars 2008).

104. « Judaism » (2008), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-260811 (consulté le 16 mars 2008).

105. *Ibid*.

106. « Reform Judaism » (2008), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9063020 (consulté le 16 mars 2008).

107. « Judaism » (2007), *Britannica Student Encyclopedia*.

108. « Diaspora » (2007), *Britannica Concise Encyclopedia*.

109. « La discrimination et la xénophobie » dans *Repères*, p. 331-344.

110. *Ibid*.

111. « Zionism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9078399 (consulté le 1er août 2007) ; « Zionism » dans John R. Hinnels (dir.), *The Penguin dictionary of religions*, Harmondsworth, Middx, Penguin Books, 1984.

112. « Balfour Declaration », (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9011963 (consulté le 2 août 2007).

113. « Zionism », *The Penguin dictionary of religions*.

114. « Judaism » dans William H. Swatos Jr (dir.) (1998), *Encyclopedia of Religion and Society*, Walnut Creek, CA : AltaMira Press, 604 p. Consultable à l'adresse : http://hirr.hartsem.edu/ency/judaism.htm (consulté le 4 août 2007).

115. *Ibid*.

116. « Passover » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9058669 (consulté le 2 août 2007).

117. « Rosh Hashana » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9064124 (consulté le 2 août 2007).

118. « Yom Kippur » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9077998 (consulté le 2 août 2007).

119. « Hanukkah » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9039184 (consulté le 2 août 2007).

120. « Ashkenazi » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9009835 ; et « Sephardi » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9066793 (tous deux consultés le 3 août 2007).

121. « Orthodox Judaism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9057485 (consulté le 3 août 2007).

122. « Conservative Judaism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9025942 (consulté le 4 août 2007).

123. « Reform Judaism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9063020 (consulté le 4 août 2007).

124. « Reconstructionism » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9062910 (consulté le 4 août 2007).

125. Cette section provient d'un résumé de l'article « Yazidi » dans Wikipedia, disponible sur http://en.wikipedia.org/wiki/Yazidism (consulté le 2 octobre 2008), sauf mention d'une autre source.

126. « Yazidi » (2008), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/EBchecked/topic/652325/Yazidi (consulté le 2 octobre 2008).

127. *Ibid*.

128. *Ibid*.

129. « Atheism » dans John R. Hinnels (dir.) (1984), *The Penguin dictionary of religions*.

130. Zdybicka, Z. J. (2005), « Atheism » dans A. Maryniarczyk (dir.), *Universal encyclopedia of philosophy*, vol. 1, Lublin,Polish Thomas Aquinas Association.

131. Bremmer, J. N. (2006), « Atheism in antiquity » dans M. Martin (dir.), The Cambridge companion to atheism, Cambridge University Press, p. 21-22.

132. Zdybicka, Z. J. (2005), *op. cit*.

133. Hyman, G. (2006), « Atheism in modern history » dans M. Martin (dir.), *The Cambridge companion to atheism*.

134. Ray, M. A. (2003), *Subjectivity and irreligion: atheism and agnosticism in Kant, Schopenhauer, and Nietzsche*, Aldershot, Hants,Ashgate.

135. *Ibid*.

136. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Atheism (consulté le 18 mars 2008).

137. *Ibid*.

138. Campbell, C. (1998), « Atheism » dans Swatos W. H. Jr (dir.), *Encyclopedia of religion and society,* Alta Mira Press.

139. Wilson, B. R. (1966), *Religion in secular society.* Londres : Watts, p. 14.

140. Kosmin, B. A. (2006), « Hard and soft secularists and hard and soft secularism: an intellectual and research challenge », session sur l'étude du sécularisme et de l'irréligion, conférence annuelle de la Society for the Scientific Study of Religion, 19-21 octobre 2006, Portland, Oregon.

141. Wilson, B. R. (1966), *op. cit*., p. 14.

142. « Secularism » (2008), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9066528 (consulté le 10 mars 2008).

143. Kosmin, B. A. (2007), « Contemporary secularity and secularism » dans Kosmin B. A. et Keysar A. (dir.), *Secularism and secularity: contemporary international perspectives*, Hartford, CT, Institute for the Study of Secularism in Society and Culture (ISSSC), 2007.

144. Kosmin, B. A. (2006), « Hard and soft secularists ».

145. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Secularism (consulté le 8 mars 2008).

146. Recommandation 1720 (2005) « Education et religion », Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, texte adopté par l'Assemblée le 4 octobre 2005 (27e séance).

147. Recommandation 1804 (2007) « Etat, religion, laïcité et droits de l'homme », Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, texte adopté par l'Assemblée le 29 juin 2007 (27e séance).

148. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Secularism (consulté le 8 mars 2008).

149. Kosmin, B. A. (2006), « Hard and soft secularists ».

150. Nathalie C. (2007), « Laïcité and secular attitudes in France » dans Kosmin, B. A. et Keysar, A. (dir.), *Secularism and secularity: contemporary international perspectives*, Hartford, CT, Institute for the Study of Secularism in Society and Culture (ISSSC), 2007.

151. Kosmin, B. A. (2007), « Public opinion and support for the separation of church and state in the United States and Europe », dans *Canadian American Research Series*, « Religious diversity in North America: more or less accommodating? », automne 2007.

152. Keysar, A. et Kosmin, B. A. (2007), « The freethinkers in a free market of religion » dans Kosmin, B. A. et Keysar, A. (dir.), *Secularism and secularity: contemporary international perspectives*, Institute for the Study of Secularism in Society and Culture (ISSSC), 2007.

153. Bloß, L. (2003), « European law of religion – organizational and institutional analysis of national systems and their implications for the future European integration process », *Jean Monnet Working Paper* 13/03, NYU School of Law, New York, p. 66.

154. Voas, D. et Day, A. (2007), « Secularity in Great Britain » dans Kosmin, B.A. et Keysar, A. (dir.), *Secularism and secularity: contemporary international perspectives*, Hartford, CT, Institute for the Study of Secularism in Society and Culture (ISSSC), 2007.

155. Barker, E., « Preface » dans Kosmin, B. A. et Keysar, A. (dir.), *Secularism and secularity: contemporary international perspectives*, Institute for the Study of Secularism in Society and Culture (ISSSC), 2007.

156. Rapport final du Groupe de spécialistes sur « Le rôle des femmes et des hommes dans le dialogue interculturel et interreligieux pour la prévention des conflits, la consolidation de la paix et la démocratisation ».

157. Kosmin, B. A. (2007), « Public opinion and support for the separation of church and state in the United States and Europe », dans *Canadian American Research Series*, « Religious Diversity in North America: More or Less Accommodating? », automne 2007.

158. Programme des Nations Unies pour le développement (2003), *The Arab human development report 2003: building a knowledge society*, Fonds arabe de Développement économique et social.

159. *Ibid*.

160. Volpi, S. (2008), *Interreligious and intercultural dialogue in youth work* (symposium report), Strasbourg, Conseil de l'Europe.

161. Centres de ressources Salto-Jeunesse (Soutien et opportunités d'apprentissage et de formation avancées dans le cadre du programme européen Jeunesse), Euro-Med, Diversité culturelle et Europe de l'Est et Caucase, voir www.salto-youth.net/.

9 Paix et conflit

Illustration 9

Imagine que tous les hommes
Vivent en paix

Tu vas dire que je suis un rêveur
Mais je ne suis pas le seul…

John Lennon, *Imagine*, 1971

9.1 Introduction

Pourquoi le travail euro-méditerranéen de jeunesse doit-il prendre en compte les façons de gérer les conflits et de restaurer la paix ? Tout d'abord parce que des conflits culturels, politiques et religieux sont susceptibles de surgir partout. La région euro-méditerranéenne n'y fait pas exception, bien au contraire, puisque les conflits sont, semble-t-il, la première chose qui vient à l'esprit lorsque l'on évoque l'espace méditerranéen : le conflit palestino-israélo-arabe, le conflit à Chypre entre les populations turque et grecque, les guerres dans les Balkans, ou encore en Irak et au Liban, les conflits sur la part de ressources naturelles, comme l'eau et le pétrole ; les conflits en Russie avec des groupes séparatistes – pour n'en citer que quelques-uns parmi les plus connus. Ces conflits peuvent inspirer les projets euro-méditerranéens de jeunesse et influer sur leur qualité. Par conséquent, les travailleurs de jeunesse ont besoin

d'outils pour la gestion des conflits afin de les aborder de façon appropriée dans leur travail.

Les processus de gestion et de transformation des conflits peuvent s'appliquer à diverses questions et divers conflits de nature politique, sociale, culturelle ou encore religieuse. Ils présentent un intérêt tout particulier pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse du fait de l'extrême diversité qui caractérise le pourtour méditerranéen. En abordant ce thème en référence au travail de jeunesse et aux activités de jeunesse, ce chapitre entend examiner les concepts de paix et de conflit afin d'aider les animateurs à aborder ces questions, et de leur apporter des outils de base pour promouvoir la paix à tous les stades de la vie des jeunes.

9.2 A propos de paix et de conflit

➜ 9.2.1 Concepts de paix et de conflit

La notion de paix a considérablement évolué au cours de l'histoire. Traditionnellement, elle comporte deux dimensions : la première renvoie davantage à un état intérieur (c'est la paix de l'esprit et du cœur) ; la deuxième est extérieure à l'individu (c'est l'absence de guerre ou de conflits violents).[1]

Les Grecs utilisaient le terme *eirene* pour désigner les périodes d'absence de guerre entre les cités grecques. Parallèlement à cette « paix » entre cités, les Grecs pouvaient être en guerre contre d'autres ennemis. De la même façon, à l'époque romaine, *pax* définissait l'état de sécurité et l'ordre juridique au sein de l'Empire romain. *Pax* désignait ainsi les périodes où il n'y avait aucune rébellion contre le système romain (l'absence de rébellion contre l'occupation) même si, hors de l'empire, les Romains étaient en guerre contre les Barbares.

Dans d'autres exemples, sur le pourtour méditerranéen, le concept de paix englobe des valeurs positives. Par exemple, *shalom* et *salaam* associent la paix à la justice, comme la notion chrétienne de paix, et à des relations économiques équitables entre individus. Les deux concepts, avec quelques nuances, sont aussi souvent liés à la religion.

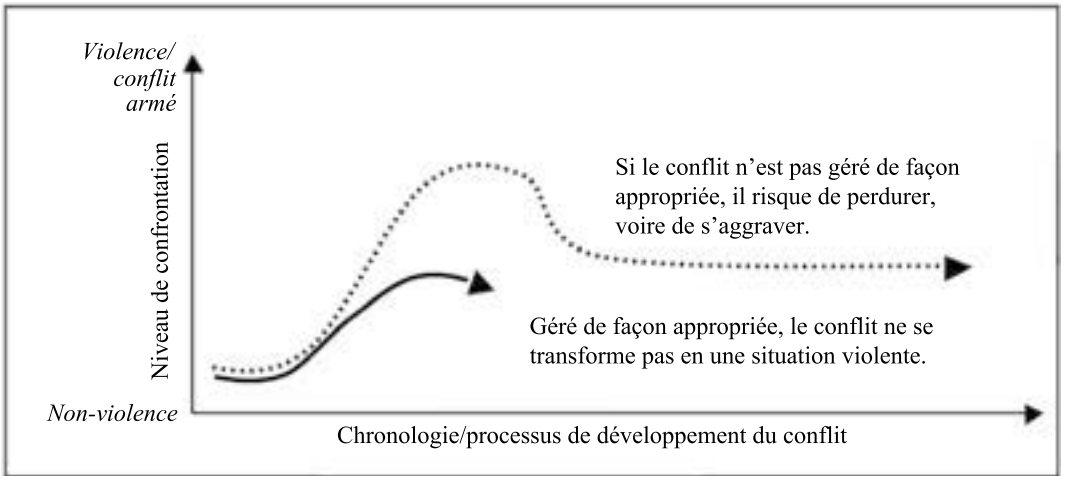
Dans le monde moderne, l'utilisation du concept de paix a significativement évolué. En contraste avec la paix synonyme « d'absence de » (guerres, violences, etc.), le concept moderne de paix est souvent défini comme « la présence de » justice, et des autres conditions nécessaires à l'harmonie sociale et donc à la prévention des situations de violence susceptibles de déboucher sur des conflits armés ou sociaux. Dans les années 1960, Johan Galtung, chercheur dans le domaine de la paix, a exercé une influence majeure sur la définition du concept en proposant une distinction entre « paix négative » et « paix positive » : la « paix négative » est l'absence de guerres ou de conflits violents entre les Etats, tandis que la « paix positive » se définit par l'absence de guerres ou de conflits violents mais, en plus, un état d'équité, de justice et de développement – d'où des relations « horizontales » et de coopération entre individus, un Etat de droit et un bien-être social (en plus de relations « verticales » entre les institutions de l'Etat et les citoyens).[2]

La définition de la paix adoptée dans ce chapitre est celle d'un processus mis en œuvre pour instaurer la justice à différents niveaux des relations humaines. C'est un concept dynamique dans lequel les individus reconnaissent, affrontent et résolvent

les conflits de façon non violente afin d'être en harmonie avec eux-mêmes, mais aussi avec la nature et les autres.[3] Cette définition sous-tend l'idée selon laquelle la dynamique de la paix peut toujours être améliorée, tout comme la démocratie ou la justice; à noter aussi que cette définition met en avant l'importance de la démarche qui consiste à reconnaître, affronter et résoudre le conflit.

Q: A quelle situation de «non-paix» êtes-vous confronté(e) dans votre travail de jeunesse?

Le conflit peut se définir comme une situation impliquant un différend – ou une divergence d'opinions – dans lequel des valeurs, des besoins et/ou des intérêts (tangibles) s'affrontent.[4] Le conflit est généralement perçu à la façon d'un cycle, susceptible d'évoluer vers une situation violente, mais pas nécessairement.



9.1: La progression du conflit

Lorsque le conflit est géré dans l'objectif d'éviter l'escalade de la violence, une nouvelle situation est créée dans laquelle les intérêts, les besoins et/ou les valeurs des parties impliquées sont pris en compte. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'éducation en matière de conflits revendique une approche neutre du conflit, perçu, notamment, comme une conséquence naturelle de la diversité des opinions, des cultures et des valeurs. Généralement, le conflit est considéré comme une situation négative dans la mesure où il représente un investissement en termes de temps et d'énergie et une expérience déplaisante.[5] Cependant, si l'on part du principe que la diversité est positive, les conflits peuvent être acceptés comme quelque chose de naturel. Certains affirment même que les conflits peuvent être appréhendés de façon positive comme un moyen de transformer la société et donc comme une opportunité de tirer des enseignements de la diversité et des différences des relations humaines, dans la compréhension de la coopération et de la solidarité.[6]

Les conflits sont susceptibles d'éclater à différents niveaux: au niveau individuel (conflits personnels), au niveau d'un groupe (au sein d'un groupe ou de sa propre communauté) ou encore à un macroniveau (entre les Etats, des groupes opposés au sein d'un pays). Les exemples donnés dans ce chapitre concernent essentiellement des conflits entre groupes, mais l'approche suggérée est également applicable à des conflits de plus grande ampleur.

Parfois, en particulier dans les médias, le terme « conflit » est utilisé comme synonyme de guerre ou de violence armée et le conflit a alors une connotation effrayante. Or, il est important de différencier les types de conflit et de noter que les conflits ne sont pas toujours violents. Galtung définit la violence comme une insulte évitable aux besoins humains élémentaires : la survie, le bien-être, l'identité et la liberté,[7] et propose trois types de violence :

- la violence directe : agression physique ou psychologique envers une personne ou un groupe (comme le fait de déchirer, transpercer, écraser, brûler ou faire exploser) ;
- la violence structurelle : liée aux conditions et aux actions sociales, comme l'exclusion, l'exploitation, la pauvreté, la fragmentation et/ou la marginalisation[8] d'une partie de la communauté ; le fait d'empêcher les individus de satisfaire leurs besoins essentiels (chômage, faim, manque de services sanitaires ou éducatifs) ;
- la violence culturelle[9] : en référence à ces aspects de la culture (comme les symboles représentatifs de la religion ou de l'idéologie, mais également la langue, les arts et les sciences empiriques ou formelles) qui peuvent servir à justifier ou légitimer une violence directe ou structurelle.

Wallensteen et Sollenberg[10] ont défini le conflit armé comme une incompatibilité faisant l'objet d'une violente controverse à propos d'un gouvernement et/ou d'un territoire et impliquant l'utilisation des forces armées entre deux parties, dont l'une au moins est le gouvernement d'un Etat – et le classent selon les catégories ci-après :

- le conflit mineur, qui entraîne au moins 25 décès en lien avec les combats, mais moins de 1 000, sur l'ensemble de sa durée ;
- le conflit intermédiaire, qui implique au moins 1 000 décès, mais moins de 1 000 chaque année ;
- la guerre, qui se traduit par au moins 1 000 décès en une seule année.

Q : Durant la période 1989-2006, il y a eu 122 conflits armés dans 80 endroits du monde.[11] Pouvez-vous citer l'un des conflits survenus dans la région euro-méditerranéenne ?

Les terres qui entourent la mer Méditerranée ont toujours connu des situations de conflit. Il existe quantité de sortes de conflits, dont la plupart ont des causes multiples, ce qui rend difficile leur classification. Suit une tentative pour classifier, à un macroniveau, les principaux conflits qui sévissent dans le bassin euro-méditerranéen depuis l'an 2000. Bien évidemment, cette liste n'est pas exhaustive.

Les conflits culturels ou religieux découlent d'une compréhension erronée des valeurs culturelles ou religieuses. Au niveau sociétal, des lois qui interdisent le port ostensible de symboles religieux dans les écoles publiques laïques, comme en France ou en Turquie, ou le refus d'accéder à la demande de construction de mosquées dans les pays européens chrétiens peuvent avoir un lien avec ce type de conflits, en tant que causes ou conséquences. Quelques conflits à un macroniveau peuvent aussi avoir une dimension religieuse qu'il faut examiner en parallèle avec les autres raisons.

Des conflits surgissent autour des questions d'immigration lorsque le droit à la libre circulation se heurte aux frontières des Etats et aux politiques nationales en la matière. Ce type de conflit se produit dans divers cas de figure, et notamment le barrage à l'entrée des immigrants dans un pays ou une région, le rapatriement par le gouvernement des immigrants sans autorisation de séjour, ou encore les conditions de vie difficiles que rencontrent ces personnes qui n'ont pas le droit de vivre dans le pays où elles sont entrées.

Des conflits politiques éclatent lorsqu'un système politique ne correspond pas aux particularités ou aux exigences de sa population. Beaucoup de ces conflits sont en relation avec des groupes politiques qui s'estiment sous-représentés et revendiquent une représentation politique spécifique (par exemple, les Kurdes en Turquie, en Syrie et en Irak, les Basques en Espagne, les Tchétchènes en Russie, les Russes en Lettonie), ou traduisent l'intention d'un Etat de gérer un territoire habité par « leur » peuple. Dans d'autres cas, les conflits politiques s'expliquent par des tensions internes entre des parties opposées (en Algérie et en Egypte, entre le gouvernement et les partis religieux ; au Liban entre les partis et les communautés religieuses et politiques).

Les conflits territoriaux ont pour origine un désaccord au sujet du contrôle d'un territoire ou la revendication de droits historiques sur un territoire ; par exemple, le conflit entre Israël et la Palestine, qui porte en partie sur la question des sites symboliques religieux, mais aussi les conflits au Sahara occidental avec le Maroc et au sujet du Haut-Karabakh entre l'Arménie et l'Azerbaïdjan. D'autres conflits territoriaux ont des raisons stratégiques et/ou l'utilisation ou la possession de territoires riches en ressources naturelles, en eau par exemple.

➜ 9.2.2 Les styles de conflit : attitudes envers les conflits[12]

On peut identifier cinq attitudes face au conflit. Si l'on considère le conflit comme un cycle susceptible d'aboutir à la violence faute d'accord raisonnable entre les parties, le fait de l'ignorer (ou ne faire aucun effort pour le résoudre) n'est pas une attitude positive. On parle souvent dans ce cas d'attitude d'évitement.

L'évitement est en rapport avec la crainte ou l'apathie : dans le cas d'un conflit au niveau d'un groupe, certains individus auront tendance à l'éviter s'ils jugent leurs objectifs trop peu importants pour justifier l'effort d'une confrontation par le biais d'un conflit. Lorsque l'on choisit d'affronter le conflit, plutôt que de l'éviter, l'une des quatre attitudes suivantes est souvent adoptée : la compétition, la soumission, la coopération ou le compromis.

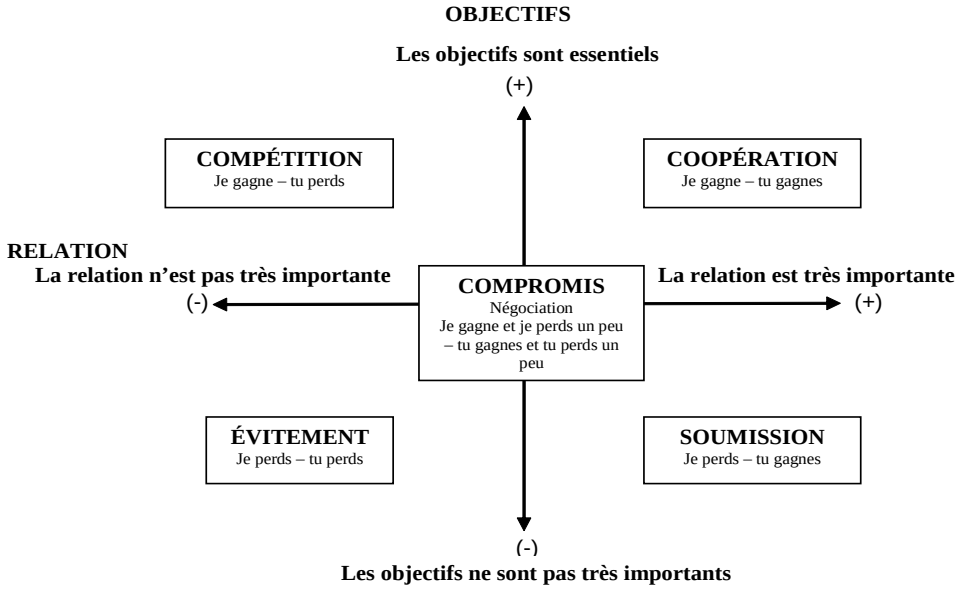
On parle de compétition lorsque le désir de l'une des parties est de gagner sans se soucier du fait que l'autre partie perde. Une telle attitude n'a pas pour objectif de parvenir à un accord raisonnable avec l'autre partie, mais plutôt la réalisation exclusive de ses propres objectifs. Beaucoup de sports et de compétitions, mais aussi les relations entre entreprises et entre partis politiques, par exemple, reposent sur le principe suivant : « je gagne, tu perds ».

La soumission renvoie au fait de préférer le maintien d'une bonne relation avec l'autre partie plutôt que de défendre ses propres intérêts. Cette attitude, fréquente dans les relations familiales et amicales, peut être considérée comme l'opposé de la compétition.

Il y a coopération lorsque les intérêts de toutes les parties impliquées, et leurs relations, sont pris en compte et globalement respectés. La volonté de préserver une relation positive ne signifie pas nécessairement de renoncer à ses propres objectifs, comme dans la soumission ; l'attitude de coopération vise à réaliser les deux dans le même temps.

Le compromis est la cinquième attitude possible. Dans la mesure où il est difficile de parvenir à une totale coopération, les deux parties peuvent tenter de gagner sur les points qu'elles jugent les plus importants, sachant qu'elles ne peuvent espérer atteindre tous leurs objectifs.

Aucune de ces attitudes n'est mauvaise en soi. En cas de conflit, chaque partie doit évaluer l'importance de ses objectifs et de ses relations avant de déterminer l'attitude la plus appropriée. Toutefois, il faut savoir qu'être toujours dans une attitude de compétition ou, à l'inverse, de soumission, peut générer des situations ou des relations non durables ; le choix de la coopération est le plus durable sur le long terme. Ces cinq attitudes peuvent être représentées au moyen d'un diagramme (voir illustration 9.3. ci-dessous).[13]



9.2 : Les cinq attitudes face au confit

Q : Y a-t-il des attitudes que vous privilégiez par rapport à d'autres dans différents contextes : avec vos parents, vos frères et sœurs ou encore vos amis ? A l'école, à l'université ou au travail ?

➜ 9.2.3 Outils pour la gestion des conflits

Il existe plusieurs façons et possibilités d'intervenir dans un conflit : au stade de la prévention du conflit (avant qu'il n'éclate) et, lorsque le conflit a éclaté, dans la négociation ou la médiation.

« Provention » des conflits

A l'opposé de la prévention, qui suggère le désir d'éviter le conflit, Burton[14] fait référence à la « provention » (sorte de prévention active), autrement dit aux capacités qu'il est possible d'acquérir pour la gestion des conflits. Les capacités en matière de « provention », dont certaines se situent au niveau individuel et d'autres au niveau du groupe, figurent dans l'illustration 9.4.

Coopération.
Bénéfices de comportements non inscrits dans la compétition ; comment tirer profit de ses forces et comment compenser la faiblesse de chacun au sein du groupe.

Communication.
Dialogue, écoute active ; savoir comment éviter les dynamiques de communication destructives.

Confiance.
En soi (confiance en soi) et dans les autres.

Estime.
De soi (estime de soi) et des autres.

Conscience de soi et reconnaissance/connaissance.
Des autres – qu'ont-ils en commun avec les autres membres du groupe ?

Présentation.
Reconnaissance des caractéristiques fondamentales des membres du groupe.

9.3 : La provention

Dans une activité de jeunesse, les animateurs peuvent familiariser les participants à la plupart de ces capacités en optant pour des méthodologies et des approches courantes dans l'éducation non formelle. Notez qu'il faut travailler chaque capacité l'une après l'autre, en commençant par la présentation : avoir confiance dans le groupe peut sembler artificiel si personne ne se connaît !

Dans la « provention » des conflits, la communication est un concept clé. Le dialogue doit en effet reposer sur une écoute active et sur l'expression de ses propres besoins. L'écoute active permet aux individus d'aller au-delà de la simple compréhension du contenu du message de l'autre. Cela consiste à faire ressentir à l'autre qu'il est écouté, au moyen du langage corporel, d'expressions du visage, de hochements de tête, de demandes d'explications, de paraphrases, etc.

Le « I-message » (« message-je ») est un outil de communication non violent très efficace qui s'appuie sur les principes ci-après :[15]

- parler de soi, et pas de l'autre;
- axer la discussion sur ses sentiments plutôt que sur des faits;
- s'exprimer de façon aussi dépassionnée que possible; éviter l'utilisation d'adjectifs négatifs.

Utiliser ce type de message vous évite d'accuser l'autre de choses négatives en mettant plutôt l'accent sur ce que vous ressentez à propos de ces choses négatives. La structure de base de ce message est celle-ci: Je ressens… *(expression de l'émotion que vous ressentez)*… quand… *(explication de la situation qui génère chez vous ce sentiment)*… parce que… *(expression de vos besoins)*… et j'aimerais… *(proposition d'une situation qui vous aurait davantage convenu)*.

Q: Pourriez-vous reformuler une discussion récente en utilisant la structure du « message-je »?

Négociation des conflits[16]

La négociation des conflits repose sur la capacité à opérer une distinction entre les personnes, le processus et le problème (les trois P): les « personnes » sont les principaux acteurs du conflit, le « processus » est la façon dont les acteurs gèrent le conflit, tandis que le « problème » fait référence aux objectifs des acteurs du conflit.

Pourquoi est-il si important de distinguer ces trois aspects dans un conflit? Comme mentionné ci-dessus au sujet de l'attitude de coopération, vouloir défendre fortement ses objectifs personnels ne signifie pas forcément se comporter de façon agressive envers la partie adverse. Par ailleurs, vouloir maintenir une relation positive avec l'autre partie ne signifie pas nécessairement devoir renoncer à ses propres objectifs: l'objectif d'apprendre à différencier les trois P est d'agir différemment avec chacun des P – comme indiqué dans le tableau 9.1.

Comment les gens se comportent-ils envers…	… la personne?	… le problème?	… le processus?
Lorsqu'ils évitent le conflit	avec indifférence	avec indifférence	en restant à l'extérieur
Lorsqu'ils entrent en compétition	avec agressivité	avec agressivité	avec agressivité
Lorsqu'ils se soumettent	avec douceur	avec douceur	avec douceur
Lorsqu'ils coopèrent	avec tact	avec fermeté	de façon équitable

Tableau 9.1: Comment se comporte-t-on envers les trois P?

L'une des réactions les plus courantes, en cas de conflit avec une personne, est de s'en prendre à la personne en question. Les individus tendent à personnaliser le problème, à faire la confusion entre la personne et le problème comme s'il s'agissait d'une seule et même chose. Au lieu de penser qu'ils sont en conflit avec quelqu'un, ils pensent que la personne est le problème. Par conséquent, la première chose à faire pour gérer un conflit est d'essayer d'être ouvert à l'autre partie impliquée, tout en restant ferme quant à ses objectifs et équitable tout au long du processus.

Que sait-on au sujet des trois P ?		
Personne	**Processus**	**Problème**
• Les *perceptions* jouent un rôle important dans les conflits, dans la mesure où elles influent sur le comportement de chacune des parties impliquées. • Lorsque des *émotions* fortes sont déclenchées, elles peuvent intervenir négativement dans les relations avec l'autre partie. Partant, il est important d'apprendre à savoir les gérer. • Le *pouvoir* entre les parties doit être équilibré. Sinon, le résultat de la négociation pourrait ne pas être équitable pour la partie la plus faible. En cas de déséquilibre des pouvoirs, la partie la plus faible doit trouver des moyens de renforcer sa position. • La *réputation* de l'autre partie, comme la sienne propre, doit être respectée à tout moment.	• Le processus de conflit est généralement appréhendé à la manière d'une *courbe*, avec des fluctuations positives et négatives. Il est important de garder cet aspect présent à l'esprit de manière à stopper les dynamiques négatives et à exploiter les plus positives. • La *communication* peut être une source d'incompréhension ou d'accusation mutuelle. Il est important d'éviter les accusations, les insultes et les généralisations, et de mettre en pratique, au contraire, des capacités de communication positive. • Il est possible d'établir les *règles* de base du processus pour faire en sorte qu'il soit équitable pour toutes les parties impliquées (qui négociera, quels seront les aspects négociés, quel sera le temps de parole de chacun, etc.).	L'astuce, pour trouver des solutions au problème, est d'être capable de reconsidérer ses positions pour parvenir à des objectifs communs : • Les *positions* sont les avis des opposants au moment où ils démarrent une négociation. La position d'une partie est généralement en complète opposition avec celle de la partie adverse ; il semble donc difficile de les rendre compatibles. • Les *besoins* (ou les intérêts) se cachent derrière les positions : ils sont la raison fondamentale pour laquelle les opposants adoptent l'une ou l'autre position. • La négociation du problème exige la réalisation des objectifs des parties (qui peut être subconsciente) en trouvant un moyen de les rendre *compatibles*.

Tableau 9.2 : Que sait-on au sujet des trois P ?

Médiation

Si la négociation entre les parties ne les aide pas à parvenir à un quelconque accord constructif, il existe un autre outil pour gérer le conflit : la médiation, qui consiste à demander à une tierce personne de participer au développement d'un accord. Il existe beaucoup de méthodes de médiation, de la plus informelle à la plus encadrée, et quantité de variantes selon les coutumes. Quoi qu'il en soit, toute médiation devrait comporter :

- la présentation des parties au médiateur et l'accord au sujet des règles de la médiation ;
- une description des faits, donnée par chacune des parties au conflit selon sa propre perception ;
- ensuite, la recherche d'une solution au conflit par les parties impliquées ;
- enfin, l'obtention d'un accord par les parties, tandis que le médiateur apporte sa contribution à la définition des détails.

La *Sulha* est une technique traditionnelle de médiation arabe.[17] Dans ce processus, les médiateurs sont les *jaha* (des individus respectés par la communauté), invités à une médiation par la famille de l'offenseur. Les *jaha* doivent ensuite enquêter sur les faits. Chaque partie dresse la liste de ce qu'elle va perdre dans le conflit et la plus « perdante » reçoit une indemnisation de l'autre. Ensuite se déroule une cérémonie appelée *musalaha* (réconciliation) où les parties échangent des vœux et des excuses, se serrent la main sous la surveillance des *jaha (musafaha)*, tandis que la partie qui a offensé rend visite à la partie offensée pour boire un café, puis l'invite à dîner.

9.3 L'image de l'ennemi

➜ 9.3.1 Préjugés et haine

La section précédente a montré l'importance d'apprendre à distinguer les trois P. A présent, nous allons nous intéresser à ce qui se passe en cas de flou concernant les deux P (Personne et Problème) – double processus dans lequel le problème est personnalisé et la personne déshumanisée dans ce que l'on appelle l'image de l'ennemi.

L'image de l'ennemi est une image déformée et négative de l'autre partie au point de la déshumaniser, voire de justifier une attitude violente envers elle.[18] Lorsque l'ennemi est une personne ou un groupe de personnes perçu(e) comme une menace ou ressenti(e) comme hostile envers celui qui la/le perçoit,[19] l'image de l'ennemi est une représentation déformée que l'on a de cette personne ou de ce groupe. Par exemple, la xénophobie, définie par le *Oxford English Dictionary* comme la crainte morbide des étrangers ou des pays étrangers, est un aspect de l'image de l'ennemi qui se reflète sur les étrangers. Toutefois, d'un point de vue plus général, l'ennemi peut être n'importe qui ou n'importe quel groupe dont on ressent qu'il constitue une menace ou qu'il est hostile.

Généralement, il se forme une « image de l'ennemi » dans les sociétés profondément divisées, où les contacts entre les groupes en opposition sont très rares. L'image de l'ennemi peut s'appliquer à tous les niveaux du conflit : aux opposants dans des conflits armés ; aux parties opposées dans une société polarisée ; ou à un immigrant d'antécédents culturels différents. Cette image peut être le fruit d'une perception spontanée ou être induite par quelque intérêt politique, voire par une seule personne. Lorsque cette image est partagée par un groupe d'individus, elle devient plus forte, plus profonde, témoignant d'une fracture encore plus grande.

Deux facteurs principaux sont à l'origine de cette représentation déformée : le premier est le sentiment d'être menacé, l'autre est l'incapacité à dépasser les préjugés et les stéréotypes.

Sentiment d'être menacé

Les individus ont besoin de satisfaire un certain nombre de besoins fondamentaux. Dès qu'ils perçoivent une menace sur l'un de leurs besoins, une image de l'ennemi peut se former. Suit la liste non exhaustive de ces besoins :

- les besoins biologiques : accès à la nourriture, possibilité de dormir et de se reposer ;

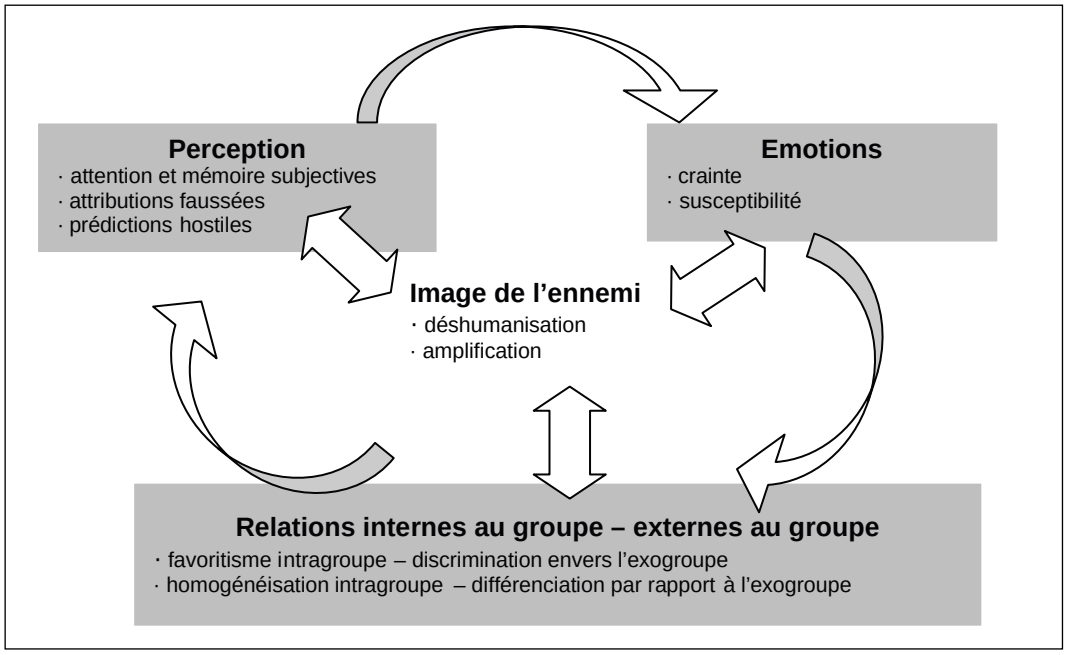
- les besoins en termes de sécurité : sécurité physique envers les menaces à sa vie et d'autres types de violence directe ;
- les besoins en termes d'autonomie : possibilité d'avoir un emploi et un salaire décent, d'avoir un endroit où vivre ;
- les besoins en termes d'identité : être reconnu de la façon dont on se définit, notamment en relation avec une culture, une langue, un territoire, une religion, une orientation sexuelle, des idées politiques ou des valeurs ;
- les besoins en termes de relations : avoir des relations étroites avec sa famille et ses amis, recevoir de l'affection.

Incapacité à dépasser les préjugés et les stéréotypes au sujet de l'autre[20]

Tout le monde a des préjugés et des stéréotypes. Si nous ne sommes pas conscients de leur existence et de la façon dont ils peuvent modifier notre comportement, il nous sera difficile de les surmonter. Mais, percevoir l'autre à travers l'image de l'ennemi dépasse le fait d'avoir des préjugés et des stéréotypes et va jusqu'à lui retirer toutes ses caractéristiques humaines. Réfléchissez par exemple à la façon dont les ennemis sont représentés en temps de guerre.

➜ 9.3.2 Psychologie de l'image de l'ennemi[21]

Voir l'autre à travers l'image de l'ennemi est associé à certaines réactions psychologiques que nous avons en tant qu'individu et en groupe. Ces réactions conditionnent la manière dont nous percevons les informations que nous obtenons au sujet de l'ennemi, renforcent certaines de nos émotions et génèrent des sentiments de groupe forts face au groupe ennemi.



9.4 : L'image de l'ennemi – perceptions et sentiments

Comme le signifie le terme « image », l'image de l'ennemi dépend fortement des perceptions. En étudiant l'image de l'ennemi, les psychologues ont identifié les nombreux préjugés qui influent sur nos perceptions :

- Attention et mémoire subjectives : nous ne nous souvenons pas de la même façon de toutes les informations reçues. Face à un ennemi, nous avons tendance à nous focaliser sur les informations négatives au détriment d'une approche équilibrée. Cette réaction est ensuite stockée dans la mémoire selon le même processus : nous nous souviendrons alors plus facilement d'informations négatives sur l'ennemi que d'informations positives.
- Attributions faussées : lorsque nous recevons des informations au sujet de l'ennemi, sur ses bonnes et mauvaises actions (de notre point de vue), nous pensons que les mauvaises actions s'expliquent par le fait que l'ennemi est naturellement mauvais, alors que les bonnes s'expliquent par le fait que l'ennemi n'avait aucune autre option – parce qu'il était contraint d'agir bien par des circonstances extérieures.
- Prédictions hostiles : le sentiment d'être menacés nous fait attendre le pire de l'autre partie. Généralement, nous exagérons sa capacité destructive.

Parce que l'image de l'ennemi apparaît généralement dans un contexte de compétition, ou en cas de violence cruelle, les émotions impliquées sont très fortes, et notamment la crainte. La perception de la menace tend à générer des sentiments d'anxiété et d'insécurité, ainsi qu'une extrême vigilance. La plupart du temps, le niveau de crainte est disproportionné par rapport à la menace réelle. Cela peut amener les individus à prendre des mesures pour se protéger, voire à planifier et à mettre en œuvre des actions préventives. La crainte rend les individus susceptibles : ils prennent très au sérieux tout ce qui est étroitement associé à leurs relations avec l'ennemi ; ils considèrent tout ce que dit ou fait l'ennemi comme un défi ou une attaque qui vise leur propre personne, leurs besoins ou leurs valeurs, et y attachent énormément de sens.

Lorsque l'image de l'ennemi n'intervient pas entre deux individus mais entre deux groupes, il se forme un intragroupe et un exogroupe. L'effet de la subjectivité est fortement amplifié, favorisant l'intragroupe – c'est-à-dire le groupe auquel j'appartiens – et créant une distance face à l'exogroupe – le groupe auquel je n'appartiens pas, les autres ou, dans le pire des cas, l'ennemi.

- Favoritisme intragroupe : la plupart du temps, appartenir à un groupe exerce sur nous une influence particulière, nous amène à juger les membres de notre groupe avec bienveillance et compréhension et à juger sévèrement les membres du groupe ennemi. On parle également dans ce cas de figure de « double standard ».
- Homogénéisation intragroupe/différenciation par rapport à l'exogroupe : appartenir à un groupe en confrontation avec un autre groupe provoque une double réaction d'homogénéisation et de différenciation. La nécessité de trouver une cohésion au sein du groupe nous amène à sous-estimer les différences entre les membres de notre groupe, tout en renforçant notre perception de différences entre « nous » et « eux », entre l'intragroupe et l'exogroupe. Il en résulte la création de deux groupes bien distincts, avec au sein de chaque groupe peu d'espace pour la dissension.

Toutes ces réactions conduisent à une image de l'ennemi caractérisée par la déshumanisation et l'amplification. A quoi cette image ressemble-t-elle ?

Déshumanisation : nous attribuons à l'ennemi des caractéristiques non humaines, qui l'excluent de la catégorie des humains. Il peut être considéré comme un animal, comme le diable, voire être traité comme un objet inanimé, en oubliant qu'il a des craintes, des sentiments, une famille et des amis, tout comme les autres personnes.

Amplification : nous tendons à voir l'ennemi comme plus grand, plus puissant et plus cruel qu'il ne l'est en réalité.

Le processus qui consiste à développer une image de l'ennemi est très courant dans le contexte des conflits. Malheureusement, le développement de cette perception n'aide en rien à trouver des solutions constructives. Au contraire, il rend le dialogue entre opposants plus difficile, renforce la suspicion et le manque de confiance mutuelle, et génère un clivage accru.

Q : Pouvez-vous appliquer cela à la façon dont est représenté l'ennemi, dans les médias, par exemple ?

➜ 9.3.3 Images de l'ennemi autour de la Méditerranée

Les généralisations sont souvent trompeuses et erronées, parce qu'elles sont des affirmations ou des opinions générales, fondées sur l'observation d'un exemple unique ou de quelques exemples, en peu d'occasions, et sur une connaissance incomplète. L'image de l'ennemi tend à généraliser et mélanger les concepts, et à conférer à l'ennemi des caractéristiques, des valeurs ou des idées qui peuvent ne jamais lui correspondre. Un exemple de perceptions croisées erronées dans la région méditerranéenne est la façon dont Arabes et Européens se perçoivent mutuellement.

Les Européens pensent que les Arabes...	**Les Arabes pensent que les Européens...**
• sont des islamistes fondamentalistes, extrémistes et radicaux ; • sont englués dans le passé ; • font tout ce qu'ils font parce que c'est écrit dans le Coran ; • sont des chauvinistes machos.	• sont matérialistes et adeptes du culte de la consommation ; • sont athées et n'ont aucune morale ; • pensent avoir toujours raison et sont arrogants.

Tableau 9.3 : Arabes et Européens, des perceptions mutuelles négatives[22]

Q : Cette représentation correspond-elle à vos perceptions?

Pour dépasser l'image de l'ennemi, il faut clarifier les concepts qui sont pertinents pour les pays euro-méditerranéens – et qui ont bien souvent été mal utilisés à travers l'histoire.[23] Dans ce T-Kit, il est important de mettre l'accent sur les concepts en relation avec les musulmans et les juifs dans la mesure où, malheureusement, l'antijudaïsme (et l'antisémitisme) et l'islamophobie sont largement répandus (voir tableau 9.4). Mais il serait possible de procéder de la même façon à une clarification de concepts similaires concernant d'autres minorités des pays méditerranéens,

les Américains ou d'autres, car les préjugés et les stéréotypes les concernant sont aussi légion.

juif ≠ sioniste ≠ Israélien	Arabe ≠ musulman ≠ islamiste
Juif : Adepte du judaïsme. **Sionisme** : Idéologie politique selon laquelle les juifs doivent vivre dans un Etat juif ; à l'origine, le sionisme ne précisait pas sur quel territoire. L'idée du sionisme a été conceptualisée à la fin du XIXe siècle par Theodor Herzl. **Sioniste :** Personne qui croit dans les idées du sionisme. **Israélien :** Citoyen de l'Etat d'Israël. **Antijudaïsme** : Hostilité envers le judaïsme. **Antisionisme** : Opposition à l'idée du sionisme et à ses adeptes. **Anti-israélisme :** Hostilité envers l'Etat d'Israël. **Antisémitisme :** Hostilité envers les juifs en tant que groupe minoritaire et religieux, souvent associée à une discrimination sociale, économique et politique ; combinaison de pouvoir, de préjugés, de xénophobie et d'intolérance envers les juifs.[24]	**Arabe :** Personne dont la langue maternelle est l'arabe[25] et qui appartient au groupe qui vit traditionnellement dans la péninsule arabe. **Musulman :** Adepte de l'islam. **Islamisme :** Idéologie politique qui considère que l'islam n'est pas seulement une religion mais aussi un système politique, et que ses enseignements doivent prévaloir dans tous les aspects de la société.[26] Il existe de nombreux courants dans l'islamisme, des plus conservateurs aux plus libéraux. **Islamiste :** Personne qui croit dans les idées de l'islamisme. **Islamophobie :** Crainte de l'islam, des musulmans et de toutes les questions les concernant.[27] C'est une forme de préjugé, de suspicion et d'ignorance, qui se traduit parfois par un harcèlement physique et verbal et des attitudes discriminatoires.[28]

Tableau 9.4 : Concepts les plus courants concernant les juifs et les musulmans

Un deuxième ensemble de concepts, dont la manipulation révèle une image de l'ennemi intériorisée, fait référence à l'usage de la violence (voir tableau 9.5) – comme dans l'exemple où le terme « terroriste » est choisi à la place de « combattant de la liberté ».

terroriste ≠ résistant ≠ djihadiste
Terrorisme : « Tout acte… commis dans l'intention de causer la mort ou des blessures graves à des civils ou à des non-combattants, qui a pour objet, par sa nature ou son contexte, d'intimider une population ou de contraindre un gouvernement ou une organisation internationale à accomplir un acte ou à s'abstenir de le faire. »[29] **Résistance :** Le droit humanitaire international reconnaît le droit de se battre pour l'autodétermination, et le droit de se battre contre l'occupation. Parallèlement, le même droit interdit toute attaque contre des civils. **Djihad :** Référence à l'obligation de tout musulman, les individus comme la communauté, de suivre et de réaliser la volonté de Dieu : mener une vie vertueuse et élargir la communauté islamique par la prédication, l'éducation, l'exemple, l'écriture, etc. Le djihad inclut également le droit, et l'obligation, de défendre l'islam et la communauté de toute agression. Bien que le djihad ne soit pas censé servir de prétexte à une guerre agressive, il a été utilisé ainsi par certains dirigeants, gouvernements et individus.[30]

Tableau 9.5 : Terroriste ou combattant de la liberté ?

Un autre concept pertinent pour l'image de l'ennemi est celui de « double norme » qui consiste à appliquer un ensemble de principes différemment, et généralement de façon moins rigoureuse, à un groupe (voire des circonstances) plutôt qu'à un autre.[31] Il renvoie notamment au code moral qui applique des normes plus sévères aux comportements sexuels des femmes qu'à celui des hommes. Le mari prend le droit de sortir avec ses amis le soir mais interdit à sa femme de faire la même chose. C'est une forme de comportement très répandu au quotidien, une sorte de préjugé ou de favoritisme fondé sur la classe sociale, le rang, le genre, l'ethnie ou toute autre distinction.[32]

La discrimination et la double norme sont étroitement liées : elles sont la cause pour l'une, et l'effet pour l'autre.

Double standard

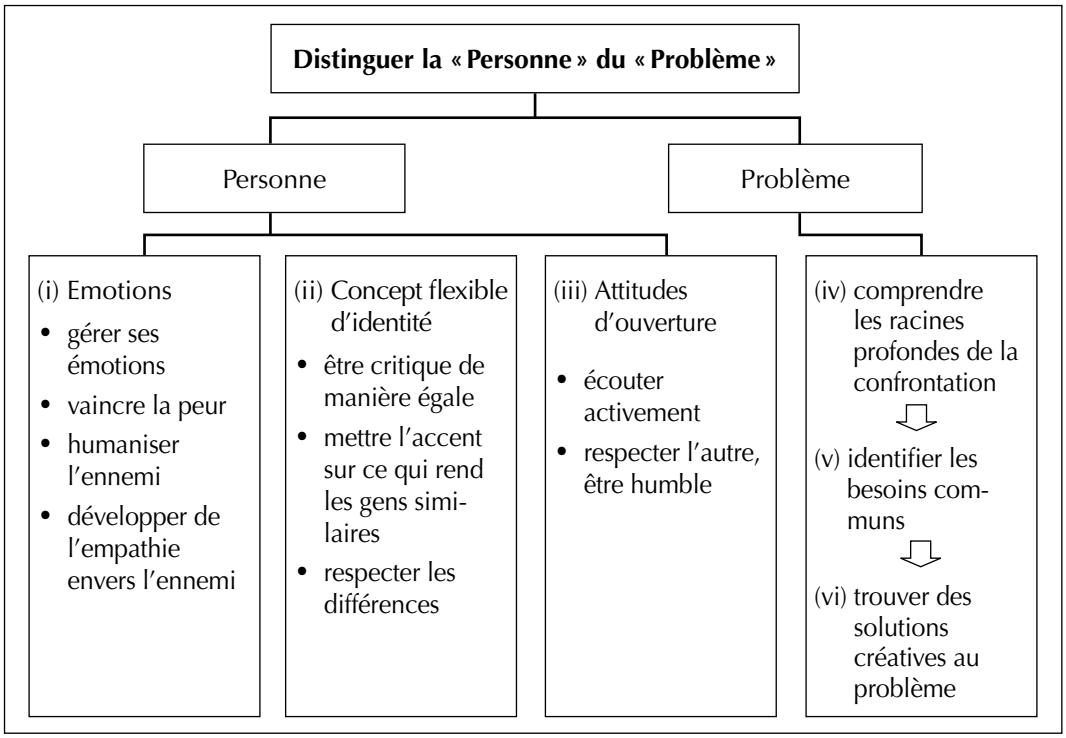
Pour comprendre à quel point les termes qu'emploient les gens dépendent de leurs perceptions, une expérience a été conduite en 2001 au sujet des perceptions du terrorisme[33] : 500 Juifs israéliens, 500 Arabes israéliens et 1 300 Palestiniens ont été invités à évaluer si des exemples d'attaque qui leur étaient présentés étaient du terrorisme ou pas. Les exemples avaient été soigneusement choisis : quatre attaques étaient perpétrées par des Juifs israéliens, trois par des Palestiniens et une par un Arabe israélien – avec des caractéristiques très similaires, le même nombre de décès et le même type de victimes (politiques/civiles).

Les résultats ont montré qu'environ 16 % des Palestiniens définissaient l'acte de violence palestinien comme du terrorisme, tandis qu'ils étaient au moins 90 % à qualifier le même acte israélien de terrorisme. De la même façon, moins de 19 % des Juifs israéliens ont qualifié les actes israéliens de terrorisme, alors qu'ils étaient plus de 90 % à définir les actes de violence palestiniens comme du terrorisme. La perception des Arabes israéliens était plus proche dans chacun des cas de celle des victimes : lorsque les Israéliens étaient les auteurs, leur perception se rapprochait de celle des Palestiniens ; lorsque les auteurs étaient des Palestiniens, leur perception était plus proche de celle des Juifs israéliens.

Q : Quelles conclusions tirez-vous de l'exemple ci-dessus ? Pouvez-vous citer des exemples de la façon dont les perceptions façonnent vos propres jugements de valeur au quotidien ?

➜ 9.3.4 Gérer l'image de l'ennemi

Suivent six conseils pour vous aider à gérer l'image de l'ennemi et restreindre son influence. Ces conseils peuvent s'appliquer aux individus et/ou aux groupes concernant les images sociétales de l'ennemi. Comme le montre le diagramme ci-dessous, les conseils découlent de l'idée qui consiste à opérer une distinction entre la « Personne » et le « Problème ».



9.5: Outils pour gérer l'image de l'ennemi

Emotions

Gérer ses émotions : Les émotions sont des réactions spontanées ; on ne peut blâmer personne de les ressentir. La frustration ou la crainte ne doivent pas être étouffées mais gérées de sorte à empêcher qu'elles ne se répercutent sur autrui. Même s'il peut sembler naturel de ressentir de la colère envers quelqu'un à un moment donné, cela n'autorise pas à être violent envers cette personne. Lorsque les émotions altèrent les relations entre des individus, il vaut mieux exprimer ses sentiments de façon personnelle (par une technique ou une autre, comme crier, prendre une douche, pleurer, faire du sport), ou partager ses sentiments avec une personne de confiance. Dans le contexte violent, c'est un vrai défi que d'apprendre à transformer sa colère en un sentiment constructif et de ne pas perpétuer le cycle de la violence. La quête de justice ou le respect pour les droits de l'homme peuvent être des démarches permettant de gérer la colère de façon constructive.

Surmonter la crainte : Même si la crainte n'est pas en soi une émotion déstabilisante (elle peut aider à se protéger de menaces réelles), elle peut dans certains cas devenir un problème. Cela peut se produire lorsque la crainte d'une personne nous amène à nous comporter violemment envers celle-ci (l'ennemi) ou, au contraire, nous paralyse. Bien des fois, la peur a été délibérément exploitée comme instrument pour justifier des dépenses militaires accrues ou détourner l'attention de problèmes internes. Pour surmonter la crainte, il peut être utile de réfléchir aux éventuels objectifs cachés que poursuivent ceux qui créent une culture de la peur.

Q : Que peuvent gagner des groupes spécifiques (gouvernement, groupes politiques) à générer de la peur au sujet de la population d'un Etat voisin ou d'un groupe minoritaire d'individus ?

Humaniser l'ennemi : La peur est largement associée à l'ignorance au sujet de l'autre. Lorsque l'on voit l'autre comme un ennemi, on oublie qu'en réalité il a des sentiments (y compris la même peur que nous), qu'il a des amis, une famille, des loisirs et probablement plus d'un point commun avec nous. S'informer au sujet de sa vie, se rappeler qu'il est aussi une personne et qu'il a des faiblesses, comme tout le monde, peut nous aider à le percevoir moins comme un ennemi et plus comme un être humain.

Développer de l'empathie envers l'ennemi : Après s'être rappelé que l'ennemi est aussi un être humain, il reste à développer de l'empathie à son égard. Cela signifie tenter de s'identifier à ses émotions pour mieux les comprendre. Il faut noter que se mettre à la place de l'autre est différent du fait de partager ou de trouver une justification à ses raisons ou à ses valeurs ; cela concerne essentiellement les sentiments. Dans les cas où il est particulièrement difficile de développer de l'empathie, lorsque les parties ont enduré des émotions fortes et pénibles, chaque partie doit au moins parvenir à l'étape qui consiste à reconnaître que l'autre partie a également été victime, ou bien qu'elle a des parents qui ont souffert autant que « nous » avons souffert.

Beaucoup de projets de jeunes ont réuni des individus qui appartenaient à des camps opposés lors d'un conflit, afin de promouvoir l'empathie entre eux. Ces programmes reposent sur l'expression et l'écoute des expériences de guerre de l'autre, la reconnaissance des souffrances de l'autre partie et de son statut de victime. C'est là un des vrais potentiels que possèdent les programmes et les projets de jeunes !

