LE RÔLE DES JEUNES DANS LA TRANSFORMATION DES CONFLITS

T-Kit n° 12

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

LE RÔLE DES JEUNES DANS LA TRANSFORMATION DES CONFLITS

T-Kit n° 12

Éditrice
Yael Ohana

Coéditrice
Nadine Lyamouri-Bajja

Auteurs
Nadine Lyamouri-Bajja
Nina Genneby
Ruben Markosyan
Yael Ohana

Collaborateurs
Osama Abukatta
Ditta Dolejšiová
Aleksandra Vidanovic

Conseil de l'Europe

Édition anglaise :
T-Kit 12 – Youth transforming conflict
ISBN 978-92-871-6776-7

Certains d'entre vous se sont peut-être demandé : mais que signifie « T-Kit » ? À cette question, nous pouvons apporter deux réponses. La première réponse, la plus simple, se trouve dans la formulation complète, en anglais, de cette abréviation : « Training Kit », c'est-à-dire kit de formation. La deuxième est liée à sa sonorité qui rappelle celle de « ticket », le titre de transport qui nous permet de voyager. Nous vous invitons à faire un voyage, partir à la découverte de nouvelles idées utiles dans le travail avec des jeunes gens.

Plus précisément, nous souhaiterions le destiner aux travailleurs de jeunesse et aux formateurs, afin de leur apporter des outils théoriques et pratiques pour travailler avec et/ou former des jeunes. La série des T-Kits est le fruit d'efforts collectifs déployés par des personnes de diverses cultures, professions et organisations. Des formateurs de jeunesse, des responsables d'ONG de jeunesse et des auteurs professionnels ont travaillé ensemble à la réalisation de publications de grande qualité, qui répondent aux besoins du groupe cible, tout en tenant compte de la diversité des approches de chacun des sujets en Europe.

Les T-Kits s'inscrivent dans le cadre du partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne dans le domaine de la jeunesse. Outre les T-Kits, le partenariat englobe d'autres domaines de coopération tels que des stages de formation, le magazine *Coyote*, des activités de recherche et sur la politique de jeunesse, ainsi qu'un site internet qui héberge également le Centre européen de connaissance sur les politiques de jeunesse.

Pour de plus amples informations concernant le partenariat (nouvelles publications, annonces de stages de formation et de séminaires) ou pour télécharger la version électronique des T-Kits, rendez-vous sur le site internet du partenariat : http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership.

Les opinions exprimées dans cette publication sont de la responsabilité de leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue officiel du Conseil de l'Europe ou de la Commission européenne, de leurs États membres ou encore des organisations qui coopèrent avec ces institutions.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division de l'information publique et des publications, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Photo de couverture : Pavel Savintsev
Couverture réalisée par Eva Moulaert
Mise en page : Jouve, Paris

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

ISBN 978-92-871-8198-5
© Conseil de l'Europe et Commission européenne, juillet 2016
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Sommaire