Parvenir à un concept flexible d'identité de soi et d'identité du groupe

Comme il a été mentionné précédemment, l'une des raisons qui amène à voir l'autre partie comme un ennemi est la peur que les autres cultures, les autres valeurs et les autres façons de faire mettent notre propre identité en danger. Ce sentiment d'être menacé résulte de la perception que l'identité d'une personne ou d'un groupe est ou devrait être immuable. Toutefois, dans la mesure où notre identité évolue avec notre âge, avec les gens qui nous entourent à des époques différentes de la vie, avec les circonstances et d'autres facteurs encore, il est logique de supposer que notre identité culturelle évolue, tout comme l'identité de notre société.

Pour être aussi critique avec notre propre identité qu'avec celle des autres, nous devons tenter de préserver les aspects de notre identité que nous jugeons les plus positifs et modifier ceux qui nous paraissent négatifs. Parallèlement, nous devons nous enrichir des aspects de l'identité des autres que nous jugeons positifs, et rejeter ceux qui nous semblent négatifs.

Mettre en exergue les similitudes : Contrairement à ce qu'il y paraît, il est en fait très aisé de concevoir que, par exemple, un Jordanien a beaucoup de points communs avec un Israélien : l'âge, le genre, les craintes, les choses qu'il aime et ses attentes par rapport à la vie. Faire l'effort d'identifier ces points communs au lieu de mettre l'accent sur les différences est une bonne façon de faire tomber les barrières entre les individus ; la démarche est particulièrement efficace avec les jeunes qui ont en commun quantité de préoccupations et de centres d'intérêt.

Respecter les différences : Les individus doivent également respecter leurs différences et les considérer comme quelque chose de naturel. Cet exercice peut se faire sur un

pied d'égalité – sans voir dans les différences une raison de supériorité ou d'infériorité –, et dans un effort pour comprendre cette diversité.

Afin de promouvoir des concepts d'identité souples et ouverts, les associations de jeunesse peuvent développer des événements de formation et d'apprentissage interculturel axés sur les origines multiples de l'identité de chacun.[34] Toute autre activité (arts, musique, danse) susceptible de réunir des individus de différents antécédents culturels peut être également efficace.

Etre ouvert d'esprit

Le dialogue est très souvent évoqué comme un outil pour comprendre les visions des autres. Malheureusement, bien souvent, le dialogue se déroule sans ouverture d'esprit, alors qu'il est important de mettre l'accent sur une écoute de l'autre active et sur un pied d'égalité – ce qui exige une prédisposition à aller à la rencontre de l'autre, ainsi que de la sincérité et de la bonne volonté.

Reconnaître que l'autre mérite le respect, que chacun a des bons côtés, est un exercice qui exige :

- de respecter ceux dont les idées sont différentes ; le fait de ne pas être d'accord avec les opinions ou les habitudes des autres ne signifie pas qu'il faut tourner en ridicule ou mésestimer ceux qui les défendent ;
- de s'efforcer de ne pas penser du mal des autres, en adoptant une attitude qui n'interprète pas leurs erreurs comme le résultat de leur nature perverse ou leurs succès comme le fruit de causes extérieures ou d'objectifs inavoués ;
- de faire preuve d'autocritique, d'être enclin à reconnaître ses propres erreurs et d'être aussi critique à son propre sujet qu'au sujet des autres ;
- d'être centré sur le contenu et d'accepter les idées et les propositions d'autrui lorsqu'elles sont bonnes, au lieu de les rejeter pour la simple raison qu'elles émanent de l'ennemi ;
- de mettre en place une relation basée sur l'égalité avec l'autre partie, sans arrogance ou affirmation de supériorité.

Quelles sont les causes du conflit ?

Les confrontations ont des causes profondément enracinées. A penser que « l'autre est le problème », nous courons le risque d'oublier que le problème a bien une cause, de rendre la rivalité stérile, de discréditer l'autre partie pour, finalement, perdre de vue les raisons qui en sont à l'origine. Il est donc important de se focaliser sur les points qui sont ou pourraient être les causes du conflit.

Si les relations entre les membres d'un groupe de jeunes sont déformées par l'image de l'ennemi, il peut être utile pour les deux parties, ensemble ou séparément, de réfléchir aux causes originelles de la confrontation. Essayer de se mettre d'accord sur la nature des causes du conflit est une étape importante vers des mesures de rapprochement.

Identifier les besoins communs

Toutes les parties à un différend ont des besoins en commun, en dépit de différences souvent plus manifestes. Même les rivaux les plus acharnés peuvent avoir les mêmes besoins; celui de vivre en paix dans un environnement dénué de risques en est un bon exemple. Des dépenses sociales accrues au détriment des dépenses militaires sont un autre besoin susceptible de correspondre à la grande majorité de la population. Il est fort probable que les populations de deux Etats en conflit préfèrent que leurs impôts servent à des services au profit de leurs communautés (améliorer l'éducation et la santé, par exemple) plutôt qu'à éliminer des membres de la communauté ennemie. Identifier les besoins communs et faire prendre conscience de leur existence est un bon moyen de favoriser des liens entre les parties en conflit.

En 1998, deux jeunes sont partis de Suisse à vélo pour rejoindre la Turquie afin de collecter de l'argent et de réunir chacun trois jeunes des communautés turque et grecque de Chypre. Une fois réunis, les six responsables ont ouvert un débat pour définir un programme commun – et notamment les besoins des deux communautés sur l'île –, puis sont rentrés dans leur communauté pour le mettre en œuvre.

Trouver des solutions créatives

En cas de conflit complexe, une manière de trouver des solutions consiste à chercher au-delà des options habituelles. S'efforcer d'être créatif et imaginatif peut faciliter le processus de recherche de solutions. Trouver l'inspiration dans tous les domaines possibles (autres cultures et autres métiers, par exemple), et ne pas rejeter d'emblée toute nouvelle idée, sont d'autres démarches envisageables dans ce sens.

9.4 La transformation des conflits

La transformation du conflit est un processus par le biais duquel le conflit, qu'il soit ethnique, religieux ou politique, est transformé dans l'objectif d'un aboutissement pacifique.[35] Miall affirme que les conflits contemporains exigent plus que le seul recadrage des positions et l'identification d'une solution gagnant-gagnant, parce que la structure même des parties et leurs relations peuvent être enracinées dans des relations conflictuelles qui ne se limitent pas au siège du conflit.[36] Par conséquent, la transformation du conflit est un processus qui consiste à s'engager pour transformer les relations, les intérêts et les discours et, si nécessaire, la constitution même de la société qui étaye la poursuite du conflit violent.[37]

➜ 9.4.1 Non-violence et autonomisation

La non-violence, terme utilisé par Gandhi, est basée sur l'*ahimsâ* (le fait de n'infliger de blessure à aucun être vivant)[38] et fait référence à l'absence de tout dommage causé aux autres. Il s'agit d'une attitude active qui rejette toute forme de violence (conflit violent, occupation, structures politiques non démocratiques, systèmes économiques injustes, etc.) et la transforme de façon constructive. L'idée sous-jacente de la non-violence est que les moyens doivent être adaptés aux objectifs; il est donc important de promouvoir la paix sans violence faite à l'ennemi.

Le concept arabe de *sabr* (patience) peut être rapproché de la non-violence. Alors que l'impatience peut provoquer des réactions violentes, *sabr* est la vertu de la patience, de l'attente sans bousculade, et donc une réaction non violente.

L'autonomisation consiste à faire prendre conscience aux individus ou aux groupes des sources de pouvoir qu'ils ont en eux. Selon cette définition, l'autonomisation exige le soutien et le développement, compte tenu de leur rôle dans le renforcement de l'individu et/ou du groupe, et s'apparente à une sorte de pouvoir alternatif : il s'agit non pas d'imposer son opinion à l'ennemi, mais d'être capable de trouver une solution avec lui, sans nécessairement se rallier à l'option qu'il privilégie. Ce concept alternatif rejette la notion de pouvoir en tant que force physique. Son objectif est double : équilibrer le pouvoir entre les parties en conflit (afin que la partie la plus faible ait davantage de pouvoir) et donner le sentiment/être conscient que les individus ont la capacité de transformer la société.

Comment obtenir davantage de pouvoir

En tant que personne :

- développer des capacités comme la confiance en soi, l'estime de soi et l'affirmation de soi ;
- autonomisation personnelle : connaître les sources de pouvoir les plus puissantes que l'on a en soi, et les exploiter.

En tant que groupe :

- renforcer le groupe : créer un climat d'affection et de confiance au sein du groupe, améliorer les capacités de communication, encourager la coopération, etc.
- apprendre des méthodes : comment réaliser un consensus, planifier des actions stratégiques, parvenir à une action non violente, formuler des projets, négocier avec les autres au sein du groupe.
- connaître les contenus : recevoir une formation sur l'éducation à la paix, l'apprentissage interculturel, l'instauration de la paix, le développement, les droits de l'homme, la participation démocratique.

Les sources du pouvoir

Le pouvoir que donne la motivation provient de la capacité à croire dans le projet, à être capable d'encourager les personnes à y participer, à y consacrer du temps et de l'énergie, etc.

Le pouvoir que confère l'affection permet de savoir créer une atmosphère positive au sein du groupe, savoir écouter, être sensible aux problèmes des autres et gérer les conflits au sein du groupe.

Le pouvoir qui découle de l'expérience permet de savoir analyser les situations et maîtriser les théories efficaces.

Le pouvoir de gestion est la capacité d'encadrer des réunions, de savoir où trouver des financements, d'entrer en relation avec les personnes influentes, etc.

Q : Quelles sont vos sources de pouvoir ?

➜ 9.4.2 Que pouvons-nous faire? La construction de la paix

La construction de la paix désigne toutes les approches, processus et étapes nécessaires à la transformation des relations et des modes et structures de gouvernance pour les rendre plus durables et pacifiques.

Pendant longtemps, les activités de construction de la paix ont été confiées à des organisations internationales comme les Nations Unies, ou conçues comme des initiatives du ressort des Etats individuels. Or, l'expérience montre que beaucoup de bonnes initiatives peuvent être prises au niveau local, et que de nombreuses organisations peuvent y jouer un rôle significatif. S'engager dans la promotion de la paix peut sembler difficile, mais si beaucoup d'associations de jeunesse y sont parvenues, cela signifie que c'est possible.

Il est possible de bâtir la paix en agissant dans trois domaines :

- stopper la violence et ses effets ;
- s'attaquer aux racines des conflits ;
- développer les moyens d'affronter la violence.

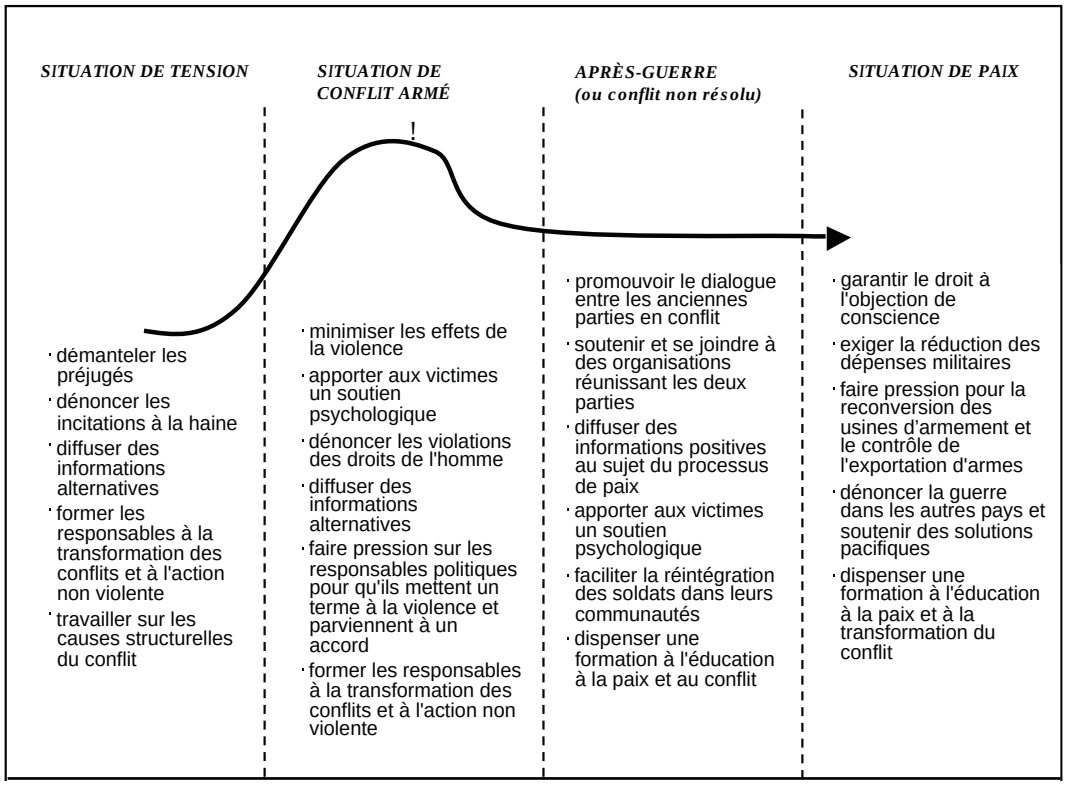
Tout conflit armé a des conséquences terribles, depuis les victimes immédiates de la violence à des dommages à plus long terme, comme la haine ou les traumatismes psychologiques. Beaucoup d'actions peuvent être entreprises à court terme, par exemple dénoncer l'usage de la violence par des actions symboliques, proposer des formations sur l'impact des mines terrestres, tenter de répondre aux besoins essentiels des réfugiés et des personnes déplacées, assurer une protection aux personnes menacées ou encore offrir un soutien psychologique aux victimes.

Identifier les causes originelles de la violence pour intervenir à leur niveau est la meilleure façon d'empêcher un regain de violence. Ces actions doivent être envisagées sur un terme beaucoup plus long. Parmi les mesures qu'il est possible de prendre figurent la création d'opportunités d'emplois, la mise en œuvre de la participation démocratique et la promotion de structures démocratiques.

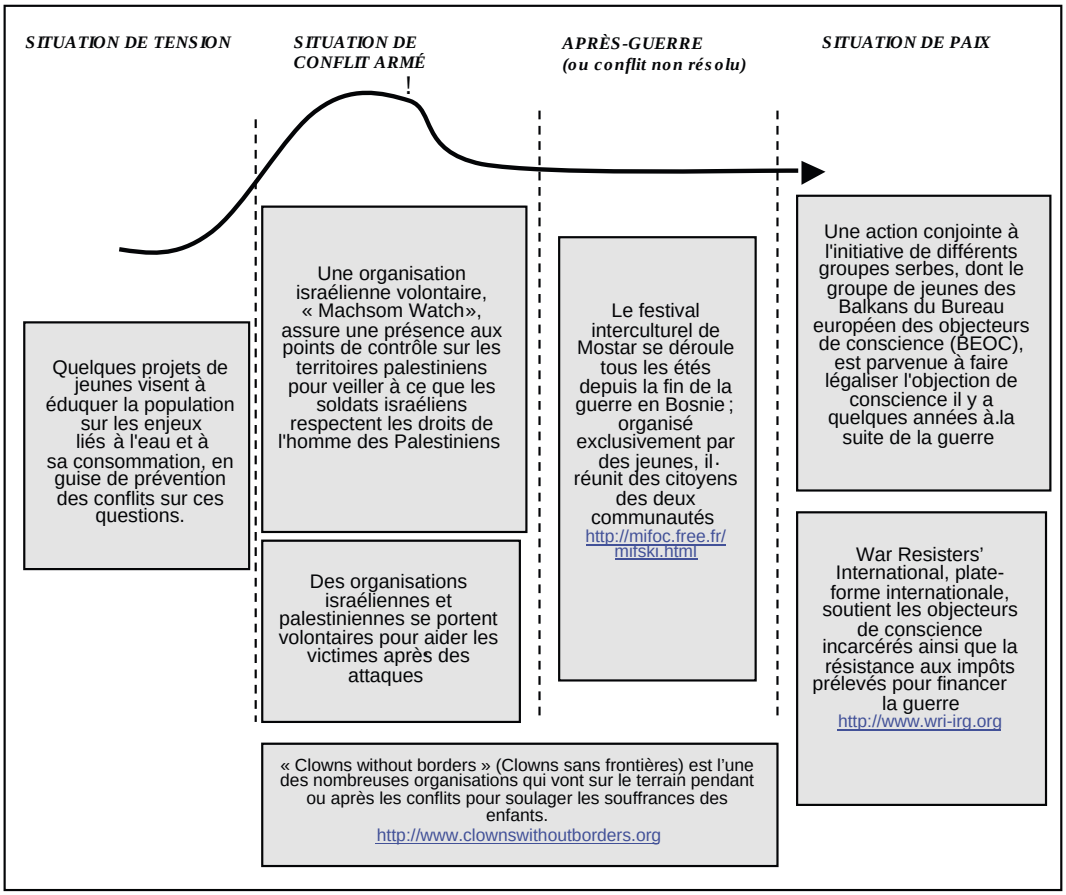
Pour stopper la violence, il est important d'aider les parties en conflit à parvenir à un accord, par divers moyens dont la promotion du dialogue entre elles. Parallèlement, il est possible de donner aux individus les moyens d'agir face à un conflit armé, tout en tentant de préserver la neutralité eu égard aux parties en conflit ; et ainsi les individus peuvent apprendre à rejeter la violence et agir en faveur de la paix. Parmi les méthodes possibles nous pouvons citer l'action militante et l'exercice de pressions sur les responsables politiques afin de les pousser à négocier, la promotion du dialogue au sein et entre les communautés, et la formation des individus à la neutralité face aux parties armées.

L'illustration 9.7 présente les diverses actions qu'il est possible de développer et d'entreprendre aux différentes phases d'un conflit armé.

L'illustration 9.8 mentionne quelques exemples de ce que les jeunes parviennent (et sont parvenus) à faire dans les différentes phases d'un conflit armé.



9.6 : Actions possibles en faveur de la paix durant un conflit armé



9.7: Mesures concrètes pour la paix durant un conflit armé

La Conférence de la Paix à La Haye en 1999 s'est déroulée en présence de milliers de jeunes activistes de centaines de pays. Elle a débouché sur un plan en 50 points prévoyant une action mondiale des gouvernements et des différentes sociétés civiles. Le document *Time to Abolish War! A Youth Agenda for Peace and Justice*[38] présente de nombreux exemples de ce qui a été fait et de ce que peuvent encore faire les jeunes.

➜ 9.4.3 Outils pour la transformation des conflits

La consolidation de la paix est un domaine très sensible qui exige certaines compétences et capacités. Dans les années 1990, beaucoup d'ONG et de centres de recherche ont procédé à un suivi des impacts positifs et négatifs des projets de construction de paix dans le contexte de conflits violents. Suivent six idées pour les travailleurs de jeunesse, les formateurs et les ONG de jeunesse, tirées de recommandations d'ONG pour des projets efficaces en la matière :

- *Rêver l'avenir*. Le point de départ de la conception de projets pour la consolidation de la paix consiste à visualiser l'avenir que nous aimerions construire ; on parle parfois de « pratique de la paix » pour désigner cette approche orientée sur le futur, autrement dit axée sur la façon de construire un avenir meilleur. A cette fin, il peut être utile de prévoir un exercice créatif sur l'avenir « rêvé » et, à partir de là, réfléchir aux différentes stratégies et étapes concrètes requises pour la réalisation de cet avenir.
- *Analyser le contexte*. Lorsque la stratégie est choisie, il est nécessaire d'analyser le contexte du conflit en profondeur ; beaucoup d'aspects exigent d'être pris en compte.
- *Définition du projet*. Deux aspects doivent être soulignés dans la définition du projet : les « connecteurs » et le suivi. Les projets de consolidation de la paix confèrent une grande importance non seulement aux résultats, mais également au processus en soi – autrement dit, à la façon dont les choses sont faites. L'un des objectifs est de (re)construire des relations positives entre les opposants ; le projet doit donc instaurer les conditions nécessaires à cet objectif en identifiant et en promouvant les « connecteurs » qui vont permettre le développement de réseaux. Les « connecteurs » sont des facteurs qui permettent de relier les parties opposées : il peut s'agir d'individus ou de groupes d'individus qui rejettent la division (associations mixtes, intellectuels actifs dans la compréhension du problème, etc.) ; il peut s'agir de lieux où les deux parties se croisent (marchés, jardins publics, transports publics, hôpitaux) ; il peut encore s'agir de valeurs ou d'habitudes communes. Les éléments qui divisent la société doivent également être pris en compte ; faute de les gérer, il convient au moins de ne pas les renforcer.
- *Mise en œuvre du projet*. Cette étape requiert la capacité à réagir rapidement aux sollicitations extérieures ; en effet, de nombreux événements imprévisibles en relation avec le conflit – tant des opportunités que des menaces –, peuvent advenir.
- *Evaluation*. Sachant qu'une évaluation analyse tant les résultats du projet (la réalisation des objectifs spécifiques) que son impact (sa contribution à la consolidation de la paix), il faut la mettre en œuvre à différentes étapes du projet : à la fin et quelques mois voire quelques années après. L'évaluation est essentielle pour tirer les leçons du projet et identifier les meilleures pratiques

en matière de construction de la paix – qui peuvent être partagées avec d'autres associations.

- *Suivi*. Comme il a déjà été mentionné, le suivi est très important pour garantir l'efficacité du projet sur le long terme ; il doit donc être clairement planifié dans la définition du projet.

Il faut au moins autant de temps qu'a duré le conflit pour remettre la société en état.[40] Reconstruire les infrastructures détruites, reformer les institutions politiques et en particulier rebâtir des passerelles entre les individus dans des sociétés divisées sont des processus qui demandent du temps et pour lesquels le choix du bon moment est crucial. Les actions conduites pour reconstruire la paix doivent donc s'inscrire dans le long terme (plus de 20 ans). Cela signifie que la planification du projet doit accorder la priorité à la façon de garantir la durabilité du projet, en formant les autochtones, en instaurant une bonne ambiance au sein du groupe de travail, en amenant les individus à croire dans le projet, en garantissant sa pérennité financière, etc.

Trois conseils pour concevoir des projets efficaces[41]

1. Les projets peuvent être axés sur les individus, au niveau personnel (changer les attitudes, les valeurs et les perceptions), au niveau sociopolitique (soutenir la réforme des institutions pour qu'elles prennent en compte les sujets de mécontentement qui ont nourri le conflit).
   - Pour avoir un impact positif sur la paix, les projets ciblant les individus doivent traduire les changements d'attitude individuels en actions au niveau sociopolitique. Quelques contextes, mais ils sont rares, exigent une traduction des actions sociopolitiques au niveau individuel.
2. Les projets peuvent toucher quelques personnes clés dans le conflit, ou un public plus large.
   - Pour être efficaces, les activités qui impliquent beaucoup de personnes doivent être associées à des activités qui mettent à contribution des personnes clés ; parallèlement, les activités ciblant des personnes clés doivent être associées à des activités axées sur une plus large cible.
3. Généralement, les projets en faveur de la paix ciblent un public relativement facile à toucher (enfants, femmes, églises, agents de santé), mais rares sont ceux qui touchent les bénéficiaires du conflit (les élites économiques, les gouvernements) qui sont « difficiles à atteindre ».
   - Impliquer dans les projets les cibles « difficiles à atteindre » est essentiel pour garantir la paix.

Force est de reconnaître que les conflits sont très faciles à déclencher mais très difficiles à résoudre, ou du moins à apaiser. La complexité des concepts présentés dans ce chapitre est donc proportionnelle aux efforts et à l'engagement requis pour aborder ces questions. Le travail de jeunesse offre une opportunité prometteuse à tous ceux qui voudraient jouer un rôle positif dans les efforts de construction de la paix et dans les conflits que vivent les individus au quotidien. Un simple échange euro-méditerranéen de jeunes pourrait bien ne pas suffire à instaurer une paix durable dans le monde. Pour autant, si ces efforts s'accompagnent d'engagement, de travail et d'approches constructives de la part des jeunes et des organisations de jeunesse, on peut espérer alors que la vie des jeunes connaisse un changement positif.

Notes du thème 9

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. « La paix et la violence » dans *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation avec les jeunes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, p. 392-397, consultable sur http://eycb.coe.int/compass.
2. *Ibid*, p. 393.
3. Seminario de Educación para la Paz-APDH (2000), *Educar para la paz: una propuesta posible*, Madrid, La Catarata.
4. Cascón Soriano, P. (2001), *Eduquer dans et pour le conflit*, Chaire Unesco pour la paix et les droits de l'homme, disponible en anglais ou en français sur http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945m.pdf (consulté le 25 mars 2007).
5. *Ibid*.
6. *Ibid*.
7. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Violence (consulté le 22 octobre 2008).
8. Galtung, J. (1985), « Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses », *Journal of Peace Research*, vol. 22, nº 2, p. 141-158.
9. Galtung, J. (1990), « Cultural violence », *Journal of Peace Research*, vol. 27, nº 3, p. 291-305.
10. Wallensteen, P. et Sollenberg, M. (2001), « Armed conflict, 1989-2000 », *Journal of Peace Research*, vol. 38, nº 5, p. 629-644.
11. Harbom, L. et Wallensteen, P. (2007), « Armed conflict, 1989-2006 », *Journal of Peace Research*, vol. 44, nº 5, p. 623-607. Pour davantage d'informations, consultez le site de la base de données sur les conflits de l'université d'Uppsala, Uppsala Conflict Data Program (UCDP), sur www.pcr.uu.se/gpdatabase/search.php ou la base de données sur les conflits armés de l'Escola de cultura de pau (« école pour une culture de la paix ») sur http://escolapau.uab.cat/english/conflictandpeacebuilding/index.php.
12. L'explication développée dans cette section provient de Cascón Soriano, P. (2001), *op. cit*.
13. Cette illustration est tirée de Cascón Soriano, P. (2001), p. 7, mais le modèle est très similaire à l'instrument de Thomas-Kilmann sur les modalités de conflit, Thomas-Kilmann, Conflict MODE Instrument (Mountain View, CA, Xicom et CPP, 1974 par Kenneth W. Thomas et Ralph H. Kilmann), qui décrit le comportement d'une personne selon deux dimensions (être sûr de soi et coopérer) et définit les cinq modes suivants de traitement des conflits : compétition, collaboration, compromis, évitement, conciliation. Voir www.kilmann.com/conflict.html.
14. Burton, J. (1990), *Conflict: resolution and provention*. New York, St. Martin's Press.
15. Pour en savoir plus sur la communication non violente, consultez les ouvrages de Marshall Rosenberg, comme *Nonviolent communication: a language of life*, Encinitas, CA, PuddleDancer Press, 2e éd. (1er septembre 2003).
16. Cette section est basée sur et adaptée de Cascón Soriano, P. (2001), *op. cit*.
17. Irani, G. (1999), « Islamic mediation techniques for Middle East Conflicts », Middle East Review of International Affairs, vol. 3, nº 2 ; et Jabbour, E. (1998), « Sulha: an ancient Arab peacemaking process », dans Non-violent possibilities for the Palestinian-Israeli conflict: articles à l'occasion de la conférence de Jérusalem, 7-8 septembre, 1993, Jérusalem, Palestinians & Israelis for Nonviolence [éditeur].
18. Pour refléter le processus de la déshumanisation, dans la version anglaise, on emploie le mot « it » pour désigner l'ennemi.
19. Silverstein, B. et Flamenbaum, C. (1989), « Biases in the perception and cognition of the actions of enemies », *Journal of Social Issues*, nº 45, p. 51-72.
20. Pour plus d'informations sur les stéréotypes et les préjugés, reportez-vous au chapitre 2, thème nº 3, « Apprentissage interculturel », de ce T-Kit.
21. Cette partie s'inspire de VV.AA. (2005), *(Deconstruir) la imatge de l'enemic*. Bellaterra, Espagne, Escola de Cultura de Pau, voir http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion013c.pdf.
22. Tiré de Khader, B. (2004), Pour un dialogue culturel euro-méditerranéen rénové, disponible sur www.cecod.org et www.ewhum.org/modules.php?name=News&file=article&sid=38.
23. Certains des concepts cités dans cette section sont examinés en détail dans le chapitre 2, thème nº 8, « Religion et tolérance », dans ce T-Kit.

24. *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, 2e édition, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004, chapitre 2.
25. « Arab » (2007) *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9008139 (consulté le 13 novembre 2007).
26. « Islamism », Wikipedia, à l'adresse http://en.wikipedia.org/wiki/Islamism (consulté le13 novembre 2007).
27. « La discrimination et la xénophobie » dans *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation avec les jeunes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2e éd., 2003, p. 384-385.
28. Discours introductif de Gabriella Battaini-Dragoni, dans *L'islamophobie et ses conséquences pour les jeunes*, rapport de séminaire, Conseil de l'Europe, 2004, p. 26.
29. Nations Unies (2004), *Un monde plus sûr : notre affaire à tous* (paragraphe 164), sur www.un.org/french/secure-world/ (consulté le 8 septembre 2009).
30. Esposito, J. L. (2002), « What is Jihad? » dans *What everyone needs to know about Islam*, Oxford University Press, New York, p. 117-118.
31. Merriam-Webster Online Dictionary.
32. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Double_standard.
33. Tiré de Shamir, J. et Shikaki, K. (2002) « Self-serving perceptions of terrorism among Israelis and Palestinians », *Political Psychology*, vol. 23, nº 3, septembre 2002, p. 537-557.
34. Pour un examen plus approfondi sur l'apprentissage interculturel et l'identité dans le contexte euro-méditerranéen, consultez le chapitre 2, thème nº 3 « Apprentissage interculturel » de ce T-Kit.
35. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Conflict_transformation (consulté le 22 octobre 2008).
36. Hugh Miall (2004), *Conflict transformation: a multi-dimensional task, Berghof Handbook for Conflict Transformation*, p. 4, disponible sur www.berghof-handbook.net/uploads/download/miall_handbook.pdf.
37. *Ibid*.
38. « Gandhi, Mohandas Karamchand » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9109421 (consulté le 5 avril 2007).
39. Pour consulter le document officiel des Nations Unies en ligne, rendez-vous à l'adresse www.haguepeace.org/resources/youthAgenda.pdf.
40. Paragraphe inspiré de Lederach, J. P. (1998), *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas* (Construire la paix : une réconciliation durable dans des sociétés divisées), Bilbao, Gernika Gogoratuz.
41. Reflecting on peace practice project, CDA Collaborative Learning Projects, 2004.

10 Environnement

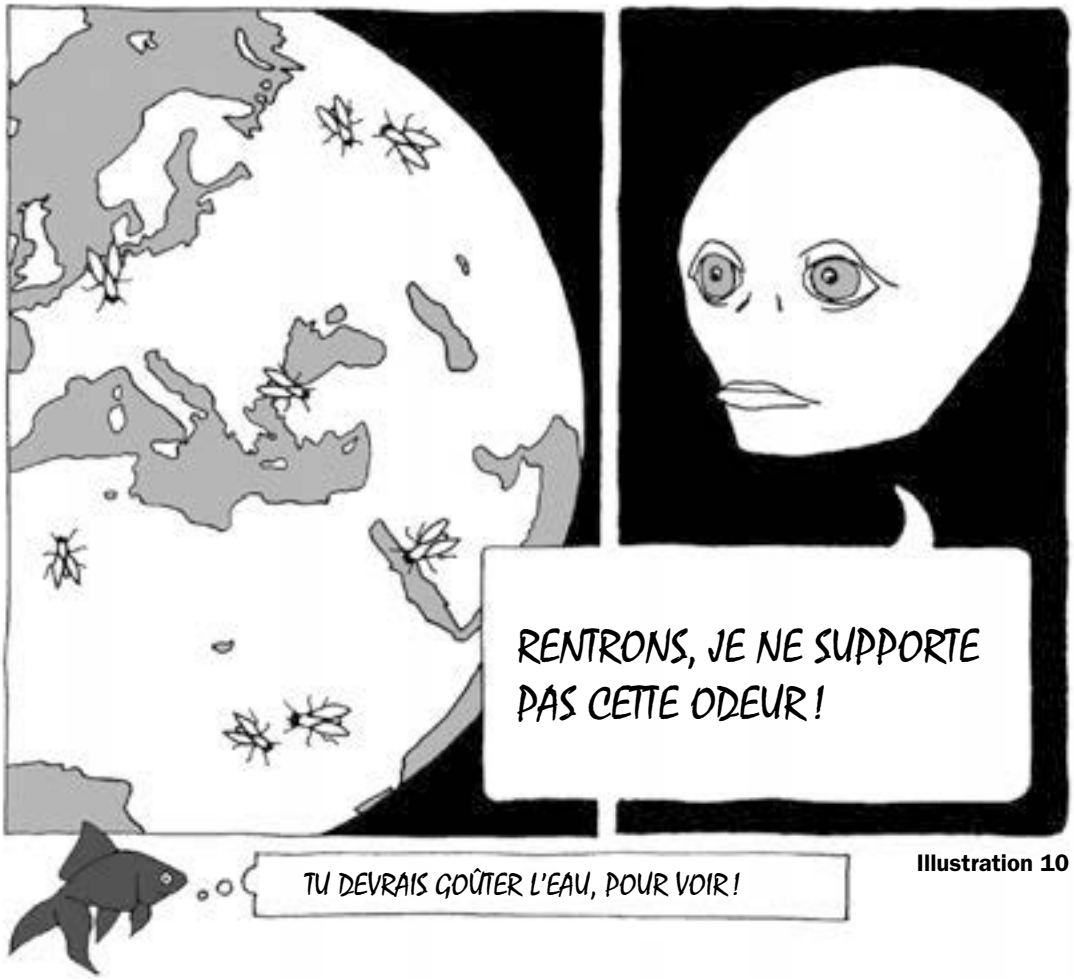


Illustration 10

Le développement durable est un développement « qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ».

Extrait du rapport « Our Common Future » (Notre avenir commun)

10.1 Introduction

Peut-être vivez-vous au sommet des Alpes ou des Pyrénées, où vous pratiquez souvent du surf des neiges ; à moins que vous ne viviez près du Sahara ou du désert syrien, et que vous surfiez sur le sable, faute de neige. Peut-être vivez-vous près de la mer Méditerranée, la mer du Nord ou la mer Morte où vous pratiquez la planche à voile, car il n'est pas toujours possible de s'y baigner. Peut-être vous installez-vous à l'ombre d'eucalyptus, de cactus ou de pins pour pique-niquer, à moins que vous ne deviez monter une tente parce qu'il n'y a pas d'arbres pour vous protéger du soleil. Lorsque vous rentrez chez vous, vous passez peut-être devant l'Acropole, le Colisée

ou les pyramides où se massent des centaines de touristes. Votre environnement est constitué de toutes ces facettes, certes différentes selon les lieux, mais il souffre des mêmes problèmes dans le monde entier.

L'environnement et les hommes sont liés : toute activité humaine a une incidence sur l'environnement, et l'environnement a des répercussions sur la vie humaine.[1] La dépendance des hommes à l'environnement se manifeste dans tous les aspects de la vie : nous nous nourrissons de l'environnement, nous subsistons grâce à tout ce qu'il nous apporte et nous bénéficions de sa beauté et du bien-être qu'il nous procure. Toutefois, ce sont aussi les êtres humains qui consomment l'environnement, et génèrent par là-même la nécessité de le protéger. Les ressources de l'environnement sont trop rares pour supporter le moindre gaspillage : pour profiter de l'environnement de façon durable aujourd'hui et le protéger pour les générations futures, il faut que coopèrent tous ceux qui se partagent ses bénéfices.

Dans le contexte euro-méditerranéen, l'environnement définit ses propres frontières, pour l'essentiel indépendamment des préoccupations politiques, économiques et sociales. Compte tenu de la situation de la mer Méditerranée, entre trois continents, l'environnement euro-méditerranéen possède une dynamique propre, génératrice de bénéfices spécifiques pour les populations qui vivent sur son pourtour. Cependant, cet environnement est aussi confronté à ses problèmes propres, face auxquels l'action immédiate de tous ceux qui en tirent profit est requise.

Si l'environnement présente des caractéristiques différentes à travers le monde, les problèmes qu'il rencontre sont partout très similaires. Des mesures immédiates s'imposent si nous voulons continuer à en profiter et permettre aux générations futures de faire de même.

10.2 Qu'est-ce que l'environnement ?

L'environnement peut être défini comme l'ensemble complexe de facteurs physiques, chimiques et biotiques (comme le climat, le sol et le vivant) qui influe sur un organisme ou une communauté écologique et, en fin de compte, détermine sa forme et sa survie.[2] Il inclut par conséquent toute chose susceptible d'affecter directement le comportement d'un organisme vivant ou d'une espèce, y compris la lumière, l'air, le sol, l'eau et d'autres organismes vivants.

L'environnement naturel est composé de toutes les éléments vivants (éléments biotiques, comme les plantes, les animaux et les bactéries) et non vivants (éléments abiotiques, comme l'air, l'eau, le sol, la lumière et les conditions météorologiques) naturellement présents sur terre, ainsi que des interactions entre elles. Par conséquent, l'environnement naturel est celui qui n'est pas le résultat de l'activité humaine ou de son intervention.[3]

Le bien-être humain est fortement dépendant des écosystèmes – qui sont un ensemble d'organismes vivants, leur environnement physique et toutes leurs interactions dans une unité d'espace spécifique (habitat)[4] –, ainsi que des bénéfices apportés par ces écosystèmes, comme la nourriture et l'eau potable. Les échanges complexes entre facteurs abiotiques et biotiques ont atteint avec le temps un certain niveau de stabilité. Chaque écosystème a développé une capacité de charge qui correspond à la quantité et au niveau d'interactions supportables pour l'écosystème sans en changer la nature ; en dépassant la capacité de charge, on induit des changements dans l'écosystème. Le fort niveau d'interdépendance d'un écosystème lui confère un degré élevé de flexibilité qui lui permet d'absorber les impacts des différentes activités, mais faire sortir un système de ses limites le rend sensible et vulnérable aux activités

et aux changements apportés à sa nature. Ces cinquante dernières années, l'ensemble des écosystèmes de la Terre ont été profondément transformés par des changements rapides résultant des activités humaines.[5]

En plus de sa signification « naturelle », l'environnement peut se définir comme l'ensemble des conditions sociales et culturelles qui influent sur la vie d'un individu ou d'une communauté.[6] Cet environnement est également construit, modifié et ajusté par les êtres humains. Il englobe les conditions ou les influences en vertu desquelles tout individu ou toute chose existe, vit et se développe, et que l'on peut classer en trois catégories : [7]

- la combinaison des conditions physiques qui affectent et influencent la croissance et le développement d'un individu ou d'une communauté ;
- les conditions sociales et culturelles qui affectent la nature d'un individu ou d'une communauté ;
- l'environnement d'un objet inanimé de valeur sociale intrinsèque.

L'environnement a un impact sur le développement de la société et sur les produits historiques et culturels de cette société. Ces produits sont affectés par l'environnement et affectent l'environnement, et en deviennent ainsi une part intrinsèque : les maisons sont construites sur les terrains les plus adaptés et en fonction des circonstances naturelles ; les vêtements traditionnels sont conçus pour être légers ou épais selon le climat, et les couleurs sont empruntées à la nature ; l'art culinaire s'inspire des produits cultivés dans les champs ; les sports se développent en fonction du paysage géographique et naturel ; les langues incluent des termes pour désigner des éléments spécifiques de la nature, etc.

En bref, tout ce que nous voyons autour de nous fait partie de l'environnement : la nature (l'eau, l'air, les arbres, les oiseaux, les paysages, les plages), l'architecture (les maisons, les rues, les stades, les barrages, les mosquées, les églises, les synagogues, les temples, les autoroutes et les ponts), la culture (les vêtements, les chants, les peintures, les langues), l'histoire (les monuments, les sites archéologiques et historiques) et quantité d'autres activités et produits humains.

Les différentes facettes du mot « environnement » (dont rendent compte la plupart des législations nationales) :[8]

- tous les aspects de l'environnement des êtres humains, qui les affectent en tant qu'individus ou groupe social ;
- les ressources naturelles dont l'air, la terre et l'eau ;
- les écosystèmes et la diversité biologique ;
- la faune et la flore ;
- les contextes sociaux, économiques et culturels ;
- les infrastructures et les équipements associés ;
- tout produit solide ou liquide, les gaz, les odeurs, la chaleur, les bruits, les vibrations ou les radiations résultant directement ou indirectement de l'activité humaine ;
- les atouts naturels identifiés, comme la beauté naturelle, les paysages et les routes touristiques ;
- les atouts historiques et patrimoniaux identifiés ;
- les atouts culturels et religieux identifiés ;
- les atouts esthétiques ;
- les caractéristiques en termes de santé publique ;
- la planification de l'environnement, la protection de l'environnement, la gestion de l'environnement, le contrôle de la pollution, la conservation de la nature et toute autre mesure prise pour atténuer les menaces qui pèsent sur l'environnement.
- les différentes facettes du mot « environnement ».

La qualité de l'environnement est la mesure du niveau de développement auquel un individu ou une communauté peut vivre et croître de façon durable. Les changements apportés à l'environnement peuvent modifier les conditions d'existence d'une communauté de façon négative et mettre en danger sa durabilité. Par conséquent, vivre dans un écosystème ou un monde durable devrait faire référence à un « développement qui réponde aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ».[9]

10.3 Le premier Eden :[10] l'environnement euro-méditerranéen

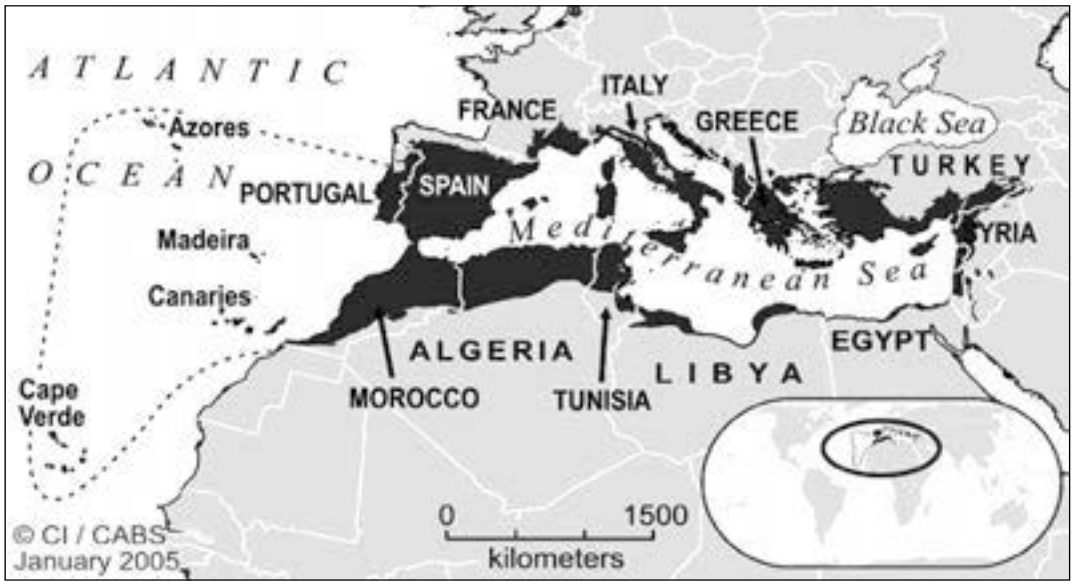
En choisissant d'intituler son livre sur le Bassin méditerranéen *The first Eden*, David Attenborough, scénariste et naturaliste britannique, a fait en sorte que ses lecteurs, d'un simple coup d'œil à la couverture, comprennent pleinement l'importance de cette géographie spectaculaire. En écrivant sur l'une des plus extraordinaires régions du monde, il savait que seul l'Eden pouvait traduire cette géographie qui englobe à la fois la culture et la nature de l'Europe et de la Méditerranée.

Le Bassin méditerranéen unit trois continents – l'Europe, l'Afrique et l'Asie –, et possède une diversité naturelle unique. C'est ce que l'on appelle un « point chaud » de biodiversité,[11] l'une des 34 plus importantes régions naturelles du monde, qui abrite beaucoup des formes de vie présentes sur Terre (au total, 75 % des plantes, des mammifères, des oiseaux et des espèces amphibies les plus menacées sur Terre) sur seulement 2,3 % de la surface totale de la planète.[12]

Le terme de biodiversité est une contraction de l'expression « diversité biologique ». La biodiversité reflète le nombre, la variété et la variabilité des organismes vivants et la façon dont ceux-ci changent d'un lieu à un autre et dans le temps. Elle inclut la diversité au sein des espèces (diversité génétique), entre les espèces (diversité des espèces) et entre les écosystèmes (diversité écosystémique).

La biodiversité est importante dans tous les écosystèmes, et pas seulement dans ceux qui sont « naturels » comme les parcs nationaux ou les réserves écologiques, mais également dans les écosystèmes gérés par les hommes, comme les fermes et les plantations et même les parcs urbains.[13] La biodiversité assure à l'homme quantité de bénéfices, comme des biens essentiels (le bois d'œuvre et les produits médicinaux), ainsi que des services essentiels (comme le recyclage et le stockage du carbone, l'eau pure, la gestion des effets du changement climatique, l'atténuation des effets des catastrophes naturelles et la pollinisation).[14]

Le Bassin méditerranéen, en tant que point chaud de biodiversité, couvre une superficie de 2 085 292 km^2 et s'étend du Portugal à la Jordanie, d'ouest en est, et de l'Italie du Nord au Maroc, du nord au sud. Il inclut également des parties de l'Espagne, de la France, des Etats balkaniques, de la Grèce, de la Turquie, de la Syrie, du Liban, d'Israël, de l'Egypte, de la Libye, de la Tunisie et de l'Algérie, ainsi que quelque 5 000 îles réparties dans la mer.



10.1 : Le Bassin méditerranéen, point chaud de biodiversité

Source : Frédéric Médail et Norman Myers, dans R. Mittermeier *et al.*, Hotspots revisited, Conservation International/CEMEX, 2004).

Le Bassin méditerranéen abrite plus de quatre fois le nombre d'espèces végétales que l'on peut trouver dans le reste de l'Europe, et dont la plupart sont endémiques. C'est également une zone importante de diversité et d'endémisme pour les reptiles, les amphibiens et les espèces de poissons. Ce point chaud compte 9 espèces d'oiseaux endémiques menacées, 11 mammifères endémiques menacés et 14 amphibiens endémiques menacés ; il abritait par ailleurs cinq espèces qui ont disparu.[15] L'Europe possède également un environnement riche et diversifié. Du cercle arctique à la Méditerranée, du Caucase aux Açores, on trouve quantité d'écosystèmes et d'espèces. D'après la Liste rouge mondiale des espèces menacées, 16 119 espèces végétales et animales sont menacées au niveau planétaire, dont 729 en Europe – les mammifères et les oiseaux étant les classes les plus touchées avec les plus grands nombres d'espèces vulnérables et menacées d'extinction.[16]

	Bassin méditerranéen [17]			Europe[18]	
Groupe taxonomique	*Espèces*	*Espèces endémiques*	*Endémisme*	*Espèces*	*Introduites par les hommes*
Végétaux	22 500	11 700	52,0	12 500	–
Mammifères	226	25	11,1	250	21
Oiseaux	489	25	5,1	520	–
Reptiles	230	77	33,5	199	–
Amphibiens	79	27	34,2	71	–
Poissons d'eau douce	216	63	29,2	227	27

Tableau 10.1 : La biodiversité

L'adjectif « endémique » désigne une espèce dont la présence à l'état naturel est limitée à une région donnée[19]. Connaissez-vous certaines espèces endémiques dans votre région ?

L'histoire géologique de la Méditerranée et de l'Europe a produit une diversité géographique et topographique inhabituelle. On trouve divers habitats : des montagnes (jusqu'à 4 500 m) et des zones humides côtières, des déserts, des maquis et des forêts de pins, des vallées de rivière profondes et étroites et des plateaux alpins, le tout sur une zone très restreinte comparée à d'autres continents. Le climat méditerranéen unique est l'une des causes de cette diversité : il est frais et humide en hiver, chaud et sec en été – peut-être pas très facile à vivre pour les autochtones, notamment en été, mais c'est aussi ce qui explique pourquoi la Méditerranée est une destination aussi populaire pour le tourisme et le travail !

Après 8 000 ans d'occupation humaine et d'évolution de l'habitat, la Méditerranée n'est plus la région de forêts de chênes verts, d'arbres à feuilles caduques et de conifères qu'elle était. La végétation actuelle du Bassin méditerranéen et de l'Europe reflète l'influence de l'homme sur des centaines d'années ; elle est le résultat de l'évolution conjointe entre nature et humains.[20]

Dans la région méditerranéenne, le type de végétation le plus répandu est le maquis, avec des plantes des familles du genévrier, du myrte, de l'olivier, du laurier, du fraisier, du pistachier, du ciste et du chêne. Inutile de préciser que l'on y trouve aussi des plantes aromatiques et comestibles, comme le romarin, la sauge, le pavot et le safran, en particulier dans les régions côtières et semi-arides du bassin, ainsi que des arbres comme le cèdre, l'arganier, le styrax et le palmier dattier.[21] Si l'homme n'était pas intervenu, 80 à 90 % des terres de l'Europe seraient aujourd'hui couvertes de forêts. Mais l'influence humaine a fondamentalement modifié le paysage, en particulier par la destruction des forêts de plaine et des zones humides. Au XXIe siècle, les espèces animales et végétales sont contraintes de vivre sur une zone restreinte, très petite.[22]

Bien que, à cause de l'évolution de l'habitat, il ne soit plus possible aujourd'hui de voir des lions (qui vivaient autrefois autour de la Méditerranée), les humains partagent encore la région avec quelque 220 espèces animales, comme le macaque berbère (le seul singe d'Europe, qui ne vit plus aujourd'hui que dans les montagnes du Maroc et d'Algérie, et à Gibraltar), le cerf de Barbarie, le lynx ibère et le phoque moine de Méditerranée.[23] En Europe, beaucoup de grands mammifères, comme l'ours polaire, le loup, le lynx et le bison, vivent encore sur les vestiges de leur habitat original, alors que d'autres, comme le tarpan et l'antilope saïga, ont disparu.[24]

Deux fois par an, l'Europe et la Méditerranée sont les témoins d'un événement naturel exceptionnel : la migration des oiseaux. Trois routes traversent la région, dont deux font partie des principaux couloirs de migration dans le monde : à l'est, par la Turquie, Israël et l'Egypte ; en Méditerranée centrale, à travers l'Italie et la Tunisie ; et à l'ouest, par l'Espagne et le Maroc. Tous les ans, au printemps et à l'automne, des centaines de milliers d'aigles, de cigognes, de vautours, de faucons, de rouges-gorges, d'hirondelles et bien d'autres oiseaux font des milliers de kilomètres pour rallier les zones où ils se reproduisent ou hivernent. Au cours de leur voyage, ils se reposent dans les zones humides, principalement, et volent le long des vallées. Les vallées et les zones humides méditerranéennes et européennes sont donc d'une importance vitale pour les oiseaux, en particulier durant la saison des migrations. Ce spectacle naturel est aussi un attrait touristique phare pour la plupart des pays concernés ; des passionnés viennent alors du monde entier pour observer les oiseaux et visiter les pays qu'ils traversent lors de leur migration.

Si la Méditerranée possède un environnement naturel très riche avec un taux particulièrement élevé d'endémisme, alors cette richesse doit être protégée. Par exemple, il y a environ 2 000 ans, quelques sociétés anciennes autour de la Méditerranée ont

identifié, à des fins de protection, des zones dites « réserves de ressources », dont certaines existent encore. Ces zones sont le fruit de la reconnaissance, à l'époque, de la rareté des ressources renouvelables et de la nécessité de les protéger mais aussi de les utiliser largement pour soutenir un développement économique et rural durable.[25] Aujourd'hui pourtant, le Bassin méditerranéen ne bénéficie que d'une très faible couverture de protection puisque seulement 4 % du territoire est concerné et que 1 % seulement du territoire figure dans les catégories des aires protégées définies par l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN).[26] En décembre 2006, les zones de protection spéciale (ZPS) créées en application de la directive Oiseaux et les zones spéciales de conservation (ZSC) créées en application de la directive Habitats représentaient environ 17 % du territoire de l'Union européenne.[27]

L'environnement méditerranéen et européen possède non seulement un inestimable trésor naturel mais également un patrimoine historique, culturel et religieux légué par les civilisations anciennes et modernes et les nations qui ont prospéré autour de la Méditerranée. La mer Méditerranée a toujours été un axe de transport essentiel, permettant les échanges commerciaux et culturels entre les peuples. De ce fait, la grande majorité des villes méditerranéennes sont extrêmement anciennes et dotées de sites historiques d'une exceptionnelle valeur architecturale. Les cités anciennes, parfaitement adaptées à l'environnement et au climat local, s'intégraient harmonieusement dans le paysage. Des rues étroites et calmes ainsi que des zones d'habitation côtoyaient les espaces publics. La circulation de l'air et l'ombre était favorisée par la présence de fontaines, qui sont souvent des éléments d'importance.

Beaucoup des richesses historiques, culturelles et religieuses de l'Europe et de la Méditerranée ne sont pas seulement des témoignages de l'histoire humaine, mais également des atouts précieux pour la diversité culturelle du futur : des places comme la Grand-Place à Bruxelles (Belgique), le Kremlin et la Place rouge à Moscou (Fédération de Russie) ; des châteaux comme le château Litomyšl (République tchèque), le château Kronborg (Danemark), le Crac des Chevaliers et Qal'at Salah El-Din (Syrie) ; des constructions comme le Canal du Midi (France) et le réseau des moulins de Kinderdijk-Elshout (Pays-Bas) ; des parcs industriels comme l'usine de traitement du bois et de carton de Verla (Finlande), le complexe industriel de la mine de charbon de Zollverein à Essen (Allemagne) et la station de radio Varberg (Suède) ; des capitales et monuments anciens, comme Memphis et sa nécropole, les zones des pyramides de Guizeh à Dahchour (Egypte), l'Acropole à Athènes (Grèce), Hattousa, la capitale hittite (Turquie), l'amphithéâtre de El Jem (Tunisie) et Petra (Jordanie) ; des lieux de culte comme les églises en bois du sud de la Petite Pologne (Pologne) et le monastère de Rila (Bulgarie) – pour ne citer que quelques-uns des 660 biens culturels inscrits sur la Liste du patrimoine mondial.[28]

Comme l'environnement naturel, l'environnement historique et culturel est menacé par les conflits armés et les guerres, les tremblements de terre et les autres catastrophes naturelles, la pollution, le braconnage, l'urbanisation sauvage et le développement touristique incontrôlé. Par exemple, la vieille ville de Jérusalem et ses remparts, avec ses 220 monuments historiques, sont inscrits sur la Liste du patrimoine mondial en péril.[29]

Q : Avez-vous déjà visité des sites inscrits sur la Liste du patrimoine mondial dans votre pays ou ailleurs dans le monde ?

10.4 Lorsque culture et environnement se rencontrent

➜ 10.4.1 Savoirs locaux en matière d'environnement

Les savoirs locaux en matière d'environnement désignent la combinaison d'informations, de savoir-faire et de pratiques développés et maintenus par les individus dans le cadre de relations réciproques de longue date avec leur environnement naturel. Ces savoirs incluent les langues, l'appartenance à un lieu, la spiritualité et une vision du monde. C'est aussi un savoir-faire écologique traditionnel, des connaissances autochtones, les connaissances des agriculteurs et des ruraux, les sciences traditionnelles et indigènes. Connaissances, pratiques et interprétation dépendent mutuellement les unes des autres.[30] Ce processus vaut tout particulièrement pour les cultures de la région euro-méditerranéenne, dont les échanges réciproques avec leur environnement remontent aux temps anciens.

Les savoirs locaux constituent la base de la prise de décision locale sur quantité d'aspects importants de la vie quotidienne. Ces savoirs concernent la chasse, la pêche, les récoltes, l'agriculture, la gestion, la préparation et la conservation des aliments, le choix des emplacements, le stockage de l'eau, le traitement des maladies, l'orientation et la navigation, la gestion des écosystèmes, l'adaptation aux changements environnementaux/sociaux, et la météorologie.[31]

La compréhension et la préservation des savoirs locaux européens et méditerranéens pourraient jouer un rôle important dans des domaines comme la biodiversité, le développement durable, la recherche, l'agriculture, les échanges commerciaux, la médecine et la qualité des aliments. Un exemple en est le Parc national des Cévennes, dans le sud de la France, qui possède une riche biodiversité. Sa conservation est étroitement liée à la connaissance locale des ressources naturelles. Le parc représente 50 % de la faune et de la flore françaises et est habité par 40 000 personnes, pour l'essentiel des agriculteurs et des éleveurs. Dans cette zone, les individus ont développé il y a plusieurs siècles un système de classification et de désignation de la faune, de la flore et des habitats, qui est aujourd'hui encore utilisé et étudié par les chercheurs. Grâce à l'utilisation des savoirs locaux et des pratiques traditionnelles en matière d'agriculture, le parc national est protégé dans sa globalité, avec ses habitants, sa faune, sa flore et ses habitats. Il a été classé « réserve de biosphère » par l'Unesco en 1985.[32]

Un autre exemple, dans le Bassin méditerranéen, en est la réserve naturelle de Dana en Jordanie, modèle unique d'efforts intégrés de conservation et de développement. Dans cette réserve, la préservation de la biodiversité et l'amélioration du bien-être économique et social de la population locale sont deux priorités d'égale importance. L'écotourisme et la production artisanale basée sur les savoirs locaux sont deux des activités qui y sont pratiquées. Un programme d'engraissement des chèvres pour les communautés nomades et des systèmes durables pour l'utilisation des pâturages ont été mis en place. La réserve génère des revenus pour environ un millier de personnes, tandis que les activités écotouristiques couvrent la totalité de son coût d'exploitation.[33]

➜ 10.4.2 Genre, sécurité alimentaire et environnement[34]

Dans la plupart des pays en développement, les femmes des zones rurales produisent 60 à 80 % de l'alimentation. Leurs cultures de riz, de blé et de maïs assurent environ 90 % de l'apport alimentaire des pauvres en zones rurales. Leur production de lé-

gumes et de fruits, qui apportent des nutriments essentiels, provient principalement de jardins particuliers. La production des femmes fournit souvent les seuls aliments disponibles durant certaines saisons ou lorsque la récolte est médiocre. Les jardins particuliers qu'elles entretiennent sont reconnus comme des modèles d'utilisation durable de la terre, avec des rendements réguliers et un impact minimal sur l'environnement. Leurs connaissances particulières au sujet des ressources en matière d'alimentation et d'agriculture font d'elles des partenaires essentiels dans le domaine de l'agro-biodiversité. Elles s'occupent de nourrir et de traire les gros animaux, élèvent de la volaille et des petits animaux, comme des moutons, des chèvres, des lapins et des cochons. Lorsque les récoltes sont terminées, elles commencent à engranger, stocker, manutentionner, transformer et commercialiser.

Les études de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) montrent clairement que, si les femmes sont les principaux partenaires du secteur agricole dans la plupart des pays en développement, elles sont les dernières à en bénéficier. Les décideurs continuent de penser que les agriculteurs sont des hommes. La contribution des femmes dans ce domaine est mal comprise et, par conséquent, leurs besoins ne sont pas pris en considération dans la planification du développement. La FAO souligne que l'émancipation des femmes est pourtant l'une des clés pour élever les niveaux de nutrition, améliorer la production et la distribution des aliments et des produits agricoles et promouvoir les conditions de vie des populations rurales.

10.5 Menaces pour l'environnement et priorités

L'environnement et les hommes sont interdépendants. On sait que la population humaine du Bassin méditerranéen augmente. Or, le bien-être de ces populations dépend de la santé de leur environnement.[35] Malheureusement, les écosystèmes européens et méditerranéens subissent depuis longtemps les effets de l'activité humaine – effets qui n'ont pas toujours été positifs ou constructifs. En conséquence, tous les pays sur le pourtour de la Méditerranée ont été affectés sur le plan socio-économique, et à des degrés divers, par différents problèmes (un climat plus sec et une plus forte dépendance aux ressources naturelles de base, notamment) et le besoin de soutien institutionnel et financier pour faire face à ces problèmes.[36] Alors que la dépendance à l'environnement exige un niveau élevé de coopération entre les pays pour parvenir à contrer les répercussions négatives induites sur un environnement partagé, les menaces qui pèsent sur l'environnement pourraient encore conduire à des conflits en conséquence de la raréfaction des ressources naturelles.

Une étude a établi la liste ci-après des principales menaces qui pèsent sur l'environnement dans la région méditerranéenne :[37]

- une désertification croissante, conséquence de la déforestation, du surpâturage, des incendies provoqués par les hommes, de la pression agricole et du changement climatique ;
- la consommation en hausse d'eau pure (principalement pour l'agriculture), la pollution des affluents, des systèmes de recyclage et d'épuration trop rares pour une population urbaine croissante, et leur incidence non soutenable sur les fonctions des écosystèmes et la survie des espèces ;
- la pollution physique, chimique et biologique de la mer Méditerranée ;

- la diminution des réserves halieutiques et la pression croissante exercée par la surpêche ;
- la réduction des zones forestières ;
- la concentration de l'activité économique sur le littoral : industries, infrastructures diverses, transports, développement urbain, stations touristiques ;
- les destructions ou dégradations de plus de 50 % des zones humides et des systèmes dunaires côtiers de la région méditerranéenne ;
- les menaces que représente la montée du niveau de l'eau sur les écosystèmes les plus productifs : deltas (agriculture), zones humides (pêche), plage (tourisme) et eau de fond côtière (diverses utilisations) ;
- en conséquence, une perte irréversible de biodiversité sur la terre comme en mer.

Q : En observant votre environnement, pouvez-vous ajouter d'autres menaces à cette liste ?

A la lecture de cette liste on peut observer que, si quelques-unes de ces menaces résultent de catastrophes naturelles comme les tremblements de terre, beaucoup ont une origine humaine. Les principaux secteurs qui génèrent des problèmes pour l'environnement sont les transports, l'énergie, l'agriculture, l'industrie, le tourisme et les ménages. Il serait difficile d'aborder tous les grands problèmes environnementaux ici ; en revanche, il est possible de détailler quelques-unes des questions environnementales prioritaires propres à ce contexte régional et qui concernent les pays européens et méditerranéens.

L'eau

L'eau est un enjeu majeur à travers toute la région méditerranéenne du fait de sa raréfaction. Des pays comme Malte, l'Espagne, l'Algérie et l'Egypte (et bien d'autres) connaissent en la matière des problèmes différents comme la pollution, le pompage excessif, des coûts de production élevés, l'abaissement de l'eau de fond et la diminution de l'eau de surface. Le problème de l'eau a des effets qui se cumulent, comme les longues sécheresses suivies de fortes inondations, de ruissellements et de perte de terres arables, ou encore la contamination de l'eau de fond. La situation s'aggrave et les solutions sont de plus en plus coûteuses. La pollution accrue à un niveau mondial et la mauvaise utilisation des ressources en eau (à cause de techniques d'irrigation inappropriées ou obsolètes) font peser une pression croissante sur les sources naturelles d'eau pure, provoquant des pénuries sur le long terme.

On considère qu'entre 20 et 40 litres d'eau par personne et par jour sont le minimum pour couvrir les seuls besoins en eau pour la consommation et l'hygiène. Si l'on inclut les bains et la cuisine, ce chiffre peut grimper jusqu'à 200 litres par tête et par jour.[38] Beaucoup de pays dans le monde se situent en-deçà de ce niveau. En 2002, quelque 30 millions de Méditerranéens n'avaient officiellement pas accès de façon permanente à une eau potable.

Malheureusement, les tensions liées aux ressources en eau transfrontières (généralement, les rivières) attisent les conflits entre régions ou pays et alimentent des préoccupations internationales politiques et sécuritaires, dans la mesure où l'accès à

l'eau renvoie à la souveraineté et à l'intégrité des Etats, mais aussi à des questions d'idéologie et de nationalisme.[39] Le bassin du Tigre et de l'Euphrate, partagé par la Turquie, la Syrie, l'Irak et l'Iran, et le bassin de la rivière Jourdain, partagé par le Liban, la Syrie, la Jordanie, les territoires palestiniens et Israël, sont deux causes de conflits relatifs à l'eau dans l'histoire récente.

L'énergie

Aujourd'hui, pratiquement 95 % de l'ensemble de l'énergie commerciale est générée par des combustibles fossiles comme le pétrole, le gaz et la houille. Jusqu'au début du XXe siècle, le pétrole et le gaz naturel n'ont pas été utilisés en grande quantité mais, pour autant, les réserves sont déjà en train de baisser.

Toute utilisation des combustibles fossiles produit de grandes quantités de polluants atmosphériques, en particulier des oxydes d'azote et du dioxyde de soufre – gaz dont les effets sont préjudiciables à l'atmosphère de la Terre. Les pluies acides et la destruction des forêts sont deux grosses factures que l'Europe a dû payer ces dernières décennies. Les émissions totales de CO_2, liées à la consommation d'énergie dans les pays méditerranéens, ont progressivement augmenté pour atteindre en 2002 plus de 7 % des émissions totales dans le monde. Du fait de la concentration croissante de CO_2 dans l'atmosphère, la température moyenne de la Terre augmente chaque année, provoquant un réchauffement global et des changements climatiques.

La production et le transport des combustibles fossiles (et notamment le pétrole) – outre leur utilisation – sont à l'origine des dégâts causés par les déversements accidentels de pétrole dans les mers ou les refoulements provenant d'activités régulières. Non seulement parce qu'elles polluent la Terre mais aussi les relations internationales et nationales sur le plan politique, ces ressources naturelles (et notamment le pétrole) restent une cause de conflits et de problèmes dans la région méditerranéenne.

Le changement climatique[40]

A l'échelle européenne et méditerranéenne, les répercussions du changement climatique se sont manifestées plus visiblement sur les écosystèmes, la biodiversité, la santé humaine et les ressources en eau. La température moyenne de la Terre a augmenté de 0,74 °C entre 1906 et 2005. En Europe, la température est d'environ 1,4 °C plus élevée en 2007 qu'à l'époque préindustrielle. Le niveau de la mer augmente et la fonte des glaciers s'accélère. Le réchauffement planétaire est dans une certaine mesure le résultat de facteurs naturels, mais les dernières observations scientifiques révèlent qu'il est en grande partie attribuable aux émissions de gaz à effet de serre (GES) dues aux activités humaines – dont le dioxyde de carbone (CO_2), qui représente environ 80 % des émissions totales de GES.

En conséquence du changement climatique, quelques secteurs économiques clés – comme la sylviculture, l'agriculture et le tourisme – ont subi des dommages. Le bassin méditerranéen a été qualifié comme l'une des régions géographiques les plus menacées. Les zones montagneuses, les zones côtières, les zones humides et la mer Méditerranée elle-même sont particulièrement vulnérables. Qui plus est, les perturbations environnementales dans un pays pourraient très bien avoir des incidences sur les pays voisins ainsi que sur le reste du monde. Au XXIe siècle, plusieurs questions cruciales, et notamment les dispositifs contre les inondations, la raréfaction de l'eau, la santé humaine et l'adaptation aux changements climatiques, tout comme la gestion de l'environnement naturel, sont au cœur des débats.

Q : Y a-t-il des changements climatiques que les gens craignent dans votre environnement ?

Destruction de l'habitat côtier

Le développement côtier, qui s'opère principalement par le biais de l'urbanisme et du tourisme, est un problème majeur dans la région méditerranéenne. Sur un total de 46 000 km de littoral, 25 000 km sont urbanisés au point que la limite critique a déjà été dépassée.[41] La concentration du peuplement humain sur le littoral, qu'expliquent la forte valeur économique de cette zone et de meilleures opportunités d'emploi, se traduit par une rapide croissance des centres urbains et des villes côtières. Mais l'expansion d'une zone toutefois relativement restreinte, le long du littoral, génère quantité de demandes contradictoires en matière de terrains, d'eau, d'énergie et de ressources biologiques, qui ont souvent pour conséquence la destruction de l'habitat et une dégradation générale de l'écosystème.[42]

Les côtes méditerranéennes sont des destinations touristiques majeures. Si le tourisme apporte des bienfaits économiques, il n'en coûte pas moins très cher à l'environnement. Outre la nécessité de construction de logements pour les visiteurs et le personnel des stations touristiques, il faut des routes, des aéroports, des ports, des équipements pour l'enlèvement des déchets et un nombre croissant de structures récréatives. Il faut toujours plus d'eau pure et de réseaux d'assainissement (pour les hôtels, les piscines, les parcours de golf), mais aussi plus de nourriture, qui exige aussi davantage d'eau pure.[43] De tels développements ont eu un impact particulièrement néfaste sur le lac de Bizerte en Tunisie, le lac de Réghaïa en Algérie et le delta Evros/Meric en Grèce et en Turquie. De plus, la construction de nouveaux sites touristiques sur les plages et le dérangement causé aux animaux par les hommes provoquent une diminution de l'habitat, notamment pour des espèces menacées comme les tortues de mer et les phoques moines.

Les espèces exotiques

Il y a des « aliens » dans la mer Méditerranée. Non, il ne s'agit pas d'un scénario de science-fiction ! Les espèces allochtones, exotiques ou non natives sont considérées comme la deuxième cause majeure de perte de biodiversité dans toutes les mers européennes.[44] D'une manière générale, les espèces allochtones dominent certaines espèces natives, provoquant ainsi un déclin de la biodiversité. Dans la mer Méditerranée, plus de 600 espèces exotiques ont été répertoriées jusqu'ici, venues de la pêche et de l'aquaculture. Ces espèces sont également responsables d'un manque à gagner économique, comme en témoignent les incidences de l'invasion des méduses sur le tourisme.

Q : Pensez-vous que d'autres mers, comme la mer Baltique, la mer du Nord, la mer Caspienne et la mer Noire, sont confrontées aux mêmes menaces environnementales sur leurs littoraux ?

Eaux usées et eaux de ruissellement urbaines

Dans la région, seules 69 % des 601 villes côtières sont équipées d'une usine de traitement des eaux usées. Où sont alors déversées les eaux non traitées ? Les déchets solides produits dans les centres urbains sont souvent entreposés dans des dépotoirs et soumis à un traitement minimal. La majorité du littoral méditerranéen est occupé par des usines chimiques et minières qui produisent des quantités significatives de déchets industriels.

Beaucoup de ces menaces ne concernent pas seulement la mer Méditerranée, mais quantité d'autres endroits du monde. Contrer ces menaces et protéger l'environnement est essentiel si nous voulons vivre dans un monde décent et le laisser dans ce même état aux générations futures. Le travail de jeunesse offre des opportunités précieuses pour les personnes qui voudraient apporter leur aide à ce processus. Des centaines d'organisations non gouvernementales internationales, nationales, régionales et locales se battent en permanence contre les dommages causés à l'environnement par les humains et organisent de nombreux événements – comme des manifestations, des campagnes et des actions de formation. Toutes les menaces résumées ci-dessus pourraient être (et en fait sont) la cible de l'activisme environnemental et du travail environnemental de jeunesse.

Q : Quelles sont les organisations de jeunesse pour la protection de l'environnement qui sont actives dans votre région ?

10.6 La protection de notre patrimoine commun : des efforts institutionnels

« De même qu'aucun pays ne peut être tenu seul responsable de la détérioration de l'environnement de la Méditerranée, aucun pays non plus ne peut protéger seul l'environnement ».[45] Cette affirmation de la Commission européenne vaut pour la protection environnementale de toute la planète. Compte tenu du niveau élevé de l'interdépendance entre l'environnement et l'homme, et des limites des efforts humains, une approche commune s'impose dans l'objectif de préserver la biodiversité à l'échelle mondiale, paneuropéenne et méditerranéenne. En conséquence, les institutions mettent en commun leurs compétences et leurs ressources financières et humaines pour produire des recherches et des études de référence, des rapports et des solutions possibles aux problèmes environnementaux, et faire des propositions de politique pour les décideurs en la matière. La dimension essentielle de la coopération internationale réside probablement dans l'élaboration de la législation environnementale nécessaire ainsi que la mise en œuvre des moyens requis pour son application.

Le protocole de Kyoto est un protocole à la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, destiné à réduire le réchauffement planétaire et à gérer les augmentations de température résultant des gaz à effet de serre responsables du changement climatique. Il a été adopté le 11 décembre 1997 à Kyoto et est entré en vigueur le 16 février 2005. Au 12 décembre 2007, 176 pays et l'Union européenne ont adopté ses instruments de ratification, d'adhésion, d'approbation ou d'acceptation.[46]

Au niveau de l'Union européenne, la politique de conservation de la nature repose sur deux instruments juridiques majeurs : la directive Oiseaux[47] et la directive Habitats[48]. Cette dernière exige des pays méditerranéens de l'Union européenne qu'ils identifient les sites naturels les plus importants et veillent à leur conservation.[49] Lors du Sommet mondial sur le développement durable tenu à Johannesburg en 2002, les gouvernements se sont engagés à réduire significativement le taux de perte de biodiversité d'ici à 2010. En conséquence, l'Union européenne s'est fixé pour objectif d'enrayer la diminution de la biodiversité à l'horizon 2010.[50] Au niveau de l'Union européenne, il existe plusieurs instruments dédiés à des aspects spécifiques de la protection de l'environnement : le Plan d'action en faveur de la biodiversité (2006-2010), le Livre vert sur une politique maritime et la Stratégie sur l'utilisation durable des ressources naturelles en sont quelques exemples.

Le Conseil de l'Europe donne aussi la priorité à l'environnement et à la conservation de la nature et des paysages en relation au développement durable et, à cette fin, a produit plusieurs instruments internationaux. La Convention relative à la conservation de la vie sauvage et du milieu naturel de l'Europe[51], dite Convention de Berne (1979), a pour objectif de « conserver la flore et la faune sauvages et les habitats naturels et de promouvoir la coopération européenne dans ce domaine ». Le texte met l'accent sur l'interdépendance et la coopération Nord-Sud, avec en ligne de mire la protection des espèces migratoires. La Stratégie paneuropéenne pour la diversité biologique et paysagère (1995) vise à « trouver une riposte cohérente au déclin de la diversité biologique et paysagère en Europe et garantir la durabilité de l'environnement naturel ».[52] La Convention européenne du paysage, appelée également Convention de Florence (2000), souligne que « le paysage est notre patrimoine naturel et culturel vivant, qu'il soit remarquable ou quotidien, urbain ou rural, terrestre ou aquatique » et promeut en conséquence la protection, la gestion et la planification des paysages européens.[53] La Convention-cadre sur la valeur du patrimoine culturel pour la société[54] (Faro, 2005) adopte une approche plus large de l'environnement et décloisonne la notion de patrimoine culturel, qui constitue selon ses termes « un ensemble de ressources héritées du passé », « un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions ». Cette approche inclut tous les aspects de l'environnement résultant de l'interaction dans le temps entre les personnes et les lieux.

Le Partenariat euro-méditerranéen a prévu, dans un cadre politique, économique et social élargi, des mesures pour protéger l'environnement méditerranéen. Le programme d'actions prioritaires à court et moyen terme pour l'environnement[55] (SMAP) a été adopté par la conférence ministérielle euro-méditerranéenne sur l'environnement en 1997. Ce programme forme actuellement la base de l'orientation politique et du financement en matière d'environnement dans la région méditerranéenne. Il comporte cinq domaines d'action prioritaire choisis à l'unanimité par les partenaires : gestion intégrée de l'eau, gestion des déchets, points chauds (sites critiques), gestion intégrée du littoral, et lutte contre la désertification.[56]

Dans tous ces efforts institutionnels, les organisations environnementales non gouvernementales ont joué un rôle. Elles ont poussé les institutions à s'intéresser aux questions environnementales et apporté leur expertise et leur expérience pour l'élaboration de conventions, d'accords et de programmes. Leur activisme et leur mobilisation ont été déterminants pour la réalisation des objectifs énoncés par les institutions et la mise en œuvre de politiques respectueuses de l'environnement.

Q : Le 5 juin est la Journée mondiale de l'environnement et le 22 avril la Journée de la Terre, qui sont célébrées chaque année. Quelles sont les activités organisées pour ces célébrations là où vous vivez ?

10.7 Développement durable : stratégies

« Répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs », telle est la définition donnée du développement durable dans le rapport Brundtland, « Notre avenir commun », de la Commission mondiale de l'environnement et du développement. C'est un développement qui consiste à satisfaire les besoins des générations actuelles sans mettre en danger la capacité des générations futures à satisfaire les leurs : une meilleure qualité de vie pour chacun, maintenant et pour les générations à venir.[57] L'environnement durable renvoie à une situation dans laquelle les citoyens se sentent en sécurité, vivent dans un environnement sain, jouent un rôle constructif dans la société et sont écoutés par les différents segments de la société. De toute évidence, l'objectif d'un tel développement en Europe et en Méditerranée exige le respect de la nature et la préservation des ressources naturelles.[58]

➜ 10.7.1 La stratégie de l'Union européenne en faveur du développement durable[59]

En juin 2006, le Conseil européen a adopté la Stratégie en faveur du développement durable révisée qui reconnaît la nécessité de changer progressivement les modes actuels de consommation et de production non durables de l'Union européenne; qui réaffirme la nécessité de la solidarité mondiale et reconnaît l'importance de renforcer le travail de l'Union européenne avec ses partenaires hors de l'Union européenne.[60]

L'objectif global de la stratégie est d'identifier et de développer des actions clés pour parvenir à une amélioration continuelle de la qualité de vie, pour les générations actuelles et futures, en développant des communautés durables capables de gérer et d'utiliser les ressources efficacement. La stratégie vise aussi à exploiter le potentiel de l'économie en matière d'innovation écologique et sociale, à assurer la prospérité, la protection de l'environnement et la cohésion sociale. Elle énonce des objectifs généraux, des cibles et des actions spécifiques concernant sept défis majeurs à l'horizon 2010, dont beaucoup concernent l'environnement :

- le changement climatique et l'énergie propre ;
- les transports durables ;
- la consommation et la production durables ;
- les menaces pour la santé publique ;
- la meilleure gestion des ressources naturelles ;
- l'exclusion sociale, la démographie et la migration ;
- la pauvreté dans le monde.

➜ 10.7.2 La Stratégie méditerranéenne de développement durable (SMDD)

En 1975, 16 pays méditerranéens et la Communauté européenne ont adopté le Plan d'action pour la Méditerranée[61] (PAM), dans le cadre du Programme des mers régionales sous l'égide du Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE). En 2007, le PAM comptait 21 pays sur le pourtour méditerranéen et de l'Union européenne, déterminés à relever les défis de la dégradation de l'environnement en mer, sur les zones côtières et l'arrière-pays, et à lier la gestion durable des ressources au développement afin de protéger la région méditerranéenne et de contribuer à améliorer la qualité de vie en Méditerranée. L'élément clé de cet effort « vert » réside dans l'engagement pris par les habitants de la région, et les millions de visiteurs, de respecter l'environnement méditerranéen et de vouloir intégrer ce respect dans leur vie quotidienne. L'objectif n'est pas seulement de changer les attitudes, mais aussi de motiver et responsabiliser les peuples à agir en faveur de l'environnement méditerranéen.[62]

La Stratégie méditerranéenne de développement durable (SMDD)[63] a été adoptée par l'organe consultatif du PAM, la Commission méditerranéenne du développement durable (CMDD), en 2002. La stratégie est structurée autour de quatre objectifs :

- contribuer à promouvoir le développement économique en valorisant les atouts méditerranéens ;
- réduire les disparités sociales en réalisant les objectifs du Millénaire pour le développement et renforcer les identités culturelles ;
- changer les modes de production et de consommation non durables et assurer une gestion durable des ressources naturelles ;
- améliorer la gouvernance à l'échelle locale, nationale et régionale.

Les sept domaines d'action prioritaires sont : les ressources en eau ; la gestion énergétique et l'atténuation des effets du changement climatique ; le tourisme ; les transports ; le développement urbain ; l'agriculture ; la gestion durable de la mer, du littoral et des ressources marines.

« La Stratégie méditerranéenne est une stratégie cadre. Elle se propose d'adapter les engagements internationaux aux conditions régionales, de guider les stratégies nationales de développement durable et d'initier un partenariat dynamique entre des pays de niveaux de développement différents ». [...] « La Stratégie méditerranéenne appelle à engager résolument la région dans un processus de développement durable en vue de renforcer la paix, la stabilité et la prospérité ». [...] « Elle prend également en considération la nécessité de réduire l'écart entre les pays développés et les pays en développement de la région ».[64]

10.8 L'heure est à l'action des jeunes : l'éducation pour le développement durable[65]

Jusqu'à présent, le XXIe siècle est une ère de développement effréné et de rapide transformation. La question de l'environnement est omniprésente : dans les médias écrits et visuels, dans la rue, à l'école et à la maison, dans la bouche des décideurs, des hommes d'affaires, des scientifiques, des citoyens et des parents. Il a toujours été évident que l'économie, la société et l'environnement étaient liés mais, jusqu'à récemment, l'économie avait la priorité (pratiquement exclusive) sur les autres

domaines; les aspects environnementaux et sociaux ont en effet été jusqu'ici largement ignorés. Aujourd'hui, il est temps pour les individus d'agir pour aider à la protection de notre environnement commun en Europe et en Méditerranée. A cette fin, les individus doivent apprendre à vivre de façon durable. L'éducation est donc essentielle à la promotion de la durabilité et à l'amélioration de la capacité des êtres humains à gérer les questions d'environnement et de développement.

Depuis 2000, la réalisation d'un développement durable exige une approche équilibrée entre des considérations d'ordre environnemental, sociétal et économique concernant le développement, ainsi qu'une qualité de vie améliorée. L'éducation pour le développement durable (EDD) peut être considérée comme une approche revue et élargie de l'éducation à l'environnement, conçue pour donner aux individus la possibilité d'assumer la responsabilité d'un futur durable. L'EDD exige la participation et la collaboration de différents secteurs (décideurs, secteur privé, organisations non gouvernementales, établissements d'enseignement, médias) pour permettre un engagement massif des citoyens.

Selon la définition de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), l'EDD[66] vise à apprendre:

- à respecter, savoir apprécier et préserver les acquis du passé;
- à apprécier les merveilles du monde et les peuples de la Terre;
- à vivre dans un monde où tous les individus ont suffisamment à manger pour mener une vie saine et productive;
- à évaluer, prendre soin et améliorer l'état de la Terre;
- à créer et à jouir d'un monde plus juste, plus sain et meilleur;
- à être des citoyens soucieux du bien-être d'autrui qui exercent leurs droits et leurs responsabilités à l'échelle locale, nationale et internationale.

Les thèmes intégrés et interdépendants de l'EDD dans le contexte de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable sont l'égalité entre les femmes et les hommes, la promotion de la santé, l'environnement, le développement rural, la diversité culturelle, la paix et la sécurité humaine, l'urbanisation durable et la consommation durable.[67]

L'égalité entre les femmes et les hommes est à la fois un objectif et une condition préalable au développement durable. Les femmes et les filles souffrent de discrimination dans toutes les sociétés en conséquence des caractéristiques de normes et de traditions sociales persistantes. Dans beaucoup de sociétés, la préparation de la nourriture et l'éducation des enfants incombent aux femmes; pour autant, celles-ci sont exclues des décisions importantes qui les concernent. Or, en termes d'éducation, l'engagement plein et égal des femmes est crucial pour donner la meilleure chance à des changements de comportement en faveur d'un développement durable au sein de la prochaine génération.

La santé, le développement et l'environnement sont étroitement liés. Une population en mauvaise santé met en danger le développement économique et social et alimente un cercle vicieux qui contribue à une utilisation non durable des ressources et à la dégradation de l'environnement. Une population saine et un environnement sain sont donc des conditions préalables essentielles au développement durable.

La préservation et la restauration de l'environnement de la planète sont essentielles. Développer la compréhension de l'interdépendance et de la fragilité des systèmes

qui permettent la vie sur la Terre, et de ses ressources naturelles, est au cœur de l'EDD. Espérons que les liens entre considérations sociétales et économiques encourageront les individus à adopter de nouveaux comportements pour contribuer à la préservation des ressources naturelles du monde – comportements qui sont indispensables au développement et à la survie de l'espèce humaine.

Les trois quarts de la population du monde sont pauvres et gagnent moins d'un dollar par jour, et, en majorité, il s'agit de femmes habitant les zones rurales. La non-fréquentation de l'école, les abandons scolaires précoces, l'analphabétisme des adultes et l'inégalité entre les femmes et les hommes dans l'éducation sont des problèmes fréquents en zones rurales, tout comme la pauvreté. Une approche de l'éducation multisectorielle, qui couvre tous les âges et intègre l'éducation formelle, non formelle et informelle, est nécessaire à un développement durable.

« La richesse de notre diversité… est notre force collective », comme le souligne la Déclaration de Johannesburg. La tolérance et la compréhension culturelle – qui sont les fondements de la paix – font souvent défaut et amoindrissent ce faisant les opportunités d'éducation et la possibilité d'un développement humain durable. Les situations d'apprentissage de toutes sortes sont idéales pour la pratique et le renforcement du respect et la compréhension de la diversité, ainsi que pour la prise en compte des savoirs locaux. Car la culture n'est pas seulement une collection de manifestations originales (chants, danses, tenues), mais aussi une façon d'être, d'établir les rapports entre individus, de se comporter, de croire et d'agir, que vivent les individus et que caractérise un processus permanent de changement et d'échange avec les autres cultures.

Vivre dans un environnement où règnent la paix et la sécurité est la base de la dignité et du développement humains. Trop souvent, les fragiles processus de développement durable sont sapés par l'insécurité et les conflits ; ceux-ci sont responsables de tragédies humaines qui submergent les systèmes de santé et anéantissent les foyers, voire même des communautés entières, multipliant le nombre de personnes déplacées et de réfugiés.

Les villes sont aujourd'hui au premier plan du changement socioéconomique dans la mesure où la moitié de la population mondiale vit à présent dans les zones urbaines, tandis que le progrès économique, social et politique de l'autre moitié dépend de plus en plus des villes. Des facteurs comme la mondialisation et la démocratisation ont renforcé l'importance des villes pour le développement durable.

Des façons durables de vivre et de travailler sont essentielles pour venir à bout de la pauvreté et conserver et protéger les ressources naturelles qui sont la base de toute forme de vie. Il faut des méthodes durables de production dans l'agriculture, la sylviculture, la pêche et la production industrielle. Il faut minimiser l'utilisation des ressources et réduire la pollution et les déchets. Il faut aussi atténuer l'impact des modes de vie et des habitudes de consommation sur la société et les ressources pour assurer une disponibilité équitable des ressources pour toutes les sociétés dans le monde.

L'éducation pour le développement durable est une approche interdisciplinaire à multiples facettes. C'est aussi un processus dans lequel il faut s'engager tout au long de la vie. Pour cette raison, les secteurs éducatifs formels, non formels et informels devraient œuvrer de concert pour la réalisation des objectifs locaux de durabilité.

10.9 Conclusions

Comme nous avons tenté de le montrer, l'environnement englobe bien plus que les seules ressources naturelles. Il façonne nos vies et nous le façonnons. Nos patrimoines culturel et naturel sont également interdépendants ; au XXIe siècle, ils sont confrontés à quantité de menaces qui exigent la coopération et la coordination de divers acteurs et secteurs. Beaucoup d'institutions ont déployé des efforts dans ce sens dans la sphère internationale, et plusieurs organisations non gouvernementales – locales, régionales, nationales et internationales – œuvrent à la protection de l'environnement.

Compte tenu des menaces qui pèsent sur notre environnement, il est manifestement de la responsabilité de tout un chacun de le préserver et de le protéger. Le secteur de la jeunesse n'est pas le seul à militer en faveur de l'environnement. Toutefois il a déjà fourni des exemples concluants de la façon dont les problèmes environnementaux peuvent être portés à l'attention des jeunes et des décideurs. En particulier dans des environnements menacés, comme la Méditerranée, une lourde responsabilité incombe encore aux jeunes militants. Leur activisme peut se traduire par bien des actions, depuis des actions individuelles – comme le recyclage, la plantation d'arbres et le changement des habitudes de consommation – jusqu'à des efforts plus organisés – comme le lancement de campagnes et des échanges de jeunes sur diverses questions relatives à l'environnement.

Parmi les outils à la disposition du travail de jeunesse figure notamment le programme EuroMed Jeunesse, qui considère le patrimoine et la protection de l'environnement comme une priorité fondamentale pour le développement du secteur euro-méditerranéen de la jeunesse. Dans ce cadre, il est possible de mettre en œuvre des activités internationales de jeunesse comme des échanges de jeunes, des séminaires ou des stages de formation sur la protection de l'environnement et du patrimoine euro-méditerranéen, sur la sensibilisation à l'environnement et l'activisme.

L'éducation à l'eau[68]

L'eau étant au XXIe siècle l'une des plus précieuses ressources sur terre et tout à la fois un gros problème, un stage de formation s'est déroulé en Jordanie en 2005 sur le thème « L'eau, question clé pour la paix et le développement durable » *(Water as a key issue for peace and sustainable development!)*. L'idée à l'origine du stage était que, si les ressources en eau ne sont pas mieux gérées, il faudra compter avec des conséquences sur les écosystèmes mais également sur la stabilité politique. La Jordanie a accueilli cette activité en tant que l'un des dix pays possédant le plus faible niveau de ressources en eau dans le monde. Le programme a porté sur la gestion éducative de l'eau, une étude de l'environnement local et de la pertinence du thème pour les projets de coopération EuroMed. L'un des aspects spécifiques concernait la situation politique : des cultures en conflit partagent un intérêt vital au sujet de ressources communes essentielles à la vie, comme l'eau potable.

Environnement et écologie humaine[69]

Un stage de formation a été organisé en Hongrie en 2005, avec pour point de départ l'idée que chaque culture fait partie intégrante d'un tout avec l'environnement (naturel, sociologique, historique et traditionnel) et qu'explorer l'environnement peut être pour les jeunes un bon moyen d'explorer la culture locale et de faire un bout du chemin vers le dialogue interculturel. Le stage visait à montrer en quoi l'environnement local peut servir d'outil pertinent pour promouvoir la découverte culturelle et l'apprentissage interculturel dans les projets de jeunes. Dans l'activité, les responsables de jeunesse ont joué le rôle d'écologistes, explorant l'environnement local de la Hongrie, puis ont préparé des activités adaptées aux jeunes.

L'éducation au sujet de l'environnement et l'activisme environnemental n'ont pas seulement pour objet la sauvegarde et la protection de l'environnement naturel qui nous entoure ; ce sont également des éléments importants de l'apprentissage interculturel : la capacité à ouvrir les yeux et les oreilles, à établir le contact avec les autres et à faire preuve d'empathie. En ce sens, utiliser l'environnement local comme outil pédagogique dans les activités de jeunesse peut être une méthode probante permettant d'associer apprentissage interculturel et sensibilisation à l'environnement.[70] Permettre aux jeunes d'entrer en contact avec l'environnement local, afin de favoriser une interaction entre l'activité qui leur est proposée et la réalité, est une façon de leur donner la possibilité d'expérimenter et d'apprendre en faisant, avant de transmettre aux autres. Il s'agit là d'une autre façon de percevoir l'environnement, à la manière d'une entité plus large incluant tous les éléments naturels, sociologiques, historiques et traditionnels qui nous entourent.

Notes du thème 10

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. « L'environnement », dans *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation avec les jeunes*, 2003, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 359-366, consultable sur http://eycb.coe.int/compass.
2. « Environment », réf. 2a dans *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*.
3. « Natural environment » dans *Biodiversity theme report*, Australia state of the environment report 2001, préparé par Dr Jann Williams, CSIRO Publishing, pour le ministère de l'Environnement et du Patrimoine, Commonwealth d'Australie, disponible à l'adresse www.environment.gov.au/soe/2001/publications/theme-reports/biodiversity/glossary.html.
4. « Ecosystem » (2007), *Encyclopædia Britannica* sur www.britannica.com/eb/article-9031944/ (consulté le 17 novembre 2007).
5. « Consensus scientifique sur la dégradation des écosystèmes », résumé par GreenFacts à partir du Millennium ecosystem assessment general synthesis report: *Ecosystems and human well-being*, disponible sur www.greenfacts.org/fr/ecosystemes/index.htm#4.
6. « Environment », réf. 2b dans *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*.
7. Gilpin, A. (1994), *Environmental Impact Assessment (EIA): cutting edge for the twenty-first century*, Cambridge University Press, p. 1.
8. *Ibid.*
9. Extrait du rapport « Our Common Future » (Notre avenir commun), rédigé par la Commission mondiale de l'environnement et du développement (Commission Brundtland), 1987, Oxford, Oxford University Press.
10. Le titre de ce chapitre fait référence à David Attenborough (1990), *The first Eden: the Mediterranean world and man*, Londres, Little Brown & Co.
11. Les « hotspots » (en français « points chauds ») ont été identifiés par Norman Myers en 1988. Il a qualifié ainsi dix forêts tropicales abritant des végétaux endémiques exceptionnels qui étaient gravement menacées par la diminution de l'habitat. En 1990, Myers ajouta huit « points chauds » à sa liste, dont quatre écosystèmes de type méditerranéen. En 1989 et en 1996, l'organisation Conservation International adopta le concept de Myers et présenta une carte de ces « points chauds de biodiversité » avant de redéfinir le concept. Dans un rapport général en 1999, des centaines de scientifiques et de défenseurs de l'environnement ont identifié 25 points chauds de biodiversité. Voir www.biodiversityhotspots.org/Pages/default.aspx.
12. Voir www.biodiversityhotspots.org/Pages/default.aspx.
13. « Consensus scientifique sur la biodiversité et le bien-être humain », résumé par GreenFacts à partir du rapport *Ecosystems and human well-being: biodiversity synthesis,* 2005, Evaluation des écosystèmes pour le millénaire (EM). Consultable sur www.greenfacts.org/en/biodiversity/index.htm#1

14. Commission européenne (2005) *Environment fact sheet : nature and biodiversity.* Disponible à l'adresse suivante : http://ec.europa.eu/environment/pubs/pdf/factsheets/biodiversity.pdf

15. Voir www.conservation.org/where/priority_areas/hotspots/europe_central_asia/Mediterranean-Basin/Pages/default.aspx.

16. UICN (Union internationale pour la conservation de la nature), Liste rouge des espèces menacées – 2006, citée dans L'environnement en Europe - Quatrième évaluation, Agence européenne pour l'environnement, Office des publications de l'Union européenne, 2007. Voir www.eea.europa.eu.

17. Voir www.conservation.org/where/priority_areas/hotspots/europe_central_asia/Mediterranean-Basin/Pages/biodiversity.aspx.

18. Le tableau utilise des données tirées du Green Pack « Biodiversity, European nature: European fauna and flora » préparé par le Centre régional de l'environnement pour l'Europe centrale et orientale. Important : ces données incluent les pays européens bordés par la Méditerranée. Voir http://greenpack.rec.org/biodiversity/european_nature/04-03-03.shtml.

19. See www.conservation.org/resources/glossary/Pages/a.aspx.

20. Voir www.conservation.org/where/priority_areas/hotspots/europe_central_asia/Mediterranean-Basin/Pages/default.aspx.

21. Voir www.conservation.org/where/priority_areas/hotspots/europe_central_asia/Mediterranean-Basin/Pages/biodiversity.aspx.

22. Voir http://greenpack.rec.org/biodiversity/european_nature/index.shtml.

23. Voir www.conservation.org/where/priority_areas/hotspots/europe_central_asia/Mediterranean-Basin/Pages/biodiversity.aspx.

24. Voir http://greenpack.rec.org/biodiversity/european_nature/04-03-03.shtml.

25. Sulayem, M. (1994), « North Africa and the Middle East » dans Mcneely, J. A., Harrison, J. et P. Dingwall (dir.), *Protecting nature: regional reviews of protected areas*, Gland, UICN. Cité dans www.biodiversityscience.org/publications/hotspots/MediterraneanBasin.html.

26. Voir www.conservation.org/where/priority_areas/hotspots/europe_central_asia/Mediterranean-Basin/Pages/conservation.aspx.

27. Ces zones sont définies par le réseau Natura 2000 en vertu des directives Habitats et Oiseaux de l'UE, L'environnement en Europe - Quatrième évaluation, Agence européenne pour l'environnement, Office des publications de l'Union européenne, 10 octobre 2007, p. 188 (en anglais uniquement).

28. Liste du patrimoine mondial, Unesco, consultable sur http://whc.Unesco.org/fr/list/.

29. Liste du patrimoine mondial en péril, Unesco, consultable sur http://whc.Unesco.org/fr/peril/ et http://whc.Unesco.org/fr/list/148.

30. Voir http://portal.Unesco.org/science/fr/ev.php-URL_ID=2034&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

31. *Science, traditional knowledge and sustainable development,* ICSU Series on Science and Sustainable Development n° 4, Editions Unesco, consultable sur http://portal.Unesco.org/science/en/ev.php-URL_ID=3521&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

32. Kiene, T. (2006), « Traditional knowledge in the European context », Iddri – Idées pour le débat nº 02/2006. Consultable sur www.iddri.org/Publications/Collections/Idees-pour-le-debat/id_0602_kiene_tkeurop.pdf.

33. La Royal Society for the Conservation of Nature sur www.rscn.org.jo.

34. Cette section est basée sur des données et des informations tirées de la section « Genre et sécurité alimentaire » de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), consultable sur www.fao.org/gender/fr.

35. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, « Etablir une Stratégie de l'Environnement pour la Méditerranée » {SEC(2006)1082}, COM(2006) 475 final, Bruxelles, 5 septembre 2006.

36. López, A. et Correas, E. (2003), *Assessment and opportunities of Mediterranean networks and action plans for the management of protected areas*, Gland et Cambridge, UICN, disponible sur www.uicnmed.org/web2007/CD2003/conten/pdf/areas_en.pdf.

37. *Ibid*.

38. Gleick, P. (1996) « Basic water requirements for human activities: meeting basic needs », *International Water,* vol. 21, nº 2, 83-92, cité sur www.unc.edu/~charack/pdf/Gleick_Article.pdf.

39. Voir www.waternet.be/jordan_river (consulté le 15 janvier 2008).

40. Cette partie est largement inspirée du chapitre 3, « Changement climatique », dans *L'environnement en Europe – Quatrième évaluation*, rapport sur l'état de l'environnement n° 1/2007, Agence européenne pour l'environnement (AEE), 2007, Copenhague, Danemark, p. 145-174, consultable en anglais uniquement sur www.eea.europa.eu ; et du quatrième rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (IPCC), Changements climatiques 2007 – Rapport de synthèse, 2007, disponible sur www.ipcc.ch .
41. WWF, document d'information, *Tourism threats in the Mediterranean*, disponible sur http://mediterranean.panda.org/about/tourism.
42. Chapitre 5, « Environnement marin et côtier », dans *L'environnement en Europe – Quatrième évaluation*, rapport sur l'état de l'environnement n° 1/2007, Agence européenne pour l'environnement (AEE), 2007, Copenhague, Danemark, p. 145-174 (en anglais uniquement).
43. *Ibid*.
44. *Ibid*.
45. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Etablir une Stratégie de l'Environnement pour la Méditerranée {SEC(2006)1082}, COM(2006) 475 final, Bruxelles, 5.9.2006.
46. Voir http://unfccc.int/essential_background/items/2877.php.
47. Directive 79/409/CEE du Conseil du 2 avril 1979 concernant la conservation des oiseaux sauvages, consultable sur http://europa.eu/legislation_summaries/other/l28046_en.htm.
48. Directive 92/43/CEE du Conseil du 21 mai 1992 concernant la conservation des habitats naturels, consultable sur http://europa.eu/legislation_summaries/environment/nature_and_biodiversity/l28076_en.htm.
49. Voir www.conservation.org.
50. Voir http://ec.europa.eu/environment.
51. Voir www.coe.int/T/dg4/cultureheritage/nature/Bern/default_en.asp.
52. Voir www.coe.int/T/dg4/cultureheritage/nature/Biodiversity/default_en.asp.
53. Voir http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Landscape/default_en.asp.
54. Voir http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Identities/default_en.asp.
55. Voir http://ec.europa.eu/environment.
56. Voir http://ec.europa.eu/environment.
57. Voir http://ec.europa.eu/environment.
58. Hontelez, J. et Buitenkamp, M. (2006), *Stratégie de l'Union européenne en faveur du développement durable : de la théorie à la pratique*, Publication n° 2006/008 du Bureau européen de l'environnement, disponible sur www.eeb.org/activities/sustainable_development/Publication-EEB-018-06_FR.pdf.
59. Voir http://ec.europa.eu/environment.
60. Voir http://europa.eu/legislation_summaries/environment/sustainable_development/l28117_fr.htm.
61. Voir www.unepmap.org.
62. *Ibid*.
63. Voir www.planbleu.org/planBleu/smddUk.html.
64. *Stratégie méditerranéenne de développement durable*, p. 5-6, consultable sur http://195.97.36.231/acrobatfiles/05WG270_Inf13_fre.pdf.
65. Voir www.Unesco.org.
66. Vision et définition de l'EDD, Unesco.
67. Ces définitions et explications sont résumées sur le site web de l'Unesco : www.Unesco.org/education.
68. Voir www.salto-youth.net/water.
69. Voir www.salto-youth.net/environment.
70. Séminaire de formation Salto-Youth sur l'utilisation de l'environnement local comme outil pédagogique dans un échange (« How to use local environment as a pedagogical tool? »), rapport final, Curtea de Arges, Roumanie, 21-29 juillet 2001, disponible à l'adresse suivante : www.salto-youth.net/download/968.

3. Activités

Sommaire des activités

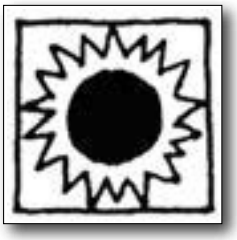
Titre	Niveau	Contexte politique et institutionnel	Histoire et mémoire	Appren-tissage interculturel	Participation et citoyenneté active des jeunes	Droits de l'homme et éducation aux droits de l'homme	Egalité des genres	Diversité et minorités	Religion et tolérance	Paix et conflit	Environnement	Page
1 Beauté naturelle	4		X				X				X	311
2 Cartes sur table !	3			X			X		X			317
3 Déclinez votre identité !	2	X		X				X				321
4 Des touristes responsables	2			X		X					X	325
5 En quête de dignité	1			X		X				X		331
6 Fabriquons nos souvenirs	2	X	X							X		335
7 Faites passer le message	2	X		X				X				339
8 L'addition que nous sommes	2				X			X	X			345
9 L'arbre à idées	3				X	X					X	349
10 L'avis du jury	3	X		X	X							355
11 L'orange bleue	1	X	X	X								359
12 L'usine de papier	4				X					X	X	365
13 La femme idéale – L'homme idéal	2			X		X	X					373
14 Le concours de beauté	2			X			X	X				379
15 Le paradis selon les jeunes	2			X	X			X				383
16 Le partage du gâteau	3	X		X		X						387
17 Mon histoire	3	X	X		X							393
18 Notre village	3				X			X			X	397
19 Parlons de nos convictions	3					X	X		X			401
20 Pas besoin d'eau pour les chameaux !	4			X					X		X	407
21 Pour ou contre ?	2	X		X		X						413
22 Quiz euro-méditerranéen	2	X			X	X						419
23 Regardez autour de vous !	3		X	X				X				425
24 Temps de parole	1	X		X	X							429
25 Terroriste ou combattant de la liberté ?	3	X		X						X		433
26 Transformons le racisme	3			X		X		X				439
27 Traversons la mer	2			X				X		X		443
28 Trous de mémoire	3	X		X						X		447
29 Une chronologie de l'histoire	2		X						X	X		451
30 Une dispute familiale	2			X			x			X		455

Beauté naturelle

Comment faisaient les anciennes générations ?

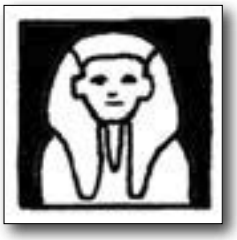
Cette activité invite les participants à faire des recherches sur l'impact des cosmétiques et de l'industrie cosmétique sur l'environnement.

Thèmes



Environnement

Egalité des genres



Histoire et mémoire

Niveau de complexité 4

Taille du groupe indifférente

Durée 90 minutes (plus une soirée par exemple pour la préparation)

Points traités

- La diversité culturelle et biologique dans la région euro-méditerranéenne
- Le savoir local (voir « Informations complémentaires » ci-dessous)
- L'impact de l'industrie cosmétique sur l'environnement
- Les attentes eu égard à la beauté et à l'apparence des femmes

Objectifs

- Mesurer l'impact sur l'environnement des cosmétiques utilisés quotidiennement
- Prendre conscience de l'importance de la diversité culturelle et biologique de la région euro-méditerranéenne
- Mesurer l'importance du savoir local
- Développer des aptitudes à la présentation (visuelle) et à la recherche

Préparation

Avant toute chose, demandez aux participants d'interroger leurs grands-parents ou d'autres représentants de générations précédentes dans leur communauté locale pour savoir ce qu'ils utilisaient comme cosmétiques, crèmes, shampoings et autres produits de beauté dans leur jeunesse. Encouragez le groupe à recueillir le plus de détails possible et à apporter ces informations à la prochaine séance.

Demandez-leur aussi d'apporter des brochures ou des informations sur les cosmétiques et les produits qu'eux-mêmes utilisent. Vous pouvez les compléter par quelques copies de la section « Informations complémentaires », surtout si le groupe n'a pas accès à internet.

Matériel

Accès à internet (dans l'idéal) ; sinon, des copies de certaines pages des sites proposés dans la section « Informations complémentaires » ainsi que de vieux magazines et journaux.

Instructions

Présentez l'activité et demandez aux participants de former des groupes d'environ cinq personnes. Il peut être intéressant qu'ils se regroupent en fonction de leur région.

- Expliquez qu'ils auront environ 30 minutes pour créer un collage à partir de leurs recherches et d'autres matériels que vous leur fournirez. Le thème du collage doit être « La beauté naturelle dans la région euro-méditerranéenne ». Ils peuvent utiliser absolument toutes les ressources disponibles et celles qu'ils ont rassemblées, quelle qu'en soit la nature.
- A la fin du temps imparti, affichez les collages à un endroit où tout le monde peut les voir. Invitez les participants à les découvrir, puis réunissez-les pour le débriefing.

Débriefing et évaluation

Demandez si quelqu'un souhaite poser des questions sur les collages.

- Les messages figurant dans les collages sont-ils compréhensibles ? D'après vous, que signifie chaque collage ?
- Les groupes ont-ils essayé d'exprimer les mêmes idées ou sentiments ? Comment expliquez-vous les points communs ou les différences ?
- Etait-il facile de recueillir des informations ? Y a-t-il des informations que vous n'avez pas pu obtenir ?
- Avez-vous été surpris ou choqué par le résultat d'une recherche menée lors de cette activité ?
- Les collages portent-ils principalement sur des cosmétiques et produits utilisés par les femmes ou par les hommes, ou encore par les deux ? Pourquoi ?
- Pouvez-vous mentionner quelques différences entre les cosmétiques et produits utilisés aujourd'hui et ceux qui l'étaient il y a 50 ans ?
- Quelle est selon vous la différence de l'impact sur l'environnement entre aujourd'hui et il y a 50 ans ? Pendant cette période, le monde a-t-il progressé ou régressé ?
- Aimeriez-vous avoir davantage d'informations sur les crèmes et les cosmétiques que vous utilisez ? D'après vous, pourquoi est-il si difficile de trouver des informations concernant leurs effets sur l'environnement ?
- Pensez-vous que les attentes auxquelles doivent faire face les femmes concernant leur beauté et leur apparence sont justifiées ? Qu'en est-il de celles qui concernent les hommes ? Dans quelle mesure ces attentes reflètent-elles des rôles stéréotypés dévolus respectivement aux femmes et aux hommes qui légitiment (ou pas) les inégalités de genre ?

- Selon vous, la réalité est-elle semblable dans toutes les sociétés de la région euro-méditerranéenne ?
- L'activité a-t-elle influé sur votre perception des cosmétiques et des produits que vous utilisez ? Allez-vous par conséquent modifier votre comportement ?

Conseils pour l'animateur

Cette activité peut s'avérer compliquée sans accès à internet. Dans ce cas, vous aurez besoin de faire quelques recherches au préalable et devrez fournir aux participants des copies de certaines pages de sites internet ou des livres et/ou des brochures. Plus ils rassemblent d'informations, plus l'activité sera intéressante et utile. Il peut donc être judicieux, avant de lancer l'activité, de prendre le temps de leur expliquer ce qu'ils doivent chercher et où ils peuvent le trouver.

Lorsque vous invitez les participants à créer un collage, ne leur donnez pas trop d'indications sur le thème : laissez-les utiliser leurs recherches pour décider de la direction à prendre et des messages à véhiculer.

Si vous en avez la possibilité, invitez un spécialiste local des cosmétiques et de l'environnement à intervenir avant l'activité. Les participants y trouveront diverses orientations et pistes de recherche.

Variantes

Vous pouvez demander aux groupes de faire des recherches sur des aspects spécifiques : par exemple, les plantes utilisées pour la fabrication des cosmétiques (comme le jasmin) ; les tests des cosmétiques sur les animaux ; les additifs chimiques utilisés lors du processus de fabrication ; la situation des droits de l'homme dans les entreprises concernées ; la gestion des déchets et la perte de la biodiversité.

Si le sujet de recherche pose problème, vous pouvez mettre l'accent sur l'histoire locale : l'activité consistera alors à interroger des citoyens plus âgés et les collages devront représenter les résultats de ces entretiens.

Idées d'action

A la suite de l'activité, incitez les participants à prendre un engagement personnel concernant leur comportement. Les engagements peuvent être gardés secrets (par exemple, formulés par écrit) ou rendus publics (par exemple, apposés à côté des collages).

S'ils n'ont pas réfléchi aux droits de l'homme pendant leurs recherches, encouragez-les à faire le point sur certaines entreprises identifiées sur cette page du site du Centre de ressources sur les entreprises et les droits de l'homme : www.business-human-rights.org/Categories/Sectors/Consumerproductsretail/Cosmetics.

Suggestions de suivi

Consultez d'autres activités sur l'environnement proposées dans ce T-Kit, par exemple l'activité 4 « Des touristes responsables » ou l'activité 9 « L'arbre à idées ». Cette dernière examine les liens entre les questions environnementales et les droits de l'homme.

Informations complémentaires

Prendre soin de nous fait largement partie de notre quotidien. Quelle que soit notre nationalité et où que nous vivions, nous faisons tous attention à notre santé ou à notre apparence: il en est ainsi depuis des siècles. Par exemple, le papyrus d'Ebers, qui date de l'Egypte ancienne, recense 700 remèdes et 811 prescriptions qui peuvent être extraits des plantes, des animaux et des ressources minérales. La diversité de la biologie et de la géographie euro-méditerranéennes offre des moyens naturels pour guérir les maux et préserver la beauté, mais le savoir local nécessaire pour l'exploiter risque de disparaître.

Le savoir local renvoie aux connaissances, aux savoir-faire et aux pratiques qui ont été conservés, développés et transmis (généralement de manière orale) par des peuples qui ont connu une longue tradition d'interaction avec l'environnement naturel. De nombreux termes sont utilisés pour ce type de savoir : savoir local, savoir traditionnel, savoir indigène, ethnobiologie/ethnobotanique/ethnozoologie, ethnoscience, science populaire *(folk science)* et savoir populaire *(folk knowledge)*.

On s'intéresse de plus en plus au savoir local, surtout en Europe. Présent depuis des siècles, il réunit les origines de la médecine, de l'industrie cosmétique, de la météorologie et de l'agriculture. Il est de plus en plus reconnu que ce type de savoir a un intérêt capital pour des domaines aussi divers que la prévention des catastrophes naturelles, la propriété intellectuelle, la conservation du patrimoine, les technologies de l'information, la gouvernance de la biodiversité, l'autodétermination, le dialogue interculturel et l'éradication de la pauvreté. L'ensemble de la région euro-méditerranéenne dispose d'un savoir local considérable qui peut aider à faire face à toutes ces questions.