1. Introduction 7

1.1 Pourquoi publier un T-Kit sur le rôle des jeunes dans la transformation des conflits ? 9

1.2 Que fait l'Europe au sujet des jeunes et des conflits ? 9

1.3 Quelle est la valeur ajoutée du travail de jeunesse pour la transformation des conflits ? 12

1.4 À quoi ce T-Kit espère-t-il contribuer ? 12

1.5 Que trouve-t-on dans ce T-Kit ? 14

2. Les jeunes face au conflit 17

2.1 Introduction 19

2.2 Champ d'action du travail de jeunesse 19

2.3 Pratique du travail de jeunesse en relation au conflit 25

2.3.1 Le travail de jeunesse peut intervenir dans des environnements de conflit 25

2.3.2 Des conflits peuvent surgir dans les environnements du travail de jeunesse 25

2.3.3 Le travail de jeunesse aborde directement et indirectement les conflits tandis qu'ils surgissent 26

2.4 Transformation des conflits par le travail de jeunesse 27

2.4.1 Activités de consolidation de la paix dans le travail de jeunesse 27

2.4.2 Actions pour la promotion de la non-violence 28

2.4.3 Activités de réconciliation et de renforcement de la confiance 28

2.4.4 Activités du travail de jeunesse sur des thèmes spécifiques 30

2.4.5 Activités du travail de jeunesse utilisant les disciplines artistiques et sportives 31

2.5 Travail de jeunesse et changement 32

2.5.1 Assistance et protection, services, information 33

2.5.2 Développement de compétences 33

2.5.3 Renforcement de la résilience morale et sociale 34

2.5.4 Réconciliation, instauration de la confiance, lutte contre les préjugés 35

2.6 Limites du travail de jeunesse 37

2.7 Conclusion 38

Boîte à ressources : les jeunes face au conflit 39

3. Comprendre le conflit 45

3.1 Introduction 47

3.2 Concepts de conflit 48

3.2.1 Analyse 48

3.2.2 Définitions 54

3.2.3 Types de conflit 57

3.2.4 Impacts sur les jeunes 64

3.2.5 Causes et acteurs des conflits 69

3.3 Dynamique des conflits 79

3.3.1 Composantes du conflit 79

3.3.2 Phases des conflits armés 90

3.4 Conclusion 92

Boîte à ressources : comprendre le conflit 93

4. Les jeunes travaillent avec les conflits 97

4.1 Introduction 99

4.2 Réfléchir à l'intervention appropriée 99

4.2.1 Pouvoir contre coopération ? 100

4.2.2 Approches du traitement des conflits : prévention, résolution, gestion et transformation 101

4.3 Comment travailler avec les conflits 110

4.4 Une approche multifonctionnelle du travail avec les conflits 119

4.5 Travail de jeunesse en tant que stratégie efficace de la société civile pour l'intervention en matière de conflits 120

4.6 Quatre méthodes classiques de travail avec les conflits 126

4.6.1 Actions de sensibilisation 127

4.6.2 Mise en réseau, actions concertées et projets conjoints 127

4.6.3 Non-violence et actions non violentes 131

4.6.4 Information alternative 131

4.7 Outils d'intervention 132

4.7.1 Cartographie du conflit 133

4.7.2 Solutions de coopération 134

4.7.3 Méthodes de communication 141

4.7.4 Négociation 143
4.7.5 Médiation et interventions de tierces parties 144
4.8 Les jeunes, acteurs du changement social – Un nouveau cadre pour travailler sur les jeunes et les conflits 147
4.9 Conclusion 148
Boîte à ressources : les jeunes travaillent avec les conflits 150

5. Activités 157

5.1 Introduction 159
5.2 Comment utiliser ce chapitre du T-Kit ? 159
5.2.1 Travailler avec les conflits et la transformation des conflits dans le contexte de l'éducation non formelle avec les jeunes 159
5.2.2 Éducation non formelle avec les jeunes 161
5.2.3 Compétences pour la transformation des conflits – Connaissances, capacités, attitudes et valeurs 163
5.2.4 Apprentissage par la pratique – Un aspect essentiel de l'éducation non formelle 164
5.2.5 Faciliter l'apprentissage non formel avec les jeunes 165
5.3 Activités 165
5.3.1 Introduction 165
5.3.2 Utilisation des exercices 166
Tableau des activités 171
Catégorie 1 : Compréhension des conflits 173
Catégorie 2 : Cartographie des conflits 179
Catégorie 3 : Solutions de coopération 191
Catégorie 4 : Communication 203
Catégorie 5 : Médiation/interventions de tierces parties 213
Catégorie 6 : Négociation 219
Catégorie 7 : Sujets des conflits 225

6. Glossaire 279

Bibliographie 289

7. Auteurs et collaborateurs 297

Liste des dilemmes

Dilemme 1 : tabous 22
Dilemme 2 : dialogue interculturel 40
Dilemme 3 : culture 51
Dilemme 4 : paix 66
Dilemme 5 : violence 76
Dilemme 6 : démocratie 87
Dilemme 7 : terrorisme 107
Dilemme 8 : pouvoir 116
Dilemme 9 : non-violence 128
Dilemme 10 : neutralité 138
Dilemme 11 : identité 151