L'utilisation des plantes en particulier, mais aussi des animaux et des minéraux, à des fins sanitaires ou esthétiques, est l'un des aspects les plus connus et les plus populaires du savoir local. Les pratiques et les théories de santé fondées sur les plantes, les animaux ou les minéraux servent à traiter, diagnostiquer et prévenir les maladies ou à préserver la santé ou la beauté. Les plantes sont quant à elles utilisées spécialement pour la santé et la beauté. Pour cette raison, les ethnobotanistes tentent en permanence de collecter de nouvelles informations auprès des peuples locaux à travers le monde.

La région euro-méditerranéenne est dotée d'une riche diversité culturelle et biologique. Les peuples qui y vivent ont un long passé d'interaction avec leur environnement. Pôle commerçant central pendant des siècles, la région a opéré comme un aimant en attirant les savoirs locaux de toute la planète. Elle possède ainsi un savoir local particulièrement important, accumulé au fil des siècles, sur les plantes médicinales et aromatiques.

Quelles sont ces plantes et où peut-on les trouver ? Elles poussent tout autour de nous, de l'Europe septentrionale aux pays de l'Afrique du Nord : marguerite, jasmin, pêche, concombre, thym, pomme, arnica, olive, santal, figuier, caroubier, coquelicot, aloe vera, etc.

S'ils sont mal employés, les remèdes et les pratiques traditionnels peuvent évidemment avoir des effets dangereux ou néfastes. Il est donc important de faire la différence entre savoir local et superstition. De même, il faut veiller à ne pas surexploiter les ressources naturelles de la région euro-méditerranéenne, compte tenu notamment de l'intérêt croissant pour les soins de beauté et de santé naturels/à base de plantes et leur commercialisation à l'échelle mondiale. Si elle n'est pas contrôlée, l'exploitation des ressources peut provoquer l'extinction d'espèces

menacées et la destruction d'habitats et de ressources naturels ; c'est un danger qui menace la plupart des pays méditerranéens.

Adapté de C. Durmuskahya, « Natural beauty », revue *Atlas*, Turquie (décembre 2006).

Lecture, articles et références complémentaires

Savoir traditionnel dans le contexte européen :
www.iddri.org/publications/collections/Idees-pour-le-debat/id_0602_kiene_tkeurop.pdf

Une approche du savoir traditionnel axée sur les droits de l'homme :
http://sippi.aaas.org/Annual%20Meeting/Hansen.pdf

Les plantes de l'avenir – plantes comestibles, médicinales et autres plantes utiles pour un monde plus sain : www.pfaf.org/

Planta Europa : www.plantaeuropa.org

Les plantes médicinales menacées des Balkans :
www.panda.org/about_wwf/where_we_work/europe/what_we_do/danube_carpathian/news/index.cfm?uNewsID=8768

Cartes sur table !

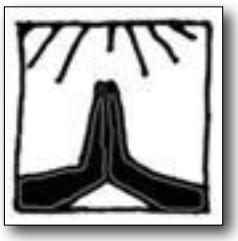
« Seules les femmes peuvent être de bons responsables politiques. » Débattez !

Cette activité propose des débats en petits groupes sur des questions liées au genre, en utilisant des cartes de discussion.

Thèmes

Egalité des genres

Apprentissage interculturel



Religion et tolérance

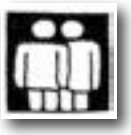
Points traités

- Identité et stéréotypes liés à la distinction femmes-hommes dans les pays euro-méditerranéens
- Le rôle des femmes et des hommes dans la vie politique et sociale
- Diversité culturelle et tolérance

Objectifs

- Examiner des questions controversées en relation avec la distinction femmes-hommes et les rôles attribués en fonction de celle-ci
- Comprendre les différences culturelles dans les pays euro-méditerranéens
- Développer des capacités de débat et de coopération
- Dénoncer les stéréotypes

Niveau de complexité 3



Taille du groupe 12 +

Durée 60-90 minutes

Préparation

Faites une copie des cartes pour chaque groupe (voir « A distribuer » ci-après) et découpez-les.

Préparez une feuille de tableau de conférence pour chaque groupe : divisez-la en trois colonnes et inscrivez les titres « Jamais », « Parfois » et « Toujours » en haut de chacune.

Matériel

Une série de cartes et une feuille de tableau de conférence pour chaque groupe.

Instructions

Divisez les participants en groupes de quatre à six personnes. Veillez à ce que les groupes aient suffisamment de place pour travailler sans se gêner sur leurs feuilles, lesquelles peuvent être posées au sol.

- Expliquez que la première partie de l'activité doit se faire dans le silence. Distribuez à chaque groupe une série de cartes et une feuille préparée. Chaque groupe doit répartir les cartes entre ses membres.
- Indiquez aux participants qu'ils doivent lire (en silence) les cartes qui leur ont été distribuées et décider si l'affirmation est toujours vraie, n'est jamais vraie ou l'est parfois. Ils doivent ensuite placer chaque carte dans la colonne correspondante.
- Dans chaque groupe, après avoir posé toutes leurs cartes, tous les membres doivent observer comment chacun d'entre eux a placé ses cartes. Toujours sans parler, s'ils ne sont pas d'accord avec l'emplacement d'une carte, ils doivent la retourner sur la feuille. Précisez que chaque carte ne peut être retournée qu'une seule fois : il s'agit simplement de signifier le désaccord au sein du groupe.
- A partir de ce moment, la parole est autorisée ! Toujours par groupe, les participants doivent prendre chacune des cartes retournées et essayer de parvenir à un consensus quant à son emplacement. Si les groupes sont très hétérogènes, ils peuvent avoir besoin de 30 à 40 minutes pour cette partie de l'activité.

Invitez ensuite les groupes à découvrir la disposition des cartes décidée par les autres. Réunissez ensuite tout le monde pour le débriefing.

Débriefing et évaluation

Essayez de consacrer le débriefing à l'étude des questions générales relatives au processus global, plutôt que de revenir sur des points spécifiques soulevés par les cartes.

- Quelle(s) carte(s) a/ont été le plus controversée(s) dans votre groupe et pourquoi ?
- Quelle carte a été, pour vous, la plus difficile à placer sur la feuille ?
- Avez-vous été surpris par les choix des autres groupes pour certaines cartes ?
- Comment votre groupe est-il parvenu à un consensus sur les différentes questions ? Estimez-vous que chacun a pu participer de façon égale au débat ?
- Avez-vous changé d'avis sur un point ? Voyez-vous désormais certaines questions sous un angle différent ?
- Le processus de discussion vous a-t-il appris quelque chose sur les perceptions du genre dans la région euro-méditerranéenne ?
- Laquelle des questions soulevées vous semble poser le plus de problèmes aujourd'hui pour ce qui est de la construction de sociétés multiculturelles cohésives ?
- Selon vous, laquelle de ces questions est aujourd'hui la plus problématique pour les jeunes ?
- A votre avis, de quelle manière les sociétés doivent-elles faire face au type de différences que vous avez observé ?

Conseils pour l'animateur

Il est possible que certaines affirmations soient trop controversées pour votre groupe, ou le contraire ; si tel est le cas, n'hésitez pas à les adapter ou à les supprimer. Essayez de vous assurer, au fil des débats, que personne ne sera gêné d'exprimer son point de vue.

- La première partie de l'exercice devra se passer dans le silence ; il vous faudra sûrement le rappeler aux participants ! Cette partie ne doit pas durer plus de 5 minutes et sert seulement à mettre « les cartes sur table ».
- La discussion est la partie la plus importante. Vous devez encourager les groupes à parvenir à un consensus – plutôt qu'à procéder à un vote, par exemple, pour aboutir à une décision majoritaire. Les débats seront plus efficaces si chaque groupe est composé de quatre ou cinq participants et s'avère équilibré en termes de répartition femmes-hommes et de culture.
- Au cours du débriefing, certains participants peuvent vouloir revenir sur des points spécifiques du débat. Essayez de ne pas y consacrer trop de temps car il est probable que d'autres estiment avoir fait le tour de ces questions. Essayez de concentrer le débriefing sur le processus et ce qu'il a révélé sur le groupe, sur les différentes perceptions culturelles et, en particulier, sur le concept de genre. Il est toujours possible de revenir aux questions spécifiques plus tard.

Variantes

Vous pouvez utiliser les affirmations de plusieurs manières différentes pour provoquer la discussion : par exemple, en utilisant une méthode comme celle de « Quelle est votre position ? » dans *Repère*s, ou « La campagne électorale ».

Idées d'action

Vérifiez s'il y a des organisations qui travaillent sur les questions de genre dans la communauté locale. Prenez contact avec elles et invitez l'un de leurs membres à intervenir auprès du groupe. Encouragez les participants à préparer à l'avance une liste de questions.

Suggestions de suivi

Consultez d'autres activités de ce T-Kit sur la question du genre : l'activité n° 13 « La femme idéale – L'homme idéal » ou n° 14 « Le concours de beauté ». Le groupe peut aussi vouloir approfondir les questions relatives à la vie de famille. Dans ce cas, poursuivez avec « Devine qui vient dîner ce soir », disponible dans le kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux*.

Informations complémentaires

La question de la participation des femmes est parfaitement traitée dans le rapport *Citizenship matters: the participation of young women and minorities in Euro-Med youth projects*, publié par Ingrid Ramberg (Conseil de l'Europe, 2006). Le document peut être commandé à la librairie en ligne des éditions du Conseil de l'Europe sur http://book.coe.int.

Par ailleurs, la méthodologie de cette activité a été adaptée à partir de « Human rights », dans *The individual and society* par la Citizenship Foundation.

A distribuer

Cartes de discussion 1-14

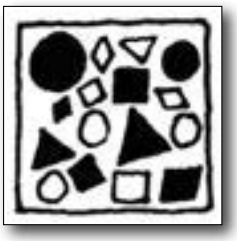
Carte nº 1 Les femmes qui portent le voile ne sont pas libres.	**Carte nº 2** La place d'une femme est à la maison.
Carte nº 3 La carrière d'une femme doit passer après celle de son mari.	**Carte nº 4** L'apparence physique est plus importante pour les femmes que pour les hommes.
Carte nº 5 Les mariages arrangés sont préférables aux mariages « fondés sur l'amour ».	**Carte nº 6** Une femme doit toujours soutenir son mari.
Carte nº 7 Les hommes et les femmes ne doivent pas disposer des mêmes droits dans tous les domaines.	**Carte nº 8** Les mariages interreligieux ne sont pas une bonne chose.
Carte nº 9 Personne ne doit se marier contre la volonté de ses parents.	**Carte nº 10** Une femme ne peut pas être un bon responsable politique.
Carte nº 11 Il est plus important qu'une femme soit fidèle à son mari que l'inverse.	**Carte nº 12** Les quotas en faveur des femmes constituent une discrimination envers les hommes.
Carte nº 13 Les femmes sont trop émotives pour être des employées efficaces dans la plupart des professions.	**Carte nº 14** Les femmes travaillent plus dur que les hommes.

Déclinez votre identité !

Pouvez-vous perdre une partie de votre identité et rester vous-même ?

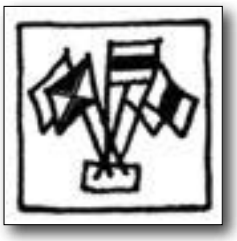
Les participants réfléchissent chacun aux aspects les plus importants de leur identité et les comparent ensuite entre eux.

Thèmes



Diversité et minorités

Apprentissage interculturel



Contexte politique et institutionnel

Niveau de complexité 2

Taille du groupe indifférente

Durée 90 minutes

Points traités

- Identité et rapport de chacun avec son identité
- Problèmes rencontrés par les jeunes des minorités dans la région euro-méditerranéenne
- Vivre avec la diversité

Objectifs

- Prendre conscience de la façon dont les autres interprètent leur identité et de son importance dans leur vie
- Savoir ce que l'on peut éprouver en « perdant » ou en changeant son identité
- Examiner comment chacun peut respecter les identités individuelles des autres

Matériel

Tableau de conférence ; papier et stylos pour chaque participant.

Instructions

- Demandez aux participants de réfléchir à leur interprétation du mot « identité ». Inscrivez leurs réponses sur un tableau de conférence.
- Distribuez une feuille de papier à chacun des participants et demandez-leur de la diviser en huit parties. Dans chaque partie, ils doivent écrire un élément de leur identité et faire en sorte que la feuille répertorie ce qui est essentiel à leurs yeux. Laissez-leur 10 minutes pour ce travail.

- Annoncez qu'ils doivent à présent supprimer de leur identité trois éléments sur les huit. Ils doivent rayer les trois éléments les moins importants selon eux, ceux sans lesquels ils peuvent rester eux-mêmes.
- Une fois ces éléments supprimés, demandez-leur d'en supprimer deux de plus, puis encore deux, jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'un.
- Invitez-les à former des petits groupes pour parler de l'identité telle qu'ils l'ont décrite au début et des éléments qu'ils ont estimé pouvoir supprimer. Pourquoi ont-ils choisi ces éléments plutôt que d'autres ? Quelle comparaison peuvent-ils faire entre leurs propres choix et ceux d'autres membres du groupe ? Accordez-leur 30 minutes pour cette discussion.
- Demandez à chaque petit groupe d'exposer ses conclusions générales, puis poursuivez avec le débriefing et l'évaluation collective.

Débriefing et évaluation

Commencez par demander aux participants ce qu'ils ont pensé de l'activité, puis examinez les problématiques en rapport plus précisément avec les minorités :

- Etait-il facile de lister huit aspects de votre identité ? Comment avez-vous vécu le fait de supprimer des éléments de votre identité ?
- Observez-vous des caractéristiques ou des différences intéressantes entre les choix des participants ?
- Les choix des participants ont-ils suivi des schémas nationaux ou régionaux ? Par exemple, peut-on dire que les participants européens ont procédé suivant une approche commune, ou que les participants du sud de la Méditerranée en ont suivi une autre ?
- Avez-vous été surpris par certains choix ?
- Dans la vie réelle, des éléments de votre identité se sont-ils déjà trouvés menacés, ou avez-vous déjà vécu une situation dans laquelle on vous a demandé d'abandonner une partie de vous-même ?
- Comment l'avez-vous vécu et quelle a été votre réaction ?
- Quelles sont les différentes façons de « menacer » le sens de l'identité d'autrui ?
- Pensez-vous que certaines personnes de votre communauté se sentent menacées de l'une de ces façons ? Pensez-vous avoir déjà contribué à remettre en cause l'identité d'un individu ?
- Quels problèmes les jeunes des minorités rencontrent-ils au sein de votre communauté ou de votre pays ?
- Que pouvez-vous faire pour les aider à résoudre ces problèmes ?
- Si nous recommencions cette activité, noteriez-vous d'autres éléments de votre identité ou garderiez-vous les mêmes ?

Conseils pour l'animateur

Essayez de repérer au préalable les éventuels points sensibles ; par exemple, prenez en considération que certains participants peuvent penser que leur identité est menacée par d'autres communautés représentées dans le groupe. Si tel est le cas, vous

pouvez leur en parler avant l'activité, sans oublier que ce problème peut surgir plus loin dans la discussion.

- Certains participants pourraient avoir du mal à rayer des éléments de leur identité. Vous pouvez expliquer qu'une discussion aura lieu à ce sujet dans le débriefing, mais aussi proposer un nouveau choix aux participants, c'est-à-dire de sélectionner cinq éléments au lieu de huit, par exemple.
- Si vous pensez que les participants sont à l'aise les uns avec les autres, essayez de former des petits groupes hétérogènes : par exemple en mélangeant des Européens et des Méditerranéens, des participants du Nord et d'autres du Sud, des représentants de la minorité et d'autres de la majorité (s'il est possible d'établir cette distinction). Vous devez cependant prendre en compte que certains groupes ou individus peuvent être embarrassés à l'idée d'aborder ces questions avec certaines personnes. Dans ce cas, formez des groupes « sans danger » pour commencer.
- Vous pouvez proposer une liste de points précis à examiner en petits groupes. Par exemple :
  - Quelle comparaison peut-on établir entre les huit caractéristiques choisies par les membres de votre groupe, d'une personne à une autre ou d'une région à une autre ?
  - Comment avez-vous procédé pour choisir les éléments essentiels de votre identité et ceux que vous pouviez supprimer ?
  - En quoi les caractéristiques spécifiques se différencient-elles d'une personne à une autre, ou d'une région à une autre ?
  - Etes-vous surpris par certains choix d'autres participants ?
- Vous pouvez demander aux groupes de nommer un rapporteur pour présenter les principales problématiques abordées en groupes. Veillez à ce que les présentations ne soient ni trop détaillées ni trop longues : demandez juste un résumé des principales discussions.
- Gardez à l'esprit que les identités des groupes majoritaires reflètent souvent des traits de la personnalité, comme le fait d'être amusant, généreux, chaleureux, etc. Par contre, les identités des groupes minoritaires et des groupes perçus comme « inférieurs » par leur statut tendent à être définies par des éléments comme la nationalité, le sexe, la race, etc. Une explication en est que les groupes majoritaires n'ont souvent pas conscience de certains aspects de leur identité, qu'ils perçoivent comme étant « dans la norme ». Par exemple, dans une société majoritairement composée de Blancs, les personnes de couleur blanche pensent peu à la couleur de leur peau, tandis que les personnes de couleur noire ne peuvent pas ne pas y penser.

Vous pouvez étudier certaines de ces problématiques en demandant d'une part, au groupe de comparer les caractéristiques choisies par les groupes minoritaires/majoritaires et d'autre part, aux membres de chaque groupe les raisons de leur sélection : par exemple, pourquoi ils ont intégré ou omis des éléments tels que la couleur de leur peau, le sexe ou la nationalité.

Variantes

Organisez l'activité dans l'autre sens ! Commencez par demander aux participants de sélectionner une caractéristique fondamentale pour, progressivement, définir une identité plus complète, composée de huit éléments (ou plus). Il s'agit d'une option plus rassurante, à mettre en place avec les groupes qui pourraient appréhender de « perdre » des éléments de leur identité. La discussion peut alors s'orienter sur les points communs entre divers individus ou groupes.

Idées d'action

Renseignez-vous pour savoir quels groupes minoritaires vivent dans votre quartier et organisez une soirée culturelle avec le plus de groupes possible.

Suggestions de suivi

Si vous voulez approfondir le travail sur l'identité et les minorités, utilisez certaines activités du kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux* : « Premières impressions » s'intéresse aux hypothèses que nous échafaudons sur les individus à partir de très peu d'informations ; « Un égale un » porte sur les stéréotypes.

Informations complémentaires

Cette activité est adaptée de Liza Chambers, *Soliya online curriculum*, 2006.

Des touristes responsables

Le tourisme encourage le dialogue entre les peuples et les Etats, favorise la connaissance des autres et contribue à reconnaître l'importance d'apprécier et de respecter leurs différences.

Francesco Frangialli, Organisation mondiale du tourisme des Nations Unies

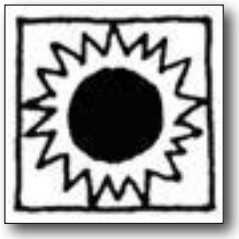
Les participants doivent réfléchir à la façon dont les touristes peuvent contribuer à la protection de l'environnement ou, au contraire, lui porter atteinte.

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 6

Durée 90 minutes

Thèmes



Environnement

Droits de l'homme

Apprentissage interculturel

Points traités

- Le tourisme et son impact
- Le développement durable
- La responsabilité envers l'environnement

Objectifs

- Etudier l'impact du tourisme sur l'environnement et la culture locale
- Réfléchir à la responsabilité individuelle envers l'environnement
- Réfléchir à des mesures que les participants peuvent s'engager à prendre lorsqu'ils voyagent

Préparation (facultatif)

Essayez de trouver des exemples de l'impact du tourisme sur l'environnement grâce aux sites internet répertoriés dans « Informations complémentaires ».

Matériel

Tableau de conférence, marqueurs

Instructions

Interrogez les participants sur leur interprétation du mot « touriste ». Par exemple, sont-ils des touristes au moment de l'activité ? Que pensent-ils de la définition ci-après de l'Organisation mondiale du tourisme (OMT) « Un touriste est un visiteur séjournant plus de 24 heures dans un pays pour affaires ou à des fins de loisirs » ?

- Expliquez que le tourisme, en pleine expansion, est l'un des plus gros secteurs de l'économie mondiale, mais que le tourisme de masse commence à avoir des répercussions néfastes sur l'environnement et souvent sur la culture locale. Demandez aux participants de citer des exemples.
- Introduisez le concept de « touriste responsable » et expliquez que l'OMT a élaboré un Code mondial d'éthique du tourisme constitué de 10 articles, qui définit les « règles du jeu » du tourisme. (Voir « Informations complémentaires» pour plus de détails.)
- Divisez les participants en quatre groupes en veillant à un équilibre en termes de représentation régionale et de répartition femmes-hommes. Distribuez des feuilles et des marqueurs, et attribuez l'un des thèmes suivants à chaque groupe :
  - Responsabilité sociale
  - Responsabilité économique
  - Responsabilité environnementale
  - Droits de l'homme

Il est aussi possible de distribuer à chaque groupe le principe correspondant extrait du guide pratique « Le touriste et le voyageur responsables ». (Voir « A distribuer ».)

- Demandez aux groupes de diviser leur feuille en deux colonnes. A gauche, ils listent autant de conséquences négatives du tourisme que possible en relation avec leur thème. A droite, ils indiquent des mesures concrètes qu'un touriste responsable peut mettre en œuvre pour éviter ces conséquences négatives. Accordez-leur 20 minutes.

Une fois cette tâche réalisée, invitez chaque groupe à présenter ses résultats, feuille à l'appui. Laissez le temps pour des questions ou des observations puis passez au débriefing.

Débriefing et évaluation

Avez-vous trouvé l'exercice facile ? Aviez-vous déjà réfléchi à ces questions auparavant ?

- Selon votre évaluation personnelle de votre comportement, diriez-vous que vous êtes un touriste responsable ? En général, adaptez-vous votre comportement aux principes définis par les groupes ?
- Pourquoi est-il difficile, dans la pratique, de garder à l'esprit tous les points examinés ici ? Pourquoi, alors que nous savons pertinemment ce que nous devons faire, échouons-nous si souvent ?
- Avez-vous observé des traces de « tourisme irresponsable » dans votre région ? Qu'en est-il dans les autres pays euro-méditerranéens que vous avez visités ?

- Selon vous, quels sont les moyens de sensibiliser les touristes qui visitent votre région à leur impact sur le site ?
- Avez-vous observé des comportements néfastes pour l'environnement de la part des populations locales ?
- Pouvez-vous proposer des mesures pour sensibiliser davantage la population locale ?

Conseils pour l'animateur

Les participants seront plus à même de voir l'urgence associée à ce problème si vous leur présentez des situations concrètes dans lesquelles le tourisme est néfaste pour l'environnement : par exemple, des photographies ou des statistiques provenant de certains des sites proposés ci-après. Vous pouvez aussi leur fournir toute sorte d'informations locales que vous aurez rassemblées sur le tourisme.

Si certains participants ont pris l'avion pour rejoindre le lieu de la formation, pourquoi ne pas soulever la question du transport aérien ?

Variantes

Si la région dans laquelle vous travaillez est une destination touristique, les participants peuvent prendre un peu de temps pour recueillir des informations avant l'exercice. S'ils disposent d'un appareil photo, ils peuvent l'utiliser pour conserver des traces du manque de respect envers l'environnement et les montrer lors de leur présentation.

Le nombre de groupes peut varier : si vous avez un petit nombre de participants, vous pouvez choisir deux ou trois thèmes à examiner. Si le groupe est plus important, ajoutez un cinquième groupe pour étudier le respect des ressources culturelles (article 4 du Code mondial d'éthique du tourisme).

Idées d'action

Demandez aux participants de dessiner une carte simple de la région euro-méditerranéenne (ou de leur région d'origine). Chaque personne s'engage à faire au moins une chose pour garantir le développement durable de la région euro-méditerranéenne aux niveaux social, économique et environnemental. Les participants devront représenter cet engagement sur la carte, avec une photo d'eux et un symbole de ce qu'ils se sont engagés à faire.

Suggestions de suivi

Essayez l'activité « Les chaînes de la vie » de *Repères*, qui se penche sur l'interdépendance entre les êtres vivants et les éléments non biologiques. L'activité 9 de ce T-Kit, intitulée « L'arbre à idées », s'intéresse aux rapports entre les comportements humains et l'environnement, et plus particulièrement à l'influence des droits à la santé, à la nourriture et à l'eau.

Informations complémentaires

Le tourisme a un impact significatif sur la vie des populations et l'environnement. Le tourisme européen représente deux tiers du tourisme mondial ; la Méditerranée est la première destination touristique du monde. D'ici à 2020, l'Organisation mondiale du tourisme (OMT) estime à 717 millions le nombre de touristes en Europe.

L'importance du tourisme est cruciale pour la plupart des pays de la région euro-méditerranéenne. Il génère des revenus par le biais d'une consommation accrue de biens et de services et ouvre de nouvelles perspectives d'emploi. Cependant, le tourisme de masse implique souvent une surexploitation et des dégradations environnementales. Une nouvelle forme de tourisme, l'écotourisme, essaie de combiner le tourisme et le développement durable. Ce type de tourisme compte avoir un impact positif non seulement sur l'économie mais aussi sur les aspects sociaux, culturels et environnementaux.

L'Organisation mondiale du tourisme formule un certain nombre de recommandations à respecter pour un tourisme plus responsable :

1. Ouvrez votre esprit aux autres cultures et aux autres traditions ; votre expérience en sera transformée, la population locale vous accueillera plus volontiers et vous respectera. Soyez tolérant et respectez la diversité des traditions et pratiques sociales et culturelles.
2. Respectez les droits de l'homme. Toute forme d'exploitation va à l'encontre des objectifs fondamentaux du tourisme. L'exploitation sexuelle des enfants est un crime passible d'une peine dans la destination ou dans le pays où habite son auteur.
3. Aidez à préserver l'environnement. Protégez la faune et la flore sauvages et les habitats. N'achetez pas de produits faits avec des plantes ou des animaux menacés d'extinction.
4. Respectez les ressources culturelles. Il ne faut pas que les activités portent atteinte au patrimoine artistique, archéologique ou culturel.
5. Votre voyage peut contribuer au développement économique et social. Achetez des objets artisanaux et d'autres produits locaux pour soutenir l'économie locale en appliquant les principes du commerce équitable. Le marchandage ne doit pas s'opposer à une juste rémunération.

(extraits du guide pratique « Le touriste et le voyageur responsables » :
http://ethics.unwto.org/sites/all/files/docpdf/responsibletouristbrochureen.pdf

D'autres ressources sont disponibles sur les sites internet suivants :

- l'Organisation mondiale du tourisme : http://www2.unwto.org/fr
- la Société internationale de l'écotourisme, chargée de promouvoir un tourisme responsable en misant sur la préservation de l'environnement en association avec les communautés: www.ecotourism.org
- la page d'accueil sur l'écotourisme du PNUE (Programme des Nations Unies pour l'environnement) : www.uneptie.org/pc/tourism/ecotourism

A distribuer (facultatif)

Principe 1 – pour le groupe qui étudie l'impact social

(extrait du guide pratique « Le touriste et le voyageur responsables » disponible à l'adresse suivante : http://ethics.unwto.org/sites/all/files/docpdf/responsibletouristbrochureen.pdf)

1. Ouvrez votre esprit aux autres cultures et aux autres traditions ; votre expérience en sera transformée, la population locale vous accueillera plus volontiers et vous respectera. Soyez tolérant et respectez la diversité des traditions et pratiques sociales et culturelles.

Principe 2 – pour le groupe qui étudie les droits de l'homme

(extrait du guide pratique « Le touriste et le voyageur responsables » disponible à l'adresse suivante : http://ethics.unwto.org/sites/all/files/docpdf/responsibletouristbrochureen.pdf)

2. Respectez les droits de l'homme. Toute forme d'exploitation va à l'encontre des objectifs fondamentaux du tourisme. L'exploitation sexuelle des enfants est un crime passible d'une peine dans la destination ou dans le pays où habite son auteur.

Principe 3 – pour le groupe qui étudie l'impact environnemental

(extrait du guide pratique « Le touriste et le voyageur responsables » disponible à l'adresse suivante : http://ethics.unwto.org/sites/all/files/docpdf/responsibletouristbrochureen.pdf)

3. Aidez à préserver l'environnement. Protégez la faune et la flore sauvages et les habitats. N'achetez pas de produits faits avec des plantes ou des animaux menacés d'extinction.

Principe 4 – pour le groupe qui étudie l'impact économique

(extrait du guide pratique « Le touriste et le voyageur responsables » disponible à l'adresse suivante : http://ethics.unwto.org/sites/all/files/docpdf/responsibletouristbrochureen.pdf)

5. Votre voyage peut contribuer au développement économique et social. Achetez des objets artisanaux et d'autres produits locaux pour soutenir l'économie locale en appliquant les principes du commerce équitable. Le marchandage ne doit pas s'opposer à une juste rémunération.

En quête de dignité

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits.

Article 1, Déclaration universelle des droits de l'homme

L'activité propose d'utiliser des photographies et la hiérarchisation en « diamant » pour examiner les concepts majeurs des droits de l'homme.

Thèmes

Droits de l'homme

Apprentissage interculturel

Paix et conflit

Niveau de complexité 1

Taille du groupe 8-25

Durée 45 minutes

Points traités

- La Déclaration universelle des droits de l'homme
- Dignité et besoins des êtres humains
- Egalité

Objectifs

- Comprendre le concept de dignité et son importance pour les droits de l'homme
- Se familiariser avec la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)
- Exercer ses capacités d'observation, de discussion et d'analyse

Préparation

Prévoyez neuf photographies pour chaque groupe de quatre à six participants. Essayez de sélectionner des photos qui illustrent différentes réalités culturelles dans la région euro-méditerranéenne, certaines reflétant des expériences positives, d'autres plus négatives. Vous pouvez utiliser la même série de photos pour chaque groupe en les photocopiant, ou en sélectionner d'autres.

Dessinez le diagramme en « diamant » (voir « A distribuer » ci-après), ou disposez une série de photos à titre d'exemple, de sorte que tout le monde puisse la voir.

Matériel

Série de photographies, comme mentionné ci-dessus.

Feuille de tableau de conférence et marqueurs.

Instructions

Commencez par interroger les participants sur leur compréhension de l'idée de dignité. Demandez-leur d'y associer des mots et essayez de les amener à proposer une définition. Donnez-leur des définitions du concept extraites de dictionnaires français (voir « Informations complémentaires » ci-après) et demandez-leur si elles correspondent à la signification du concept dans leurs langues.

- Formez des groupes de quatre à six participants et donnez une série de photos à chacun. Montrez-leur le diagramme « en diamant » et expliquez qu'ils doivent hiérarchiser les neuf photos selon cette forme. Au début, l'important n'est pas de savoir où va quelle photo mais comment elle se place par rapport aux autres.
- Expliquez que l'exercice consiste à hiérarchiser les photos conformément au concept de la dignité : ainsi, la photo qui correspond le mieux à la dignité, ou qui l'illustre le mieux, sera en haut du « diamant », à la place 1 ; celle qui lui correspond le moins doit être placée en bas du « diamant », c'est-à-dire à la place 5. Les autres doivent être classées et placées entre les deux.
- Au terme de 20 minutes, invitez les groupes à découvrir leurs classements respectifs.

Rassemblez les participants pour le débriefing et l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Avez-vous trouvé l'exercice facile ? Quelle était la partie la plus difficile ?

- De quelle manière avez-vous réfléchi à la dignité exprimée par chaque photo ? Quelles questions vous êtes-vous posées ?
- La plupart du temps, étiez-vous d'accord au sein de votre groupe ? Comment êtes-vous parvenu à un accord lorsqu'il y avait des divergences d'opinion ?
- Avez-vous été surpris par le classement d'un autre groupe ?
- Pourquoi la dignité est-elle importante ?
- Quel rapport cette activité a-t-elle avec le concept des droits de l'homme ?

Distribuez ces extraits de la DUDH aux participants, s'ils ne les connaissent pas encore :

> […] la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde.
>
> (extrait du préambule de la DUDH)

> Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.
>
> (article 1, DUDH)

- A votre avis, qu'expriment ces phrases ? Etes-vous d'accord avec ce qu'elles affirment ?
- Selon vous, comment pouvons-nous mieux garantir « la reconnaissance de la dignité inhérente… de leurs droits inaliénables » ?

- Quels sont, d'après vous, les principaux défis à la dignité dans votre pays ou dans l'ensemble de la région euro-méditerranéenne ?

Conseils pour l'animateur

Cette activité a pour but d'ouvrir le débat sur les droits de l'homme en examinant le concept de la dignité qui est fondamental pour comprendre en quoi consistent les droits de l'homme et pourquoi nous les possédons. Vous pouvez clarifier le rapport entre dignité et droits de l'homme au début. Sinon, assurez-vous que les groupes réfléchissent effectivement sur la dignité (et non sur les droits de l'homme).

- Il peut être utile pour la discussion d'avoir quelques informations sur les photos. Vous pouvez alors soulever des questions sur l'interprétation des images, ou vous servir des questions suscitées par les images pour entamer un débat sur des sujets liés aux droits de l'homme.
- Le concept de la dignité a des significations quelque peu différentes dans chaque langue. Il serait judicieux de rassembler quelques définitions avant l'activité !

Variante

Il est possible de demander aux participants d'organiser les photos sur une ligne plutôt qu'en « diamant ».

Idées d'action

Avec les participants, dressez une liste de tout ce qu'ils considèrent important pour se sentir des êtres humains respectés et dignes. Encouragez-les à réfléchir aux besoins physiques, culturels et sociaux, et aux situations dans lesquelles ces besoins peuvent être menacés dans leurs sociétés. Comparez ensuite cette liste avec les droits de l'homme cités dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Suggestions de suivi

L'activité « S'il te plaît, dessine-moi un droit de l'homme » de *Repères* propose aux participants de se familiariser avec le contenu de la DUDH en participant à un petit « concours de dessin » très divertissant. Vous pouvez aussi poursuivre avec l'activité n° 16 de ce T-Kit « Le partage du gâteau », qui se penche sur la difficulté de la mise en œuvre des droits de l'homme dans le monde.

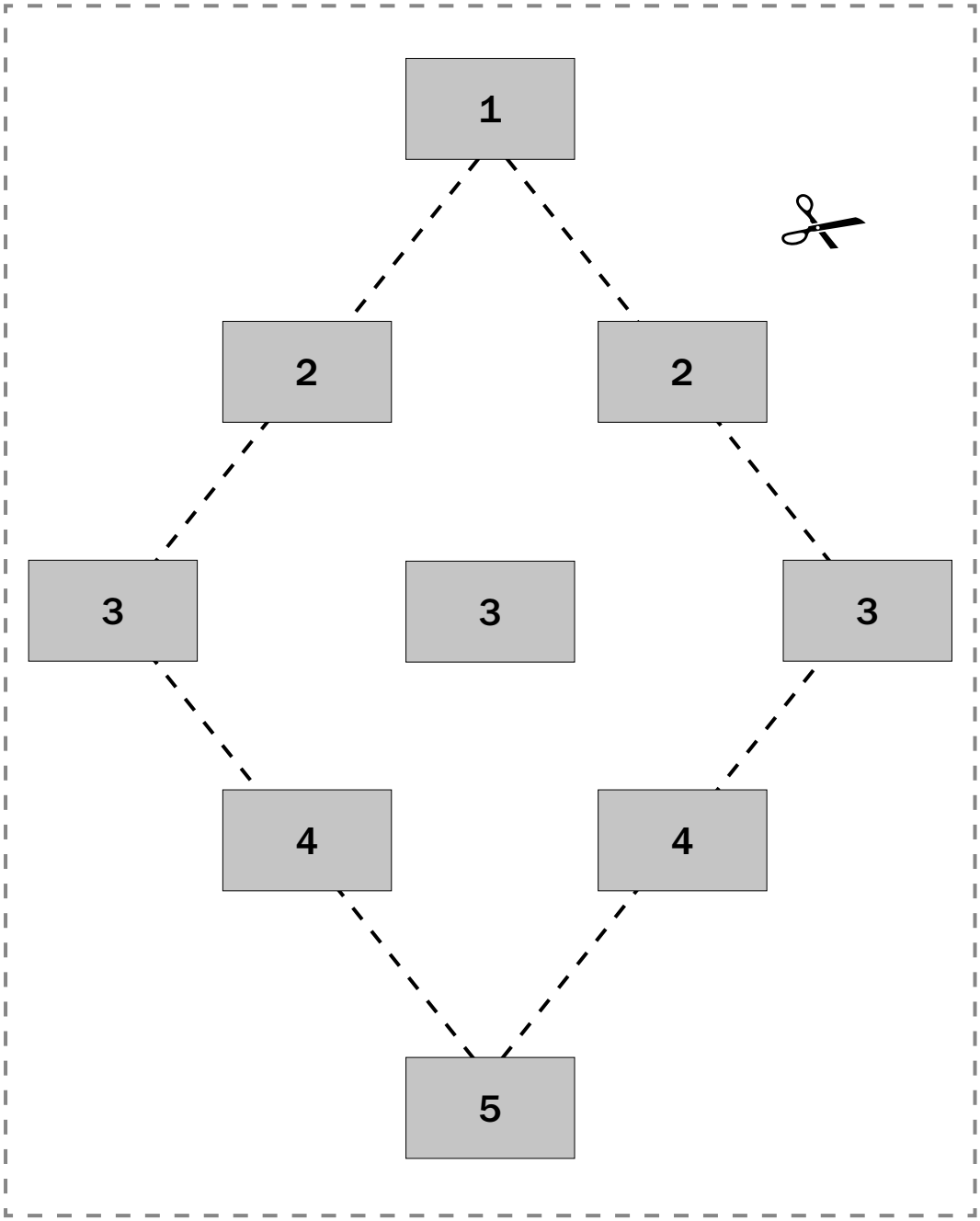
Informations complémentaires

Quelques définitions de la « dignité » dans divers dictionnaires français :

- Respect que mérite quelqu'un.
- Sentiment de la valeur intrinsèque d'une personne ou d'une chose.
- Attitude de respect de soi, fierté.
- Haute fonction, charge qui donne à quelqu'un un rang éminent ; distinction honorifique.
- Sentiment qui commande le respect d'autrui.

A distribuer

Le diagramme du « diamant »

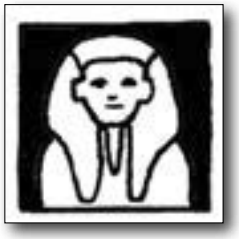


Fabriquons nos souvenirs

Que voulez-vous retenir du passé ?

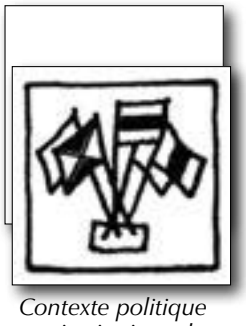
Activité théâtrale dans laquelle les participants utilisent leur corps pour représenter un monument.

Thèmes



histoire et mémoire

Paix et conflit



Contexte politique et institutionnel

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 10-30

Durée 60 minutes

Points traités

- Perceptions des événements historiques
- Symboles locaux ou nationaux
- Héroïnes et héros

Objectifs

- Encourager une attitude critique envers les symboles du passé
- Attirer l'attention sur la manière dont est conservée la mémoire de l'histoire
- Exprimer physiquement les idées et les concepts dont nous voudrions que le souvenir soit conservé

Préparation

Aucune.

Matériel

Une grande salle.

Instructions

Expliquez aux participants qu'ils vont travailler en petits groupes pour représenter un monument avec leurs propres corps. Chaque groupe devra se mettre d'accord sur un monument rendant hommage à un événement, une personne ou une communauté qu'ils veulent commémorer et dont ils voudraient conserver une trace pour les générations futures.

- Demandez aux participants de former des groupes de 4 à 6 personnes. Accordez-leur 20 minutes pour discuter, se mettre d'accord, puis former leur monument. Ils doivent aussi convenir du nom à lui donner.
- Chaque groupe présente son monument, sans rien dire sur ce qu'il est censé représenter. Ceux qui observent peuvent se déplacer et essayer d'en deviner le nom ou le thème. Ils peuvent aussi poser des questions sur la signification de certaines parties, tant qu'ils ne font pas référence à l'ensemble du monument ou au thème général.
- Pour chaque monument, donnez une possibilité aux observateurs de faire une proposition sur ce qu'il représente, puis demandez au groupe de révéler la bonne réponse.

Débriefing et évaluation

En plénière, réfléchissez à certaines de ces questions :

- Etait-il difficile de se mettre d'accord sur un thème ou une idée pour le monument ?
- Etait-il facile de deviner les thèmes des autres monuments ? Ressemblaient-ils à ceux que l'on peut voir dans nos villes ou villages ?
- Les monuments d'un pays sont-ils similaires à ceux d'un autre ? Quelles similitudes ou différences avez-vous remarquées ?
- Que pouvez-vous dire des monuments qui commémorent le même événement dans divers pays, en particulier lorsqu'il est probable que le monument se rapporte à une guerre entre les pays ?
- Quel genre de sentiments les monuments visent-ils généralement à susciter ?
- Quels thèmes généraux sont « commémorés » dans les rues de votre ville ? Qui décide des thèmes qui seront représentés, et êtes-vous d'accord avec ces décisions ?
- Quelles autres méthodes ou moyens sont utilisés pour représenter et nous rappeler le passé ? De quelle manière ces tentatives pour restituer l'histoire diffèrent-elles des monuments ?
- Dans quelle mesure les monuments et la mémoire de votre pays reflètent-ils l'histoire de ses relations euro-méditerranéennes ?

Conseils pour l'animateur

Lorsque vous lancez le premier exercice, accordez une entière liberté aux participants dans le choix de leur sujet. Ils voudront peut-être commémorer un concept aussi général que la paix ou la dignité, ou choisiront peut-être un personnage précis ou une date à garder en mémoire.

- Cette activité peut être très intense et faire naître des sentiments profonds, en particulier si des conflits existent entre certains participants. Avant toute chose, vous devez identifier les points sensibles pour pouvoir gérer les situations de conflit potentielles.
- Essayez de former des groupes hétérogènes en termes de culture, de nationalité et de répartition hommes-femmes, plutôt que des groupes homogènes dont les membres pourraient partager des perceptions similaires du passé.

Variante

Au lieu d'utiliser leurs corps, les participants peuvent aussi construire leur monument avec divers matériel (papier, carton, bois, etc.). Cette possibilité a pour avantage de pouvoir conserver les monuments pour rappeler aux participants leurs perceptions initiales.

Si vous le souhaitez, attribuez des thèmes aux participants plutôt que de leur demander de les choisir. Cette variante peut notamment être utile si vous disposez de peu de temps ou pour éviter les points sensibles que vous ne souhaitez pas aborder dans ce contexte.

Idées d'action

Proposez aux participants de mener une enquête sur les monuments ou autres représentations officielles du passé dans leur quartier. Demandez-leur dans quelle mesure ces monuments auraient pu influencer leur vision du quartier. La présence d'autres monuments aurait-elle favorisé une vision différente ?

Suggestions de suivi

Vous pouvez poursuivre avec « Héroïnes et héros » de *Repères* qui s'intéresse en particulier aux stéréotypes liés au genre et à leur rôle dans la façon dont l'histoire est racontée. Autre possibilité : essayez l'activité n° 28 de ce T-Kit, « Trous de mémoire », qui porte sur les souvenirs personnels des conflits et souligne la nature sélective de notre manière de percevoir les événements passés

Informations complémentaires

L'activité est inspirée du travail d'Augusto Boal, fondateur du Théâtre de l'opprimé, ainsi que d'une activité disponible en anglais sur www.facinghistory.org. De nombreuses autres méthodes du Théâtre de l'opprimé figurent dans Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, Paris, La Découverte, 1997, ou sur www.theatreoftheoppressed.org.

Faites passer le message

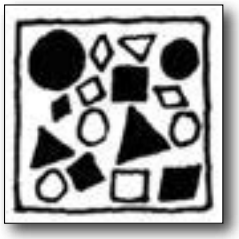
Ne sois pas troublé d'être incompris;
sois troublé plutôt de ne pas être compréhensif.

Proverbe chinois

Un journaliste tente de décrire à ses éditeurs à l'étranger la situation qu'il rencontre sur le terrain. Cette activité vise à travailler avec des photographies pour résoudre des problèmes de communication.

Thèmes

Apprentissage interculturel



Diversité et minorités

Contexte politique et institutionnel

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 8 +

Durée 45-60 minutes

Points traités

- L'interprétation des images et des mots
- Le rôle des médias dans la formation des opinions et des perceptions
- La diversité culturelle

Objectifs

- Illustrer les difficultés inhérentes à l'interprétation et à la communication d'événements en marge de notre perspective culturelle
- Prendre conscience du pouvoir et des limites de la communication visuelle
- Réfléchir à la manière dont les médias influencent l'opinion publique

Préparation

Sélectionnez une photo qui montre le déroulement d'une action ou des personnes effectuant une quelconque activité, en tout cas une réalité ou un événement que les participants ne connaissent pas forcément bien. Dans l'idéal, vous aurez réuni des informations de base sur le sujet illustré. Vous pouvez trouver des photos de réfugiés ou d'autres groupes marginalisés sur www.photovoice.org ou www.unhcr.org/static/home/photosets.htm, ou encore en sélectionner dans une revue ou un journal.

Préparez quatre ou cinq copies de la photo ou utilisez un rétroprojecteur, pour que tout le monde puisse la voir.

Matériel

Une photographie, comme décrite précédemment.

Instructions

Demandez à quatre volontaires de quitter la salle et d'attendre que vous les rappeliez. Expliquez alors l'activité au reste du groupe. Les volontaires seront rappelés un à un et devront décrire au volontaire suivant un événement ou une réalité représenté(e) sur une photographie. La difficulté réside dans le fait que, dans la pratique, aucun des volontaires ne verra la photo ! Le groupe resté dans la salle décrira le contenu de la photo au premier volontaire. Après quoi, chaque volontaire transmettra ce dont il se souvient au volontaire suivant, sans aucune aide du groupe.

- Expliquez aux participants restés dans la salle qu'après avoir communiqué l'« événement » au premier volontaire, ils devront observer comment chaque volontaire le transmet au suivant et prendre note en particulier des points ci-après:
  - toute omission d'information ;
  - toute modification du sens d'une information ;
  - tout ajout d'information.
- Une fois que les participants ont compris ce qu'ils ont à faire, montrez-leur la photographie. Ne les laissez pas prendre de notes à ce stade. Faites entrer le premier volontaire. Expliquez-lui l'exercice comme suit :

« Tu es un journaliste en territoire étranger et tu es sur le point de recevoir des informations de personnes qui ont été témoins d'un événement. Ta mission est de retenir les informations qui t'ont été communiquées et de les transmettre aussi fidèlement que possible à l'éditeur étranger de ton journal. Tu n'es pas autorisé à poser des questions. »

- Demandez à présent au groupe de décrire l'« événement » au volontaire-journaliste. Appelez immédiatement le deuxième volontaire et expliquez-lui l'exercice comme suit :

« Tu es l'éditeur étranger d'un journal et tu es sur le point de recevoir des informations de l'un de tes journalistes étrangers. Ta mission est de retenir ce qui t'a été communiqué et de transmettre ces informations aussi fidèlement que possible au coordinateur de la publication de ton journal. Tu n'es pas autorisé à poser des questions. »

- Une fois que l'éditeur étranger a reçu les informations, invitez le troisième volontaire à entrer et expliquez l'exercice de la même manière. Ce volontaire est le coordinateur de la publication et communiquera les informations à un journaliste qui devra rédiger un article sur cette histoire.
- Le coordinateur de la publication écoute les informations, puis vous faites entrer le quatrième et dernier volontaire. Expliquez-lui l'exercice de la même façon : il/elle est un journaliste qui doit retenir les informations et les transmettre ensuite aux lecteurs du journal.
- Après avoir écouté les informations, le journaliste communique l'événement à l'ensemble du groupe.

Réunissez tout le monde pour le débriefing et l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Montrez la photo aux membres du groupe. Demandez quels sont leurs sentiments et leurs impressions générales en commençant par les volontaires. Passez ensuite à la discussion sur le processus général.

- Dans quelle mesure la description du dernier volontaire correspondait-elle à la photographie originale ?
- Quelles informations ont été omises et quelles informations ont été modifiées?
- Quelque chose qui ne figurait pas sur la photo originale a-t-il été ajouté à la description ?

Il est possible de présenter les réponses à ces questions en trois colonnes sur un tableau de conférence.

- Quelles informations ont été transmises fidèlement ? A votre avis, pourquoi avoir retenu ces informations et pas d'autres ?
- Quelles étaient les principales difficultés dans la communication des informations ? Selon vous, d'où proviennent les principales erreurs ?
- Selon vous, le groupe a-t-il bien compris et communiqué l'information au départ ? Si vous refaisiez l'activité, décririez-vous la photo de la même manière ?
- La manière dont le groupe a transmis le message a-t-elle traduit une compréhension commune de la photo ? Si cela n'a pas été le cas, la diversité d'opinions s'est-elle manifestée dans les versions ultérieures de l'événement ?
- L'exercice aurait-il été plus facile si l'image avait représenté une scène de votre propre communauté ? Que nous apprend cette activité sur le fait d'essayer d'interpréter des événements d'autres cultures ?
- Vous est-il déjà arrivé de mal comprendre quelque chose que vous avez vu parce que vous ne vous étiez pas intéressé au contexte ?
- Pourquoi est-il si facile de mal comprendre ou de mal interpréter des photos ? Comment pouvez-vous réduire les répercussions de telles erreurs, par exemple lorsque vous regardez les informations télévisées ?
- Pouvez-vous citer des situations au sein de votre communauté dans lesquelles les images ont été mal interprétées ou utilisées pour envoyer un message incomplet ? La publicité entre-t-elle dans cette catégorie ?
- Dans quelle mesure les médias influencent-ils les idées de chacun ? Avez-vous tendance à accepter comme des faits ce que vous voyez ou lisez dans les médias ou considérez-vous ces informations comme l'expression de l'opinion personnelle des journalistes ?
- Comment les photos, les images et les représentations des médias influencent-elles les perceptions de chacun dans la région euro-méditerranéenne ? Comment confirment-elles les stéréotypes et les préjugés ? Que pouvez-vous faire pour modifier les visions basées sur des préjugés de chacun ?

Conseils pour l'animateur

La description de l'activité est bien plus complexe que l'activité elle-même ! Vous connaissez certainement le procédé dit du « téléphone arabe » utilisé pour les jeux d'enfants. La différence avec cette activité est que le message en soi est plus complexe et qu'il implique à la fois des capacités de mémoire et d'interprétation à chaque étape du processus.

- Vous pouvez prévenir les volontaires qu'ils joueront le rôle de journalistes avant qu'ils ne quittent la salle, ou leur annoncer de but en blanc lorsqu'ils reviennent, un par un ! L'avantage de la première possibilité est qu'ils pourront se préparer psychologiquement pendant qu'ils seront hors de la salle, par exemple en réfléchissant aux compétences qui seront les plus importantes. La deuxième a l'avantage de la spontanéité : l'activité peut être plus amusante si les « journalistes » ne sont pas préparés à jouer ce rôle.
- Le choix de la photo est important : vous devez en choisir une qui montre une quelconque action ou activité, plutôt qu'une photo du genre portrait statique, et qui provienne d'une culture aussi éloignée que possible de celle de la majorité des participants. Si vous avez recueilli des informations de base au sujet de la photo, elles peuvent vous être utiles lors du débriefing, notamment pour examiner la première interprétation du groupe.
- Cette activité peut être très distrayante, surtout lorsque les informations sont très déformées d'une personne à l'autre dans la chaîne de l'information. Il serait judicieux de rappeler la difficulté de l'exercice au début de la séance et d'indiquer que les participants ne doivent rien faire qui pourrait embarrasser les volontaires ou leur faire penser qu'ils ne remplissent pas correctement leur mission.
- Rappelez aux volontaires et aux participants qu'aucune question n'est autorisée ! Les informations doivent être transmises et reçues par les volontaires sans qu'ils puissent vérifier les faits ou obtenir des explications. La partie « téléphone arabe » de l'activité ne doit pas durer plus de 10 minutes.

Variantes

Il est possible d'effectuer cette activité à partir d'un texte écrit. Dans ce cas, l'aspect de l'interprétation est moins frappant qu'avec des images. Le texte ne doit pas faire plus d'une demi-feuille A4 et doit décrire un événement, comme le ferait la photo.

Si l'un des volontaires a des talents artistiques, pourquoi ne pas lui demander de dessiner la photo sur le tableau de conférence à la fin de l'exercice ? A la fin du processus, l'image visuelle initiale redevient ainsi une image visuelle.

Idées d'action

Proposez aux participants d'examiner plusieurs journaux ou sites internet et de réfléchir à la manière dont les images représentant certains groupes sont utilisées pour faire passer un message particulier. Ils peuvent par exemple se pencher sur des photos d'Africains, de musulmans, de réfugiés ou de jeunes. Incitez les participants à rechercher et à rassembler une série de photos qui représentent une image différente de celle diffusée par les médias. Ils peuvent envisager d'envoyer certaines de ces photos aux médias locaux ou les poster sur un site internet qu'ils auront créé.

Suggestions de suivi

L'activité « Jeunes et beaux ? », disponible en ligne dans *Repères*, examine les images de la société au sujet des jeunes et les incite à réfléchir à l'image qu'ils souhaitent renvoyer.

Si vous voulez approfondir le thème des médias, vous pouvez essayer l'activité « En première page » de *Repères*, dans laquelle les participants conçoivent la première page d'un journal imaginaire.

Informations complémentaires

Cette activité est une adaptation de « Мир глазами детей » (le monde vu avec des yeux d'enfants), publié en russe par Amnesty International et disponible à l'adresse suivante : http://amnesty.org.ru/node/369.

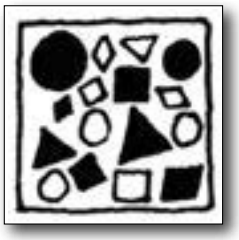
L'addition que nous sommes

Je suis, tu es, il est : mais qui sommes-nous ?

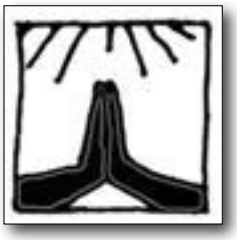
Dans cette activité, les participants sont regroupés un court instant en fonction des réalités qu'ils ont en commun.

Thèmes

Participation



Diversité et minorités



Religion et tolérance

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 10 +

Durée 45-60 minutes

Points traités

- Diversité
- Relations entre majorité et minorité
- Identité

Objectifs

- Appréhender la diversité du groupe
- Découvrir le sentiment que génère l'appartenance au groupe majoritaire ou au groupe minoritaire
- Défendre son opinion
- Promouvoir la sensibilité, l'empathie et le respect

Préparation

Une liste d'affirmations préétablies. (Voir « Conseils pour l'animateur »)

Matériel

Une grande salle ou un espace ouvert

Deux pancartes – l'une portant la mention « Oui », l'autre la mention « Non » – disposées sur deux murs opposés

Instructions

- Demandez au groupe de se rassembler dans un coin de la salle. Expliquez que vous allez lire des affirmations à voix haute. Ceux qui pourront répondre « Oui » iront près de la pancarte « Oui », tandis que ceux qui répondront « Non » se rendront de l'autre côté, soit près de la pancarte « Non ». Ceux qui pensent n'appartenir à aucun des deux groupes restent au milieu.
- Précisez que chacun est libre d'interpréter les affirmations ; il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- Indiquez aux participants qu'après chaque affirmation, ils devront attendre un instant, regarder autour d'eux et prendre conscience du nombre de personnes dans chaque groupe.
- Lisez les affirmations une à une. Laissez le temps à chacun de prendre position.
- Après la dernière affirmation, demandez aux participants de se rassembler en petits groupes pour partager leurs sentiments et confronter leurs expériences.

Débriefing et évaluation

En plénière, posez les questions suivantes :

- Comment avez-vous vécu le fait d'être dans un groupe de taille importante ?
- Comment avez-vous vécu l'expérience de vous retrouver seul(e) ou avec seulement quelques personnes ?
- Qu'avez-vous ressenti quand vous avez pensé n'appartenir à aucun groupe ?
- Qu'avez-vous ressenti d'autre pendant l'exercice ?
- Avez-vous déjà connu les mêmes sentiments dans la vie courante ?
- Réfléchissez à des situations courantes dans lesquelles vous faites partie de la majorité. Dans quelle situation êtes-vous à l'aise, ou à l'inverse mal à l'aise ? Pourquoi ?
- Mêmes questions lorsque vous faites partie de la minorité.
- Que nous apprend cet exercice sur l'accès et les obstacles à la participation ?
- Que révèle cet exercice sur les relations de pouvoir au sein de la société ? Comment vivez-vous ces relations ?
- Quels enseignements pouvez-vous tirer de cet exercice pour une meilleure cohésion du groupe ?

Conseils pour l'animateur

- Vous devez connaître un minimum le groupe pour être capable de dresser une liste d'affirmations appropriées. Essayez de diversifier les types d'affirmation pour que chacun puisse faire l'expérience d'appartenir à la minorité. Tentez de trouver des affirmations qui ne divisent pas le groupe en fonction de la nationalité ; l'objectif est de faire ressortir la diversité au sein du groupe.
- Prenez garde à certaines affirmations qui peuvent concerner des sujets sensibles. Par exemple, « Je suis homosexuel(le) » peut mettre certains participants très mal à l'aise. Evitez donc ce type d'affirmations.
- Formulez les affirmations de manière à pouvoir répondre « Oui » ou « Non ».

Exemples d'affirmations :

Je suis étudiant(e) à l'université.

Je fais des études dans le domaine de l'éducation.

J'habite toujours là où je suis né(e).

Je vis toujours dans mon pays de naissance.

Je suis citoyen du pays dans lequel je réside, ou je possède un passeport de ce pays.

Je suis capable de parler trois langues ou plus.

J'ai un ou plusieurs enfants.

Je suis actuellement sans emploi.

J'habite dans un autre pays que celui dans lequel je suis né(e).

J'habite au même endroit depuis plus de trois ans.

Mes parents sont divorcés.

Un de mes parents ou grands-parents est émigré.

Je vis en concubinage.

Je vis seul(e).

J'ai grandi dans un village.

Je fume.

Je suis croyant(e).

J'ai plus de trois frères et sœurs.

Je pense que les droits de l'homme sont protégés dans le pays dans lequel je vis.

Je suis marié(e).

J'ai déjà participé à une activité euro-méditerranéenne de jeunesse.

J'habite avec mes parents.

J'ai le sentiment de faire partie d'un groupe minoritaire.

Variantes

Vous pouvez proposer cet exercice au début d'un séminaire dans l'objectif d'aider les personnes à se connaître et à appréhender la diversité au sein du groupe. Même si cette activité permet de briser la glace, il reste important d'évaluer rapidement les sentiments des participants pendant l'exercice.

En fonction de la durée de l'activité et de la situation, il est possible de laisser plus de temps aux participants qui souhaitent justifier leurs choix entre oui et non.

Quand vous avez fini de lire votre liste d'affirmations, pourquoi ne pas proposer aux participants de la compléter ? Rappelez-leur de veiller à ne pas heurter les sentiments des autres.

Vous pouvez choisir des affirmations qui amènent trois réponses ou plus. Veillez à ce que chacun puisse se positionner facilement.

Idées d'action

Comparez la situation d'une minorité donnée et les attitudes à son égard (par exemple, les Roms) dans les différents pays des participants.

Recueillez et échangez des informations sur la construction des différences (culturelles) et des obstacles à la participation au sein de la société.

Réfléchissez ensemble aux structures et aux relations de pouvoir dans les pays euro-méditerranéens qui ont des conséquences négatives pour la vie quotidienne des participants.

Préparez un plan d'action pour essayer de résoudre ensemble un problème commun.

Suggestions de suivi

Si vous voulez continuer à travailler sur les relations de pouvoir et en particulier sur l'inégalité sociale en tant que source de discrimination et d'exclusion, reportez-vous à l'activité « Un pas en avant » dans *Repères*.

Vous trouverez d'autres activités sur le thème de la diversité dans le kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux* : « Dominos », « Rechercher les similitudes et découvrir la diversité » et « Sur les traces de la diversité ».

Si vous voulez vous pencher sur les appartenances religieuses au sein du groupe, utilisez l'activité n° 19 « Parlons de nos convictions » de ce T-Kit.

Informations complémentaires

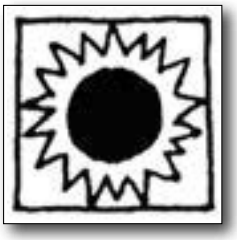
Consultez le paragraphe sur l'identité, et notamment la métaphore avec l'oignon (« l'oignon de l'identité ») en page 28 du kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux*.

L'arbre à idées

Si vous ne protégez pas l'environnement, il ne vous protégera pas !

Cette activité utilise la méthode de l'arbre à idées (ou de la carte mentale) pour mettre en avant la corrélation entre les droits de l'homme et l'environnement.

Thèmes



Environnement

Droits de l'homme

Participation

Niveau de complexité 3

Taille du groupe 9 +

Durée 90 minutes

Points traités

- La protection de l'environnement en tant que « question de droits de l'homme »
- Les droits à la santé, à la nourriture et à l'eau
- L'interdépendance et les rapports entre les questions environnementales et les droits de l'homme

Objectifs

- Comprendre l'étroite corrélation entre les questions environnementales et les droits de l'homme
- Etudier la signification des droits à la santé, à la nourriture et à l'eau
- Développer des capacités de coopération et d'analyse

Préparation

Pour chaque groupe (trois en tout), imprimez ou recopiez sur des pense-bêtes autocollants ou du papier de couleur les termes clés qui figurent dans les documents à distribuer (voir « A distribuer »).

Préparez une grande feuille de papier pour chaque groupe. Vous pouvez coller côte à côte deux feuilles d'un tableau de conférence. Au centre de chaque double feuille, écrivez l'un des droits suivants :

- le droit à la santé ;
- le droit à l'eau ;
- le droit à la nourriture.

Assurez-vous de disposer de suffisamment de place pour que les trois groupes puissent travailler sans se gêner.

Matériel

Feuilles d'un tableau de conférence et stylos de couleur.

Pense-bêtes autocollants ou petites feuilles de papier de couleur.

Paire de ciseaux.

Instructions

Demandez aux participants ce qu'ils savent à propos des droits à la santé, à la nourriture et à l'eau. Si nécessaire, communiquez-leur les informations fondamentales qui figurent à la fin de l'activité.

- Expliquez que l'activité portera sur la corrélation entre ces droits de l'homme et la protection de l'environnement, et qu'elle utilisera pour cela le processus de l'arbre à idées (carte mentale). Si les participants n'ont jamais travaillé avec cette méthode, donnez un exemple de carte mentale (voir « A distribuer »).
- Divisez les participants en trois groupes et attribuez à chacun l'un des droits (à la santé, à la nourriture ou à l'eau). Donnez à chaque groupe la feuille de tableau de conférence que vous avez préparée et les cartes avec les thèmes clés.
- Annoncez aux groupes qu'ils disposent de 45 minutes pour créer une carte mentale mettant en relation autant de termes que possible. Expliquez que si les rapports entre les termes ne sont pas évidents pour les autres participants, ils devront ajouter des informations sur leur schéma, par exemple en les notant sur les liens entre deux termes. Au cas où ils voudraient ajouter des termes de leur choix, fournissez-leur quelques morceaux de papier ou des pense-bêtes vierges supplémentaires.
- Au terme de 40 minutes, invitez les groupes à regarder les cartes mentales que les uns et les autres ont établies. Demandez-leur de prendre note des points qui ne sont pas clairs ou sur lesquels ils aimeraient des informations complémentaires.

Réunissez les participants pour le débriefing et l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Qu'avez-vous pensé de l'exercice ? Etait-il facile ou difficile ? Est-ce qu'il vous a plu ?

- Avez-vous réussi à inclure tous les termes clés sur votre carte ? Y seriez-vous arrivés si vous aviez eu plus de temps ?
- Etait-il facile d'identifier les liens ? Lesquels vous ont posé le plus de problème ?
- Cet exercice vous a-t-il aidés à clarifier certains concepts ou à identifier des liens ?
- Avez-vous appris quelque chose grâce à un membre de votre groupe ?
- Qu'avez-vous remarqué au sujet des cartes mentales préparées par les autres groupes ? Avez-vous noté des questions ?

- Quelles sont les principales conclusions que vous tireriez des discussions que vous avez eues au sein de votre groupe ?
- Vous semble-t-il cohérent de parler du droit à la protection de l'environnement ?
- Pouvez-vous citer des exemples dans lesquels l'environnement influe sur les droits des personnes au sein de votre société ? Avez-vous remarqué des situations similaires dans d'autres parties de la région euro-méditerranéenne ?
- Comment pouvez-vous contribuer à protéger l'environnement au quotidien ?
- Les jeunes sont-ils suffisamment conscients des liens entre les droits de l'homme et la protection de l'environnement ? Comment rendre ces liens plus explicites ?

Conseils pour l'animateur

Vous devrez peut-être vous familiariser avec certains termes utilisés dans l'activité avant de les expliquer aux participants. Vous trouverez des informations utiles dans le chapitre 2, thème 10, « Environnement ». Si vous décidez de transmettre ces informations aux participants pendant l'exercice, vous devrez probablement rallonger le temps imparti à la création des cartes mentales.

- En outre, il est important que vous vous familiarisiez à l'outil de carte mentale : consultez l'exemple ci-dessous et assurez-vous de pouvoir l'expliquer aux participants. Commentez quelques branches avec eux avant de démarrer l'exercice.
- Incitez les groupes à faire preuve de créativité et à inclure des détails ou des aides visuelles telles que des icônes, des dessins, des flèches ou des éléments surlignés.
- Une fois les cartes terminées, invitez simplement les groupes à découvrir leur travail respectif. Si les groupes veulent présenter leurs résultats, incitez-les à se concentrer sur les difficultés ou les points de désaccord plutôt que de tenter d'expliquer comment ils ont construit leur carte mentale.

Vous trouverez ci-après un résumé des droits de l'homme sur lesquels les groupes travailleront. Pour toute autre information générale, reportez-vous au chapitre 2, thème n° 5 sur les droits de l'homme.

Variantes

Vous pouvez simplifier l'activité en proposant d'abord aux participants de réfléchir aux termes clés, puis de construire leurs cartes mentales. Dans ce cas, l'activité leur paraîtra moins impressionnante parce qu'elle demandera moins de connaissances sur les questions environnementales.

Idées d'action

Dressez une liste d'actions que le groupe pourrait déployer pour la protection de l'environnement. Aidez-le à mettre ces idées en pratique !

Suggestions de suivi

D'autres activités sur l'environnement figurent dans ce T-Kit : l'activité n° 1 « Beauté naturelle » ou n° 4, « Des touristes responsables ». Vous avez aussi la possibilité d'approfondir le thème des droits de l'homme avec d'autres activités : l'activité n° 16, « Le partage du gâteau », porte sur le droit à la nourriture et la distribution des ressources dans le monde.

Informations complémentaires

Les droits à la santé, à la nourriture et à l'eau

> « Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille […] »
>
> *(article 25.1, Déclaration universelle des droits de l'homme)*

> « Les Etats parties au présent pacte reconnaissent le droit de toute personne à un niveau de vie suffisant pour elle-même et sa famille, y compris une nourriture, un vêtement et un logement suffisants […] Les Etats parties prendront des mesures appropriées pour assurer la réalisation de ce droit et ils reconnaissent à cet effet l'importance essentielle d'une coopération internationale librement consentie. »
>
> *(article 11.1, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*

> « Les Etats parties au présent pacte reconnaissent le droit qu'a toute personne de jouir du meilleur état de santé physique et mentale qu'elle soit capable d'atteindre. »
>
> *(article 12.1, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*

Le droit à la santé est reconnu dès 1946, lorsque la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé déclare que « la possession du meilleur état de santé qu'il est capable d'atteindre constitue l'un des droits fondamentaux de tout être humain ».

En 2000, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies, organe qui surveille l'application du pacte, adopte des observations générales sur le droit à la santé qui interprètent ce droit tel que défini à l'article 12 du pacte, « comme un droit global, dans le champ duquel entrent non seulement la prestation de soins de santé appropriés en temps opportun, mais aussi les facteurs fondamentaux déterminants de la santé tels que l'accès à l'eau salubre et potable et à des moyens adéquats d'assainissement, l'accès à une quantité suffisante d'aliments sains, la nutrition et le logement, l'hygiène du travail et du milieu et l'accès à l'éducation et à l'information relatives à la santé […] ».

En 2002, le Comité reconnaît en outre que l'eau constitue un droit indépendant. S'appuyant sur un éventail de traités et de déclarations internationales, il déclare :

> « Le droit à l'eau fait clairement partie des garanties fondamentales pour assurer un niveau de vie suffisant, d'autant que l'eau est l'un des éléments les plus essentiels à la survie. »
>
> *(« Centre Europe – Tiers Monde »)*

Les droits de l'homme et le droit à la protection de l'environnement

Dans certaines parties de la région euro-méditerranéenne, comme dans d'autres régions du monde, des individus sont confrontés à de graves pénuries d'eau, des réserves halieutiques en baisse, la déforestation, la pollution et d'autres désastres environnementaux. Les victimes ne sont pas uniquement des êtres humains ; ces désastres touchent aussi la faune et la flore. Par

ailleurs, le plus souvent, les individus touchés sont ceux qui peuvent le moins se défendre : les personnes démunies, défavorisées et marginalisées.

Les questions des droits de l'homme et de la protection de l'environnement se rejoignent dans une société qui parvient à protéger et à entretenir durablement le monde vivant du genre humain et autre. Il est de plus en plus évident que les questions de la dégradation de l'environnement et des violations des droits de l'homme sont largement dépendantes ; une meilleure compréhension des problématiques communes ne peut que soutenir nos efforts pour s'y attaquer.

Pour plus d'informations sur les liens entre les droits environnementaux et la Convention européenne, consultez l'ouvrage de Daniel García San José, *La protection de l'environnement et la Convention européenne des Droits de l'Homme*, disponible à l'adresse http://book.coe.int/. La Déclaration finale de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement (la Déclaration de Stockholm) est quant à elle disponible sur : http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=fr.

A distribuer

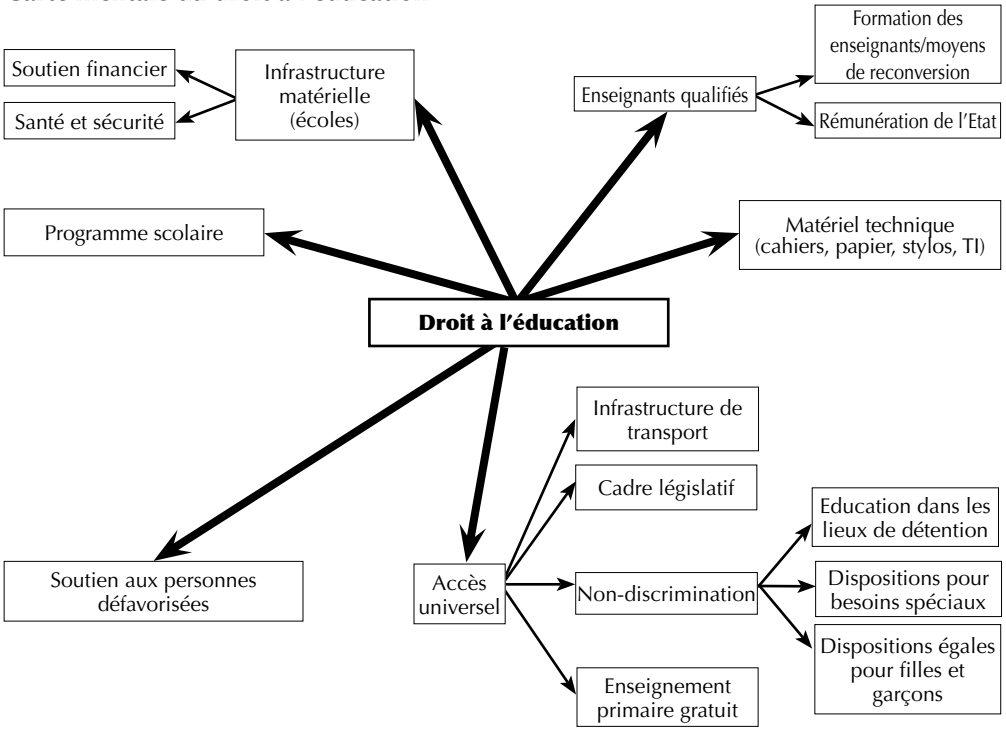
Termes clés

La protection de l'environnement, les droits de l'homme, la productivité agricole, la santé des enfants, les systèmes côtiers, l'alimentation, le développement économique, le développement social, le développement culturel, la répartition des ressources alimentaires, la nourriture suffisante, le bon développement de l'enfant, la mortalité infantile, l'utilisation des sols, la nutrition, les ressources alimentaires, les terres arables, les cultures, l'irrigation, les barrages, l'immigration, les minorités, l'épuisement des sols, les politiques alimentaires et agricoles, la sûreté alimentaire, les pesticides, la sécurité alimentaire, les zones humides, les estuaires, la pêche, la mondialisation, les réfugiés, les questions de travail, le développement rural, le commerce, le développement durable, l'urbanisation, les maladies, les drogues, le changement climatique, les risques naturels, les savoirs locaux, la pollution, les déchets, les bassins versants, les rivières, l'énergie nucléaire, les mammifères marins, les eaux souterraines, la paix, les conflits, les forêts, la déforestation, les toxines, la biodiversité, la diversité culturelle, l'Europe, la Méditerranée, la culture, le droit à la propriété, le droit à la santé, le droit à la nourriture, les ONG, les organisations de jeunesse.

Carte mentale (arbre à idées)

La carte mentale est un outil simple et efficace, une manière non linéaire d'organiser l'information et une technique qui permet de capter le flot spontané d'idées. L'objectif est de rassembler les idées similaires, d'identifier les liens entre celles-ci et de repérer les informations les plus importantes, surtout lors d'un débat ou d'une réflexion. C'est une bonne manière de s'assurer que tous les aspects d'une situation ont été pris en considération. Commencez par le problème ou la question centrale et déployez des branches vers l'extérieur comme pour un arbre, en prolongeant par des sous-branches qui peuvent elles aussi être divisées. Vous devriez obtenir une toile d'araignée de concepts reliés entre eux. Pour plus d'informations, consultez l'adresse : www.thinksmart.com/mission/workout/mindmapping_intro.html.
(un exemple de carte mentale figure à la page suivante)

Carte mentale du droit à l'éducation

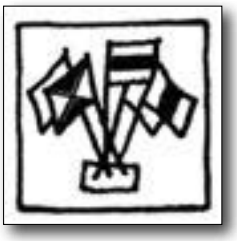


L'avis du jury

Votre projet euro-méditerranéen sera-t-il financé ?

Cette activité consiste à simuler le processus de décision d'un organisme de financement pour des projets de jeunes.

Thèmes



Contexte politique et institutionnel

Apprentissage interculturel

Participation

Niveau de complexité 3

Taille du groupe 12-40

Durée 90-180 minutes pour la 1re partie, 90 minutes pour la 2e

Points traités

- Planification de projets euro-méditerranéens de jeunes
- Demande de financement et satisfaction des critères de financement
- Coopération et travail de groupe

Objectifs

- S'exercer à la conception de projets pour le travail de jeunesse et à l'élaboration d'une proposition
- Informer les participants sur les différents organismes de financement et les critères exigés pour les projets
- Obtenir l'avis de spécialistes ou de représentants d'organismes de financement

Préparation

Cette simulation peut servir à aider les travailleurs de jeunesse à concevoir des projets de jeunes nécessitant un financement. L'activité doit se dérouler en deux temps, idéalement sur deux séances, pour que les membres du jury aient le temps de lire les propositions.

Avant la partie 1

Sélectionnez un ou deux programmes de financement pouvant intéresser les participants et faites des copies de leurs formulaires de demande, des informations générales, etc.

Avant la partie 2

Essayez d'inviter des spécialistes de divers organismes de financement. Vous offrez ainsi une occasion aux participants de recevoir des conseils pratiques sur leurs projets potentiels.

- Les spécialistes (le jury) doivent être informés et, dans l'idéal, pouvoir consulter des copies des projets avant de rencontrer les participants.
- L'activité sera plus utile aux participants s'ils ont également pu consulter toutes les propositions de projet.
- Installez les chaises et les tables de façon à ce que le jury soit assis un peu en retrait, derrière une table. Devant la table, placez deux ou trois chaises pour que les représentants du groupe puissent s'asseoir pendant l'entretien.

Matériel

Pour la 1re partie : copies des formulaires de demande et des informations générales (une par groupe).

Pour la 2e partie : copies des propositions de projet – si les propositions ont été préparées sur des feuilles de tableau de conférence, accordez une demi-heure au début de la séance pour que tout le monde puisse les découvrir.

Instructions

Partie 1

Expliquez que le but de l'activité est d'aider les participants à soumettre des demandes concluantes aux organismes de financement. Annoncez que l'exercice se déroulera en deux temps : au cours de la première partie, les groupes élaboreront une proposition de projet euro-méditerranéen ; la deuxième partie portera sur l'analyse des propositions de projet par le jury.

- Formez des groupes de quatre à six participants.
- Distribuez des formulaires de demande et les informations générales. Indiquez que les groupes disposent d'une heure et demie pour préparer leur demande, après quoi ils devront soumettre leur proposition au jury.

Partie 2

- Le jury doit étudier une par une les propositions de projet.
- Il doit donner un court résumé du projet.
- Il peut demander des explications aux membres du groupe concerné.
- Il doit conclure par une synthèse de ses recommandations.

Expliquez que la discussion se poursuit à présent sur la base des projets spécifiques. Invitez ceux qui le souhaitent à poser des questions d'ordre général aux membres du jury avant de passer au débriefing de l'activité.

Débriefing et évaluation

Avez-vous trouvé l'activité utile ? Qu'est-ce qui vous a particulièrement aidés ou ne vous a pas servi ?

- Quelle a été la méthode de travail du groupe : selon vous, chacun a-t-il pu influencer le projet ou y contribuer de la même façon ?
- Quelle a été la partie la plus difficile du processus ?
- Etes-vous désormais plus à l'aise avec la conception et la présentation de propositions de projet en vue d'obtenir un financement ?
- Y a-t-il des aspects du processus qui restent vagues ou que vous aimeriez revoir ?
- D'après vous, quels sont, pour la région euro-méditerranéenne, les intérêts des projets qui ont été proposés ?
- Le financement/soutien des projets euro-méditerranéens de jeunes est-il transparent et reflète-t-il les inquiétudes des jeunes ?
- Savez-vous qui prend les décisions concernant les projets euro-méditerranéens de jeunes et comment ?

Conseils pour l'animateur

La façon d'organiser l'activité dépend largement de votre groupe et de son expérience en la matière. Il serait judicieux de rallonger au maximum la durée de la phase de préparation (1re partie) pour que les groupes puissent élaborer des propositions aussi complètes que possible.

- Essayez de laisser suffisamment de temps entre les deux parties pour que les participants et le jury prennent connaissance des propositions de projet, mais pas trop, afin de ne pas casser la dynamique de la première partie.
- Les programmes de coopération euro-méditerranéenne les plus connus sont le Programme euro-méditerranéen de jeunesse et la Fondation Anna Lindh. Consultez leurs conditions et critères aux adresses suivantes :
  www.euromedyouth.net/ et www.euromedalex.org.
- Si les formulaires de demande sont récents et pertinents pour le groupe, l'activité sera évidemment plus utile pour les participants dans la pratique : ils peuvent même, par la suite, soumettre ces propositions. Consultez certains des sites internet mentionnés ci-dessous dans « Informations complémentaires » pour voir s'il y a actuellement des appels à propositions.
- Vous devez donner au jury les instructions nécessaires avant l'activité : ils doivent donner aux participants un avis aussi utile que possible pour leur futur travail.

Suivant le nombre de spécialistes que vous aurez invités, vous ou d'autres membres de l'équipe de formation pourrez vous joindre au jury.

Variantes

S'il n'est pas possible d'organiser deux séances distinctes ou de donner les propositions de projet aux membres du jury à l'avance, demandez aux participants d'élaborer un résumé du projet sur une feuille de tableau de conférence. Ils peuvent aussi préparer une courte présentation.

Si vous n'êtes pas en mesure d'inviter des spécialistes d'un organisme de financement, vous pouvez fixer un niveau minimum pour le budget ou encore poser comme règle que les projets ne doivent pas avoir besoin de financement externe. Cette variante aidera les participants à constater que beaucoup de choses peuvent être réalisées sans financement externe.

Idées d'action

Soumettez les propositions à des organismes de financement ! Si elles ont été élaborées avec de très faibles budgets, encouragez les participants à essayer de les mettre en œuvre même sans financement.

Suggestions de suivi

Consultez le chapitre 3 de *Repères*. Il donne des suggestions d'actions concrètes qui peuvent être menées pour promouvoir les droits de l'homme ou les droits à l'éducation. L'activité « Dosta ! », dans la version en ligne de *Repères*, utilise l'outil d'élaboration de projets proposé dans ce chapitre pour organiser une action de soutien en faveur des Roms (groupes ou individus).

Informations complémentaires

Consultez les sites suivants pour les procédures de demande de financement et les appels à propositions :

- Le Programme euro-méditerranéen de jeunesse : www.euromedyouth.net/
- Le Programme Jeunesse de la Commission européenne : http://ec.europa.eu/youth/index.html
- Le programme pour la jeunesse du Conseil de l'Europe : www.coe.int/T/dg4/youth
- La Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures : www.euromedalex.org

A distribuer

Formulaires de demande et informations générales des organismes de financement pertinents.

L'orange bleue

La Terre est bleue comme une orange.

Paul Eluard

L'échange de jeunes se passait formidablement bien, jusqu'à ce que quelqu'un épingle une carte de la région en question sur le mur. C'est là que les différends dans le groupe sont devenus vraiment sérieux.

Un travailleur de jeunesse

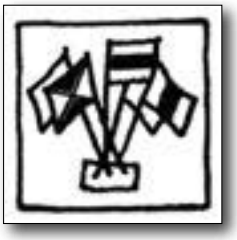
Cette activité examine les représentations historiques de l'espace euro-méditerranéen et comment elles peuvent traduire des visions et des perspectives ethnocentriques sur le monde, mais aussi – inévitablement – des intérêts particuliers.

Niveau de complexité 1

Taille du groupe 5-40

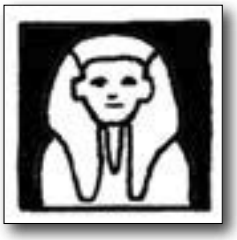
Durée 45 minutes

Thèmes



Contexte politique et institutionnel

Apprentissage interculturel



Histoire et mémoire

Points traités

- Histoire
- Représentations et perceptions de la géographie et de la politique euro-méditerranéennes
- Visions du monde et perception de soi-même et des autres dans le monde

Objectifs

- Observer différentes perspectives de l'espace, de la région et de l'histoire euro-méditerranéens et examiner la façon dont l'espace est représenté et visualisé
- Sensibiliser les participants aux visions et aux perspectives ethnocentriques du monde
- Introduire des perspectives historiques de la région euro-méditerranéenne et expliquer leur évolution
- Susciter une réflexion critique et remettre en question les perspectives individuelles du monde

Préparation

Reproduisez les cartes (voir « A distribuer ») sur des transparents si vous disposez d'un rétroprojecteur ou sur des fichiers informatiques si vous avez un vidéoprojecteur. Sinon, photocopiez simplement les cartes.

Matériel

Copies des documents à distribuer, voir ci-dessus – Feuilles de tableaux de conférence – Rétro ou vidéoprojecteur.

Instructions

Commencez par demander aux participants de se lever. Placez un point de référence – par exemple, un stylo sur le sol – qui leur indiquera leur position à cet instant. Ils doivent alors imaginer que le sol est une carte et se placer par rapport au point de référence et aux autres participants

- Les participants sont positionnés sur la « carte ». Demandez-leur d'indiquer d'où ils viennent : le pays, la ville ou même le quartier d'une ville, selon que le groupe est international ou local.
- Demandez-leur s'ils veulent ajuster ou changer leur position après avoir vu où sont placés les autres.
- Demandez-leur où se trouvent le nord et le sud sur cette « carte » et pourquoi ils se sont placés à cet endroit. Laissez-les discuter de leurs réponses.

A présent, demandez aux participants de s'asseoir et montrez-leur (ou projetez) la carte d'Idrisi.

- Laissez-les observer ce document pendant un temps avant d'indiquer qu'il s'agit d'une carte du monde. Invitez-les à montrer où se trouve leur pays sur la carte : ils peuvent simplement le montrer du doigt ou utiliser un pointeur laser, si vous en avez un.
- Encouragez-les à situer leur pays malgré les difficultés. Si vous sentez qu'un groupe est « coincé », précisez que la carte projetée (ou photocopiée) couvre l'Europe, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient mais, détail important, que le sud est en haut et le nord en bas. Peuvent-ils à présent situer leur pays sur la carte ?
- Si vous avez fait des photocopies, faites-les passer et suggérez aux participants de retourner la page pour avoir une autre perspective de la carte.
- Que traduit la carte d'Idrisi sur la perception du monde qu'avait son auteur à son époque ?

Passez au débriefing et à l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Invitez les participants à formuler des observations et à examiner les points suivants :

- Quelles sont leurs impressions générales concernant l'activité ?
- Etait-il difficile de se situer sur les deux cartes ? Pourquoi ?
- Tout le monde a-t-il compris que le nord est désormais en haut des cartes et le sud en bas ?

- Le fait d'être dans la partie supérieure ou inférieure de la carte influence-t-il leur perception des autres peuples et pays ?
- Dans quelle mesure les cartes que nous utilisons reflètent-elles des perspectives ethnocentriques du monde ? Par exemple, en ce qui concerne la taille proportionnelle des continents, le pays ou la région qui se trouve au centre, le nom des pays et la façon dont sont représentées les frontières.

Pour finir, révélez davantage d'informations sur la carte d'Idrisi et, si possible, montrez d'autres représentations de la Terre (voir « Informations complémentaires »).

Conseils pour l'animateur

L'activité fonctionne mieux avec des groupes internationaux car l'échelle de la carte d'Idrisi ne permet pas vraiment d'identifier les villes. Vous pouvez récupérer une copie en couleurs sur fr.wikipedia.org (libre de droit) : recherchez « mappemondes anciennes » puis cliquez sur la mappemonde d'Al Idrisi. Il est beaucoup plus pratique et beaucoup plus clair de l'utiliser avec un vidéoprojecteur.

Rassemblez d'autres cartes physiques ou historiques du monde qui montrent différentes perspectives. Le site http://nonformality.org dispose d'une grande sélection de cartes à des fins pédagogiques. Vous trouverez d'autres cartes « inversées » sur http://flourish.org/upsidedownmap/.

Variantes

Vous pouvez approfondir en invitant les participants, en binômes ou petits groupes, à se placer dans la perspective des autres participants en « regardant » ce que les autres voient de leur lieu de résidence ou de naissance : leur nord, leur sud, leur est et leur ouest. Il peut être très intéressant de travailler avec des programmes comme Google Earth pour montrer ce que chacun voit quand il regarde le lever et le coucher du soleil.

Si vous avez le temps et que vous sentez que votre groupe est intéressé, vous pouvez organiser des discussions par petits groupes au sujet de la phrase de James S. Aber : « Toute carte est le produit de l'entreprise humaine et, en tant que telle, est susceptible de comporter des erreurs involontaires, des représentations erronées, des partis pris ou des escroqueries absolues. »

- Les participants sont-ils d'accord avec cette affirmation ?
- Peuvent-ils donner des exemples qui pourraient illustrer le point de l'auteur ?
- Devrions-nous nous abstenir d'utiliser des cartes pour les activités euro-méditerranéennes ?

Plus de cartes ! Si vous avez le temps, il serait judicieux de proposer un autre exemple de carte inversée avec la carte semi-circulaire reproduite à la fin de l'activité. Vous pouvez défier les participants d'identifier des villes spécifiques car beaucoup de noms y sont lisibles. L'ancienne carte slave offre une perspective très intéressante du point de vue slave/russe.

Idées d'action

Incitez le groupe à rechercher et à partager d'autres représentations du monde.

Suggestions de suivi

Si vous souhaitez poursuivre sur le thème des perceptions communes de l'histoire, utilisez l'activité n° 6 de ce T-kit « Fabriquons nos souvenirs ».

L'activité « *Tous différents – Tous égaux* » de *Repères* offre un aperçu remarquable de certaines visions du monde proposé par un universitaire arabe espagnol du Moyen Age.

Informations complémentaires

Si vous voulez approfondir vos recherches sur les cartes et la manière dont elles reflètent des visions particulières du monde, les indications suivantes vous aideront à démarrer.

De son nom complet Abu Abdallah Muhammad Ibn Muhammad Ibn Abdallah Ibn Idriss al-Qurtubi al-Hassani, Al Idrisi (1100-1165 ou 1166), l'auteur de la carte présentée, était un géographe et cartographe arabe de Ceuta.

L'orientation originale de la carte est la suivante : le sud en haut, le nord en bas, l'est à droite et l'ouest à gauche. Vous remarquerez que la péninsule Arabe est au centre de la carte, probablement en raison de la ville sainte de La Mecque, centre spirituel du monde pour l'auteur; les cartes chrétiennes représenteraient Jérusalem au centre. Ce n'est que récemment qu'il est devenu courant de représenter le monde avec le nord en haut. Non seulement il était normal de placer le sud en haut, mais pendant longtemps ce fut l'est (ou l'orient, pour « orientation »). Avec le recul, il n'y a aucune raison pour que la Terre soit représentée avec le nord en haut et le sud en bas. Pour le démontrer, vous pouvez vous appuyer sur une image de la Terre prise de l'espace.

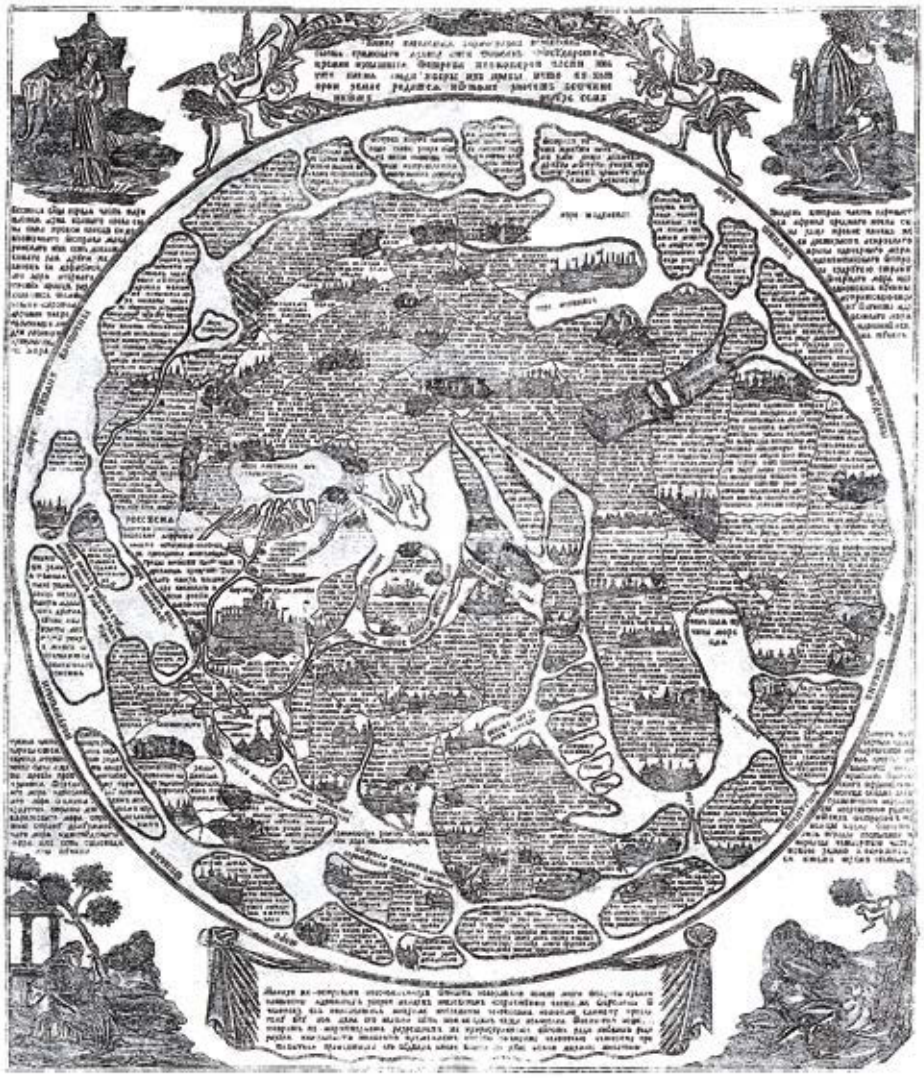
Les cartes ne sont jamais une image complètement réaliste du monde. Même les cartes modernes, comme celles créées par les photographes aériens et l'imagerie satellitaire, ne montrent que certaines parties du spectre lumineux, comme s'il était filtré par l'atmosphère et les instruments de détection.

> Ainsi, toutes les cartes sont des estimations, des généralisations et des interprétations des conditions géographiques réelles. Toute carte est le produit de l'entreprise humaine et, en tant que telle, est susceptible de comporter des erreurs involontaires, des représentations erronées, des partis pris ou des escroqueries absolues.
>
> James S. Aber

A distribuer

Mappemonde d'Idrisi

Plus de cartes !



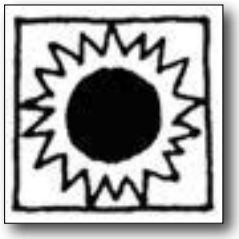
L'usine de papier

N'allez pas en vacances au Gonzo cette année !

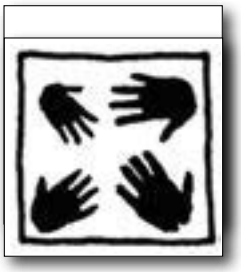
La tension monte entre le Liper et le Gonzo. L'analyse et l'examen d'un conflit imaginaire nous aident à trouver comment prévenir ce genre de situation.

Thèmes

Paix et conflit



Environnement



Participation

Niveau de complexité 4

Taille du groupe 12-24

Durée 30 minutes pour la 1re partie ; 60 minutes pour la 2e (éventuellement sur deux séances)

Points traités

- Analyse du conflit
- Conception et planification du projet
- Transformation du conflit

Objectifs

- Pratiquer l'analyse de conflit
- Elaborer des solutions créatives à un conflit
- Organiser des projets de jeunes
- Développer l'esprit d'équipe et la créativité

Préparation

Photocopiez les documents à distribuer, de sorte à en avoir suffisamment pour chaque groupe.

Matériel

Photocopies de « L'usine de papier » et des cartes de rôle.

Feuilles de tableau de conférence et marqueurs pour chaque groupe.

Instructions

Partie 1

Invitez les participants à former quatre groupes. Expliquez que l'activité se déroule dans la République imaginaire du Liper, où grandissent de sérieuses inquiétudes au sujet d'un conflit émergeant avec le pays voisin, la République du Gonzo. Distribuez la description du conflit ou expliquez-le avec vos propres mots.

- Expliquez qu'il faut tout d'abord analyser le conflit à partir de différents éléments pour mieux le comprendre. Présentez les cinq éléments à analyser :
  - les causes : tout ce qui a contribué à provoquer le conflit ;
  - les points de dissidence : tout ce qui contribue à diviser encore plus les deux parties ;
  - les points de rapprochement : tout ce qui unit les deux parties ;
  - les menaces : tout ce qui pourrait attiser le conflit ;
  - les opportunités : tout ce qui pourrait aider à transformer le conflit.
- Accordez 25 minutes aux groupes pour qu'ils réfléchissent à ces cinq éléments et remplissent le document « Analyse du conflit » que vous leur aurez distribué.

Partie 2

Distribuez ensuite à chaque groupe une carte de rôle qui explique la deuxième partie de l'exercice. Indiquez-leur qu'ils disposent de 45 minutes pour réfléchir à leur projet et élaborer un plan d'action.

- Ils doivent se mettre d'accord :
  - sur le nom du projet ;
  - sur ses objectifs ;
  - sur ses bénéficiaires ;
  - sur ses principales actions.
- Réunissez les groupes au terme de 45 minutes pour que chacun présente ses solutions. Laissez ceux qui le souhaitent poser des questions.

Passez au débriefing et à l'évaluation de l'activité.

Débriefing et évaluation

Permettez à ceux qui le souhaitent de s'exprimer en tant que représentants de la jeunesse du Liper. Expliquez ensuite que le débriefing portera sur l'ensemble de l'exercice et que chacun s'exprimera en tant que participant à l'activité.

Demandez les impressions générales des participants à la suite de l'activité : l'ont-ils trouvée utile/difficile/intéressante ?

- Quelles différences avez-vous observées entre les diverses analyses du conflit ?
- Comment avez-vous choisi le projet au sein de votre groupe ? Etiez-vous d'accord sur les grandes lignes ?
- Vous a-t-il été utile d'avoir effectué l'analyse avant de commencer à planifier vos actions ? Cette analyse vous a-t-elle servi pour choisir d'inclure ou d'écarter certains éléments ?
- Qu'est-ce qui vous a posé le plus de problèmes concernant le choix du projet ?

- Selon vous, ce genre de projets peut-il vraiment changer le cours des choses dans ce type de conflit ?
- Réfléchissez aux moyens que vous pourriez utiliser pour influer sur des conflits réels ou potentiels dont vous avez connaissance dans la région euro-méditerranéenne.
- Quelles leçons essentielles avez-vous tirées en organisant un futur travail de jeunesse ?

Conseils pour l'animateur

Il est possible d'effectuer l'activité en deux parties ou même de n'en faire qu'une (voir « Variantes » ci-dessous).

Veillez à ce que les groupes comprennent ce que signifient les cinq termes et les différences qu'ils impliquent. Avant de former les groupes, vous pouvez donner des exemples ou inviter les participants à le faire :

- *Causes du conflit :* l'économie médiocre de la République du Liper, la menace de la pollution du fleuve Noe, les différends historiques.
- *Points de rapprochement :* le fleuve Noe qui court d'un pays à l'autre, des groupes d'écologistes des deux côtés, l'EMOPAC (Organisation EuroMed pour la prévention des conflits armés), le fait que les différences entre les deux parties sont relativement ténues.
- *Opportunités :* la proposition faite aux gouvernements de s'asseoir à la table des négociations, la période de vacances à venir et le fait que les habitants du Liper aient l'habitude de se rendre en République du Gonzo pendant l'été.
- *Points de dissension :* l'usine de papier, les protestations, les hostilités, les discours de haine, les différends historiques.
- *Menaces :* une possible aggravation de la violence, la diffusion d'informations alarmistes.

Il est important que les projets présentés soient aussi créatifs que possible. Il peut donc être utile de fournir aux participants du matériel divers de création artistique, ainsi que d'accorder plus de temps à cette partie de l'activité. Encouragez-les à faire preuve d'imagination dans l'élaboration de leurs projets !

Faites remarquer à tous les groupes, à l'exception de « Jeunesse pour l'emploi », qu'ils doivent planifier des actions susceptibles d'être mises en œuvre sans aucun financement supplémentaire.

Variantes

Si le groupe est habitué au processus d'analyse de conflit, vous pouvez supprimer cette partie de l'activité afin de laisser plus de temps à la planification de projet. De même, si vous disposez de moins de temps et que le groupe n'a jamais analysé un conflit de cette manière auparavant, vous pouvez abandonner la planification de projet ou la reporter.

Idées d'action

Demandez aux participants d'étudier un conflit réel et d'utiliser le même outil d'analyse pour essayer de le comprendre. Vous pouvez aussi aller plus loin et les inciter à organiser un projet de jeunes qui pourrait aider à réconcilier les deux parties du conflit.

Suggestions de suivi

L'activité « Une mosquée à Sommeil-City », dans la version électronique de *Repères*, examine un différend imaginaire au sujet du projet de construction d'une mosquée dans une petite communauté. Les participants jouent les rôles des différents personnages impliqués dans le conflit.

Pourquoi ne pas essayer aussi d'autres activités de ce T-Kit sur le thème « Paix et conflit » ? Par exemple, les activités 30 et 28 : « Une dispute familiale » et « Trous de mémoire ».

Informations complémentaires

Consultez le *Youth Agenda for Peace and Justice* (agenda jeunesse pour la paix et la justice) qui a été approuvé par les jeunes participants lors de la Conférence mondiale pour la paix à La Hague en 1999 et qui est consultable à l'adresse suivante : www.haguepeace.org/resources/youthAgenda.pdf.

Vous pouvez aussi consulter le site de la Décennie internationale pour une culture de la non-violence et de la paix (2001-2010), www.unac.org/peacecp/decade, qui présente des informations publiées par 700 organisations différentes au sujet de leurs actions pour promouvoir une culture de la paix.

A distribuer

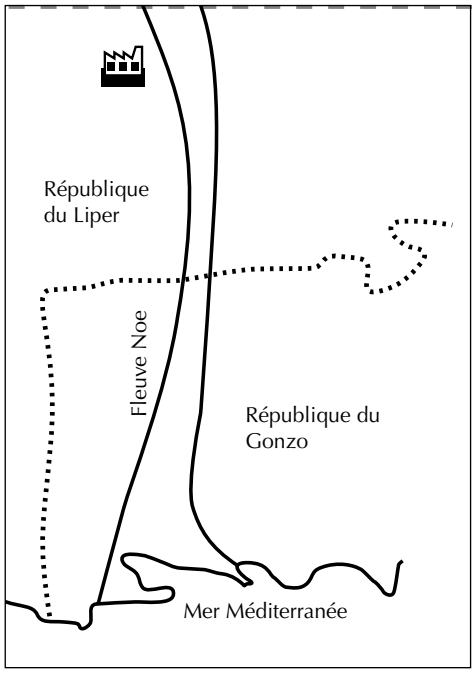
Description du conflit : L'usine de papier

Analyse du conflit

Cartes de rôle pour les groupes 1 à 4

Document 1 : L'usine de papier

Vous êtes un groupe de jeunesse de la République du Liper. Il y a quelques mois, le Président du Liper a annoncé qu'une grande usine de papier serait construite sur le fleuve Noe, principal fleuve qui traverse le pays. Cette usine créera des milliers d'emplois pour les travailleurs locaux et donnera une impulsion considérable à l'économie nationale actuellement en difficulté.



Toutefois, cette annonce a provoqué de violentes protestations dans le pays voisin, la République du Gonzo, situé plus en aval du fleuve Noe. L'économie du Gonzo dépend largement de l'agriculture et des industries alimentaires ; les agriculteurs et les groupes écologiques craignent que l'eau polluée traversant leurs terres nuise à la santé publique et à l'économie.

D'importantes manifestations ont été organisées dans les villes du Gonzo pour essayer de forcer le gouvernement à prendre des mesures pour empêcher la construction de l'usine de papier au Liper. Certaines de ces manifestations ont débouché sur des actes de violence. L'ambiance est si tendue que les personnes originaires du Liper qui habitent au Gonzo ont été attaquées et se sentent de plus en plus menacées. Une augmentation significative des discours de haine, rappelant souvent des tensions historiques entre les deux pays, a été observée.

M. Azzaitun, président de l'Emopac (Organisation EuroMed pour la prévention des conflits armés), a proposé de servir de médiateur dans le conflit grandissant et a essayé d'amener les deux gouvernements à la table des négociations. Mais le différend est tel qu'aucune des deux parties n'a accepté.

En tant que groupe de jeunesse de la République du Liper, vous êtes inquiets au sujet du conflit grandissant et vous aimeriez faire quelque chose pour empêcher la montée de la violence. Chaque jour, les informations sont plus inquiétantes et vous entendez de plus en plus de récits alarmistes sur la situation au Gonzo. Les différences culturelles entre les habitants du Liper et ceux du Gonzo ne sont pas considérables. Toutefois, vos médias déclarent que les Lipériens sont pris pour cible et votre gouvernement a annoncé que le Gonzo n'était pas une destination sûre. Il est difficile de savoir qui croire, puisque les informations du Gonzo semblent affirmer tout à fait le contraire. Beaucoup de Lipériens ont des résidences secondaires sur la côte au Gonzo ; c'est la destination estivale phare des habitants de votre pays.

Analyse du conflit

Vous voulez faire quelque chose pour empêcher l'aggravation du conflit. Tout d'abord, il vous faut l'analyser et remplir le tableau suivant.

Causes du conflit – *éléments qui ont contribué à provoquer le conflit*	
Points de rapprochement – *tout ce qui réunit les deux parties au conflit*	
Points de dissension – *tout ce qui contribue à diviser les deux parties au conflit*	
Opportunités – *éléments qui pourraient contribuer à transformer le conflit*	
Menaces – *éléments qui pourraient envenimer le conflit*	

Carte de rôle
Groupe 1 : ECO-YA

Vous êtes une association environnementale de jeunesse et voulez examiner les aspects du conflit en rapport avec les éventuelles atteintes à l'environnement.

Vous devez concevoir un projet qui a pour but d'empêcher l'aggravation du conflit. Vous devez vous mettre d'accord :

- sur un nom pour le projet ;
- sur ses objectifs (ce qui permettra d'atteindre votre but) ;
- sur les bénéficiaires du projet ;
- sur une courte description des actions du projet.

Vous ne disposez d'aucun fonds supplémentaire et n'avez pas la possibilité de solliciter un financement !

Carte de rôle
Groupe 2 : INFO-JEUNESSE

Vous êtes un petit groupe de jeunesse qui dispose d'un budget limité. Vous êtes inquiets au sujet des messages diffusés par les principaux médias. Selon vous, davantage de mesures doivent être mises en œuvre pour dénoncer les discours de haine et attirer l'attention sur le désir des jeunes de parvenir à une solution de paix. Vous devez rechercher des solutions peu chères et créatives pour faire passer votre message.

Le but de votre projet est d'empêcher l'aggravation du conflit. Vous devez vous mettre d'accord :

- sur un nom pour le projet ;
- sur ses objectifs (ce qui permettra d'atteindre votre but) ;
- sur les bénéficiaires du projet ;
- sur une courte description des actions du projet.

Vous ne disposez d'aucun fonds supplémentaire et n'avez pas la possibilité de solliciter un financement !

Carte de rôle
Groupe 3 : Médiation Jeunesse (MJ)
Votre association est spécialisée dans la médiation et la promotion du dialogue entre les parties en conflit. Vous pensez pouvoir faire quelque chose pour empêcher la montée de la violence en favorisant et en encourageant le dialogue entre les différents acteurs des sociétés du Gonzo et du Liper.

Vous devez concevoir un projet qui a pour but d'empêcher l'aggravation du conflit. Vous devez vous mettre d'accord :

- sur un nom pour le projet ;
- sur ses objectifs (ce qui permettra d'atteindre votre but) ;
- sur les bénéficiaires du projet ;
- sur une courte description des actions du projet.

Vous ne disposez d'aucun fonds supplémentaire et n'avez pas la possibilité de solliciter un financement !

Carte de rôle
Groupe 4 : Jeunesse pour l'emploi (JPE)
Votre organisation œuvre pour aider les jeunes à trouver un emploi. Selon vous, les causes économiques significatives de ce conflit peuvent être pour vous un moyen d'influer sur une situation de plus en plus violente. Vous connaissez une organisation internationale qui peut être intéressée par le financement de nouvelles opportunités d'emploi.

Vous devez concevoir un projet qui a pour but d'empêcher l'aggravation du conflit. Vous devez vous mettre d'accord :

- sur un nom pour le projet ;
- sur ses objectifs (ce qui permettra d'atteindre votre but) ;
- sur les bénéficiaires du projet ;
- sur une courte description des actions du projet.

Vous ne disposez d'aucun fonds supplémentaire ; la seule possibilité serait les prêts de démarrage que peuvent solliciter les petites entreprises.

La femme idéale – L'homme idéal

Dix qualités que vous recherchez chez une femme ou chez un homme

Les participants sélectionnent les qualités qu'ils aimeraient trouver chez la femme idéale ou l'homme idéal.

Thèmes

Egalité des genres

Apprentissage interculturel

Droits de l'homme

Points traités

- Stéréotypes fondés sur le genre
- Perceptions culturelles des femmes et des hommes
- Les droits des femmes

Objectifs

- Découvrir les perceptions des femmes et des hommes dans des contextes culturels différents
- Identifier la pensée stéréotypée relative au genre
- Introduire l'idée des droits de la femme

Niveau de complexité 2

Taille du groupe indifférente

Durée 40 minutes

Préparation

Imprimez ou recopiez la liste des qualités (voir « A distribuer »), idéalement sur des petites feuilles de papier ou des pense-bêtes autocollants. Vous devez prévoir un jeu complet pour chaque petit groupe.

Découpez dans du papier ou du carton une grande silhouette de femme et une autre d'homme. Si le nombre de participants est supérieur à 12, vous pourrez avoir besoin de plus de silhouettes.

Assurez-vous d'avoir assez de place pour que les groupes puissent travailler autour de leur silhouette.

Matériel

Une grande silhouette de femme et une autre d'homme.

Une liste de qualités pour chaque silhouette.

Tableau de conférence et marqueurs.

Instructions

- Divisez les participants en petits groupes idéalement mixtes et composés de 4 à 6 personnes.
- Expliquez que les groupes devront créer un homme idéal ou une femme idéale. Donnez à chaque groupe une liste de qualités et la silhouette correspondante.
- Indiquez aux participants qu'ils doivent sélectionner les 10 qualités les plus importantes selon eux parmi celles inscrites sur les pense-bêtes autocollants. Ils ont la possibilité de remplacer deux qualités de la liste par deux autres de leurs choix – qui demandent tout de même à être approuvées à l'unanimité par leur groupe. Ensuite, ils collent les 10 qualités sélectionnées sur leur silhouette.
- Une fois cette partie de l'activité terminée, invitez les groupes à découvrir les femmes et les hommes idéaux créés par les autres groupes.
- Réunissez le groupe au centre pour le débriefing et l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Commencez par demander aux participants comment s'est déroulée l'activité, puis penchez-vous avec eux sur ces questions :

- Comment vous êtes-vous décidés sur les qualités ? Etes-vous parvenus à un consensus ?
- Y a-t-il eu de fortes divergences d'opinion au sein de votre groupe ? L'une de ces divergences d'opinion peut-elle s'expliquer par des perceptions culturelles distinctes ?
- Etes-vous surpris par l'une des qualités choisies par les autres groupes ?
- Avons-nous tendance à attribuer automatiquement certaines qualités aux femmes et d'autres aux hommes ? Que pouvez-vous dire des femmes ou des hommes qui n'ont pas ces qualités ?
- Pensez-vous établir la même liste de qualités dans 30 ans ?
- Vous êtes-vous déjà sentis obligés de vous conformer à certains stéréotypes liés au genre ? Pouvez-vous identifier des stéréotypes dans la pensée actuelle ?
- Pensez-vous que les hommes et les femmes de votre société ont les mêmes chances de réaliser leur potentiel ? Quels sont les obstacles pour les femmes et pour les hommes ?
- Comment les jeunes peuvent-ils aider à éradiquer ces obstacles ?

Conseils pour l'animateur

Essayez d'équilibrer les petits groupes en termes de représentation hommes-femmes et si possible en matière de représentation régionale/culturelle.

- Expliquez que l'objectif de l'activité consiste à découvrir les perceptions divergentes des hommes et des femmes, plutôt que convaincre les autres que certaines perceptions sont les bonnes. Les participants doivent choisir les qualités en fonction de leurs perceptions personnelles ; ils ne doivent pas essayer de cacher ce qu'ils pensent, ni de deviner quelle serait la réponse politiquement correcte !

- Dans certaines cultures, la représentation de la femme peut s'avérer un sujet sensible. Si vous pensez que les silhouettes en carton peuvent choquer certaines personnes du groupe, vous pouvez les remplacer par des tableaux de papier portant les étiquettes adéquates, pour éviter que le groupe ait à travailler sur une représentation visuelle.
- Les six premières qualités ne correspondent qu'à un seul sexe et doivent être distribuées au bon groupe : par exemple, donnez la qualité « être un bon père » au groupe qui travaille sur l'homme idéal.