1. Introduction

1.1. Pourquoi publier un T-Kit sur le rôle des jeunes dans la transformation des conflits ?

La transformation des conflits n'est pas un sujet nouveau, et ce T-Kit n'est en aucune façon la première publication à le traiter. Beaucoup de praticiens et de chercheurs ont écrit sur le thème du conflit et sur les façons de le gérer, proposant diverses approches. Alors, quel besoin d'un T-Kit sur ce thème ?

Le choix des sujets des T-Kits publiés par le Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse repose sur divers critères. Premièrement, les T-Kits sont conformes aux priorités politiques des deux institutions et représentent en cela une contribution fondamentale à la réalisation des objectifs du partenariat et de chacune de ses parties dans le secteur de la jeunesse. Deuxièmement, les T-Kits répondent à la demande de méthodes exprimée par les praticiens du secteur qui opèrent au plus près des jeunes, au niveau local. Enfin, les T-Kits ont pour objectif de documenter des pratiques pédagogiques établies en compilant diverses expériences européennes et des exemples d'approches sous la forme d'outils faciles à utiliser et adaptés à la nature du secteur de la jeunesse.

À la lumière de ces critères, le champ thématique au carrefour entre le conflit, la jeunesse et la pratique pédagogique apparaît comme un choix évident. Nombreuses sont les organisations de jeunesse et les services pour la jeunesse qui se consacrent et œuvrent activement à la gestion des conflits de différents types. Toutefois, il leur manque souvent les ressources, les informations et les méthodes pertinentes pour remplir leur rôle pédagogique au quotidien.

1.2. Que fait l'Europe au sujet des jeunes et des conflits ?

Les conflits génèrent de multiples problèmes pour la société et sont au premier rang des préoccupations politiques partout en Europe. Tandis que la forme des conflits peut varier – conflits interethniques, interreligieux, internationaux et autres –, beaucoup d'États sont confrontés à des situations de tension urgentes qu'ils ne sont pas toujours préparés à gérer ou régler au moyen de solutions acceptables par toutes les parties concernées. Ces derniers temps, les logiques sécuritaires et une surveillance policière accrue ont été les réponses choisies par les gouvernements. De plus en plus, la tendance est à « expliquer » les conflits par le multiculturalisme ou la religion, et donc à reprocher à la culture et à la diversité d'être responsables de l'aggravation des tensions. Cependant, le conflit n'est pas une nouveauté en Europe. Les violations massives des droits de l'homme pendant la seconde guerre mondiale et le désir de paix ont été à l'origine de la création du Conseil de l'Europe et des Communautés européennes. Depuis, le Conseil de l'Europe s'est élargi à 47 États membres. Son action est axée sur la promotion de la démocratie, les droits de l'homme et la primauté du droit. Quant à l'Union européenne (UE), elle s'efforce d'être un partenaire essentiel de la médiation des conflits internationaux contemporains, en Europe et dans d'autres régions du monde. Pour contribuer à la gestion des conflits contemporains, la Commission européenne et les 28 États membres de l'Union européenne sont activement engagés dans la promotion de programmes destinés à favoriser notamment le développement international et le dialogue interculturel.

La volonté de promouvoir une cohabitation plus harmonieuse entre les peuples et les États sur le continent européen, et dans le monde entier, est ancrée dans les valeurs de ces deux institutions, dont elle transcende les programmes. La transformation des conflits, en soi, est un thème présent dans une grande partie du travail du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne. Ce thème est la fois la substance et la conséquence de leur travail sur le dialogue et l'apprentissage interculturels, qui fait partie de la formation sur la diversité et s'inscrit dans la promotion de la cohésion sociale et de l'éducation aux droits de l'homme. Les institutions européennes et les organisations non gouvernementales, en particulier les organisations de jeunesse qu'elles soutiennent, ont souvent joué un rôle de pionniers en jetant des ponts entre les parties au conflit et en proposant des approches pour aider celles-ci à surmonter leurs désaccords.