Si les participants ne sont pas informés sur les droits des femmes, utilisez les brèves informations qui figurent à la fin de l'activité pour conclure la séance et présenter quelques indications sur les avancées réalisées en matière de reconnaissance des droits des femmes au niveau international. Les participants voudront peut-être étudier les engagements pris par leurs gouvernements et les mettre en relation avec la situation sur le terrain.

Variantes

Vous pouvez utiliser des variantes pour découvrir les perceptions du groupe :

- de leur identité sexuelle ;
- de l'autre sexe.

Par exemple, formez des groupes unisexes ou demandez à tous les participants de travailler en premier sur l'image féminine, puis sur l'image masculine. Vous pouvez aussi demander aux groupes d'établir leurs propres listes de qualités au lieu d'utiliser celles que vous leur avez fournies.

Idées d'action

Essayez de contacter des organisations locales qui travaillent sur les problématiques soulevées par le genre et invitez un représentant à venir parler au groupe. Incitez les participants à préparer des questions à l'avance.

Suggestions de suivi

Dressez une liste des façons dont se manifeste la pression qui pousse les membres du groupe à se conformer à des stéréotypes ou préjugés précis et des comportements ou attitudes qui leur font ressentir cette pression. Elaborez un plan d'action avec le groupe pour réduire ou éliminer ce comportement.

Informations complémentaires

La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), adoptée en 1979 par l'Assemblée générale des Nations Unies, est souvent décrite comme un projet de loi de portée internationale sur les droits des femmes. Composée d'un préambule et de 30 articles, cette convention a été adoptée par plus de 90 % des Etats membres des Nations Unies.

La CEDAW définit la discrimination envers les femmes comme « toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe qui a pour effet ou pour but de compromettre ou de détruire la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice par les femmes, quel que soit leur état matrimonial, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme, des droits de l'homme et des

libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel et civil ou dans tout autre domaine. »

En adoptant la Convention, les Etats s'engagent à mettre en place une série de mesures pour mettre un terme à toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, et notamment :

- à intégrer le principe de l'égalité entre les hommes et les femmes dans leur système juridique, à abolir toute loi discriminatoire et à adopter des lois adaptées interdisant la discrimination à l'égard des femmes ;
- à mettre en place des tribunaux et d'autres institutions publiques pour garantir la protection effective des femmes contre la discrimination ;
- à garantir l'élimination de tous les actes de discrimination à l'encontre des femmes par des individus, des organisations ou des entreprises.

Source : www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/fconvention.htm

A distribuer

La liste des qualités (Les six premières sont à attribuer aux bons groupes et la liste « Personne idéale » aux deux groupes.)

Qualités de la femme idéale		
Est une bonne mère	Prend soin de ses parents	Est une épouse parfaite

Qualités de l'homme idéal		
Est un bon père	Prend soin de ses parents	Soutient financièrement

Qualités de la femme idéale ou de l'homme idéal		
Actif(ve) au sein de la communauté	Ambitieux(se)	A confiance en lui/elle
Carriériste	Joyeux(se)	Coopératif(ve)
Epanoui(e)	Courageux(se)	Créatif(ve)
Ne boit/fume pas	Facile à vivre	Solide sur le plan affectif
Financièrement stable	Amusant(e)	Indulgent(e)
Cuisine bien	Bien fait(e)	Beau/belle
Travailleur(se)	Honnête	Humble
Indépendant(e)	Curieux(se)	Intelligent(e)
Intuitif(ve)	Meneur(se)	Aime les enfants
Tendre	Fidèle	Marié(e)
Modeste	Polyvalent(e)	Passionné(e)
Patient(e)	Patriote	Calme
Robuste	Poli(e)	Optimiste
Pragmatique	Respectueux(se)	Respecté(e) par la communauté
Croyant(e)	Responsable	Aventurier(ère)
Sûr(e) de lui/elle	Sensible	Sincère
Célibataire	Sociable	A une conscience sociale
Sportif(ve)/athlétique	Franc/franche	Tolérant(e)
A l'esprit d'équipe	Confiant(e)	Digne de confiance
Compréhensif(ve)/empathique	Jeune	Chaleureux(se)/attentionné(e)

Le concours de beauté

La beauté est dans les yeux de celui qui regarde.

Les participants choisissent qui est, selon eux, la personne la plus belle et la personne la plus laide, et examinent la relation entre l'égalité des genres et les stéréotypes.

Thèmes

Egalité des genres

Apprentissage interculturel

Diversité et minorités

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 8 +

Durée 90 minutes

Points traités

- Le concept de la beauté
- Stéréotypes
- La dimension du genre dans notre manière de « voir » les autres

Objectifs

- Promouvoir le respect de la diversité
- Remettre en question les stéréotypes sur la beauté et les rôles attribués en fonction du sexe
- Encourager une réflexion indépendante et critique

Préparation

Collectez 10 photos différentes d'hommes et de femmes dans des revues ou sur des sites internet de pays euro-méditerranéens.

Disposez les photos sur de grandes feuilles de papier rigide ou sur une carte, et numérotez-les.

Accrochez-les au mur comme pour une exposition.

Dessinez ou imprimez des étiquettes avec les symboles ♀ (femme) et ♂ (homme) – au minimum 12 étiquettes de chaque symbole par participant.

Photocopiez les feuilles de travail en autant d'exemplaires que de participants.

Matériel

Ruban adhésif.

Grandes feuilles de papier, stylos et marqueurs.

Feuilles d'étoiles (ou de points) adhésives rouge et bleu – une rouge et une bleue pour chaque participant.

Feuilles d'étiquettes vierges de 70 × 37 mm environ – 12 étiquettes par participant.

Instructions

Demandez aux participants de se lever pour observer les portraits de « L'exposition des beautés ».

- Distribuez les feuilles de travail. Invitez les participants à noter quel est, selon eux, le portrait le plus beau, le plus laid, quels portraits représentent des hommes, lesquels sont des femmes, et de quel pays vient la personne (20 minutes).
- Une fois que les participants ont fini, distribuez-leur les étoiles et demandez-leur de placer une étoile rouge à côté du portrait qu'ils trouvent le plus beau et une étoile bleue à côté de celui qu'ils trouvent le plus laid.
- Cette tâche accomplie, distribuez les étiquettes avec les symboles « homme » et « femme » et demandez aux participants d'indiquer sur chaque portrait s'ils pensent qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme.
- Enfin, invitez-les à noter le pays d'origine présumé de la personne sur les étiquettes vierges (avec des marqueurs suffisamment gros pour que ce soit facilement lisible) et à les coller à côté des portraits.
- Une fois l'exercice fini, laissez le temps aux participants d'observer les résultats.

Débriefing et évaluation

En plénière, examinez les résultats de l'activité et comment elle s'est déroulée. Poursuivez ensuite par une discussion sur les problématiques plus larges soulevées par l'exercice :

- Y a-t-il eu un accord général sur le choix du plus beau portrait et du plus laid ?
- Etait-il facile de deviner si les personnes représentées sur les portraits étaient des hommes ou des femmes ?
- Etait-il facile de deviner leur pays d'origine ?
- Quels critères les participants ont-ils utilisés pour définir la beauté des portraits ?
- Pensez-vous que la personne que vous avez trouvée laide partage votre avis ?
- Qu'est-ce que la beauté ? Est-ce plus que les apparences ?
- Les opinions sur ce qu'est la beauté sont-elles de quelque manière que ce soit liées à l'âge, à la nationalité, au sexe ou à la religion des participants ?
- Comment se forme notre concept de la beauté ?
- Quels indices les participants ont-ils utilisés pour deviner si la personne est un homme ou une femme ?
- Notre conception de la beauté et de la différence entre les femmes et les hommes influence-t-elle l'égalité des genres ?
- A quel point était-il difficile de deviner le pays d'origine des personnes figurant sur les différentes photos ? Pour quelles raisons ?

En fonction du groupe et des discussions précédentes, vous pouvez désormais vous pencher sur les questions de différences culturelles, de stéréotypes et d'égalité entre les genres. Voici quelques sujets possibles :

- L'échange d'informations : que signifie le port d'un crucifix, d'un foulard, d'un hijab (voile islamique), d'un niqab (un voile qui couvre tout le visage sauf les yeux) ou d'une kippa ?

- Modification corporelle : quelles sont les limites de ce qui est considéré comme beau, acceptable et inacceptable : par exemple, les dents en or, les cheveux colorés, l'épilation des sourcils, les tatouages, les piercings, la scarification, le maquillage (pour les hommes comme pour les femmes) ?
- Notre apparence est une expression de notre identité, mais qu'en est-il si les autres sont choqués par notre façon de nous habiller ? Par exemple, avoir des tatouages impressionnants, porter des t-shirts avec des images sexuelles explicites, ne pas porter de vêtement et vouloir se promener nu, ou afficher des symboles religieux ?

Conseils pour l'animateur

Sélectionnez des photos dans des revues ou sur des sites internet d'origine euro-méditerranéenne. Copiez ou téléchargez-les et imprimez-les. Essayez de trouver des photos qui ont un impact similaire sur le spectateur : des photos en couleur n'ont pas le même impact que des photos en noir et blanc ; des photos brillantes sont plus agréables à regarder que des photos imprimées sur du papier journal ; le format de la photo a, lui aussi, son importance.

- Choisissez une grande variété de portraits qui provoqueront des commentaires et amèneront à examiner les points que vous voulez soulever : par exemple, une photo d'un punk avec beaucoup de piercings, une femme musulmane avec un tchador, une femme qui se baigne en bikini, des personnes en costumes traditionnels, ou une personne qu'on ne peut pas immédiatement identifier en tant qu'homme ou femme.
- Disposez les photos sur de grandes feuilles de papier en laissant suffisamment de marge autour pour les étoiles, les autocollants et les étiquettes.
- Donnez 12 étiquettes ♀ et autant d'étiquettes ♂ à chaque participant pour qu'il puisse apposer les deux s'il pense que la personne est transsexuelle.
- L'utilisation de la feuille de travail a pour objectif d'encourager les participants à penser par eux-mêmes et à exprimer leurs propres opinions sans être influencés par les autres.
- Les participants voudront connaître les « bonnes » réponses concernant le sexe et le pays. Pour limiter toute inhibition liée au fait de donner la bonne ou la mauvaise réponse, essayez d'obtenir d'abord leurs commentaires et ne leur donnez les réponses que plus tard dans la discussion.
- Soyez conscient que les filles/femmes et les garçons/hommes du groupe peuvent s'intéresser à des aspects différents des sujets. Vous pouvez choisir de souligner cette dimension du genre comme point de discussion, ou de la mentionner comme simple observation dans vos remarques de conclusion à la fin de l'activité.
- Rappelez-vous que la différence entre les femmes et les hommes n'a rien à voir avec le sexe ! Evitez les réponses spontanées si vous n'êtes pas sûr ! Vous trouverez des informations fondamentales sur la distinction entre le genre et le sexe dans le chapitre 2, thème 6, de ce T-Kit.

Variantes

Répartissez les participants en groupes homogènes en fonction de leur milieu culturel et concentrez-vous sur la comparaison des différences et des similitudes concernant

le concept de la beauté dans la région euro-méditerranéenne. Autre possibilité, peut-être plus amusante (!) : rassemblez les hommes dans un groupe et les femmes dans l'autre.

Intéressez-vous en particulier aux stéréotypes et aux préjugés. Choisissez des photos en lien avec d'autres problématiques. Par exemple la sexualité : pouvez-vous déterminer si quelqu'un est homosexuel ? Ou encore la santé : devinez qui a le sida. Ou le genre : quel métier exercent-ils ?

Idées d'action

Publiez l'activité comme un quiz dans un journal ou un magazine de jeunesse. Vous pouvez aussi utiliser cet exercice pour briser la glace ou comme introduction avant une présentation, ou encore comme partie intégrante de la célébration d'une journée internationale.

Suggestions de suivi

Après avoir comparé les attitudes face à la beauté, le groupe voudra peut-être comparer les attitudes face à l'homosexualité : voir « Parlons de sexe » dans *Repères*.

Vous pouvez aussi continuer avec l'activité « Portraits » du kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux* pour observer des représentations du succès social.

Informations complémentaires

Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Beauty.

A distribuer

Feuille de travail

Voir aussi Matériel (ci-dessus).

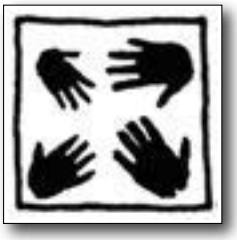
Photo n° :	Plus beau/plus laid	Homme ou femme	Pays d'origine
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Le paradis selon les jeunes

Que feriez-vous si vous gériez votre communauté locale ?

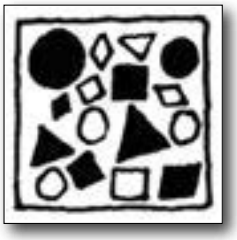
Le groupe débat des problèmes rencontrés par les jeunes dans leurs communautés et examine les solutions possibles.

Thèmes



Participation

Apprentissage interculturel



Diversité et minorités

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 20-30

Durée 60-75 minutes

Points traités

- Participation
- Problèmes rencontrés par les jeunes
- Résolution créative des problèmes

Objectifs

- Etudier les problèmes rencontrés par les jeunes dans les différents pays euro-méditerranéens
- Examiner des solutions créatives aux problèmes locaux
- Permettre aux participants d'être plus impliqués dans la vie de leur communauté

Préparation

Assurez-vous d'avoir suffisamment de place pour que trois ou quatre groupes travaillent chacun de leur côté – idéalement, dans des salles séparées.

Matériel

Feuilles de tableau de conférence, marqueurs, crayons et autre matériel de dessin.

Instruction

Demandez aux participants de dresser une liste de tous les problèmes rencontrés par les jeunes de leur communauté locale. Cet exercice peut être effectué sous la forme d'une réflexion collective. Ecrivez les réponses sur un tableau de conférence.

- Divisez les participants en groupes de quatre à six personnes, en recherchant un équilibre en termes de représentation régionale et de répartition femmes-hommes. Distribuez à chaque groupe plusieurs feuilles de tableau de conférence, des marqueurs, des crayons, etc.
- Expliquez aux participants qu'ils doivent imaginer qu'ils ont le pouvoir et les moyens de concevoir une communauté idéale, dans laquelle la majeure partie des problèmes inscrits sur le tableau sera résolue. Incitez-les à être réalistes tout en faisant preuve de créativité.
- Indiquez qu'ils disposent de 45 minutes pour réfléchir à leur communauté, lui donner un nom et la représenter visuellement d'une manière aussi créative que possible ! A la fin du temps imparti, ils montreront leur affiche et essaieront de persuader le reste du groupe de rejoindre leur communauté.

Après la présentation des réalisations, réunissez tous les participants pour le débriefing.

Débriefing et évaluation

Commencez par demander aux participants de faire part de leurs observations générales sur l'activité et les affiches, et invitez les groupes à se poser des questions.

- Etait-il facile de trouver des solutions ? Pensez-vous avoir réussi à résoudre les problèmes majeurs ?
- La communauté que vous avez créée inclut-elle un maximum d'individus ? A votre avis, séduirait-elle les personnes âgées, les groupes minoritaires, les migrants, etc. ? Avez-vous prêté attention à cette problématique ?
- Les membres de votre groupe étaient-ils d'accord sur l'approche à suivre ?
- Selon vous, les différences régionales représentaient-elles un obstacle pour parvenir à une solution commune, ou les problèmes se ressemblaient-ils suffisamment dans vos différentes régions ?
- Avez-vous adopté une stratégie générale ou plutôt sélectionné les problèmes au fur et à mesure ?
- A quel point vos solutions sont-elles réalistes ? Considérez-vous comme possible que certaines soient mises en place dans votre communauté ?
- Y a-t-il des initiatives spécifiques que vous pourriez personnellement mettre en œuvre pour ancrer le plus possible ces solutions dans la réalité ?
- Que proposez-vous, au niveau international, pour faire face aux problèmes rencontrés par les jeunes dans la région euro-méditerranéenne ?

Conseils pour l'animateur

Pendant la réflexion, n'hésitez pas à inciter les participants à mentionner des problèmes rencontrés par d'autres jeunes de leurs communautés. Encouragez-les à penser

de façon « inclusive » : proposez-leur d'imaginer ce que les groupes minoritaires ou défavorisés diraient au sujet des problèmes dans la communauté.

- Il est possible que, lors des débats, les groupes souhaitent s'appuyer sur la liste des problèmes : n'hésitez pas à répartir les participants en groupes de travail avant la réflexion et à demander à un représentant de chaque groupe de noter les suggestions.
- Laissez les groupes décider de la forme sous laquelle ils présenteront leur réalisation. Ils peuvent, par exemple, dessiner une carte de leur communauté imaginaire ou créer une affiche sous la forme d'une publicité.
- N'accordez pas plus de 2 ou 3 minutes à la présentation des affiches. Précisez au début de l'exercice que les points essentiels doivent être visibles !

Variantes

Les participants peuvent présenter leur communauté idéale sous la forme d'un jeu de rôle plutôt qu'au moyen d'une affiche.

Idées d'action

Aidez les participants à élaborer un plan d'action qu'ils essaieront de mettre en œuvre à leur retour dans leur communauté : soit un plan unique (international) pour l'ensemble du groupe, soit des plans individuels qu'ils présenteront ensuite afin de recueillir les suggestions et commentaires éventuels.

Suggestions de suivi

Si vous voulez poursuivre sur le thème de la participation, consultez le chapitre 3 de *Repères*, « Agir », et l'activité « Dosta ! » dans la version électronique de ce même document. Cette activité offre une approche pas à pas pour organiser une activité communautaire sur le thème de la discrimination des Roms, mais vous pouvez aussi vous en servir pour élaborer un plan d'action pour résoudre les problèmes identifiés ici. L'activité « Grimpez les échelons de la participation » dans *Repères* en ligne peut aussi être utilisée pour stimuler le débat sur les perceptions individuelles des participants au sujet de leur capacité à prendre part aux décisions communautaires.

Le partage du gâteau

Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille.

Article 25, Déclaration universelle des droits de l'homme

L'activité consiste à examiner la différence entre les régions les plus riches et les régions les plus pauvres du monde, en utilisant des parts de gâteau comme symboles de richesse.

Niveau de complexité 3

Taille du groupe 15-30

Durée 45 minutes

Thèmes

Droits de l'homme

Contexte politique et institutionnel

Apprentissage interculturel

Points traités

- Droits économiques et sociaux
- Inégalités dans le monde
- Pauvreté

Objectifs

- Sensibiliser les participants aux différences de situation économique dans le monde et entre les sociétés euro-méditerranéennes
- Se familiariser aux droits économiques et sociaux protégés par les instruments internationaux
- Examiner l'impact de la pauvreté sur la dignité humaine

Préparation

Vous devrez acheter ou faire un gros gâteau ! Coupez-le en 32 parts plus ou moins égales. Il est possible de remplacer le gâteau par 32 petits bonbons ou biscuits, mais l'image du gâteau est plus percutante.

Etudiez le tableau dans les documents à distribuer et évaluez approximativement combien de participants représenteront chaque région du monde.

Fabriquez de grands panneaux pour les régions mentionnées dans le tableau et affichez-les dans toute la salle.

Matériel

32 parts de gâteau ou bonbons (ne les montrez pas dès le début !)

6 panneaux représentant six régions du monde (Asie, Afrique, Amérique du Nord, Amérique latine et Caraïbes, Europe).

Instructions

Demandez aux participants combien d'individus compte la planète, selon eux. Laissez-leur faire plusieurs propositions puis révélez le nombre exact. Expliquez que, dans le cadre de cette activité, le groupe représente la population mondiale totale.

- Montrez-leur les six panneaux et demandez-leur de se répartir entre les six régions représentées. Par exemple, s'ils pensent que 20 % de la population mondiale vit en Europe, 20 % du groupe devra se rassembler près du panneau « Europe », et ainsi de suite.
- Laissez-leur le temps d'en discuter puis donnez leur les vraies proportions. Invitez-les à se déplacer pour que le nombre correct de personnes se trouve à côté de chaque panneau.
- Apportez le gâteau ! Expliquez au groupe que ce gâteau représente le PNB (produit national brut) du monde entier. Pour l'activité, le PNB correspond à la quantité de nourriture que le pays peut acheter, c'est-à-dire ici la quantité de gâteau.
- Demandez au groupe d'essayer de déterminer ou de deviner la consommation en parts de gâteau de chaque partie du monde. Cette fois encore, laissez aux participants le temps de se consulter.
- Lorsqu'ils pensent avoir la bonne réponse, distribuez le gâteau suivant le tableau qui figure dans les documents à distribuer, en donnant à chaque région du monde le nombre correspondant de parts de gâteau.

Accordez un moment au groupe pour digérer les informations (et le gâteau). Rassemblez ensuite tous les participants pour le débriefing.

Débriefing et évaluation

Vous pouvez demander à chaque région de désigner un représentant pour répondre aux questions suivantes.

- Etes-vous étonnés par les informations ? Comment vivez-vous cette expérience ?
- Cette manière de partager le gâteau était-elle juste ? Comment faire pour que ce soit plus équitable ?
- Selon vous, est-il juste que les ressources mondiales soient réparties de cette manière ? D'après vous, comment cette situation a-t-elle pu se produire ?
- Estimez-vous que les riches ont un devoir (ou une responsabilité) de partager les ressources avec les pauvres ou considérez-vous que c'est une question de choix personnel ?
- « Possession vaut titre » : êtes-vous d'accord avec cet adage ? Comment des ressources peuvent-elles appartenir à un individu ou à un pays ?
- A votre avis, avons-nous des obligations seulement envers notre population ou s'étendent-elles au-delà des frontières nationales ? Estimez-vous que les pays euro-méditerranéens ont des obligations mutuelles ?
- Selon vous, devrait-il y avoir une limite aux ressources qu'un individu ou un pays peut posséder alors que d'autres personnes meurent de faim ?
- Comment mettez-vous ce qui vient d'être abordé en relation avec les droits de l'homme ?

Conseils pour l'animateur

La plupart des participants vont trouver l'activité amusante au début mais plus sérieuse une fois le gâteau partagé. Les Américains voudront probablement partager leurs parts de gâteau avec d'autres pays. Vous pouvez aborder ce point dans le débriefing.

- Les statistiques sont seulement des estimations; vous devez le souligner. Evidemment, certains pays (et individus) dans chaque région sont plus riches que la moyenne et recevraient plus de gâteau, tandis que d'autres sont plus pauvres que la moyenne et en recevraient encore moins. On observe de profondes inégalités au sein de chaque pays du monde.
- Vous pouvez vous appuyer sur d'autres statistiques pour donner plus de poids à certaines questions du débriefing. Par exemple, consultez l'article de Thomas Pogge dont des extraits figurent ci-dessous dans « Informations complémentaires ».

Variantes

Vous pouvez remplacer le gâteau par tout ce que vous voulez, des faux billets par exemple. Les statistiques sont tirées de www.geohive.com/.

N'hésitez pas à découper les régions en plus petits ensembles.

Idées d'action

Consultez la base de données du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIRDESC) à l'adresse suivante : www.ohchr.org/english/countries/ratification/3.htm.

Incitez les participants à découvrir si leur pays a ratifié le traité, et à examiner quelques rapports d'Etats membres et du Comité. Le rapport de synthèse propose un compte rendu de la réunion qui portait sur l'examen du rapport; les commentaires ou les observations finales énoncent les recommandations définitives du Comité.

Suggestions de suivi

Vous pouvez associer cet exercice à l'activité « De l'argent à dépenser » de *Repères* qui, par un jeu de rôle, examine comment les Etats allouent leur budget à divers secteurs comme les dépenses militaires, l'éducation ou la santé. Une autre possibilité de suivi consiste à se pencher sur un point spécifique en relation avec la pauvreté, comme le travail des enfants. Vous trouverez, également dans *Repères*, l'activité « L'histoire d'Ashique » qui s'intéresse à l'histoire vraie d'un enfant de 11 ans obligé de travailler pour aider sa famille à rembourser un prêt.

Informations complémentaires

Articles pertinents concernant les droits de l'homme

1. « Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à un niveau de vie suffisant pour elle-même et sa famille, y compris une nourriture, un vêtement et un logement suffisants, ainsi qu'à une amélioration constante de ses conditions d'existence.

Les Etats parties prendront des mesures appropriées pour assurer la réalisation de ce droit et ils reconnaissent à cet effet l'importance essentielle d'une coopération internationale librement consentie.

2. Les Etats parties au présent Pacte, reconnaissant le droit fondamental qu'a toute personne d'être à l'abri de la faim, adopteront, individuellement et au moyen de la coopération internationale, les mesures nécessaires, y compris des programmes concrets […] »

Extraits de l'article 11 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels

« Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration puissent y trouver plein effet. »

Article 28 de la Déclaration universelle des droits de l'homme

Statistiques sur la pauvreté

Sur un total d'environ 6,4 milliards d'êtres humains (en 2004), environ un milliard d'individus n'ont pas d'abri adéquat ; 831 millions de personnes souffrent de dénutrition ; 1,2 milliard n'ont pas accès à de l'eau salubre ; 2,7 milliards n'ont pas accès à des installations sanitaires de base ; 2 milliards n'ont pas l'électricité ; 2 milliards n'ont pas accès aux médicaments de base et 799 millions d'adultes sont analphabètes. Près de 170 millions d'enfants entre 5 et 14 ans travaillent dans des conditions risquées (par exemple dans l'agriculture, le bâtiment, l'industrie du textile ou la production de tapis) ; 8,4 millions d'entre eux se trouvent dans les « pires formes de travail des enfants », définies comme étant l'esclavage, la traite des enfants, la servitude pour dettes et d'autres formes de travail forcé, le recrutement forcé ou obligatoire des enfants en vue de leur utilisation dans des conflits armés, la prostitution et la pornographie, et des activités illicites. Les personnes de couleur et les femmes sont encore plus touchées que le reste de la population.

« Environ un tiers des morts humaines – quelque 50 000 par jour – sont dues à des causes en rapport avec la pauvreté, et seraient aisément évitées par le biais d'une meilleure nutrition, d'un accès à une eau salubre, à une vaccination, à l'envoi de lots de réhydratation et d'antibiotiques. » Cela représente 300 millions de morts en seulement seize ans depuis la fin de la guerre froide, c'est-à-dire plus que les 200 millions de morts causées par toutes les guerres, les guerres civiles et la répression gouvernementale de tout le XXe siècle.

Jamais la pauvreté n'aurait pu être évitée aussi facilement. Les dépenses annuelles collectives des 2,7 milliards d'individus vivant sous le seuil de pauvreté de « 2 dollars par jour » établi par la Banque mondiale sont d'environ 400 milliards de dollars. Leurs dépenses devraient être supérieures de 300 milliards de dollars par an pour atteindre le seuil de pauvreté. Cela représente 1,1 % du revenu national brut des pays à revenu élevé qui s'élève au total à 27 732 milliards de dollars.

D'après Thomas Pogge, « Poverty is a violation of human rights », consultable en anglais à l'adresse suivante : www.onlineopinion.com.au/view.asp?article=3717

A distribuer

Parts de gâteau

Population par région

Parts de gâteau

Chaque région reçoit le nombre de parts de gâteau indiqué dans la dernière colonne. Les deux colonnes du milieu figurent dans le tableau à titre informatif et peuvent être ignorées. L'Océanie est aussi présentée pour information : vous n'aurez pas de participants de cette région.

Région du monde	*PNB**	*% du PNB total*	*Nombre de parts de gâteau*
Chine	7 505 600 000 000	13	4
Asie (avec la Chine)	21 504 497 000 000	38	12
Afrique	2 092 300 800 000	4	1
Amérique du Nord	12 776 478 300 000	23	7
Amérique latine et Caraïbes	4 299 879 000 000	8	2
Europe	14 244 444 000 000	26	8
Océanie	737 226 300 000	1.32	0
Total mondial	**55 654 825 400 000**	**100**	**30 (total)**

*Chiffres datant essentiellement de 2003-2004

Population par région

Si votre groupe compte 15 personnes, utilisez les nombres de la colonne correspondante pour savoir combien de participants doivent représenter chaque région du monde. Pour un groupe de 20, utilisez la colonne suivante. Si le nombre de participants se situe entre ces deux propositions (16, 17…), adaptez le tableau au mieux. Quoi qu'il en soit, ces chiffres ne sont que des valeurs approximatives.

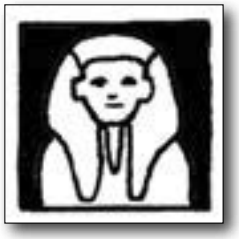
Région du monde	*Population*	*% de la pop. totale*	*Groupe de 15*	*Groupe de 20*	*Groupe de 30*
Chine	1 329 289 289	20	3	4	6
Asie (avec la Chine)	4 001 633 990	60	9	12	18
Afrique	934 499 752	14	2	3	4
Amérique du Nord	334 659 631	5	1	1	2
Amérique latine et Caraïbes	568 110 471	9	1	2	3
Europe	729 861 490	11	2	2	3
Océanie	33 560 095	1	0	0	0
Monde	**6 602 325 429**	**100**	**15**	**20**	**30**

Mon histoire

Les choses nous arrivent-elles ou les provoquons-nous ?

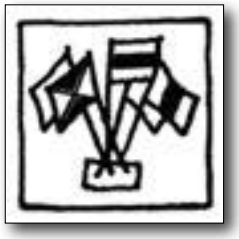
Les participants présentent et examinent leurs histoires personnelles – et leur lien avec l'histoire.

Thèmes



histoire et mémoire

Participation



Contexte politique et institutionnel

Niveau de complexité 3

Taille du groupe indifférente

Durée 90 minutes

Points traités

- L'histoire, considérée comme une suite d'événements quotidiens
- Les points communs et les différences entre les vies des jeunes dans la région euro-méditerranéenne
- L'autonomisation et la possibilité d'agir sur les événements

Objectifs

- Examiner la manière dont est conservée et évoquée la mémoire de l'histoire
- Observer les points communs et les différences entre les histoires personnelles des participants
- Etudier les possibilités d'influer sur les événements de nos vies

Matériel

Une feuille de papier A3 par participant, marqueurs et stylos de couleur.

Instructions

Expliquez que l'activité débutera par un temps de réflexion individuelle. Les participants auront alors la possibilité, en petits groupes, d'échanger leurs idées.

- Distribuez une grande feuille de papier à tous les participants et demandez-leur de réfléchir à leur histoire personnelle – de leurs premiers souvenirs à aujourd'hui. Ils peuvent présenter leur histoire sous la forme qu'ils souhaitent: une lettre, une série de dessins, une chronologie, etc. Ils doivent y inclure tout ce qu'ils veulent dire sur

eux, avec une attention particulière à tout événement ou tournant majeur dans leur vie.

- Laissez 15 à 20 minutes pour cette partie de l'activité. Demandez ensuite aux participants de former des groupes de quatre ou cinq personnes. Veillez à ce que chaque groupe soit représentatif de régions différentes.
- Demandez aux groupes d'échanger et d'examiner leurs comptes rendus. Encouragez-les à produire un résumé du travail effectué, en insistant :
  - sur les principales similitudes ou différences entre les histoires personnelles ;
  - sur les facteurs culturels ou régionaux, personnels ou autres qui semblent influencer ces différences ou similitudes.

Accordez 40 minutes à cette discussion. Rassemblez les groupes et demandez-leur de présenter un résumé de leurs débats. Passez ensuite au débriefing.

Débriefing et évaluation

Selon vous, est-ce que les similitudes entre les histoires des jeunes dans la région euro-méditerranéenne sont plus significatives que les différences observées, ou l'inverse ?

1. Qu'est-ce qui vous a le plus intéressé dans les histoires des autres ?
2. Avez-vous été surpris par ce que vous avez appris sur une autre personne ou une autre région ?
3. Etait-il facile de formuler votre histoire personnelle ? Comment avez-vous sélectionné les éléments à inclure et ceux à laisser de côté ?
4. Avez-vous accordé plus d'importance à des influences internes ou externes : des choses vous sont-elles arrivées ou avez-vous fait en sorte qu'elles arrivent ?
5. Dans quelle mesure considérez-vous que votre histoire personnelle est inévitable ? Pensez-vous que vous auriez pu façonner votre histoire différemment ?
6. D'après vous, à quel point les événements passés peuvent-ils influencer l'avenir ?
7. A partir de cet exercice, pouvez-vous tirer des leçons sur la manière dont l'histoire est écrite ? Selon vous, comment les historiens « décident-ils » des événements à retenir et de ceux à laisser de côté ?
8. Pouvez-vous tirer des leçons sur l'histoire de la région euro-méditerranéenne ou sur la façon dont elle est présentée ? Pourriez-vous écrire une autre histoire de la région?

Conseils pour l'animateur

Cette activité peut être difficile ou traumatisante pour les participants qui ont un passé douloureux. Vous devez donc vous assurer que chacun est à l'aise et que vous serez capable de gérer tout problème éventuel. Il faudra aussi être attentif aux possibles différends entre les participants, par exemple si les groupes nationaux ont connu une situation de conflit ou d'oppression.

- Les participants sont libres de choisir le moyen à utiliser pour relater leurs histoires personnelles. Soulignez qu'ils doivent inclure seulement les éléments qui leur semblent importants, appropriés et qu'ils souhaitent aborder.

- Lors du débriefing, essayez d'éviter que la discussion porte sur des sujets personnels. Incitez les participants à identifier les liens entre leurs histoires respectives. L'activité sera plus efficace s'ils parviennent à généraliser à propos du rôle et de l'importance de l'histoire pour chacun.

Il est essentiel de faire comprendre aux participants qu'ils ont le pouvoir d'influer sur les événements de leur vie sans pour autant les rendre responsables des difficultés qu'ils peuvent avoir rencontrées jusqu'à maintenant.

Variante

Vous pouvez demander aux participants de dessiner sur une feuille de papier une silhouette humaine (ou géométrique) comme support à leur histoire, et d'y inscrire les influences internes (choix professionnels ou relations personnelles, par exemple) à l'intérieur de la silhouette et les influences externes (école ou famille, par exemple) en dehors.

- Si vous ne souhaitez pas aborder les événements personnels, vous pouvez demander aux participants de réfléchir à l'histoire locale (ou nationale) depuis leur naissance.

Idées d'action

A partir d'un travail de recherche, les participants peuvent essayer de relater différemment l'histoire d'un événement ou d'une période donnée – leur vie, par exemple. Une moitié du groupe peut rechercher des comptes rendus officiels dans des livres d'histoire ou les médias, et l'autre moitié des événements « non archivés ». Le récit oral est une bonne manière de découvrir ce type d'événements : le groupe peut interroger des parents ou des personnes qui font partie de l'ancienne génération.

Suggestions de suivi

L'activité 25 « Terroriste ou combattant de la liberté ? » s'intéresse aux différentes manières utilisées par les médias pour relater les événements majeurs. Les participants peuvent s'en servir pour examiner la façon dont la mémoire des événements contemporains est conservée et fait ainsi partie de l'histoire officielle. Si vous souhaitez poursuivre sur l'idée selon laquelle il est possible d'influer sur les événements, reportez-vous à l'activité « Nos futurs » de *Repères* ou « Le paradis selon les jeunes », activité 15 de ce T-Kit. Ces deux activités proposent aux participants de réfléchir à la façon dont ils peuvent façonner les événements dans leur communauté.

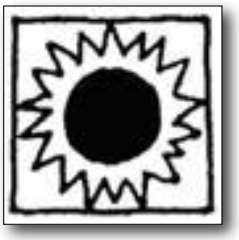
Notre village

Où préférez-vous vivre : dans un village mondial ou dans un monde local ?

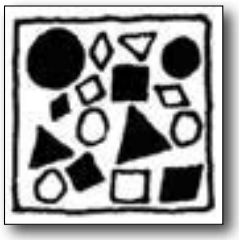
Chaque groupe fait un plan de son village, en décidant de l'emplacement des principaux bâtiments et services. Cette activité mise sur la coopération et la créativité.

Thèmes

Participation



Environnement



Diversité et minorités

Points traités

- Visions des communautés locales et réalités en leur sein
- Participation à la vie civique dans la région euro-méditerranéenne
- Démocratie et participation locale
- Visibilité des minorités et diversité culturelle

Objectifs

- Encourager un processus de décision démocratique
- Développer l'esprit d'équipe et les capacités au travail de groupe
- Promouvoir le respect des besoins des autres

Niveau de complexité 3

Taille du groupe 10 +

Durée 90 minutes

Préparation

Rassemblez des images ou des dessins (par exemple, des images « cliparts ») représentant les éléments essentiels d'une ville ou d'un village : église, synagogue, temple, mosquée, jardin d'enfants, parc, rues, boutiques, usines, écoles, etc. Découpez-les et mettez-les dans une enveloppe (une série par groupe).

Préparez une grande feuille de papier par groupe : sur chacune, dessinez une rivière et un petit lac pour délimiter l'emplacement de la construction du village.

Photocopiez le document à distribuer aux observateurs (« Eléments d'orientation pour les observateurs ») : un exemplaire par groupe.

Matériel

De grandes feuilles de papier.

Des tables ou un endroit approprié au sol pour que les groupes puissent travailler.

Une enveloppe par groupe contenant les éléments découpés.

De la colle.

Du papier et des stylos pour les observateurs.

Du ruban adhésif pour afficher les plans terminés sur le mur.

Instructions

Répartissez les participants en groupes de cinq à sept personnes.

- Demandez à chaque groupe de désigner un de ses membres comme observateur. Sa mission est de rendre compte de la manière dont le groupe a travaillé. Donnez-lui une copie du document à distribuer.
- Distribuez une feuille de papier préparée et une enveloppe d'images à chaque groupe.
- Indiquez aux groupes que leur tâche consiste à faire un plan de l'agencement d'un village, en respectant les deux règles suivantes :
  - tout ce qu'ils posent sur la feuille doit y rester ; ils ne peuvent pas le reprendre ;
  - ils ne peuvent utiliser que les éléments qui leur ont été distribués.
- Précisez qu'ils disposent de 30 minutes pour effectuer ce travail.

Une fois le temps imparti écoulé, demandez aux groupes d'afficher leurs plans sur le mur.

Débriefing et évaluation

En plénière, demandez à chaque observateur de rendre compte du processus de travail de son groupe :

- Le travail de groupe s'est-il bien déroulé ?
- Les membres du groupe ont-ils fini leur plan ?
- Tous les membres ont-ils participé ?

Demandez ensuite aux membres de chaque groupe de réfléchir aux questions suivantes :

- Comment avez-vous vécu le processus ? Qu'est-ce qui était difficile ? Et à l'inverse, facile ?
- Comment avez-vous pris les décisions ?
- Disposiez-vous de suffisamment d'éléments (écoles, routes, usines, etc.) ?
- Comment avez-vous géré la règle consistant à ne pas ajouter d'éléments de votre propre initiative ?

Poursuivez avec la généralisation de l'expérience :

- A quoi faut-il être attentif pour que tout le monde prenne part à ce genre d'activité ?

- Est-il possible de contenter les souhaits de chacun quand les individus ont des normes, des valeurs et des attentes différentes au sujet de ce que serait leur ville idéale ?
- Comment les jeunes participent-ils à la vie de vos communautés locales ? En manifestant ? En menant des campagnes ? En se mettant au service de la société pour répondre aux défaillances et aux besoins identifiés ?
- Quelles sont les réalités dans les pays de la région euro-méditerranéenne ?
- Dans quelle mesure les minorités sont-elles impliquées dans les décisions qui les concernent ? Les « minorités » sont-elles visibles dans les villages que vous avez construits ?
- Est-il facile pour les jeunes de participer aux processus de décision aux niveaux local, régional et national ?
- Comment pouvez-vous promouvoir une meilleure participation grâce à votre travail de jeunesse ?

Conseils pour l'animateur

Fabriquez les éléments du village en découpant des images dans des magazines ou des brochures touristiques, en utilisant des cartes postales ou en dessinant vous-même. Essayez d'obtenir des images de la même taille pour que le résultat final soit harmonieux.

Lorsque vous choisissez les éléments, veillez à ce qu'ils soient variés : ne vous arrêtez pas à vos idées des besoins des individus ou à vos conceptions en lien avec leur culture ou leur nationalité. Soyez créatif : vous pouvez inclure des éoliennes, des usines de pompage ou un oléoduc. Il serait intéressant d'intégrer des éléments que les individus n'aimeraient probablement pas avoir dans leur village, comme une centrale nucléaire ou une porcherie.

Préparez-vous à ce que les groupes aient besoin de plus de temps pour discuter et faire leurs collages.

Il est possible que certains groupes transgressent la règle et ajoutent des éléments. Vous devez l'accepter mais l'aborder dans la discussion au moyen des questions suivantes : Quand est-il utile ou envisageable d'accepter les règles établies ? Et à l'inverse ? Dans la vraie vie, si une règle ne vous convient pas, que pouvez-vous y faire ?

Réfléchissez à la composition des groupes. Il peut très bien y avoir davantage de points communs entre deux participants originaires de deux pays différents qui vivent dans une capitale qu'entre deux individus du même pays dont l'un est citadin et l'autre non. Souhaitez-vous que les groupes soient hétérogènes ou voulez-vous regrouper les citadins, les ruraux ou les participants d'un pays particulier ?

Variantes

Vous pouvez adapter cette activité et la développer pour mettre en avant des questions concernant, entre autres, la protection de l'environnement, la durabilité, les alternatives en matière d'approvisionnement énergétique.

Idées d'action

Trouvez de nouvelles idées pour augmenter la participation au sein de votre communauté. Apprenez les uns des autres : commencez par partager des informations sur vos vies quotidiennes et vos possibilités de participer à la vie de la communauté. Quels sont les points communs et les différences entre les pays de la région euro-méditerranéenne ? Comment pourriez-vous augmenter la participation dans votre communauté ? Elaborez un plan d'action pour un projet dans votre communauté.

Suggestions de suivi

Réalisez des études sur différents quartiers de la ville. Y a-t-il des signes d'urbanisme ou de démocratie locale ? Utilisez « Sur les traces de la diversité » du kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux* pour vous aider.

Si vous souhaitez examiner des questions concernant la valeur de la démocratie locale et les services locaux, consultez l'activité « Le conte des deux cités » dans *Repères*.

Informations complémentaires

Pour en savoir plus sur les concepts de l'urbanisme et trouver de l'inspiration pour les éléments à inclure, consultez http://en.wikipedia.org/wiki/Urban_planning.

A distribuer

Eléments d'orientation pour les observateurs

Voici quelques points que vous pouvez examiner :

– Tous les participants se sont-ils amusés ?
– Tout le monde a-t-il participé ?
– Certains se sont-ils imposés comme des leaders ? Comment l'avez-vous remarqué ?
– Comment s'est manifesté le comportement des leaders ? Citez des exemples. Ont-ils pris le contrôle de la situation ou organisé le processus de travail ? Pourquoi ?
– Les membres du groupe sont-ils attentifs les uns aux autres ?
– Certaines personnes se mettent-elles en retrait pour laisser la place aux autres ?
– Comment les décisions sont-elles prises ?
– Comment sont gérés les désaccords ?
– Comment les participants organisent-ils le travail ?
– Pouvez-vous identifier différents styles de travailleurs, comme les travailleurs compulsifs, ceux qui travaillent au hasard ou de façon spontanée ?
– Quels sont les points les plus controversés ou les plus délicats ?

En tant qu'observateur, votre rôle est d'observer. Essayez de noter les faits plutôt que votre interprétation de ces faits !

Parlons de nos convictions

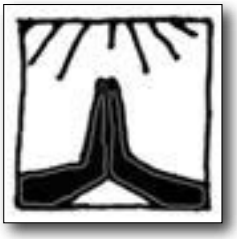
Le contraire de l'amour n'est pas la haine, c'est l'indifférence.
Le contraire de l'art n'est pas la laideur, c'est l'indifférence.
Le contraire de la foi n'est pas l'hérésie, c'est l'indifférence.

Elie Wiesel

En piochant une carte, les participants découvrent les religions et les croyances des autres.

Niveau de complexité 3

Thèmes



Religion et tolérance

Egalité des genres

Droits de l'homme

Taille du groupe 4-6

Points traités

- Liberté de religion et de croyance
- Diversité religieuse
- Attitudes individuelles envers la religion et la croyance
- Perceptions de la religion et de leur influence sur la vie des jeunes
- Connaissance des différentes religions et de leurs préceptes sur les questions spirituelles et laïques

Objectifs

- Partager des connaissances sur les religions et les croyances des participants
- Etudier les perceptions et les stéréotypes sur les religions au sein du groupe
- Mettre en évidence les similarités et les différences entre les religions et les croyances du groupe
- Sensibiliser les participants à la diversité religieuse et les amener à l'accepter

Durée 120 minutes

Préparation

(possibilité de former plusieurs groupes)

Si le nombre de participants est supérieur à sept, formez plusieurs sous-groupes de quatre à six personnes. Désignez et préparez un animateur pour chaque groupe (voir «Variantes»).

Préparez et découpez des cartes pour l'activité (voir «A distribuer»); faites-en des copies supplémentaires si nécessaire, en fonction du nombre de groupes.

Si vous êtes un peu anxieux à l'idée de travailler sur un sujet comme la religion et les croyances, lisez le chapitre 2, thème 8, de ce T-Kit et vous serez peut-être plus confiant!

Matériel

Copies des cartes de l'activité (un jeu par groupe).

Instructions

- Expliquez à votre groupe que l'activité porte sur les croyances ou l'absence de croyances religieuses, et concerne aussi les convictions des personnes qui ne croient pas en Dieu ou n'ont pas de croyances religieuses (les athées), ceux qui n'ont pas de certitudes (les agnostiques) et ceux qui peuvent être plus ou moins indifférents à de telles préoccupations.
- Invitez les participants à échanger au sein du groupe sur les faits suivants :
  - la première fois qu'ils ont participé à une cérémonie religieuse (à partir de leurs souvenirs personnels ou de ce qu'on leur en a raconté) ;
  - la première fois qu'ils ont pris conscience (ou que leur famille les a aidés à prendre conscience) qu'ils n'avaient jamais participé à une cérémonie religieuse ou à un sacrement : par exemple, quand on leur a dit qu'ils n'avaient jamais été circoncis ou baptisés…

Cet échange doit être aussi informel que possible. Chacun peut y contribuer en posant des questions ou en partageant son expérience personnelle.

- Présentez la deuxième partie de l'activité. Chaque participant retourne une des cartes de la pile et la lit à voix haute. S'il y a un animateur, il peut aussi lire la carte à sa place. Les participants qui sont d'accord avec l'affirmation ou dont la religion admet l'affirmation expliquent aux autres pourquoi et comment elle se manifeste dans leur religion. Par exemple : « Dans ma religion, nous sommes censés aider les personnes démunies en contribuant à une œuvre de charité/ aidant une famille dans le besoin, etc. ».
- Tous les participants qui peuvent faire un lien avec l'affirmation doivent alors exposer leur propre expérience ou leurs propres croyances, même si elles sont contradictoires.
- Essayez de maintenir l'attention et la participation tout en évitant de vous engluer dans les détails. Vous devez surveiller la pile de cartes et vous assurer d'avoir assez de temps pour en utiliser un maximum – ce qui est essentiel pour pouvoir couvrir un large éventail de religions, croyances et pratiques.
- Mettez un terme à cette partie de l'activité quand tout le paquet est épuisé ou quand vous estimez avoir examiné suffisamment de questions et de religions.
- Passez au débriefing et à l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Commencez par inciter les participants à échanger sur ces points :

- Ont-ils apprécié l'activité jusqu'à ce stade ?
- Ont-ils été gênés par une partie d'une affirmation, que ce soit parce qu'ils ne savaient pas comment l'aborder ou parce que le sujet les a mis mal à l'aise ? Pourquoi ? (à demander seulement s'ils souhaitent en parler). Cela peut venir d'un manque de connaissance ou d'un désaccord (par exemple : « C'est une pratique courante de ma religion, mais personnellement je ne la trouve pas essentielle. »).

Poursuivez avec l'analyse et la généralisation en proposant de débattre des questions suivantes :

- Avez-vous été confrontés à des faits ou des croyances de votre propre religion/croyance auxquels vous ne vous attendiez pas ?
- Avez-vous observé des similitudes entre les différentes religions et croyances ? Cela vous a-t-il surpris ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que les personnes qui croient en une autre religion en savent assez ou s'intéressent suffisamment à votre religion ou à votre croyance ?
- Estimez-vous connaître les autres religions ou croyances représentées au sein du groupe ?
- L'activité a-t-elle contribué à modifier votre perception des autres religions en ce qui concerne, par exemple, l'égalité des sexes ou la tolérance dans les autres religions ?
- Dans le contexte euro-méditerranéen, pensez-vous que l'ignorance et les préjugés à propos des religions et des croyances influent sur nos représentations des autres ?
- Toutes les religions et croyances représentées au sein de ce groupe sont-elles respectées et pratiquées au même titre que la religion et/ou croyance dominante dans votre pays ?
- Que pouvez-vous faire, en tant qu'animateurs de jeunesse, multiplicateurs et jeunes, pour contribuer à ce que l'article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme devienne une réalité pour tous ?

  « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites. »

Conseils pour l'animateur

Cette activité s'adresse à un groupe multiculturel, comme ceux qui participent généralement aux échanges euro-méditerranéens de jeunesse. Il se peut que vous ayez à la modifier considérablement si vous l'utilisez avec des groupes qui représentent une seule culture ou religion.

- L'activité doit se dérouler de façon décontractée. Prenez garde en particulier aux dangers suivants :
  - Evitez que les participants soient contraints d'en dire ou d'en expliquer plus que ce qu'ils souhaitent ou peuvent partager. Nous ne sommes pas forcément conscients de toutes les raisons théologiques ou scientifiques qui se cachent derrière certaines pratiques ou croyances.
  - Soyez attentif à certains participants qui « s'emparent » des religions des autres ; il y en a toujours qui pensent connaître les « vraies » raisons ou explications de telle ou telle chose. Veillez à ce que ceux-ci ne prennent pas le dessus.
  - Evitez de mettre les participants dans une position de défense par rapport à leur religion ou leur croyance, par exemple avec des questions telles que : « Comment pouvez-vous croire en cette religion et accepter… ? »

- Laissez la discussion se dérouler naturellement et intervenez quand vous pensez que les participants ont fait le tour de la question ou qu'ils risquent d'aller trop loin.
- Intervenez également quand vous estimez que les participants risquent de se trouver dans une situation embarrassante ou lorsque des attitudes de « domination » apparaissent.
- Vous pouvez aussi partager vos propres connaissances lorsqu'il vous semble nécessaire de compléter l'information donnée par les participants ou d'apporter des informations sur les religions qui ne sont pas forcément représentées au sein du groupe.
- L'activité repose principalement sur l'hypothèse suivante : les religions ont beaucoup en commun, au moins autant que de différences. Pour autant, tout le monde n'est pas capable d'expliquer les diverses pratiques de sa propre religion, surtout si la religion en question a fait partie de l'éducation depuis la plus tendre enfance (et c'est tout à fait normal !). Dans ce cas, la religion s'apparente à la culture : vos valeurs et vos modèles sont pour vous innés et acquis.
- La distinction entre religion et croyance est très vague. Il existe en effet des pratiques ou des « sectes » non reconnues comme des religions, et des personnes athées ou agnostiques qui ont des convictions et des croyances aussi importantes que tout autre individu.
- Il n'est pas toujours possible d'expliquer la religion et la spiritualité de façon rationnelle ; d'où la limite qu'il faut absolument poser aux discussions sur le « pourquoi » et le « pourquoi pas » de certaines pratiques. Cela ne signifie pas que le sujet ne vaut pas la peine d'être abordé ; seulement, en tant qu'animateur, vous devez éviter ou limiter les tentatives de rationalisation et donc de remise en question des croyances religieuses (et vice versa). Respecter la diversité religieuse implique nécessairement de respecter un concept que nous ne comprenons pas, ou qui peut même s'opposer à nos propres règles en la matière.
- La frontière entre la religion et la culture est souvent très mince. Mais il est important de ne pas les confondre : bon nombre de pratiques des communautés minoritaires de la région euro-méditerranéenne sont fréquemment interprétées comme des pratiques religieuses alors qu'en réalité elles ne le sont pas. Une fois encore, l'information fondamentale présentée au chapitre 2, thème 8, de ce T-kit peut vous être utile.
- Si le groupe est important et que vous le séparez en petits groupes pour l'activité (voir « Variantes »), il vaut mieux prévoir un animateur pour chaque groupe. Les animateurs devront bien se préparer, surtout en ce qui concerne leurs propres connaissances ou préjugés.

Variantes

Si vous avez constitué plusieurs groupes et que vous souhaitez les rassembler, il serait intéressant de leur demander auparavant de répondre à ces deux questions :

- Dans le contexte euro-méditerranéen, pensez-vous que l'ignorance et les préjugés à propos des religions influent sur nos représentations des autres ?
- Que pouvez-vous faire, en tant qu'animateurs de jeunesse, multiplicateurs et jeunes pour contribuer à ce que l'article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme devienne une réalité pour tous ?

Idées d'action

En fonction du contexte dans lequel vous et les participants vivez ou travaillez, il peut être judicieux de visiter un centre religieux ou communautaire d'une religion différente et de vous mettre en relation avec leurs groupes de jeunes afin d'envisager des actions conjointes. Voici quelques exemples :

- actions communes pour le jour des droits de l'homme (10 décembre) ;
- invitations mutuelles à l'occasion des festivités/célébrations religieuses importantes ;
- actions communes en faveur des personnes pauvres et démunies.

Vous pouvez envisager des activités de suivi pour créer un groupe mixte qui participerait à un projet euro-méditerranéen de la jeunesse ou en préparerait un nouveau, comme un échange de jeunes ou une visite d'études.

Suggestions de suivi

L'activité « Une mosquée à Sommeil-City » (dans *Repères* en ligne et *Compagnon*, le guide d'action pédagogique pour la diversité, la participation et les droits de l'homme) propose une simulation intéressante sur les droits des communautés religieuses minoritaires.

Informations complémentaires

Vous trouverez dans le chapitre 2, thème 8, de ce T-Kit, intitulé « Religion et tolérance », des informations concrètes fondamentales sur les fois bahá'ie, chrétienne, druze, musulmane, juive et yézidie. Si vous devez gérer des participants d'autres religions, il est préférable de vous informer auparavant. Outre l'utilisation d'une encyclopédie, consultez les sites suivants : United Religions Initiative (www.uri.org) et the Ontario Consultants on Religious Tolerance (www.religioustolerance.org) qui rassemblent des informations essentielles et faciles à utiliser sur les religions du monde.

Cartes (à photocopier, couper et coller sur un carton)

Nous avons une cérémonie spéciale pour célébrer l'entrée ou la présentation de nos enfants dans notre foi ou dans notre religion.	Nous avons des cérémonies et des règles religieuses précises pour les enterrements et les funérailles.
Dans notre religion, les hommes et les femmes ont des fonctions et des rôles distincts, par exemple en ce qui concerne les offices et les services religieux ou leur participation au temple.	Le jeûne s'organise suivant des périodes précises du calendrier.
Des crimes et des actes de discrimination ont été ou sont commis au nom de notre religion.	Nous sommes censés aider les personnes démunies et défavorisées.
Notre religion ou croyance condamne l'homosexualité.	Dans notre religion, certaines personnes doivent suivre des règles ou des directives concernant leur tenue ou leur apparence.