Quand on traite de questions de jeunesse, le conflit apparaît incontournable, à la fois en tant que thème transversal et domaine de travail spécifique. Les institutions européennes, conscientes de cette réalité, ont toutes deux développé des programmes spécifiques en relation avec la jeunesse et les conflits, tout en s'engageant dans une active coopération dans ce domaine. Les jeunes sont confrontés à différents types de conflits et à des transitions difficiles vers l'âge adulte, tout en vivant, pour beaucoup d'entre eux, dans des régions ou des environnements en situation de conflit ou en phase de reconstruction. Qui plus est, les formes et types de conflits évoluent avec la dynamique de développement des sociétés en réponse à la mondialisation. Beaucoup de jeunes en Europe mais aussi dans le monde entier doivent faire face à une compétition croissante dans l'enseignement et sur le marché du travail, à un chômage en augmentation et à une raréfaction des perspectives. Vivre dans une région de conflit multiplie par deux l'ampleur du combat à mener. Pour répondre effectivement aux besoins des jeunes, le travail de jeunesse doit s'adapter aux réalités, questions et préoccupations en pleine évolution, qui sont propres à son groupe cible et déterminent et transforment ses modes et conditions de vie.

La Direction de la jeunesse et du sport (DJS) du Conseil de l'Europe compte plus de trente années d'expérience de travail avec les jeunes et les organisations non gouvernementales (ONG) de jeunesse. La transformation des conflits était l'une des thématiques centrales du domaine de travail « Éducation aux droits de l'homme et dialogue interculturel » défini comme l'une des priorités de la DJS pour 2006-2009[1]. La ligne d'action « Les jeunes et la promotion de la solidarité mondiale et la transformation pacifique des conflits » prévoyait l'offre d'une formation aux responsables et travailleurs de jeunesse sur des thèmes spécifiques, dont la médiation, la transformation et la résolution des conflits dans les cadres de jeunesse multiculturels, ainsi que le rôle spécifique des jeunes femmes dans le contexte des conflits. Des activités en lien avec la politique de jeunesse ont été organisées dans des régions en situation de conflit gelé ou en phase de reconstruction à la suite de conflits armés, comme le Caucase ou l'Europe du Sud-Est, par le biais du programme d'assistance du Conseil de l'Europe à ses nouveaux États membres et du programme de leadership démocratique – qui visent tous les deux à préparer le terrain au développement démocratique et à l'application de l'État de droit, et qui reconnaissent le rôle de premier plan des jeunes, de la société civile et des dirigeants politiques dans ces efforts. La campagne européenne de jeunesse « Tous différents – Tous égaux » pour la diversité, les droits de l'homme et la participation, lancée en 2006, a été largement soutenue et mise en œuvre par les jeunes et les ONG de jeunesse de toute l'Europe afin de contribuer à créer des sociétés plus démocratiques et de permettre aux citoyens européens de vivre ensemble dans la paix[2]. L'Agenda 2020[3], la nouvelle politique du secteur de la jeunesse du Conseil de l'Europe, a réaffirmé la priorité accordée au thème de la transformation des

conflits en définissant le fait de « vivre ensemble dans des sociétés plurielles » comme une priorité, avec un accent particulier sur, notamment, le fait de :

> « soutenir les initiatives des jeunes et de leurs organisations dans la prévention et la gestion des conflits ainsi que la réconciliation après les conflits au moyen du dialogue interculturel, y compris dans sa dimension religieuse ».