Notre religion a des règles morales et des commandements précis concernant le mariage et la sexualité.	Nous condamnons l'avortement.
Notre religion est fondée sur des livres ou écrits sacrés.	Nous croyons en la valeur de la vie et la considérons comme la chose la plus importante à préserver.
Notre religion prône la tolérance des autres religions et fois.	Notre religion a été profondément façonnée par des prophètes, qui sont reconnus comme porteurs de messages divins.
Nous croyons en la vie après la mort et au jugement dernier.	Nous célébrons de grandes fêtes religieuses qui sont observées comme des jours fériés dans notre pays.
Nous rendons hommage aux défunts au moins une fois par an et allons dans les cimetières.	Nous avons notre propre calendrier religieux, souvent différent du calendrier civil. Notre nouvel an religieux n'est pas le 1er janvier.
Nous encadrons des écoles et des classes où nous dispensons un enseignement religieux aux enfants.	D'après nos croyances, la vie ne se rapporte pas seulement aux choses matérielles, mais constitue une dimension spirituelle fondamentale qui guide notre relation à l'autre et au créateur.
Nous avons notre propre histoire sur la création du monde.	Nous ne sommes pas favorables au mariage avec une personne qui n'appartient pas à notre religion ou à notre groupe. Cela n'est pas impossible mais reste plus difficile que si les deux personnes partagent la même religion.
Notre religion inclut aussi des commandements et des règles sur l'organisation de la société et pas seulement sur des questions spirituelles.	Nous sommes souvent incompris et souffrons parfois de discrimination.
Nous devons prier plusieurs fois par jour.	Nous devons réserver un jour de la semaine à la religion et ne pas travailler, mais assister à un service religieux, à une cérémonie ou à une prière.

Pas besoin d'eau pour les chameaux !

Les chameaux peuvent aller loin sans eau ;
jusqu'où pouvez-vous aller sans mots ?

Cette activité demande de la créativité et implique un jeu de rôle de longue durée qui consiste à simuler une rencontre entre des « anthropologues » et des Bédouins.

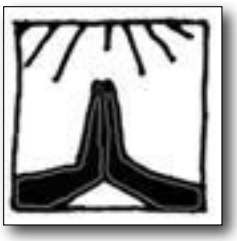
Niveau de complexité 4

Taille du groupe 8-18

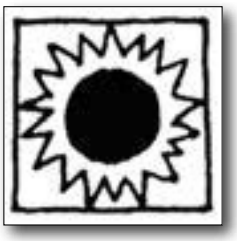
Durée 180 minutes

Thèmes

Apprentissage interculturel



Religion et tolérance



Environnement

Points traités

- Communication interculturelle
- Ethnocentrisme et préjugés culturels
- Relation entre les cultures traditionnelles et l'environnement

Objectifs

- Développer des aptitudes à la communication non verbale
- Encourager l'esprit d'équipe
- Faire valoir la diversité et l'ouverture d'esprit à l'« autre »
- Découvrir les autres cultures

Préparation

Faites quelques recherches de base concernant la culture bédouine sur internet ou dans une bibliothèque.

Trouvez des photos de Bédouins, de leurs tentes et de leurs chameaux, ainsi que d'autres images caractéristiques ; photocopiez-les pour les participants qui joueront les Bédouins.

Photocopiez les documents à distribuer pour la moitié des participants.

Rassemblez le matériel et l'équipement nécessaires pour le jeu de rôle.

Matériel

Un grand espace pour le jeu de rôle.

Une deuxième salle pour que les deux groupes puissent se préparer chacun de leur côté.

Un tissu pour faire une tente (vous pouvez la représenter sommairement, pas besoin d'une vraie tente !), des tapis, de longues robes et des écharpes pour les Bédouins.

Des morceaux de tissu, de papier, de carte et autre bric-à-brac pour faire les narines, les oreilles, les cils, les pieds et les bosses des chameaux.

Des autocollants pour représenter un feu, et des marmites, des tasses à thé et une carafe d'eau.

De la musique/des histoires ou de la poésie bédouines.

Des morceaux de tissu, de carte et autre bric-à-brac pour constituer l'équipement des anthropologues, par exemple des chapeaux pour le soleil, des sandales, des appareils photos, des GPS, des radios à ondes courtes.

Un bloc-notes et un crayon de papier pour chaque anthropologue.

Une paire de ciseaux, du ruban adhésif, de la colle et de la ficelle pour chaque groupe.

De grandes feuilles de papier et des stylos pour le compte rendu.

Instructions

- Demandez aux participants de se répartir en deux groupes : les « anthropologues » et les « membres d'une tribu bédouine » qui accueillent les anthropologues.
- L'objectif des anthropologues est d'apprendre, grâce aux Bédouins, un maximum de choses sur la culture bédouine et les chameaux, en particulier sur le fait qu'ils sont parfaitement adaptés à la vie dans le désert – SANS UTILISER AUCUN MOT !
- Distribuez les documents et les accessoires. Chaque groupe a 60 minutes pour se préparer.
- Ensuite, accordez 30 minutes au déroulement du jeu de rôle.
- Une fois « l'expérience avec les Bédouins » terminée, répartissez les participants en binômes composés d'un Bédouin et d'un anthropologue. Ils doivent rendre compte de ce qu'ils ont appris et dresser une liste. Laissez-leur 20 minutes pour ce faire.
- Reformez ensuite les deux groupes du début pour que chacun examine les listes et résume ses observations sur de grandes feuilles de papier. Chaque groupe doit choisir un porte-parole qui fera un compte rendu en plénière.

Débriefing et évaluation

En plénière, demandez un compte rendu à chaque groupe et poursuivez avec une discussion générale :

- Les observations de chaque groupe sont-elles exactes ? Comment expliquer que les participants ont appris ou remarqué certaines choses et pas d'autres ?
- Comment les participants ont-ils vécu l'activité ?
- Comment les participants qui jouaient les Bédouins et les anthropologues ont-ils rempli leur rôle ? Où se sont-ils renseignés (lectures, films, histoires, expériences vécues) ?
- Dans quelle mesure cette information était-elle porteuse de stéréotypes et d'éventuels préjugés ?
- Cette activité se prête-t-elle à l'apprentissage interculturel ?

- Pensez-vous que cette activité renforce les éventuels préjugés et stéréotypes ?
- Estimez-vous mieux connaître la culture bédouine à présent ?
- Qu'en est-il de la culture des « anthropologues » ? Qu'ont pu apprendre les Bédouins ?
- A l'occasion de la rencontre de deux cultures, qu'avez-vous trouvé agréable et qu'est-ce qui vous a mis mal à l'aise ?
- Etait-il difficile de communiquer ? Quelles stratégies avez-vous utilisées ?
- Qu'avez-vous trouvé d'étrange/inhabituel/excitant/inintéressant dans la culture bédouine et les informations concernant les chameaux ?
- Dans le contexte euro-méditerranéen, choisir la culture bédouine comme culture « spéciale » était-il judicieux ? Même question au sujet des anthropologues.
- Dans le contexte de votre travail sur les relations euro-méditerranéennes, quelle autre culture pourrait tout à fait se prêter à cet exercice ? Et quel autre groupe pourrait être celui des « visiteurs » ?
- Qu'avez-vous appris sur vous-même pendant cet exercice ?
- Quelles leçons, utiles dans le cadre de votre travail de jeunesse, pouvez-vous en tirer ?

Conseils pour l'animateur

L'ensemble de l'exercice porte sur la capacité à se concentrer sur une autre culture. Il s'agit de découvrir une culture profondément différente de toutes celles des participants ; l'exercice offre donc aussi une plate-forme de discussion intéressante.

- Démarrer l'activité avec la lecture d'une histoire ou d'un poème, ou encore l'écoute de musiques provenant de la culture bédouine, lui conférera une tout autre dimension.
- Soyez conscient que cette activité exige de bonnes capacités pour le jeu de rôle ; il faut transmettre beaucoup d'informations.
- En fonction des capacités de votre groupe pour le jeu de rôle et du temps disponible, vous pouvez décider de réduire ou de simplifier l'activité.
- Avant de vous investir dans cette activité, faites quelques recherches sur la culture bédouine afin de pouvoir conseiller et guider le groupe.
- Pour gagner du temps, vous pouvez préparer les « masques de chameaux » à l'avance.

Variantes

Si vous n'avez pas d'accessoires ou qu'il est difficile de vous en procurer, faites appel à la capacité d'improvisation des participants.

Il est possible de mener le débriefing avec la totalité du groupe, surtout si le nombre de participants est réduit.

Si vous souhaitez simplifier l'activité, réduisez la durée du séjour à trois jours au lieu de sept, par exemple ; si vous trouvez que le jeu de rôle s'essouffle, pourquoi ne pas annoncer un changement de projet aux anthropologues ?

Vous pouvez demander aux Bédouins d'exposer en premier ce qu'ils ont appris des anthropologues.

Une variante de compte rendu et de résumé consiste à demander à chaque groupe de faire le compte rendu de son expérience sous la forme d'une histoire ou d'un rapport.

Idées d'action

Pour approfondir les connaissances et la compréhension des autres cultures, organisez, si c'est possible, une visite d'une soirée chez une tribu bédouine pendant le séminaire résidentiel ou le stage de formation.

Suggestions de suivi

Pourquoi ne pas poursuivre en écoutant et en découvrant de la musique ou des histoires provenant d'autres cultures ? Essayez « Knysna blue » ou « Contes et légendes du monde » dans le kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux*.

Que savons-nous de la vie quotidienne au Pakistan ? L'activité « L'histoire d'Ashique » dans *Repères* vous ouvrira les yeux sur les problèmes de la pauvreté et du travail des enfants.

Informations complémentaires

Vous pouvez consulter des histoires de Bédouins et des descriptions de leur culture sur les sites suivants :
www.geographia.com/egypt/sinai/bedouin.htm
www.desert-divers.com

A distribuer

Voir aussi Matériel (ci-dessus).

Photographies pour les membres de la tribu bédouine.

Document pour les membres de la tribu bédouine

Un groupe d'anthropologues tient à découvrir un maximum de choses sur les chameaux et en quoi ils sont adaptés à la vie dans le désert, sur la culture bédouine et la perception des chameaux dans la culture bédouine. Vous les avez invités à passer une semaine avec vous pour pouvoir leur donner cet enseignement – mais SANS UTILISER AUCUN MOT ! Vous n'êtes autorisés à parler ou à écrire dans aucune langue commune. Vous pouvez dessiner, mais ne pouvez pas utiliser de lettres ou de chiffres.

Votre vie quotidienne

Vous vivez dans une petite tente avec votre famille élargie. Certains membres de la famille (mais pas tous) prient cinq fois par jour (avant le lever du soleil, à midi, au milieu de l'après-midi, au coucher du soleil et encore une fois tard dans la soirée). Vous priez généralement tous ensemble, mais certains le font seuls.

Toute la famille boit du thé quatre à cinq fois par jour.

Le matin, toute la famille déjeune ensemble, en partageant le repas dans un seul bol. Ensuite, la femme nettoie la tente, lave le sol et nourrit les chameaux. Elle porte une écharpe traditionnelle bédouine, faite d'un long morceau de tissu coloré.

En fin d'après-midi, vous restez assis et contemplez le coucher du soleil.

Le soir, la famille se divertit avec des danses et de la musique (vous pouvez chantonner mais ne devez articuler aucun mot !).

Un événement

Un jour vous vous rendez compte que le pâturage se tarit. Vous devez donc vous installer dans un endroit plus fertile. Toute la famille fait ses valises et part pour un autre lieu où vous vous installez et commencez une nouvelle vie.

Points que vous devez enseigner aux anthropologues

- Si un chameau peut tolérer la soif mieux que tout autre bête de somme au monde, son endurance a des limites bien précises. La plupart des chameaux ne peuvent pas marcher plus de trois ou quatre jours sans boire, surtout s'ils ont pu boire abondamment avant de partir.
- Un chameau qui a vécu dans un pays fertile et qui est plein de vigueur ne peut pas supporter plus de quatre jours sans eau. Le cinquième jour, il se mettra à genoux et ne se relèvera pas. Cela ne servira à rien de le battre ou de le piquer avec un aiguillon. Enlever le chargement ne changera rien non plus. L'animal n'essaiera pas de se lever. Lorsqu'un chameau a décidé de mourir, il mourra, même si l'eau n'est qu'à une journée de marche.
- Si vous n'avez pas atteint la source à la fin du cinquième jour, la plupart des chameaux qui n'ont pas grandi dans le désert et n'y ont pas été préparés succomberont.
- Habituellement, un chameau qui peut supporter cinq jours sans eau peut en supporter six. En outre, selon une coutume des Arabes bédouins, si un chameau meurt le sixième jour, c'est le signe qu'un fantôme était assis au sommet du chargement.
- Un chameau bien entraîné pour le désert devrait toujours être capable d'aller jusqu'au soir du septième jour sans eau. Mais c'est la dernière limite. Au matin du huitième jour, un tiers des chameaux de la caravane n'essaiera même pas de se lever et, au fil de la journée, ceux qui se seront levés s'agenouilleront, perdant tout espoir.
- Un chameau qui a porté son chargement ou son maître sans eau ni nourriture jusqu'au soir du neuvième jour a, selon la coutume bédouine, gagné une âme humaine et ira au Paradis. Un chameau qui est toujours capable de marcher au soir du dixième jour sera

considéré comme ayant été touché par la main miraculeuse d'Allah et ne sera plus jamais monté.

- Oreilles : elles sont petites et pas très visibles. Des poils les recouvrent pour les protéger du sable porté par le vent. Elles peuvent aussi être tournées vers l'arrière et se colleront à la tête si le vent fait voler le sable violemment.
- Narines : ce sont deux fentes étroites avec des bords de peau entourés de poils. Le chameau est capable de les fermer pour protéger ses poumons des grains de sable portés par le vent.
- Yeux : ils ont une double rangée de longs cils entrelacés pour piéger le sable et protéger les yeux des chameaux.
- Membres : ils sont longs et élèvent le corps bien en hauteur par rapport à la poussière qui vole. Grâce à ses longues pattes, le chameau est agile et peut se déplacer rapidement. Ses pieds sont renforcés par de larges coussinets calleux et élastiques qui se déploient quand il marche sur le sable. Il peut donc se déplacer sur le sable le plus fin, ce qui est difficile pour tout autre animal. Ce sont ses pieds qui valent au chameau son titre de « vaisseau du désert ».

Conseils

C'est vous qui contrôlez le rythme du jeu de rôle. Rappelez-vous que les anthropologues vont rester avec vous pendant une semaine ; vous devez donc réfléchir à comment représenter sept jours et sept nuits, plus un trajet (vous décidez de la durée du trajet vers la terre fertile) et tout cela en 30 minutes !

Document pour les anthropologues

Vous êtes enthousiastes à l'idée d'apprendre un maximum de choses sur les chameaux et leur capacité à vivre dans le désert, sur la culture bédouine et sur la perception des chameaux dans la culture bédouine. Vous avez décidé de vivre avec la tribu pendant une semaine et vous espérez qu'ils vont vous enseigner beaucoup de choses.
En tant qu'anthropologues, vous allez volontiers passer une semaine à partager la vie des Bédouins, leur nourriture et leurs tentes et apprendre d'eux en observant leurs rituels quotidiens et leur mode de vie. Vous ne parlez pas leur langue, mais ferez de votre mieux pour communiquer SANS UTILISER AUCUN MOT. Vous ne pouvez parler ou écrire dans aucune langue commune. Vous pouvez dessiner mais ne pouvez pas utiliser de lettres ou de chiffres.
Vous devez vous préparer en dressant une liste des choses essentielles que vous aurez besoin d'emporter, puis les rassembler à partir du matériel fourni.
Pendant le temps que vous passerez avec les Bédouins, vous allez vivre des choses différentes par rapport à votre vie et votre culture ; prenez donc des notes sur leurs pratiques et tout ce qui en vaut la peine.

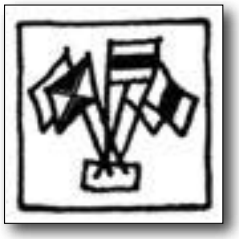
Pour ou contre ?

Quels sont pour nous les meilleurs choix et décisions politiques ?

Il s'agit d'organiser un débat à petite échelle pour examiner les questions relatives aux droits de l'homme.

Thèmes

Droits de l'homme



Contexte politique et institutionnel

Apprentissage interculturel

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 9-18

Durée 60-90 minutes

Points traités

- Droits de l'homme
- Universalité et relativisme culturel
- Dialogue, débat et différences d'opinion

Objectifs

- Utiliser ses capacités de discussion et de débat
- Développer une réflexion critique sur les questions fondamentales relatives aux droits de l'homme
- Comprendre la corrélation entre les droits de l'homme et les réalités de la vie politique

Préparation

Préparez trois grands panneaux : D'ACCORD, PAS D'ACCORD et PLUTÔT PAS D'ACCORD. Placez ces panneaux en hauteur dans la salle en laissant suffisamment de place autour pour que les groupes puissent travailler.

Choisissez dans les documents à distribuer les sujets que vous utiliserez pour le débat (ou utilisez des phrases que vous aurez préparées).

Matériel

Trois panneaux (voir ci-dessus).

Une montre, pour chronométrer les discours.

Un tableau de conférence, du papier et des marqueurs pour chaque groupe.

Instructions

Expliquez que l'activité prendra la forme d'un débat. Au départ, les participants seront divisés de façon aléatoire et devront élaborer des arguments en faveur de différentes positions. Ils auront ensuite la possibilité de « faire leur choix », après avoir écouté les interventions de chaque camp.

- Vérifiez que tout le monde comprend la signification des termes « motion » et « amendement ». Si quelqu'un n'est pas sûr, expliquez les termes grâce aux exemples donnés dans « Informations complémentaires » (ci-après).
- Désignez les trois panneaux et expliquez qu'ils vont représenter les positions des trois parties.
  - D'ACCORD pour le gouvernement (qui présente la motion)
  - PAS D'ACCORD pour l'opposition (qui rejette la motion)
  - PLUTÔT PAS D'ACCORD pour les centristes (qui rejettent aussi la motion)
- Divisez les participants en trois groupes. Invitez un groupe à choisir l'une des trois positions possibles, puis un autre à choisir entre les deux positions restantes (ou procédez à un tirage au sort). Chaque groupe doit se rassembler près du panneau qui lui correspond. Précisez que l'opinion attribuée au groupe peut ne pas refléter son opinion réelle : au début, il faut juste exposer les meilleurs arguments possibles en faveur de cette position.
- Lisez à voix haute la motion à débattre. Expliquez que le gouvernement doit préparer deux interventions courtes présentant la motion et que les deux autres groupes proposent des amendements correspondant à leurs positions, discours à l'appui.
- Annoncez l'ordre de passage des intervenants :
  - D'accord (1er intervenant du gouvernement)
  - Plutôt pas d'accord (1er intervenant des centristes)
  - Pas d'accord (1er intervenant de l'opposition)
  - D'accord (2e intervenant du gouvernement)
  - Plutôt pas d'accord (2e intervenant des centristes)
  - Pas d'accord (2e intervenant de l'opposition)
- Indiquez aux groupes qu'ils ont 30 minutes pour réfléchir aux arguments en faveur de leur position et pour sélectionner les deux intervenants qui s'exprimeront pendant le débat. Précisez que chaque intervenant n'aura que deux minutes de parole. Chaque groupe devra réfléchir aux points que leurs intervenants exposeront pour que les deux discours soient complémentaires et non redondants.
- Au terme de 30 minutes, réunissez les groupes et annoncez le début du débat. Les six intervenants doivent se tenir debout à côté des panneaux représentant la position qu'ils vont défendre ; tous les autres doivent rester au milieu de la salle.
- Indiquez à ceux qui sont au milieu qu'ils ne doivent plus se considérer comme des membres du gouvernement, de l'opposition ou des centristes. Ils doivent à présent écouter les arguments aussi objectivement que possible et décider par

eux-mêmes de la position qui reflète leur opinion. Expliquez qu'à la fin de chaque intervention ils devront faire au moins un pas dans une direction pour signifier leur accord ou leur désaccord avec le discours prononcé.

A la fin du débat, demandez à tous les participants, y compris les intervenants, de prendre une décision définitive et de se placer à côté du panneau qui représente le mieux leur position. Dites-leur d'observer et de noter la position qui regroupe le plus de personnes, puis invitez-les à revenir au centre pour le débriefing.

Débriefing et évaluation

Il se peut que les participants souhaitent poursuivre l'échange sur le sujet du débat. Laissez s'exprimer ceux qui le veulent, mais essayez d'écourter la discussion pour que tout le groupe puisse s'atteler au débriefing de l'activité dans son ensemble.

- Qu'avez-vous pensé du débat ? Qu'est-ce qui vous a plu ou déplu dans le processus ?
- Avez-vous trouvé la discussion utile et a-t-elle changé l'opinion de quelqu'un sur la question ?
- Quels sont les arguments les plus convaincants d'après vous, et pourquoi ?
- Dans quelle mesure avez-vous été influencés par les arguments à proprement parler, et par d'autres facteurs (notamment le groupe dans lequel vous vous trouviez au départ, les personnes qui sont intervenues, leurs capacités rhétoriques) ?
- Etait-il difficile de choisir une position finale ? Qu'est-ce qui a facilité ou entravé ce choix ?
- Quelle relation cette problématique a-t-elle avec les droits de l'homme ? Le débat vous a-t-il aidé à aborder différemment les questions relatives aux droits de l'homme ?
- Pensez-vous que les facteurs régionaux ont influencé de quelque manière que ce soit le vote final des participants ? La façon d'aborder cette problématique varie-t-elle suivant les différentes zones de la région euro-méditerranéenne ?
- Pensez-vous que les jeunes n'abordent pas cette problématique de la même façon que d'autres membres de la population ? Si oui, quelles peuvent en être les raisons ?
- Auriez-vous apprécié avoir davantage d'informations sur un point abordé pendant le débat ? (Vous pouvez dresser une liste des questions que les participants aimeraient approfondir par la suite.)

Conseils pour l'animateur

Vous pouvez proposer au groupe de choisir les motions jugées les plus intéressantes à débattre ou faire ce choix au préalable. Une fois la motion choisie, écrivez-la pour que tout le monde puisse la voir.

- Veillez à ce que tout le monde soit au courant du temps imparti pour les interventions et que le président (que vous avez éventuellement désigné – voir ci-après) soit intransigeant avec les intervenants qui dépassent leurs temps de

parole ! Soulignez que les groupes doivent aider les intervenants à préparer leurs discours puisqu'ils doivent représenter la position commune au cours du débat.

- Ils peuvent commencer par dresser une liste de tous les arguments et les répartir ensuite entre les deux intervenants.
- Vous pouvez distribuer des photocopies de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) ou du moins des droits qui présentent un intérêt pour le débat.
- Assurez-vous que les groupes « de l'opposition » savent qu'ils doivent proposer des amendements à la motion. Vous pouvez leur demander de les présenter au président avant le début du débat et de les écrire pour que le reste du groupe puisse les voir une fois le débat entamé. Vous devez aussi vérifier que les amendements de l'opposition et ceux des centristes reflètent des positions différentes.
- Vous pouvez demander à un participant de jouer le rôle du président pour le débat et à un autre de chronométrer. Dans ce cas, veillez à ce que le président comprenne bien que sa mission consiste à rester en dehors du débat et à maintenir l'ordre pendant la durée des interventions. Il/elle doit appeler les intervenants un par un selon l'ordre fourni dans les instructions et veiller à ce que ceux-ci ne dépassent pas leur temps de parole.
- Le président doit aussi rappeler aux participants qu'ils doivent faire un pas après chaque discours afin d'indiquer leur position ; cela permettra de voir les réactions aux différentes positions exprimées.
- Après les interventions officielles, et si vous disposez de plus de temps, vous pouvez laisser le pupitre à d'autres intervenants, mais pas plus d'une minute chacun.

A la fin du débat, soulignez que chacun doit prendre une décision en faveur de l'une des trois positions : soit pour la motion du gouvernement, soit pour l'un ou l'autre des amendements proposés par les parties de l'opposition.

Variantes

Vous pouvez annoncer la motion et permettre aux participants de choisir le groupe qu'ils veulent rejoindre. Ils peuvent aussi choisir le sujet du débat, même si cela doit vous prendre un peu plus de temps. Lisez à voix haute les cinq possibilités pour la motion (et d'autres que vous aurez préparées, si vous le souhaitez), puis demandez-leur de choisir leur préférée. Vous devrez peut-être leur faire remarquer que le débat sera plus intéressant si les opinions sur le sujet choisi sont très variées.

Vous pouvez aussi utiliser d'autres méthodes de discussion pour aborder ces sujets, comme les activités « Quelle est votre position ? » « La campagne électorale » ou « Parlons de sexe ! » dans *Repères*.

Idées d'action

Encouragez les participants à examiner le budget national de leur pays et à tenter d'identifier les montants respectifs attribués :

- aux dépenses militaires ;
- à l'éducation (ou à la jeunesse, s'il y a un budget séparé pour ce secteur) ;

- à la sécurité sociale (y compris aux sans-abri, si ce budget figure séparément);
- à la sécurité intérieure (la police et les services chargés de l'application de la-loi).

Puis comparez les résultats:

- L'importance relative de chacun de ces postes de dépenses varie-t-elle fortement d'un pays à l'autre?
- Qu'en est-il des taux d'imposition?
- Comment les participants alloueraient-ils les budgets s'ils étaient membres du gouvernement?

Suggestions de suivi

Suivant la motion qui a été examinée, vous pouvez poursuivre avec certaines des questions relatives aux droits de l'homme soulevées dans le débat:

- « De l'argent à dépenser », dans *Repères*, porte sur les divergences au sujet des dépenses militaires comparées à celles allouées à la sauvegarde des droits de l'homme.
- « Chahal contre Royaume-Uni », parodie de procès qui se penche sur les droits d'une personne suspectée de terrorisme, figure dans la version en ligne de *Repères*.
- « Les droits des enfants » dans *Repères*, est une introduction à la Convention des droits de l'enfant; « Un pas en avant », dans la version électronique de *Repères,* s'intéresse plus particulièrement au droit à la participation des jeunes.

Informations complémentaires

Une motion est une proposition qui sera soumise au vote. Par exemple: « Le gouvernement ne devrait plus dépenser d'argent pour les transports tant que le problème du logement n'est pas complètement résolu. »

Un amendement est un changement que peut proposer une partie pour que la motion originale soit acceptée. Par exemple:

- « Le gouvernement ne devrait plus dépenser d'argent pour les routes tant que 90 % des sans-abri n'auront pas été logés. »
- Ou « Le gouvernement devrait continuer à améliorer le système de transports sans tenir compte des autres problèmes. »

Les articles de tous les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme sont disponibles sur www2.ohchr.org/french/law/.

Motion 1:
Article 9 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIRDCP)
Articles 9, 10 et 11 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)

Motion 2:
Article 11 (alinéa 1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIRDESC)
Articles 22 et 25 de la DUDH

Motion 3 :
Articles 9 et 11 du PIRDESC
Article 25 de la DUDH

Motion 4 :
Articles 1 et 2 de la DUDH

A distribuer

Sujets possibles pour le débat

Pour s'attaquer à la menace du terrorisme international, le gouvernement devrait pouvoir détenir les individus sans qu'aucune charge ne soit retenue.

Le gouvernement devrait augmenter les impôts pour éradiquer le problème des sans-abri.

Le gouvernement devrait réduire les dépenses militaires et redistribuer l'argent pour garantir que personne ne vive en dessous du seuil de pauvreté.

Le gouvernement devrait garantir aux jeunes exactement les mêmes droits qu'aux personnes âgées.

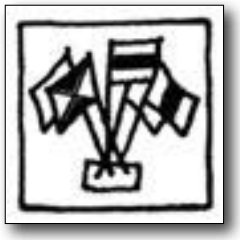
Le gouvernement devrait supprimer les visas pour tous les jeunes qui viennent étudier ou participer à un échange de jeunesse.

Quiz euro-méditerranéen

Que savons-nous vraiment sur le Partenariat euro-méditerranéen ?

Jeu d'équipe très vivant portant sur la région euro-méditerranéenne.

Thèmes



Contexte politique et institutionnel

Droits de l'homme

Participation

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 12-25

Durée 60 minutes

Points traités

- Le processus de Barcelone
- Similitudes et différences dans la région euro-méditerranéenne
- Les droits de l'homme et le Conseil de l'Europe

Objectifs

- Evaluer les connaissances du groupe sur la région euro-méditerranéenne et le processus de Barcelone
- Sensibiliser le groupe aux processus politiques et institutionnels de la coopération euro-méditerranéenne
- Favoriser l'apprentissage en misant sur la coopération et le divertissement

Préparation

Photocopiez en trois exemplaires les cartes de question et les cartes de réponse, et découpez-les.

Veillez à disposer de suffisamment de place pour mener l'activité : les deux équipes devront travailler dans des espaces séparés, afin qu'elles ne puissent pas entendre les réponses des autres. Après chaque question, elles devront envoyer un « messager » au quartier général (QG) qui donnera la réponse de l'équipe et récupérera la question suivante. La base doit se trouver à distance égale des deux équipes.

Préparez un tableau d'affichage de deux colonnes (une pour chaque équipe) sur un tableau de conférence.

Matériel

Un jeu de questions et de réponses pour chaque équipe.

Un jeu de questions et de réponses pour le meneur de jeu.

Des crayons de papier et du papier pour que les groupes puissent écrire leurs réponses.

Un tableau d'affichage.

Instructions

Divisez le groupe en deux équipes aussi variées que possible en termes de répartition de genre et d'origines.

- Expliquez que l'activité est un jeu d'équipe dynamique qui vise à découvrir ce que les participants savent sur la région euro-méditerranéenne. Montrez-leur les salles ou les espaces de travail de chaque groupe et indiquez l'emplacement du QG.
- Expliquez les règles du jeu (voir ci-dessous). Demandez ensuite aux équipes d'aller dans leurs salles ou espaces réservés. Un membre de l'équipe doit rester pour prendre la première question.
- Donnez la première carte de question à ceux qui sont restés ; ils devront l'apporter à leur équipe respective pour l'examiner ensemble.
- Quand un représentant d'une équipe revient au QG avec une réponse, ajoutez les points et notez-les sur le tableau d'affichage. Donnez-lui la carte de réponse pour qu'il l'apporte à son équipe, ainsi que la carte de question suivante.
- Lorsqu'une équipe a répondu à toutes les cartes de question, laissez finir l'autre équipe. Calculez les points à la fin et réunissez les deux équipes pour le débriefing et l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Commencez par interroger les participants sur ce qu'ils ont pensé de l'activité.

- A votre avis, votre équipe a-t-elle bien fonctionné en tant que groupe ?
- Considérez-vous qu'il était plus important d'avoir les bonnes réponses ou de finir toutes les questions avant l'autre équipe ?
- Y a-t-il eu des désaccords ? Comment les avez-vous résolus ?
- Avez-vous appris quelque chose de nouveau ou d'étonnant ?
- Avez-vous appris quelque chose d'utile ?
- Quelles sources avez-vous utilisées pour répondre à ces questions ? Pensez-vous que ces sources sont fiables ?
- Quelles autres sources auriez-vous pu utiliser pour trouver les réponses à des questions de ce genre ?
- Estimez-vous être bien informés sur la région euro-méditerranéenne ? Quels sujets pensez-vous connaître le mieux et lesquels ne maîtrisez-vous pas ?
- Ce quiz a-t-il soulevé d'autres questions que vous souhaiteriez aborder ?
- Ces questions sont-elles importantes pour les jeunes avec qui vous travaillez ?

Conseils pour l'animateur

Vous pouvez installer le QG avec les questions où vous voulez, soit près des équipes ou plus loin : il peut se trouver quatre étages plus haut ou juste de l'autre côté de la pièce, selon que vous voulez faire courir les participants ou pas, à condition que la base se trouve à distance égale des deux équipes. Vous pouvez aussi imposer comme règle que toute l'équipe vienne chercher les questions !

- Quelques minutes peuvent être nécessaires pour vérifier certaines réponses et attribuer les points correspondants ; le représentant de l'équipe ne doit pas avoir à attendre. Donnez-lui tout de suite la question suivante et il connaîtra le résultat de son équipe plus tard.
- Essayez de maintenir un esprit de compétition amical : les groupes ou les individus ne doivent pas se sentir stupides s'ils ne trouvent pas les réponses à toutes les questions. Mettez en avant qu'il s'agit d'une occasion pour tous d'apprendre des autres.
- Vous pouvez ajouter vos propres questions pour faire durer le quiz plus longtemps et vous inspirer des informations contenues dans le chapitre 2, thème 1 de ce T-Kit.

Variations

D'autres formes de compétition peuvent servir pour ce quiz : l'activité « Le loto des droits » de *Repères*, par exemple.

Idées d'action

Consultez le site internet de la plate-forme EuroMed Jeunesse www.euromedp.org et penchez-vous en particulier sur les possibilités de projets d'échange ou de coopération entre jeunes.

Suggestions de suivi

L'activité « L'île » du kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux* s'intéresse à deux communautés imaginaires qui entrent en contact. Utilisez cette activité pour ouvrir la discussion sur la communication et l'apprentissage interculturels.

Vous pouvez aussi approfondir le thème des droits de l'homme abordé dans cette activité, avec « Mimez-le » ou « Les droits des enfants » dans *Repères*.

Informations complémentaires

Méthodologie adaptée de *Refugees* de Dan Jones pour Amnesty International (R).

A distribuer

Règles du jeu – Cartes de question – Cartes de réponse (pas tout de suite !).

Règles du jeu

1. Les cartes de question sont données par le meneur de jeu, qui se trouve au QG.
2. Après la première carte de question, vous devez obligatoirement remettre la précédente carte avec vos réponses pour en obtenir une autre.
3. Vous devez envoyer chaque fois un membre différent de l'équipe au QG.
4. La première équipe qui termine marque 20 points supplémentaires.
5. Vous devez répondre à toutes les questions !

QUESTION 1 : Le processus de Barcelone

• Nommez 12 des Etats membres de l'Union européenne et 8 des partenaires méditerranéens engagés dans le partenariat connu sous le nom de processus de Barcelone.

1 point pour chaque réponse correcte
- 2 points pour chaque mauvaise réponse

Questions bonus (2 points chacune) :

• Combien de pays au total font partie du Partenariat euro-méditerranéen ?

• Lequel de ces pays n'est pas membre de l'Union européenne ?

Lituanie, Norvège, Pologne, Roumanie, Royaume-Uni

QUESTION 2 : Géographie

• Nommez six Etats européens qui ne sont pas bordés par la mer.

1 point pour chaque réponse correcte
- 3 points pour chaque mauvaise réponse

Questions bonus (2 points chacune) :

• Lequel de ces pays n'est pas bordé par la Méditerranée ?

Israël, Italie, Maroc, Portugal, Syrie

• Laquelle de ces îles n'est pas une île de la Méditerranée ?

Corse, Chypre, Majorque, Rhodes, les îles Féroé

QUESTION 3 : Population

• Citez les trois pays euro-méditerranéens les plus peuplés.

2 points pour chaque réponse correcte
- 1 point pour chaque mauvaise réponse

• Nommez un pays de la région euro-méditerranéenne dont la population est inférieure à 100 000 habitants.

• Laquelle de ces propositions est la plus proche du nombre total de personnes vivant dans la région euro-méditerranéenne ?

1 milliard
750 millions
500 millions
100 millions

QUESTION 4 : Les droits de l'homme et le Conseil de l'Europe

- Citez cinq droits de l'homme figurant dans la Convention européenne des droits de l'homme.

3 points pour chaque réponse correcte
- 2 points pour chaque mauvaise réponse

Questions bonus (2 points chacune) :

- Combien y a-t-il d'Etats membres au Conseil de l'Europe ?
- Dans combien d'Etats membres la peine de mort est-elle toujours en vigueur pour certains crimes ?

QUESTION 4 : Les droits de l'homme et le Conseil de l'Europe

- Citez cinq droits de l'homme figurant dans la Convention européenne des droits de l'homme.

3 points pour chaque réponse correcte
- 2 points pour chaque mauvaise réponse

Questions bonus (2 points chacune) :

- Combien y a-t-il d'Etats membres au Conseil de l'Europe ?
- Dans combien d'Etats membres la peine de mort est-elle toujours en vigueur pour certains crimes ?

QUESTION 5 : Les pays du programme Meda

- Citez trois pays du programme Meda qui sont membres de l'Union africaine.

2 points pour chaque réponse correcte
- 3 points pour chaque mauvaise réponse

Questions bonus (2 points chacune) :

- Combien de pays Meda sont membres de la Ligue arabe ?
- Combien de pays Meda n'ont pas ratifié la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes ?

QUESTION 6 : Les jeunes dans la région EuroMed

- Citez 10 points communs des jeunes de la région EuroMed.

1 point pour chaque réponse correcte
- 5 points pour chaque mauvaise réponse !!!

Questions bonus (2 points chacune) :

- Citez une publication du Conseil de l'Europe destinée aux jeunes qui a été traduite dans plus de cinq langues.
- Comment dit-on le mot « jeunes » en arabe (ou en hébreu, russe, turc…) ?

RÉPONSES À LA QUESTION 1 : Le processus de Barcelone

• Etats membres de l'Union européenne : (12 parmi les suivants)
Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suède. (27 pays)
Partenaires méditerranéens : (8 parmi les suivants)
Algérie, Autorité palestinienne, Egypte, Israël, Jordanie, Liban, Maroc, Syrie, Tunisie, Turquie. (La Libye a un statut d'observateur depuis 1999.)
Questions bonus (2 points chacune) :
• Combien de pays au total font partie du Partenariat euro-méditerranéen ?
37 pays (plus un avec le statut d'observateur)
• Lequel de ces pays n'est pas membre de l'Union européenne ?
Norvège

RÉPONSES À LA QUESTION 2 : Géographie

• Six Etats parmi les suivants :
Andorre, Autriche, Bélarus, cité du Vatican, Hongrie, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Lichtenstein, Moldova, République tchèque, Serbie, Slovaquie, Suisse.
Questions bonus (2 points chacune) :
• Lequel de ces pays n'est pas bordé par la Méditerranée ?
Le Portugal
• Laquelle de ces îles n'est pas une île de la Méditerranée ?
Les îles Féroé

RÉPONSES À LA QUESTION 3 : Population

• Allemagne (82 millions), Egypte (80 millions), Turquie (71 millions).
• Au choix parmi les réponses suivantes : Andorre (71 776), cité du Vatican (932), Lichtenstein (32 447), Monaco (32 661), Saint-Marin (29 585).
• La réponse la plus proche est 1 milliard (population des Etats membres du Conseil de l'Europe : 800 millions ; pays du Meda : 262 millions).

RÉPONSES À LA QUESTION 4 : Les droits de l'homme et le Conseil de l'Europe

• Au choix parmi : droit à la vie ; interdiction de la torture ; droit à un procès équitable ; liberté d'expression ; interdiction de l'esclavage ; droit à la liberté et à la sûreté ; liberté de pensée, de conscience et de religion ; droit au respect de la vie privée et familiale ; liberté de réunion et d'association ; droit au mariage ; interdiction de discrimination.
Questions bonus (2 points chacune) :
• 47
• Aucun (elle est toujours légale en Russie, mais un moratoire est en place depuis 1996).

RÉPONSES À LA QUESTION 5 : Les pays du programme Meda

• Algérie, Egypte, Tunisie.
Questions bonus (2 points chacune) :
• 8 (Algérie, Egypte, Jordanie, Liban, Maroc, Palestine, Syrie, Tunisie)
• Aucun (ils l'ont tous fait).

RÉPONSES À LA QUESTION 6 : Les jeunes dans la région EuroMed

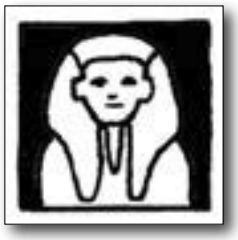
• A vous de voir !
Questions bonus (2 points chacune) :
• *Repères*, Kit pédagogique, Domino
• « jeunes » se dit :
en arabe : (shabab) شباب
en hébreu : (Tze-rim) עירים
en russe : (Molodezh) молодежь,
en turc : *Genclik* ou *Genc Insanlar*

Regardez autour de vous !

Quelles traces le passé a-t-il laissées ?

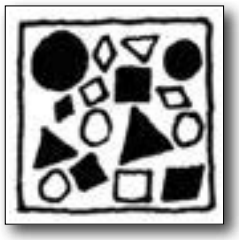
Cette activité se déroule au sein de la communauté ; les participants explorent la ville à la recherche des traces laissées par l'histoire et la culture.

Thèmes



histoire et mémoire

Apprentissage interculturel



Diversité et minorités

Niveau de complexité 3

Taille du groupe 9-30

Durée ½ journée

Points traités

- Connaissance de l'histoire
- Minorités et majorités
- Histoire locale

Objectifs

- Etre capable de « lire » dans son environnement les traces laissées par l'histoire et la culture
- Découvrir les similitudes et les différences entre les quartiers dont proviennent les membres du groupe
- Identifier et examiner les enjeux de ces réalités pour le travail de jeunesse dans le contexte euro-méditerranéen
- Développer des capacités d'exploration, d'observation et de travail en équipe

Préparation

Informez-vous au préalable sur la ville dans laquelle vous mènerez l'activité. Essayez en particulier de trouver des informations sur les différents quartiers pour identifier ceux qui offrent des perspectives culturelles différentes. Vous devrez sélectionner et signaler sur les cartes autant de quartiers distincts que de petits groupes.

Photocopiez les cartes et les documents à distribuer (au moins un exemplaire de chaque par groupe).

Matériel

Cartes de la ville (une par groupe) et copies des documents à distribuer.
Carnets et stylos.
Tableau de conférence et marqueurs.
Un appareil photo pour chaque groupe (facultatif).

Instructions

Présentez les objectifs, le programme et les détails pratiques de l'activité. Expliquez aux participants qu'ils travailleront en petits groupes dans différentes parties de la ville, pour découvrir l'histoire locale.

- Demandez-leur de former des groupes de trois à six personnes et montrez-leur les quartiers que vous avez sélectionnés et signalés sur les cartes.
- Donnez à chaque groupe une carte, du papier pour prendre des notes et la liste de questions (voir « A distribuer »); lisez les questions avec eux et assurez-vous que tous ont bien compris l'exercice.
- Expliquez que les groupes ont deux heures pour l'exploration des quartiers, après quoi ils se rejoindront pour examiner les résultats en plénière. Encouragez-les à réfléchir à la façon dont ils présenteront leurs observations.
- A leur retour, accordez-leur 20 à 30 minutes pour réfléchir à leur présentation et préparer tout support visuel. Fournissez-leur un tableau de conférence et des marqueurs, et rappelez-leur qu'ils doivent répondre aux questions soulevées dans le document distribué.

Invitez chaque groupe à présenter ses observations. Poursuivez avec un débriefing général et une évaluation de l'activité.

Débriefing et évaluation

Commencez par demander aux participants de choisir chacun à leur tour un mot pour décrire ce qu'ils pensent de l'activité. Puis, servez-vous des questions suivantes pour obtenir des conclusions et des impressions générales :

- Etait-il difficile d'identifier des traces du passé dans le quartier que vous avez exploré ?
- Avez-vous abordé des habitants pour obtenir des informations ? Si oui, quelle a été leur réaction ?
- Y a-t-il contradiction entre les informations que vous avez recueillies et vos connaissances, ou entre ces informations et celles présentées dans les documents officiels sur le quartier (par exemple, dans les guides ou les articles de presse) ?
- Avez-vous trouvé des traces de groupes qui vivaient autrefois dans cette partie de la ville mais n'y vivent plus ? Si tel est le cas, à votre avis, que s'est-il passé?
- Avez-vous été surpris par l'une des observations des autres groupes, ou par ce qu'ils ont considéré comme des traces de l'histoire ? Si c'est le cas, qu'est-ce qui vous a surpris ?
- Avez-vous remarqué des similitudes avec votre ville ? Des différences ?

- Avez-vous observé des caractéristiques qui pourraient être communes à plusieurs lieux de la région euro-méditerranéenne ? Avez-vous repéré quelque chose qui pourrait être spécifique à cette région ?

Conseils pour l'animateur

Cette activité peut s'avérer utile sur le plan de la découverte de l'histoire ; mais, si vous voulez aussi vous pencher sur les aspects multiculturels, il est important de parler au préalable à la population locale pour appréhender la véritable histoire des différentes communautés et identifier les éventuels points sensibles.

- Essayez de former des groupes de composition aussi variée que possible.
- Si certains participants vivent dans la ville en question, il pourrait être judicieux de les réunir dans un même groupe pour les empêcher de « renseigner » les participants étrangers.
- Vous pouvez décider de séparer l'activité en deux (ou même trois) séances et de donner aux participants le temps de réfléchir à certaines questions avant et après l'exploration.
- Si vous prévoyez deux séances ou plus, il serait intéressant pour les participants de produire un dossier photographique illustrant leurs observations ; chaque groupe pourrait le présenter avec ses résultats. Si vous avez des appareils photo, ainsi que des moyens de projection, vous pouvez demander aux groupes de présenter leurs résultats sur diapositives ; dans ce cas, les groupes devront sélectionner leurs photos soigneusement et réfléchir aux raisons de leurs choix.
- Les présentations doivent être relativement courtes ; les groupes devront donc axer leurs présentations sur les éléments les plus importants de leurs découvertes.

Variantes

L'activité peut être adaptée aux réalités du quartier exploré, au groupe concerné et au temps dont vous disposez. Pour cela, vous pouvez établir votre propre liste de questions ou en ajouter à la liste proposée. Les groupes peuvent aussi examiner des thèmes précis en lien avec l'histoire d'un groupe particulier dans un quartier donné, ou l'influence de la religion sur le développement d'un quartier.

Idées d'action

Proposez une autre version de l'histoire du lieu sous la forme d'une exposition ou encore d'une présentation et d'une discussion libre. Invitez les locaux à participer aux préparatifs ou à compléter les informations manquantes.

Invitez un expert local à faire un exposé sur l'histoire de la ville, et incitez les participants à comparer cette version à leurs propres découvertes. Vous pouvez aussi consulter des documents historiques ou vous rendre dans des musées ou à des expositions dans le quartier pour découvrir la version « officielle » de cette histoire.

Suggestions de suivi

Vous pouvez poursuivre avec l'activité « Mots-mémoires » de *Repères* en ligne, qui s'intéresse aux monuments officiels des lieux de résidence des participants, ou « Fabriquons nos souvenirs » de ce T-Kit, qui se penche sur la manière dont l'Etat conserve la trace de l'histoire et essaie d'influer sur sa perception.

Si vous voulez approfondir le thème des minorités, l'activité 8 « L'addition que nous sommes » de ce T-Kit peut vous aider à entamer un processus de réflexion et de discussion.

Informations complémentaires

Cette activité est une version modifiée de « Réalités multiculturelles d'Alexandrie », utilisée pendant le stage de formation « Questions de citoyenneté : la participation des femmes et des minorités aux projets EuroMed Jeunesse », qui a eu lieu à Alexandrie, Egypte, en avril 2004.

A distribuer

Le document suivant dans des enveloppes pour les présentations en plénière.

Regardez autour de vous !

L'animateur vous a attribué une zone spécifique (signalée sur la carte) à découvrir au cours des deux prochaines heures : vous devez identifier certains des principaux repères historiques et culturels de ce quartier, pour pouvoir raconter comment il s'est développé.

Essayez de répondre à un maximum des questions suivantes et prenez des notes :

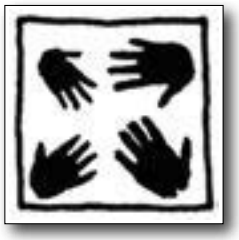
- Quelles sont les plus anciennes traces de l'histoire que vous avez pu trouver ?
- Avez-vous remarqué des événements ou des repères particulièrement significatifs dans ce quartier, comme une synagogue, un monument, une mosquée, un marché ou des bâtiments ?
- Pouvez-vous faire des observations sur les différentes populations qui évoluent dans ce quartier ?
- Avez-vous pu constater l'évolution du quartier au fil du temps, par exemple sur le plan économique ou démographique ?
- Avez-vous relevé quelque chose d'inattendu, quelque chose qui ne « s'accorde » pas avec le reste ?

Temps de parole

Qui s'est le plus exprimé ?

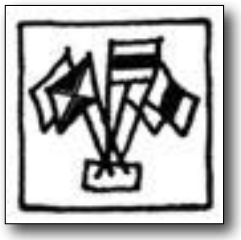
Activité distrayante qui se penche sur les attitudes du groupe en matière de participation.

Thèmes



Participation

Apprentissage interculturel



Contexte politique et institutionnel

Niveau de complexité 1

Taille du groupe 8 +

Durée 30-40 minutes

Points traités

- Participation
- Rôles et pouvoir au sein d'un groupe
- Degrés et formes d'engagement dans la société

Objectifs

- Encourager les participants à réfléchir à leur comportement au sein du groupe
- Illustrer la perception que les participants ont de leur propre participation
- Examiner les éléments d'une dynamique de groupe qui influent sur le comportement
- Entamer une discussion sur la participation dans la communauté au sens large

Préparation

Veillez à avoir suffisamment de place pour que les participants tiennent tous sur une seule ligne.

Matériel

Fabriquez deux panneaux, l'un portant la mention « FORTE PARTICIPATION » et l'autre « FAIBLE PARTICIPATION ».

Instructions

Demandez aux participants de rester silencieux. Montrez-leur les panneaux et accrochez-les de part et d'autre de la salle.

- Invitez l'ensemble du groupe à se lever et à former une ligne entre les deux panneaux : chacun doit estimer sa participation au cours du séminaire et se positionner sur cette ligne en conséquence. Expliquez qu'il n'y a pas de « bonne » réponse : la position des participants doit se baser sur leur évaluation personnelle de leur participation.
- Lorsque tous ont trouvé leur place, demandez-leur de s'asseoir en cercle en respectant l'ordre établi – autrement dit, tout le monde doit s'asseoir entre les deux personnes qui l'entourent sur la ligne.
- Interrogez les participants sur leurs impressions et passez au débriefing.

Débriefing et évaluation

Vous classer de cette manière vous a-t-il paru facile ou difficile ?

- Quelqu'un a-t-il été surpris par la position choisie par d'autres sur la ligne ? Dans quelle mesure pensez-vous que votre perception correspondait à celle des autres ?
- A quel point votre participation est-elle influencée par la façon dont les autres se comportent ? Par exemple, auriez-vous parlé plus, ou au contraire moins, dans un autre groupe ?
- Pouvez-vous mentionner d'autres choses qui influent sur votre comportement dans ce groupe ?
- Quelles autres formes de participation sont importantes dans un processus comme un séminaire ?
- Que comprenez-vous par « participation » dans la communauté au sens large ? Selon vous, pourquoi est-ce important ?
- De quelles façons participez-vous à la communauté et comment pensez-vous pouvoir participer davantage ?
- Pouvez-vous identifier des obstacles « culturels » à une plus grande participation, notamment en relation avec des groupes spécifiques ? Ces obstacles sont-ils différents d'une région euro-méditerranéenne à une autre ?
- A partir du débat sur la participation dans le groupe, pouvez-vous tirer des conclusions qui pourraient s'appliquer aussi à la participation à la société ?

Conseils pour l'animateur

Cet exercice peut déclencher un vif débat et certains peuvent avoir du mal à accepter qu'on leur attribue le rôle de « celui qui parle le plus » ou de « celui qui parle le moins ». Vous devez bien connaître le groupe avant de lancer cette activité et être prêt à soutenir certains participants pendant la discussion.

- Essayez de souligner que l'objectif de l'activité et de la discussion est de donner à chacun l'occasion de réfléchir sur soi et pas de juger les autres.
- Vous pouvez envisager d'identifier des modèles liés au genre ou à l'emplacement géographique ou culturel qui influent sur la participation, ou encore demander aux participants de le faire. Par exemple: est-il attendu des femmes qu'elles s'assoient et se taisent pendant que les hommes parlent ?

- Essayez d'orienter la discussion vers une fin constructive, peut-être en dressant une liste des manières dont chacun pourrait jouer un rôle plus actif dans sa communauté locale.

Variantes

Une autre possibilité consiste, plutôt que de demander le silence, à autoriser les participants à négocier et à discuter de leurs positions relatives. Des discussions qui auraient pu avoir lieu dans le débriefing peuvent alors se tenir entre individus.

Idées d'action

Proposez que chaque participant s'écrive une lettre dans laquelle il se suggère des moyens de jouer un rôle plus actif dans sa communauté locale. Pour aller plus loin, fournissez des enveloppes et à la fin de l'activité, ramassez les lettres et postez-les.

Suggérez aux participants d'essayer, au cours d'une prochaine séance, de changer de position, par exemple d'avancer ou de reculer dans la ligne. Cette idée doit se mettre en place exclusivement comme un exercice individuel et n'a pas lieu d'être accompagnée d'une discussion ou d'un débriefing.

Suggestions de suivi

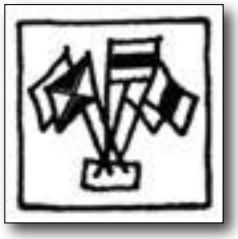
L'activité «Voter ou ne pas voter?» de *Repères* (une enquête à petite échelle sur les modèles de vote dans une communauté locale) peut servir à provoquer la discussion sur les attitudes de vote des participants. Vous pouvez aussi poursuivre avec l'activité «Le paradis selon les jeunes» de ce T-Kit, dans laquelle les participants réfléchissent à ce qu'ils aimeraient changer au sein de leurs collectivités locales.

Terroriste ou combattant de la liberté ?

Quelle est la différence entre un insurgé, un combattant de la liberté, un rebelle, un voyou et un terroriste ?

L'activité propose d'analyser un événement politique tel que rapporté par différents moyens d'information.

Thèmes



Contexte politique et institutionnel

Apprentissage interculturel

Paix et conflit

Points traités

- Analyse d'un événement d'actualité
- Fiabilité des médias
- Différentes perspectives culturelles ou nationales au sujet des informations internationales

Objectifs

- Analyser une information de portée internationale à partir de différentes perspectives dans le contexte euro-méditerranéen
- Aborder les sources d'information avec un œil critique et comprendre les messages cachés qui figurent dans beaucoup de reportages diffusés par les médias
- Réaliser une partie de reportage de façon « objective »

Niveau de complexité 3

Taille du groupe 8-25

Durée 90 minutes

Préparation

Sélectionnez trois ou quatre sources d'information différentes, comme des sites internet ou des journaux/revues.

Imprimez ou mettez à disposition des articles provenant de chacune de ces sources et traitant tous d'un même événement, comme un acte de terrorisme, une attaque militaire ou une décision politique majeure. Ajoutez toute image qui accompagne l'article.

Matériel

Articles ou copies d'articles, voir ci-dessus.

Feuilles de tableau de conférence.

Marqueurs, colle, papier de couleur.

Document à distribuer « Reportage sur le reportage » (facultatif).

Instructions

Commencez par interroger les participants sur l'accroche : comment faire la différence entre « combattants de la liberté », « rebelles », « insurgés », « terroristes », « paramilitaires » et tous les autres termes utilisés ? Lequel de ces termes a une connotation négative et lequel, le cas échéant, a une connotation positive ? Pourquoi les médias utilisent-ils parfois l'un et parfois un autre ?

- Expliquez aux participants qu'ils vont examiner un événement qui a été relaté de diverses manières par les différents médias. Chaque groupe doit déterminer les « faits » exposés dans le reportage qui leur a été confié et les opinions qui y figurent, qu'elles soient implicites ou expressément formulées. Les 20 premières minutes seront consacrées à la discussion et à la prise de notes en ce qui concerne :
  - les faits qui peuvent être déduits du reportage, c'est-à-dire tout ce qui est difficile à contester ;
  - les opinions présentées dans le reportage en tant que telles : les mots ou les phrases qui montrent clairement que l'auteur exprime uniquement son opinion ;
  - les mots, images ou phrases qui ont été utilisés sciemment pour conférer une dimension ou une tonalité particulière au reportage mais qui n'apparaissent pas clairement comme des faits ou comme des opinions, comme le choix du terme « terroriste » ou celui de « combattant de la liberté ».
- Répartissez les participants en groupes, en essayant de respecter une diversité régionale et un équilibre entre les femmes et les hommes dans chaque groupe. Distribuez à chacun un article et une copie du document à distribuer « Reportage sur le reportage », si vous le souhaitez. Indiquez aux groupes qu'ils disposent de 45 minutes pour effectuer tout l'exercice et qu'ils doivent prévoir au moins 20 minutes pour préparer leur reportage sur la feuille de tableau.
- Expliquez qu'à la fin de la séance, les feuilles seront affichées à la manière d'une série de « reportages sur le reportage ». Soulignez qu'il n'y aura pas de présentations orales et que les tableaux doivent donc être explicites. Il faut qu'ils contiennent :
  - des informations essentielles sur l'événement : quel est le sujet du reportage ?
  - la position éditoriale : quelle attitude (le cas échéant) le média adopte-t-il au sujet de cet événement ?
- Une fois le travail terminé, demandez aux groupes d'afficher leurs tableaux pour que tout le monde puisse les voir. Laissez-leur le temps d'observer les diverses réalisations.

Réunissez le groupe pour le débriefing et l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Quelles sont vos impressions générales après cet exercice ? Avez-vous des questions ?

- A quel point les reportages sur un même événement différaient-ils ?
- Dans le reportage que vous avez examiné, quelle proportion représentait des « faits » et quelle proportion semblait être une interprétation ou une opinion ?
- Etait-il facile de faire la distinction entre fait et interprétation ou opinion ?

- Etes-vous étonnés par l'objectivité de ces différents médias ou, au contraire, par leur manque d'objectivité ?
- L'un des partis pris était-il de portée régionale, par exemple en reflétant une perspective du Sud ou du Nord, européenne ou méditerranéenne ?
- Est-il possible d'être objectif en ce qui concerne le genre d'événement que vous avez étudié ? Que cela impliquerait-il ?
- Y a-t-il eu des désaccords au sein de votre groupe soit concernant l'analyse du reportage, soit sur la façon dont vous avez réalisé le vôtre ?
- Comment avez-vous géré les différences d'opinion ?
- Cette activité vous fait-elle penser à un événement réel dans le contexte euro-méditerranéen ? Quels effets ces informations peuvent-elles avoir sur les perceptions communes des jeunes ?
- Si vous deviez citer une chose que vous avez apprise grâce à cette activité, quelle serait-elle ?

Conseils pour l'animateur

Pour la sélection d'articles à examiner, vous pouvez utiliser des sources d'information à la fois locales et internationales, à condition qu'elles soient disponibles dans une langue comprise par suffisamment de participants. N'hésitez pas à former un groupe local si une langue n'est pas très répandue, car cela peut offrir une perspective intéressante.

L'événement à analyser doit être suffisamment significatif pour être rapporté par plusieurs médias : par exemple, une réunion du G8 ; une décision de la Cour européenne des droits de l'homme ou du Parlement européen ; une attaque militaire ou terroriste ; une déclaration du Secrétaire général des Nations Unies, du Président des Etats-Unis ou de la Ligue arabe, etc. Essayez de choisir un sujet dont la signification ou l'interprétation peuvent différer dans les principaux médias. Si l'événement est une décision ou une déclaration d'une organisation internationale, utilisez le compte rendu de leur site officiel comme support de travail pour l'un des groupes.

Suivant l'expérience et l'intérêt du groupe, envisagez au début de l'activité d'analyser un article avec l'ensemble des participants pour vous assurer qu'ils savent repérer les différentes manières de présenter, plus ou moins ouvertement, une position éditoriale. Plus l'article est controversé, plus il sera facile de repérer la position éditoriale !

Il serait judicieux de donner des exemples des trois catégories mentionnées auparavant :

- exemples de faits : « il y a eu 15 victimes », « le Président a déclaré… », « les Nations Unies ont adopté une Résolution » ;
- exemples d'opinions présentées dans le reportage en tant que telles : « il semble que … », « il est clair qu'il était sincère », « ce devait être une erreur » ;
- exemples de mots, d'images ou de phrases utilisés sciemment pour conférer une dimension ou une tonalité particulière au reportage mais qui n'apparaissent pas clairement comme des faits : « insurgés »/« combattant de la liberté » ; « incursion »/« invasion » ; « extrémistes musulmans »/« chefs religieux » ; « islamistes »/« fondamentalistes ».

Précisez aux groupes qu'ils ne doivent pas faire connaître leur position sur l'article mais se focaliser sur l'identification de la position éditoriale et s'en tenir aux faits

qu'ils peuvent déduire. De plus, lorsqu'ils réalisent leurs reportages, ils doivent essayer de ne pas introduire d'éléments qu'ils tiennent personnellement pour des « faits » (c'est-à-dire provenant de leurs propres connaissances), à moins qu'ils ne s'en soient servi pour identifier une position subjective dans l'article étudié.

Si vous reproduisez des photos ou des images, soyez attentif aux éventuels droits de reproduction !

Variantes

Vous pouvez aussi comparer des reportages audiovisuels à d'autres supports. Les groupes peuvent même présenter leurs reportages sous cette forme.

Idées d'action

Encouragez le groupe à écrire aux médias qui, selon eux, ont été les plus subjectifs dans leur reportage, en mettant en avant leur analyse et en expliquant leur perception du parti pris. La plupart des principales sources d'information ont des procédures de réclamation et des coordonnées pour que le public envoie ses commentaires sur leur travail. Incitez le groupe à les utiliser !

Suggestions de suivi

Pour poursuivre sur le thème du « terrorisme », vous pouvez utiliser l'une des activités de *Repères* en ligne ; par exemple, « C'est quoi, le terrorisme ? » qui examine l'idée selon laquelle les actes peuvent avoir des conséquences aussi terribles les uns que les autres mais être considérés différemment, selon leurs auteurs.

Le thème des médias peut être approfondi grâce à l'activité « En première page » ou encore les activités « Jeux d'images », disponibles dans *Repères*.

Informations complémentaires

Suggestions de sujets d'articles :

- les événements du 11 septembre 2001 ;
- la période qui a précédé la guerre en Irak (vous pouvez utiliser des histoires traitées dans les informations concernant une journée particulière) ;
- l'exécution de Saddam Hussein ;
- la guerre au Liban en juillet 2006.

Suggestions concernant les médias :

- un média local ;
- le site internet de France 24: http://www.france24.com ;
- le site internet de la BBC: http://www.bbc.co.uk/french/ ou d'EuroNews : www.euronews.net ;
- le *Monde diplomatique*, édition en anglais, à l'adresse suivante : http://mondediplo.com/;
- le site internet de CNN : www.cnn.com/.

Tous ces supports sont disponibles en plusieurs langues. N'hésitez pas à vous servir des photographies qui accompagnent les articles.

A distribuer

Reportage sur le reportage

Jusqu'à quel point acceptez-vous ce que vous voyez ou lisez dans les médias sans vous poser de questions? Quelle proportion de ce que nous lisons est-elle vraiment constituée de faits, et quelle proportion exprime l'opinion des journalistes ou des éditeurs?

- Lisez l'article avec la photo qui l'accompagne (s'il y en a une). Recherchez:
  - les faits qui peuvent être déduits du reportage, c'est-à-dire tout ce qui est difficile à contester;
  - les opinions présentées dans le reportage en tant que telles: les mots ou les phrases qui montrent clairement que l'auteur exprime uniquement son opinion;
  - les mots, images ou phrases qui ont été utilisés sciemment pour conférer une dimension ou une tonalité particulière au reportage mais qui n'apparaissent pas clairement comme des faits, comme le choix du terme « terroriste » ou celui de « combattant de la liberté ».
- Elaborez ensuite ensemble un reportage sur ce reportage, dans lequel vous devez inclure:
  - les informations essentielles sur l'événement: quel est le sujet du reportage?
  - la position éditoriale: quelle attitude (le cas échéant) le média adopte-t-il au sujet de l'événement?

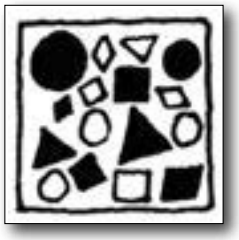
Transformons le racisme

Rien ne saurait justifier, où que ce soit,
la discrimination raciale, ni en théorie ni en pratique.

Convention internationale sur l'élimination
de toutes les formes de discrimination raciale

Activité de mise en scène sur le racisme et la discrimination raciale.

Thèmes



Diversité et minorités

Droits de l'homme

Apprentissage interculturel

Points traités

- Attitudes racistes et discriminatoires
- Le droit à la non-discrimination
- Agir contre la discrimination

Objectifs

- Partager des histoires personnelles
- Réfléchir à l'impact de la discrimination
- Montrer les effets d'un comportement discriminatoire
- Encourager les participants à échanger sur certains tabous de la société
- Inciter les individus à lutter contre la discrimination
- Inciter à agir pour la protection des minorités et des migrants

Niveau de complexité 3

Taille du groupe 15-30

Durée 60-90 minutes

Préparation

Pour les participants, partager des histoires personnelles, et d'une certaine manière les revivre, peut être une expérience extrêmement bouleversante. Suivant le groupe et les animateurs, il serait donc judicieux d'élaborer ensemble une liste de comportements à respecter, une sorte de contrat social entre les participants. Ce contrat pourrait contenir les clauses suivantes : ne pas prendre les choses à titre personnel, être ouvert, être respectueux, s'écouter les uns les autres, reconnaître l'importance des expériences de chacun et les respecter, etc.

Matériel

Aucun.

Instructions

Interrogez les participants sur leur compréhension du terme « discrimination ». Font-ils une différence entre « discrimination » et « racisme » ?

Donnez-leur les définitions ci-après et expliquez que « racisme » est généralement employé pour décrire une attitude envers des groupes particuliers d'individus, tandis que « discrimination » exprime un comportement envers des individus, souvent fondé sur des attitudes racistes. Indiquez que la discrimination est interdite par le droit international et également en vertu de la plupart des législations nationales.

> L'expression « discrimination raciale » vise toute distinction, exclusion, restriction ou préférence fondée sur la race, la couleur, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social et culturel ou dans tout autre domaine de la vie publique.
>
> *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, article premier.*

- Invitez les participants à former des groupes de quatre à six personnes. Expliquez que chaque groupe doit ouvrir un débat sur des exemples de discrimination raciale et en sélectionner un. L'exemple choisi devra être présenté sous la forme d'une « sculpture » : avec leurs corps, les participants devront mimer une image statique de la situation.
- Accordez 20 à 30 minutes pour la discussion et la réflexion à propos des sculptures. Rassemblez ensuite les groupes pour la présentation.

Pendant que le premier groupe tient la pose, invitez les autres à modifier la sculpture présentée pour « supprimer » l'acte de discrimination. Ils peuvent demander que soient changés le positionnement des individus, les expressions de leurs visages, la position d'un membre du groupe ou tout autre élément de leur choix. Lorsqu'ils estiment que la sculpture a été transformée, passez à celle du groupe suivant.

Une fois toutes les sculptures transformées, réunissez les participants pour le débriefing.

Débriefing et évaluation

Que ressentez-vous à la fin de l'exercice ? Avez-vous trouvé difficile d'identifier des exemples de discrimination ?

- Avez-vous identifié des caractéristiques communes de comportement raciste ou discriminatoire dans les histoires dont vous avez discuté ?
- Etes-vous en mesure d'identifier des « solutions » communes qui répondent à de tels comportements ?
- A votre avis, pourquoi les attitudes racistes envers les groupes minoritaires sont-elles si fréquentes ? Pensez-vous avoir déjà eu des pensées racistes ou discriminatoires ?
- Quels sont les individus les plus susceptibles d'être confrontés à la discrimination raciale dans nos sociétés ? Y a-t-il une différence significative entre les sociétés « européenne » et « méditerranéenne » ?

- L'observation de ces sculptures vous a-t-elle aidé à identifier des solutions éventuelles pour prévenir de tels comportements ou pensées ?

Conseils pour l'animateur

Si les participants se sentent suffisamment à l'aise les uns avec les autres pour aborder des sujets personnels, encouragez-les à partager en petits groupes leurs propres histoires concernant la discrimination, au lieu d'étudier la question de manière générale. Cette approche, plus efficace, prendra par contre plus de temps. Par ailleurs, vous devez être conscient que certains peuvent être gênés de partager leurs expériences personnelles.

A la suite de la présentation des sculptures, vous pouvez proposer aux participants de secouer leurs membres ou de sautiller pour sortir de leurs rôles. Lors de la discussion finale, veillez à ce que chacun ait repris son rôle de participant et en ait terminé avec la réflexion sur sa sculpture.

Si nécessaire, avant le débriefing, donnez à ceux qui le souhaitent le temps d'exprimer leur sentiment au sujet des situations présentées. Incitez-les ensuite à adopter une attitude plus « objective » et à réfléchir au concept général de la discrimination.

Variantes

Au lieu d'utiliser des représentations statiques, chaque équipe peut jouer une courte scène. Préparez-vous à ce que ce soit un peu plus long ; prévoyez donc davantage de temps.

Si les participants sont très à l'aise les uns avec les autres et se font confiance, vous pouvez leur proposer de réfléchir aux situations dans lesquelles ils n'ont pas été victimes mais « acteurs » de discrimination. Cela n'est envisageable que si vous connaissez bien le groupe et que vous êtes certain que chacun se sent en sécurité et accepte d'échanger sur ses difficultés personnelles.

Idées d'action

Aidez le groupe à élaborer une politique antiraciste : l'activité « Répondre au racisme », dans *Repères*, est un bon moyen de le guider.

Suggestions de suivi

Vous pouvez vous intéresser à d'autres formes de discrimination, comme le sexisme ou la discrimination envers les personnes handicapées. Par exemple, l'activité « La femme idéale – L'homme idéal » de ce T-Kit incite les participants à réfléchir à leurs préjugés en rapport avec le genre. Concernant le sujet du handicap, reportez-vous à « Jeunes et handicapés » dans la version électronique de *Repères*.

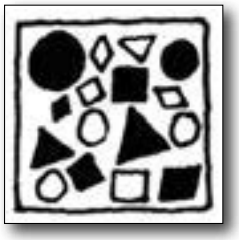
Traversons la mer

Faites vos valises, vous déménagez !

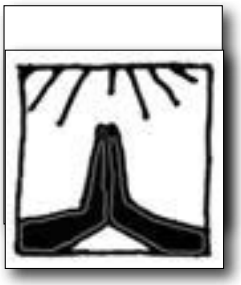
Cette activité propose une réflexion individuelle et une discussion en groupe sur les perceptions et les peurs relatives à la migration dans la région euro-méditerranéenne.

Thèmes

Apprentissage interculturel



Diversité et minorités



Religion et tolérance

Points traités

- Stéréotypes culturels et religieux
- Occidentalisme et orientalisme
- La vie d'un jeune dans la région euro-méditerranéenne

Objectifs

- Examiner les stéréotypes qui prévalent dans la région euro-méditerranéenne
- Promouvoir une meilleure compréhension des sociétés et des cultures des participants
- Réfléchir aux sources d'information (dignes de foi et mensongères)

Niveau de complexité 2

Taille du groupe indifférente

Durée 100 minutes

Préparation

Etiquetez deux boîtes ou deux saladiers avec « Déménagement dans le Nord » pour l'un(e), et « Déménagement dans le Sud » pour l'autre.

Veillez à avoir suffisamment d'espace pour que les groupes puissent travailler dans de bonnes conditions.

Matériel

Feuilles de papier, stylos, deux boîtes ou saladiers, tableaux de conférence.

Instructions

L'activité est divisée en quatre étapes de 10, 40, 20 et 30 minutes chacune.

Etape 1 : Qu'est-ce qui les inquiète le plus ? (10 minutes)

- Montrez les deux boîtes aux participants et demandez-leur d'imaginer qu'ils doivent déménager de l'autre côté de la Méditerranée, soit dans le Sud s'ils vivent dans la partie Nord, soit dans le Nord s'ils vivent dans la partie Sud. Quelles seraient leurs principales inquiétudes à l'idée de vivre dans cette nouvelle région ?
- Distribuez des feuilles de papier et demandez aux participants d'y inscrire leurs inquiétudes, de façon anonyme ou pas ; le nombre n'est pas limité, mais chaque inquiétude doit figurer sur un morceau de papier distinct.
- Ils déposent ensuite les papiers dans la boîte appropriée.

Etape 2 : Examen des inquiétudes (40 minutes)

- Divisez les participants en un nombre pair de groupes de 5 personnes maximum. Mélangez dans chaque groupe des personnes provenant des pays du Nord et du Sud.
- Distribuez les papiers de la boîte « Nord » à la moitié des groupes et les papiers de la boîte « Sud » à l'autre moitié. Les participants devront les lire à voix haute (pour l'ensemble de leur groupe) et se pencher sur chaque inquiétude. Ils devront réfléchir en particulier aux points suivants :
  - Partagent-ils cette inquiétude ?
  - Si ce n'est pas le cas, comment pourraient-ils rassurer quelqu'un qui exprimerait cette inquiétude ?

Etape 3: Préparation des présentations (20 minutes)

- Invitez les groupes à consacrer les 20 minutes suivantes à la préparation de leur présentation sur un tableau de conférence.
- Ils doivent axer leur présentation précisément sur les inquiétudes qu'ils ont examinées et essayer de présenter ce qu'ils ont appris des différentes régions grâce aux autres membres de leur groupe.

Débriefing et évaluation

Etape 4 : Chaque groupe présente ses résultats sur un tableau de conférence (30 minutes) en répondant à ces questions :

- Que pensez-vous des discussions qui viennent d'avoir lieu ?
- Avez-vous été surpris par les inquiétudes de certains à propos de la région où vous vivez ou par ce que vous avez appris sur d'autres régions ?
- Sur quoi ces inquiétudes sont-elles fondées ? Sur les informations relayées par les médias, les expériences d'amis ou de parents, les expériences personnelles ou d'autres choses ?
- Avez-vous moins d'inquiétudes qu'au début de l'activité ? Votre image de l'autre région a-t-elle changé ?

- Comment expliquez-vous la formation de perceptions erronées ? Quelles sont vos principales sources d'information sur les autres cultures ?
- Pensez-vous que toutes les personnes qui migrent dans la région euro-méditerranéenne ont à affronter ce genre de peur ?
- Selon vous, les jeunes qui vivent dans différentes parties de la région euro-méditerranéenne partagent-ils davantage de différences ou davantage de points communs ?
- Que faire pour renvoyer une image plus juste des autres parties de la région euro-méditerranéenne ?
- Comment pouvez-vous contribuer à briser les stéréotypes dominants ?

Conseils pour l'animateur

Certains se demandent peut-être s'ils vivent dans le Nord ou dans le Sud ! Vous pouvez délimiter le Nord et le Sud en tant que « nord de la Méditerranée » et « sud de la Méditerranée », ou laisser les participants décider eux-mêmes où ils pensent vivre. Dans l'idéal, il faudrait qu'environ la moitié du groupe provienne d'une région, et l'autre moitié de l'autre.

- Lorsque les participants écrivent leurs inquiétudes, encouragez-les à le faire de façon ouverte et honnête, mais demandez-leur d'être attentifs aux autres membres du groupe. Expliquez qu'une partie de l'objectif est de découvrir les préjugés des uns et des autres ; il faut donc que chacun les exprime librement.
- L'activité est très efficace mais peut aussi susciter des controverses en cas de groupes représentant plusieurs régions. Veillez à ce que les participants se sentent suffisamment à l'aise pour partager leurs inquiétudes et qu'ils se respectent mutuellement au moment d'en discuter. Si vous le souhaitez, établissez certaines règles au début de l'activité ; vous devrez impérativement être prêt à faire face à tout éventuel conflit.
- Incitez les participants à noter au moins une inquiétude chacun.
- Suggérez aux groupes de commencer à préparer leur tableau de conférence au moins 20 minutes avant la fin. Chacun doit produire un support visuel compréhensible et intéressant pour les autres groupes, qui reflète les inquiétudes qu'il a examinées. Vous pouvez proposer à certains groupes de présenter leurs résultats ou simplement accrocher les tableaux et accorder quelques minutes aux participants pour les observer. Dans les deux cas, invitez ensuite les participants à soumettre leurs commentaires à chacun des groupes.
- Si des points sont traités de façon trop générale, certains peuvent croire que leurs inquiétudes n'ont pas été entendues. Dans ce cas, vous pouvez proposer aux participants d'interroger les groupes précisément sur la façon dont ils ont traité tel ou tel point. Vous devez néanmoins essayer de limiter cette discussion au débriefing pour éviter de revenir sur des questions que les participants ont déjà abordées.

Si vous le souhaitez, introduisez les concepts de l'orientalisme et de l'occidentalisme : demandez aux participants ce qu'ils savent de ces concepts et

s'ils les considèrent utiles pour la discussion qu'ils viennent d'avoir. Vous pouvez trouver des informations essentielles sur l'apprentissage interculturel dans le thème 3 du chapitre 2 et consulter les termes en question sur http://wikipedia.org.

Variantes

Vous pouvez utiliser la méthode développée dans « Parlons de sexe » de *Repères*, pour aborder les inquiétudes des participants de façon plus collective. Cette activité a l'avantage de faire participer tout le monde à la même discussion ; en revanche, vous n'aurez sûrement pas assez de temps pour vous pencher sur toutes les inquiétudes.

Idées d'action

Encouragez les participants à trouver plus d'informations sur les problématiques qui, au sein de leur société, engendrent des images négatives des autres cultures. Ils peuvent écrire une lettre à un journal local ou même leur propre article pour dissiper certains des mythes les plus destructeurs. Certains pourraient publier un compte rendu des leçons tirées de cette activité, soit dans leur pays, soit sur un forum international comme Salto-Jeunesse EuroMed (www.salto-youth.net) ou la plateforme EuroMed Jeunesse (www.euromedp.org).

Suggestions de suivi

L'activité « Puis-je entrer ? » de *Repères*, qui propose un jeu de rôle sur la situation critique des réfugiés, peut constituer une suite substantielle à cette activité. Vous pouvez aussi consulter certaines activités de ce T-Kit sur la diversité et les minorités : par exemple, l'activité, « Transformons le racisme », qui traite des attitudes racistes et de la façon dont elles peuvent être transformées.

Trous de mémoire

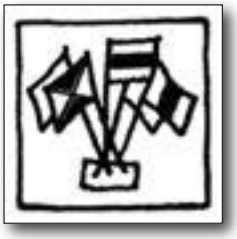
Peut-on rester impartial quand on parle de conflit ?

Activité de réflexion axée sur les conflits dans la région euro-méditerranéenne.

Thèmes

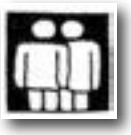
Paix et conflit

Apprentissage interculturel



Contexte politique et institutionnel

Niveau de complexité 3



Taille du groupe indifférente

Durée 40 minutes

Points traités

- Conflits dans la région euro-méditerranéenne
- Perceptions du groupe minoritaire et du groupe majoritaire
- Opinion subjective, mémoire et partis pris

Objectifs

- Avoir conscience de la nature sélective de la mémoire et des influences qu'elle subit
- Examiner son processus de réflexion personnel
- Se pencher sur les perceptions des conflits dans la région euro-méditerranéenne

Matériel

Feuilles de papier et stylos pour chaque participant.

Instructions

- Indiquez que l'activité débutera par une réflexion individuelle. Les participants auront la possibilité de partager leurs idées plus tard au cours de l'activité.
- Demandez aux participants de réfléchir au groupe auquel ils s'identifient le plus : leur pays, leur groupe ethnique, leur groupe religieux, leur école ou leur club de football, par exemple.
- Demandez-leur ensuite de se concentrer sur les conflits qui ont affecté ce groupe. Ils doivent essayer de dresser une liste de situations dans lesquelles :

  – leur groupe a souffert à cause d'autres groupes ;

  – leur groupe a été à l'origine de la souffrance d'autres groupes.

- Expliquez que les exemples doivent être aussi concrets et détaillés que possible : pour chaque cas, les participants doivent tenter d'expliquer quelle était la cause de la souffrance et donner des informations statistiques (approximatives). Laissez-leur 15 minutes pour y réfléchir.
- Invitez les participants à former des binômes ou des petits groupes pour échanger leurs informations. Demandez-leur d'essayer d'évaluer leurs propres informations et celles des autres au regard des questions suivantes :
  - Diriez-vous que les informations sont objectives ? L'autre partie du conflit serait-elle d'accord avec vous ?
- Rassemblez tous les participants pour étudier ensemble les résultats des discussions.

Débriefing et évaluation

Demandez à chaque groupe de faire part brièvement des résultats de ses discussions en expliquant que la discussion plénière qui suivra sera orientée sur les différentes perceptions du conflit, et non sur les détails de conflits précis.

- Pensez-vous que votre groupe et vous-même avez réussi à proposer une présentation juste et objective des conflits ?
- Avez-vous pu vous souvenir de quelques statistiques ? Si oui, ces statistiques provenaient-elles des deux camps opposés ou essentiellement des victimes de votre côté ?
- Quel type de raisons avez-vous donné pour justifier des actes d'hostilité particuliers ? Les raisons auraient-elle différé si les actes d'hostilité avaient été commis par votre camp ?
- Avez-vous présenté les actes d'hostilité commis par votre camp comme étant en quelque sorte « plus justifiés » que ceux commis par l'autre partie ? Si oui, pouvez-vous l'expliquer ?
- Avez-vous remarqué des similitudes ou des différences entre la façon dont vous avez présenté le conflit et la façon dont les autres ont présenté les leurs ?
- Pouvez-vous tirer des conclusions sur la façon dont le conflit est perçu et gardé en mémoire ? Quelles sont les principales influences qui façonnent nos perceptions ou nos souvenirs d'un conflit ?
- Avez-vous constaté que vous aviez besoin d'informations supplémentaires ? D'où provenaient principalement vos informations ? Pensez-vous qu'il s'agisse d'une source fiable ?
- Pensez-vous qu'avoir davantage d'informations pourrait modifier votre vision du conflit ?
- Pouvez-vous établir des similitudes avec des conflits actuels de la région euro-méditerranéenne ?
- Avez-vous appris quelque chose sur vous-même pendant cette activité ?

A la fin, invitez chaque personne qui le souhaite à faire part de ses sentiments sur l'activité. Demandez aux participants si cet exercice leur a semblé difficile, utile, stimulant ou bouleversant.

Conseils pour l'animateur

- Cette activité a pu faire surgir des sentiments très intenses. Vous devez prendre en compte le fait que certains participants peuvent appartenir aux camps opposés d'un conflit précis ; vous devez donc être prêt à gérer tout différend.
- Lors du travail en petits groupes, essayez de vous assurer qu'aucun groupe ne rassemble des participants de deux camps différents d'un même conflit. Le débat sera plus utile si les parties ne s'engagent pas dans une argumentation féroce sur la manière de présenter le conflit. Si vous estimez qu'il y a un risque, vous pouvez supprimer l'étape par petits groupes et rassembler les participants directement après la réflexion.
- Pendant la discussion en plénière, tentez de prendre en compte les sentiments des participants et d'éviter que quelqu'un puisse se sentir blessé ou rejeté. Si une telle situation se produit, il peut être utile de solliciter les opinions d'autres participants moins impliqués sur le plan émotionnel. N'ayez pas peur d'aborder le sujet des sentiments : il est important de reconnaître que c'est un sujet difficile et sensible et qu'il est normal que des conflits d'émotions surgissent.

Il est essentiel de faire remarquer aux participants que les différences considérables de perception d'un conflit s'expliquent par diverses raisons, à la fois internes et externes. Parmi les raisons internes, on trouve les facteurs psychologiques tels que l'attention et la mémoire, souvent sélectives : les individus ont tendance à garder en mémoire les informations qui ne bousculent pas leurs préjugés mais au contraire les renforcent. Les facteurs externes englobent les médias, les dirigeants politiques et nos sources qui, généralement, ne puisent leurs informations que d'un seul côté du conflit. Qu'ils soient internes ou externes, ces facteurs contribuent à perpétuer des points de vue unilatéraux susceptibles d'entretenir les désaccords, voire de provoquer l'escalade du conflit.

Variantes

Si vous estimez que les conflits régionaux et internationaux sont trop controversés pour votre groupe, vous pouvez demander aux participants de réfléchir à un conflit personnel dans lequel ils ont été impliqués. Cette possibilité permettra d'aborder les mêmes points tout en réduisant la probabilité que les participants s'affrontent à cause de points de vue divergents.

Vous pouvez aussi proposer aux participants de réfléchir à des tentatives fructueuses de réconciliation entre deux parties : par exemple, les traités entre l'Allemagne et la France après la seconde guerre mondiale, les traités entre Israël et l'Egypte, Israël et la Jordanie, les échanges de prisonniers, etc. Cela contribue aussi à illustrer que nous mémorisons souvent plus facilement les exemples négatifs que les positifs.

Idées d'action

Encouragez les participants à essayer de se renseigner sur l'autre camp du conflit qu'ils ont choisi. Ils peuvent consulter des sites internet, lire des journaux, utiliser d'autres médias de masse ou encore tenter d'entrer en contact avec des personnes de l'autre camp.

Suggestions de suivi

L'activité « Mesorgiu » dans la version électronique de *Repères* est une simulation qui porte sur les souvenirs d'un ancien conflit entre deux peuples imaginaires. Vous pouvez aussi utiliser les activités « Mots-mémoire » dans cette même version électronique de *Repères*, ou « Fabriquons nos souvenirs » (dans ce T-Kit), qui s'intéressent toutes deux à la façon dont les souvenirs de conflit sont « figés » par les monuments publics ou les documents officiels.

Informations complémentaires

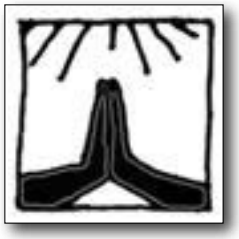
Enemy images manual (manuel d'images des ennemis), publié par l'organisation « Psychologists for Social Responsibility », constitue un outil intéressant sur les images des ennemis et les réactions qu'elles provoquent. Cet ouvrage est disponible en anglais à l'adresse suivante : www.psysr.org/about/pubs_resources/Enemyimagesmanual.pdf. Il propose des exemples sur les relations entre les Etats-Unis et l'Union soviétique, ainsi que des activités sur ce thème.

Une chronologie de l'histoire

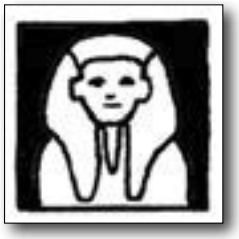
Les relations contemporaines entre les religions sont fondées sur notre histoire et son interprétation.

Les participants créent leur chronologie de l'histoire en fonction du rôle joué par la religion dans les événements historiques et de la façon dont ils le perçoivent (positivement ou négativement).

Thèmes



Religion et tolérance



Histoire et mémoire

Paix et conflit

Points traités

- L'histoire des religions et leurs relations au cours de l'histoire
- Conséquences des événements passés pour la société contemporaine
- Approches critiques de l'enseignement de l'histoire

Objectifs

- Etudier les différentes perspectives de l'histoire
- Eveiller la curiosité au sujet des religions des autres participants
- Promouvoir le respect et la tolérance
- Développer des capacités de réflexion critique

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 6-30

Durée 90 minutes

Préparation

Informez-vous sur l'histoire de la région euro-méditerranéenne et des pays dont proviennent les participants. La lecture du thème 8 du chapitre 2 « Religion et tolérance » devrait suffire.

Matériel

Un grand mur avec beaucoup d'espace libre devant.

Un grand rouleau de papier (du papier peint ou d'apprêt) où vous aurez inscrit les décennies, les siècles ou les millénaires – selon l'ampleur que vous voulez donner à l'activité –, et que vous aurez fixé au mur.

Feuilles de papier A4 de deux couleurs très différentes (par exemple, bleu et jaune).

Ruban adhésif.

Stylos ou marqueurs.

Instructions

- Travail individuel (15 minutes) : demandez aux participants de réfléchir à trois événements significatifs de l'histoire dans lesquels les religions ont joué un rôle déterminant. Par exemple, en Espagne, en l'an 1000, les juifs et les chrétiens coexistaient pacifiquement avec les dirigeants islamiques du pays mais, en 1492, les juifs et les musulmans ont été persécutés et chassés.
- Indiquez alors que chacun doit inscrire chaque événement et sa date – année ou siècle, de façon aussi précise que possible – sur une feuille de papier séparée. Il faut utiliser une feuille bleue si le rôle de la religion est considéré comme positif, une feuille jaune s'il est considéré comme négatif.
- Réalisation de la chronologie (45 minutes en plénière). Demandez tour à tour à chaque participant d'accrocher ses trois feuilles sur la chronologie et de décrire rapidement les événements choisis, en expliquant pourquoi il/elle estime que le rôle de la religion a été positif ou négatif.

Débriefing et évaluation

En plénière, examinez et analysez la chronologie :

- Y a-t-il des événements dans lesquels la religion a joué un rôle positif pour certains mais négatif pour d'autres ?
- Quelle relation existe-t-il entre les différents événements ?
- Quels événements de l'histoire ont eu les conséquences les plus marquantes pour nos sociétés contemporaines ?
- De quelle manière le passé influe-t-il sur nos façons de penser contemporaines?
- Tout bien considéré, la connaissance ou la compréhension de l'histoire favorise-t-elle ou entrave-t-elle les relations entre majorités et minorités religieuses, les pratiques discriminatoires et la création de stéréotypes ?
- Votre religion influence-t-elle votre perspective des événements historiques ?
- Pouvez-vous identifier des partis pris dans la manière dont on vous a enseigné l'histoire à l'école ? Quelles en étaient les causes ?
- Qu'impliquent les partis pris inévitables et la subjectivité qui en découle pour votre travail de jeunesse ?
- Quelles en sont les implications plus larges pour la coopération et la compréhension au sein de la région euro-méditerranéenne ?

Conseils pour l'animateur

Organisez l'activité en fonction du groupe. La période et l'étendue géographique de l'histoire à examiner doivent être précisées : par exemple, le Liban au cours des deux derniers siècles, la région euro-méditerranéenne au cours des cinquante dernières années, ou encore Naples au cours des cinq derniers siècles.

Trop souvent, l'histoire est enseignée comme une succession d'événements violents (guerres, persécutions, invasions et migrations). Incitez le groupe à découvrir les périodes pacifiques : traités, accords, périodes de coopération, développement culturel, etc.

Variantes

Vous pouvez proposer de créer une « chronologie personnelle de l'histoire ». La religion est un concept individuel, qui comporte une forte dimension émotionnelle. Si établir une chronologie est une méthode adéquate pour enseigner des faits sur des événements historiques et leurs conséquences, certains éléments ne sont pas abordés. Un bon moyen de couvrir ces éléments manquants est de créer une « chronologie personnelle de l'histoire ». L'objectif est de donner aux participants (y compris à ceux qui n'ont pas de religion) l'occasion de partager leur relation avec la religion à un niveau personnel et de promouvoir le dialogue et la compréhension mutuelle.

Idées d'action

L'histoire est généralement abordée dans l'enseignement formel et pas toujours avec l'objectif de promouvoir la tolérance religieuse. Il peut être judicieux d'aborder ces questions en organisant des débats, en donnant des conférences ou en proposant des projections de films dans des clubs de jeunesse ou des écoles.

Suggestions de suivi

Si les participants souhaitent en apprendre davantage sur les cultures des autres, vous pouvez adapter l'activité « Héroïnes et héros » de *Repères*.

Si le groupe manifeste un intérêt pour les aspects de la religion relatifs aux valeurs et au comportement moral, il peut être également intéressé par le rôle des contes populaires : « Contes et légendes du monde », dans le kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux*, porte sur ce thème.

Si vous avez proposé la chronologie personnelle, pourquoi ne pas continuer à étudier d'autres facteurs qui influent sur le développement personnel ? Reportez-vous à l'activité « Mon enfance » du kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux*.

Informations complémentaires

Pour acquérir des connaissances fondamentales sur l'histoire des pays des participants, consultez www.wikipedia.com et www.atlapedia.com, ainsi que les cartes des guerres ou les cartes simplifiées des religions et de l'histoire comme celles proposées sur www.mapsofwar.com. Vous trouverez aussi des références et des ressources générales à la fin du chapitre 2, thème 8, « Religion et tolérance ».

Une dispute familiale

Etre ou ne pas être… acteur.

Ce jeu de rôle met en scène un conflit entre une adolescente et sa famille proche.

Thèmes

Paix et conflit

Apprentissage interculturel

Egalité des genres

Niveau de complexité 2

Taille du groupe 10 +

Durée 90 minutes

Points traités

- Transformation du conflit
- Attitudes envers le conflit
- Emotions ressenties pendant un conflit

Objectifs

- Identifier les différentes attitudes en situation de conflit
- Comprendre l'impact des émotions sur le dénouement d'un conflit
- Réfléchir à sa propre responsabilité dans un conflit
- Examiner l'impact des différences culturelles sur le conflit

Préparation

Préparez la salle pour que l'ensemble du groupe puisse voir les « acteurs ».

Photocopiez le scénario ainsi que les rôles, et remettez-les à quatre volontaires juste avant le début de la séance. Expliquez-leur qu'ils doivent jouer un différend familial jusqu'à trouver une solution. Informez les volontaires qu'ils devront en outre être prêts à adapter leurs rôles en fonction du nouveau genre dramatique (le feuilleton télévisé ou le polar, par exemple) que vous pourrez leur proposer de temps à autre pendant la représentation. Chacun doit garder sa carte de rôle secrète.

Matériel

Copies des cartes de rôle et du scénario pour les quatre acteurs.

Papier et stylos pour les participants.

Instructions

- Expliquez que l'activité débutera par un court jeu de rôle interprété par quelques-uns des participants. Ceux qui ne jouent pas de rôle devront observer comment se développe le conflit mis en scène et quel est le rôle de chaque acteur dans ce conflit. Ils devront aussi prendre note des différentes émotions exprimées par les acteurs.
- Lisez le scénario au groupe et invitez les acteurs à commencer le jeu de rôle.
- De temps à autre, annoncez un changement de genre dramatique : drame, feuilleton, mystère, ou tout autre de votre choix.
- Le jeu de rôle devra se poursuivre jusqu'à ce que les acteurs parviennent à un accord ou que vous considériez que les principaux objectifs ont été réalisés.

Remerciez les quatre acteurs et rassemblez le groupe pour le débriefing et l'évaluation.

Débriefing et évaluation

Commencez par demander aux quatre acteurs de sortir de leurs rôles et de réfléchir sur le processus

- Que pensez-vous de la manière dont s'est déroulé le jeu de rôle ?
- Etait-il difficile de jouer le rôle qui vous a été attribué ? Etes-vous satisfait de votre interprétation ?

Questions pour le groupe entier :

- Avez-vous trouvé le scénario réaliste ? Un tel désaccord pourrait-il se produire au sein de votre famille ou dans votre environnement social ?
- Quelles émotions avez-vous identifiées chez les personnages ? Quelles sont celles qui favorisent ou entravent le plus une résolution pacifique du conflit ?
- Pensez-vous que les émotions que les personnes expriment (ou même celles qu'elles ressentent) dépendent de leur milieu culturel ?
- Comment expliquez-vous le comportement d'Ava pendant le conflit ? Considérez-vous qu'elle a eu raison de rester en retrait ?
- Pensez-vous qu'il est en général plus important de « parvenir à un accord » ou d'obtenir le « bon dénouement » ? Quels sont les dangers inhérents à chacune de ces options ?
- Pouvez-vous réfléchir à des discussions dans lesquelles vous avez joué un rôle similaire à celui de l'un des personnages de ce scénario ? Quel rôle est le plus proche de votre position ?
- S'agit-il d'un conflit réel ? Existe-t-il d'autres conflits générationnels « typiques » dans la société euro-méditerranéenne dans laquelle vous vivez ?

A partir du jeu de rôle, pouvez-vous tirer des leçons sur le comportement à adopter dans un conflit ? Pensez-vous que ces leçons pourraient s'appliquer à d'autres situations et à d'autres cultures ?

Conseils pour l'animateur

L'activité est inspirée du *Théâtre de l'opprimé* d'Augusto Boal, qui s'adresse autant aux acteurs qu'aux non-acteurs. Vous devez veiller, néanmoins, à ce que le groupe soit à l'aise avec la méthode de travail et que les acteurs en particulier ne soient pas gênés de jouer le scénario devant leurs camarades.

- Vous pouvez demander des volontaires pour les quatre rôles ou choisir les personnes qui, selon vous, seront le plus l'aise pour les jouer. Après la distribution des rôles, laissez quelques minutes aux acteurs pour se préparer et profitez-en pour expliquer l'activité au reste du groupe. Vous pouvez alors aussi les encourager à soutenir ceux qui se sont portés volontaires.

- Ne laissez pas la représentation durer trop longtemps : changez de genre dramatique si le rythme ralentit ou si vous sentez que les acteurs sont dans une impasse. Veillez à réserver au moins 30 minutes pour le débriefing et l'évaluation, car ce temps de l'activité permet un apprentissage très riche.

- En fonction des acteurs et de la manière dont le scénario est joué, il se peut que vous ne souhaitiez pas introduire de changement de genre dramatique. Dans ce cas, laissez la pièce se poursuivre et exploitez ainsi pleinement le développement de l'intrigue.

- Lorsque vous abordez les émotions que les participants ont identifiées, dites-leur que les acteurs devaient représenter les attitudes suivantes :

  – l'affrontement (Nadia) ;

  – la coopération (Mariam) ;

  – la soumission (Afram) ;

  – l'évitement (Ava).

Les participants définiront très probablement la coopération comme l'attitude la plus utile pour résoudre le conflit, mais vous pouvez leur proposer d'examiner des exemples de conflit où la coopération peut paraître inappropriée : par exemple, lorsque coopérer implique de sacrifier certains principes.

Variantes

Pour un groupe plus important, il est possible d'organiser le jeu de rôle simultanément au sein de deux ou trois petits groupes et de les rassembler à la fin pour le débriefing et la comparaison des résultats.

Vous pouvez aussi introduire de nouveaux acteurs à chaque changement de genre dramatique : ainsi, davantage de personnes participent au jeu de rôle et cela permet de relancer la dynamique.

Idées d'action

Proposez aux participants d'observer un conflit réel et d'essayer d'identifier les émotions de chaque acteur. Ils parviendront peut-être à identifier les attitudes d'affrontement, de coopération, de soumission et d'évitement. Demandez-leur de déterminer

quelles attitudes observées chez les acteurs pourraient aider à une résolution pacifique du conflit.

Suggestions de suivi

Essayez d'autres activités dans la section « Paix et conflit » de ce T-Kit : par exemple, « L'usine de papier » qui traite d'un conflit imaginaire entre deux régions voisines et « Trous de mémoire » qui concerne les souvenirs personnels des conflits passés. Vous pouvez aussi jeter un œil à certaines activités sur le terrorisme proposées dans la version électronique de *Repères*. « Throwing stones » est une autre activité de mise en scène qui porte sur les raisons de la violence et l'état d'esprit qui se cache derrière les actes violents.

Informations complémentaires

Un bref résumé du rôle des émotions dans les conflits figure au thème 9 du chapitre 2. Le contenu de ce thème présente aussi les attitudes et les réactions typiques face au conflit décrites dans le jeu de rôle (section 9.2.2).

A distribuer

Cartes de rôle et scénario.

Scénario

Une famille se réunit pour la première fois depuis plusieurs mois. Le dîner vient juste de commencer quand le grand-père Afram se tourne vers sa petite-fille de 15 ans, Mariam, et lui demande ce qu'elle veut étudier à l'université. Mariam n'a pas dit à sa famille qu'elle souhaite aller dans une école d'art dramatique. Ses parents ont toujours espéré qu'elle devienne infirmière comme sa tante Ava. Elle décide que le moment est venu de leur dévoiler ses projets. Nadia, la mère de Mariam, se trouve aussi à table avec Mariam, Afram et Ava.

Nadia : Tu es convaincue que ta fille sera malheureuse toute sa vie si elle tente de devenir actrice. Dans cette profession, trouver du travail est difficile et incertain et il n'y a aucune sécurité financière. Tu ne peux pas accepter qu'elle intègre une école d'art dramatique, même si tu comprends qu'elle est sûre de vouloir le faire. *Tu penses que c'est une erreur* et tu sais qu'elle le regrettera plus tard. Bien qu'elle t'en veuille de ne pas soutenir sa décision aujourd'hui, *tu ne changeras pas d'avis* et tu penses qu'elle te remerciera quand elle comprendra mieux la situation. Tu sais que c'est mieux pour son bonheur et sa sécurité.

Ava: Tu es infirmière et tu comprends très bien toutes les difficultés que représente cette profession. Tu n'es pas particulièrement favorable à ce que Mariam fasse le même métier que toi, mais tu n'as pas l'intention de prendre parti dans cette discussion. *Tu penses que la décision n'est pas de ton ressort*. Elle concerne Mariam et ses parents. Tu penses que Mariam doit pouvoir décider ce qui est le mieux pour elle, mais tu ne veux pas intervenir dans la discussion.

Afram: Tu aimes beaucoup ta petite-fille mais tu es surpris et déçu qu'elle ait décidé d'étudier l'art dramatique. Tu sais qu'elle est très douée et pourrait réussir dans divers domaines et tu vas essayer de la convaincre de faire des études plus appropriées. Tu penses qu'apprendre la comédie n'est guère utile et qu'il n'est pas très bien vu pour une jeune femme de faire du théâtre. Tu aimerais mieux que Mariam trouve un métier plus respectable, plus valorisant et plus adapté à ses capacités. Cependant, *tu ne veux pas pousser Mariam dans une voie qui ne l'intéresse pas ou qui ne la rende pas heureuse*. Tu pourrais finalement arriver à accepter son choix si elle est vraiment certaine de ne pas pouvoir faire autre chose.

Mariam: Tu as réfléchi à cette décision depuis des mois sans en avoir parlé avant avec ta famille. Tu sais que tu veux étudier l'art dramatique et devenir comédienne professionnelle.
Tu es réellement certaine que c'est ce que tu veux : tu n'as pas l'intention de te laisser convaincre par ta famille de faire quelque chose qui ne t'intéresse pas. Tu sais qu'il ne servirait à rien d'opter pour une solution de repli car cela reviendrait à une perte de temps et d'argent et t'éloignerait de ce qui, selon toi, te correspond le mieux.
Tu ne reviendras pas sur ta décision d'étudier l'art dramatique mais tu veux le soutien de ta famille. Tu vas donc essayer d'expliquer ton choix autant que possible et tenter de leur faire comprendre ton point de vue.

4. Au sujet des auteurs et des collaborateurs

Alper Akyüz

rédaction

Alper Akyüz travaille comme formateur (apprentissage traditionnel et à distance) et coordinateur de formation à l'université Bilgi (Istanbul), au Centre de recherche et de formation des ONG. Il est aussi chargé de deux cours universitaires de premier cycle, l'un sur les projets en matière de responsabilité sociale et l'autre sur les organisations à but non lucratif et le renforcement des compétences, dans la même université.

a.alper.akyuz@gmail.com

Anne Sophie Winkelmann

rédaction

Chercheuse, scientifique et formatrice free-lance installée à Berlin, Anne Sophie Winkelmann est spécialisée dans l'éducation interculturelle fondée sur la diversité et le travail contre la discrimination dans le travail (international) de jeunesse et l'éducation pour adultes.

annewinkelmann@bapob.de

Asuman Göksel

rédaction et édition

Ancien coordinateur national pour la Turquie du programme Jeunesse en action en Méditerranée (1999-2003), Asuman Göksel est membre du corps enseignant de l'université technologique du Moyen-Orient et prépare un doctorat à la Katholieke Universiteit de Louvain. Son travail porte sur les études politiques sociales et, en tant que chercheur et expert, il participe à des projets internationaux comme QUING – *Quality in Gender+ Equality Policies* (qualité dans les politiques en matière de genre et d'égalité) – et aux études sur les politiques de jeunesse dans les pays partenaires méditerranéens *(Studies on Youth Policies in Mediterranean Partner Countries)*.

agoksel@metu.edu.tr

Burcu Meltem Arik

rédaction

Burcu Meltem Arik, formatrice et auteure, vit à Istanbul. Elle est une spécialiste de la nature, de l'éducation à l'environnement, de l'interprétation de la nature et de la gestion de projets.

Cécile Barbeito

rédaction

Cécile Barbeito travaille comme formatrice dans le domaine de l'éducation à la paix au centre de recherche « Ecole pour une culture de la paix ». Elle est une spécialiste des méthodologies de l'apprentissage expérientiel appliquées à l'éducation à la paix, de l'éducation aux/pour les conflits, de l'apprentissage interculturel (image de

l'ennemi) et de l'éducation globale (en particulier le désarmement et les droits de l'homme).

cecile.barbeito@uab.es

Ellie Keen

rédaction et édition

Ellie Keen possède une solide expérience du travail sur les droits de l'homme et de l'éducation aux droits de l'homme. Elle a travaillé avec Amnesty International pendant plusieurs années, a contribué à la rédaction et à l'édition de *Repères* et de *Compagnon*, et s'est chargée de l'adaptation d'autres supports pédagogiques. Elle a également participé à des activités de formation euro-méditerranéennes sur l'éducation aux droits de l'homme.

Heidi Ness

rédaction

Consultante et formatrice free-lance, Heidi Ness est spécialisée dans les projets internationaux avec les jeunes et les adultes. Elle a développé des matériels didactiques et méthodiques pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.

heidiness@bapob.de, heidi.ness@xhoch3.com

Henrietta Szovati

rédaction

Installée à Londres, Henrietta Szovati est éducatrice, formatrice free-lance et titulaire d'une maîtrise en apprentissage interculturel, communication et questions de religion. Elle est directrice de la recherche et du développement à *Communities in Action*.

Jana El Horr

rédaction

Jana El Horr est formatrice free-lance et étudiante en troisième cycle (résolution des conflits). Elle vit à Washington DC et elle est spécialisée dans les droits de l'homme, l'apprentissage interculturel, la résolution des conflits, l'animation de groupe, l'organisation de la vie politique et des campagnes locales.

janahorr@gmail.com

Katrin Alban

rédaction

Consultante et formatrice free-lance, Katrin Alban est spécialisée dans l'apprentissage interculturel, l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'inclusion des jeunes les plus démunis en termes d'opportunités.

katrinalban@intercultural-life.com

Miguel Ángel García López

rédaction

Miguel Ángel García López travaille comme évaluateur et consultant free-lance, et comme personne de ressources en matière d'études européennes. Parmi ses domaines de compétence figurent l'éducation à la citoyenneté, la formation des formateurs, l'apprentissage interculturel, l'éducation aux droits de l'homme, les questions de genre, le travail euro-méditerranéen de jeunesse, la participation, l'œcuménisme et le dialogue interconfessionnel.

Patricia Brander

rédaction et édition

Patricia Brander vit au Danemark et travaille comme consultante free-lance dans le domaine de la formation aux droits de l'homme, l'éducation interculturelle et l'éducation à l'environnement. Elle a récemment développé des ressources de formation pour faciliter l'entrée des migrants sur le marché du travail.

Rui Gomes

rédaction et édition

Responsable de l'éducation et de la formation à la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe, aujourd'hui basé au Centre européen de la jeunesse de Budapest, Rui Gomes a assuré la coordination du programme jeunesse pour l'éducation aux droits de l'homme et le dialogue interculturel, ainsi que le volet « coopération euro-méditerranéenne de jeunesse, dialogue interculturel et éducation aux droits de l'homme » du partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse.

Susanne E. Shomali

rédaction

Consultante free-lance pour la formation et la gestion de projets, intervenant sur des questions en lien avec l'éducation des adultes, la participation des jeunes, l'apprentissage interculturel, l'éducation aux droits de l'homme et le développement durable, Susanne E. Shomali a participé au stage de formation TATEM. Elle travaille par ailleurs pour *Save the Children* en Jordanie comme responsable de programmes pour l'éducation des jeunes dans les programmes d'urgence, et à l'Unité de soutien au renforcement des capacités régionales du programme EuroMed Jeunesse, pour des missions ponctuelles d'expert.

sshomali@web.de

Tala Bassam Momani

rédaction

Diplômée de l'enseignement supérieur en sciences de l'environnement et gestion des ressources naturelles, Tala Bassam Momani possède une solide expérience des projets

environnementaux ainsi que de la défense des causes environnementales. Au moment de la rédaction de ce T-Kit, elle travaillait pour l'association des Amis de la terre au Moyen-Orient, où elle s'occupait du projet intitulé « Good Water Neighbours » (relations de bon voisinage dans le domaine de l'eau).

La série des T-kits
(disponibles en anglais et/ou en français)

T-kit 1:
Le management des organisations

T-kit 2:
Une méthodologie de l'apprentissage d'une langue

T-kit 3:
Gestion des projets

T-kit 4:
L'apprentissage interculturel

T-kit 5:
Service volontaire international

T-kit 6:
Les principes essentiels de la formation

T-kit 7:
En chantier… La citoyenneté, les jeunes et l'Europe

T-kit 8:
Inclusion sociale

T-kit 9:
Financement et gestion financière

T-kit 10:
L'évaluation pédagogique dans le travail de jeunesse
(en anglais uniquement)

T-kit 11:
Mosaïques – Kit de formation pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse

T-kit 12:
Le rôle des jeunes dans la transformation des conflits

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

BOSNIA AND HERZEGOVINA/
BOSNIE-HERZÉGOVINE
Robert's Plus d.o.o.
Marka Maruliça 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA
Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE
Robert's Plus d.o.o.
Marasoviçeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE
Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE
La Documentation française
DILA – Administration des ventes
23 rue d'Estrées
CS10733
FR-75345 PARIS cedex 07
Tel.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 70 01
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
http://www.ladocumentationfrancaise.fr

Librairie Kléber
1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

GERMANY/ALLEMAGNE
AUSTRIA/AUTRICHE
W. Bertelsmann Verlag Gmbh & Co KG
Auf dem Esch 4
D-33619 BIELEFELD
Tel.: +49 521 91101 13
Fax: +49 521 91101 19
E-mail: uno-verlag@wbv.de
www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax.: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
http://www.kauffmann.gr

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE
Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NORWAY/NORVÈGE
Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE
Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL
Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE
Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SWITZERLAND/SUISSE
Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA
Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

T-KiT 11

Mosaïques

Kit de formation pour le travail euro-méditerranéen de jeunesse

En 1998, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne ont décidé d'agir en commun pour la jeunesse. Les deux institutions ont initié un accord de partenariat avec l'objectif de promouvoir la citoyenneté européenne active et la société civile en mettant l'accent sur la formation des jeunes leaders et des travailleurs de jeunesse agissant dans une dimension européenne.

En 2003, de nouveaux accords ont été signés en matière de recherche sur la jeunesse et de coopération euro-méditerranéenne pour la jeunesse. Depuis 2005, le partenariat pour la jeunesse entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne s'est concentré sur les sujets suivants: citoyenneté européenne, éducation aux droits de l'homme et dialogue interculturel, qualité et reconnaissance du travail de jeunesse et de la formation, meilleures compréhension et connaissance de la jeunesse et de l'évolution de la politique de jeunesse.

Le partenariat pour la jeunesse entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne apporte l'expérience de l'éducation non formelle, de la politique de jeunesse, de la recherche sur la jeunesse et des pratiques du travail de jeunesse des deux institutions. La coopération entre les deux institutions couvre un large éventail d'activités telles que la formation, des séminaires, des ateliers, des rencontres et dialogues.

De nombreux matériaux sont disponibles sur le site internet du partenariat (http://youth-partnership-eu.coe.int), ainsi que dans de nombreuses publications, dont les T-Kits.

Les T-Kits sont des publications thématiques rédigées par des formateurs expérimentés et des experts. Ils constituent des manuels faciles d'utilisation pour les activités éducatives.

Toutes les activités et publications accroissent les échanges d'expériences et de bonnes pratiques entre les acteurs concernés et contribuent à la réalisation des objectifs politiques des deux partenaires.

http://youth-partnership-eu.coe.int
youth-partnership@partnership-eu.coe.int
www.coe.int

*Le **Conseil de l'Europe** regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.*

*L'**Union européenne** (UE) est un partenariat économique et politique unique entre 27 pays européens démocratiques. Ses objectifs sont la paix, la prospérité et la liberté pour ses 500 millions de citoyens, dans un monde plus juste et plus sûr. Pour parvenir à ces résultats, les Etats membres ont mis en place des institutions chargées de diriger l'Union européenne et d'adopter des mesures législatives : le Parlement européen (qui représente les citoyens européens), le Conseil de l'Union européenne (qui représente les gouvernements nationaux) et la Commission européenne (qui représente l'intérêt commun de l'UE).*

ISBN 978-92-871-6779-8

9 789287 167798

17€/34$US

http://book.coe.int
Editions du Conseil de l'Europe

Conception: Les Explorateurs / Réalisation Conseil de l'Europe / PREMS14912