À propos des conflits, l'approche de la politique de jeunesse prônée par la Commission européenne fait la part belle à l'insertion sociale des jeunes. Il s'agit de comprendre les véritables besoins des jeunes et d'y répondre, et de veiller à ce que tous aient des chances réelles de bénéficier d'une éducation de qualité et d'accéder à l'emploi. Pour la Commission européenne, faire en sorte que les jeunes grandissent au sein de communautés prospères et sûres, qui leur offrent les possibilités d'une participation active et d'activités récréatives de qualité, vise à surmonter les conflits et à favoriser l'épanouissement d'une société plus harmonieuse. Les diverses opportunités de mobilité proposées aux jeunes par le programme Jeunesse en action de la Commission européenne – qui cible notamment les jeunes les plus défavorisés – sont essentielles pour la promotion de cette cohésion. Autrement dit, la Commission européenne estime que la mise en œuvre d'une politique de jeunesse d'ensemble constitue l'approche la plus efficace face aux conflits. Cette philosophie se reflète dans la nouvelle stratégie de l'UE concernant la politique de jeunesse jusqu'en 2020, qui a été adoptée par la Commission européenne en avril 2009. Intitulée « Investir en faveur de la jeunesse et la mobiliser » (communication de la Commission COM(2009)200), la nouvelle stratégie reconnaît que les jeunes sont un des groupes sociaux les plus vulnérables, particulièrement en cette période de crise économique. La nouvelle stratégie est transversale et préconise des actions à court comme à long terme dans les principaux domaines qui concernent les jeunes Européens, tels que l'éducation, l'emploi, la créativité et l'esprit d'entreprise, l'insertion sociale, la santé et le sport, la participation civique et le volontariat. La nouvelle stratégie souligne aussi l'importance du travail des jeunes et définit des mesures renforcées pour une meilleure application des politiques de jeunesse au niveau de l'UE[4]. Pour le secteur européen de la jeunesse, qui englobe plusieurs régions postconflit, cette stratégie pourrait étayer les efforts déployés par la jeunesse en faveur de la construction de la paix et de la réconciliation.

Le Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne dans le domaine de la jeunesse a également participé à l'élaboration d'outils pour la gestion des conflits, notamment au moyen de son programme Euro-Med jeunesse. L'approche de ce programme trouve ses racines dans une préoccupation commune aux institutions européennes, celle de lutter contre les stéréotypes et les préjugés qui prévalent dans la région méditerranéenne. Pour le programme du partenariat, la promotion de la paix, de la coopération et des droits de l'homme en Europe doit impérativement être en prise avec les réalités de l'Europe, et en particulier la région méditerranéenne, qui figure parmi les plus proches voisins de l'Europe. Deux stages de formation ciblés, l'un destiné aux formateurs Euro-Med (Training of Trainers in Euro-Med, TOTEM) et l'autre aux formateurs actifs dans le travail euro-méditerranéen de jeunesse (Training for Active Trainers in Euro-Mediterranean Youth Work, TATEM), ont contribué au renforcement de la compétence des animateurs de la région pour la gestion des conflits dans le contexte Euro-Med. Dans le cadre du programme euro-méditerranéen, plusieurs activités en faveur de la promotion de la paix ont été déployées en coopération avec la Ligue des États arabes, la fondation Anna Lindh et l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (ISESCO). Le T-Kit 11 « Mosaïques », qui traite spécifiquement du travail euro-méditerranéen de jeunesse, comporte un chapitre consacré au conflit et à la paix[5].

1.3. Quelle est la valeur ajoutée du travail de jeunesse pour la transformation des conflits ?

Le travail de jeunesse s'engage volontiers sur le thème du conflit, soit parce que ses participants sont confrontés à différentes sortes de conflits, soit parce que le travail de jeunesse lui-même est conduit dans des régions touchées par des conflits. Le travail de jeunesse constitue indubitablement à ce titre une source d'expériences riches d'enseignements.

Cependant, par comparaison avec le travail traditionnel en matière de prévention et de résolution des conflits, l'expérience propre au secteur de la jeunesse présente certaines caractéristiques uniques. Le travail de jeunesse n'est pas le contexte propice à des négociations à haut niveau, à la conclusion de cessez-le-feu ou encore de traités de paix. Pour autant, il apporte sa contribution à la transformation des conflits grâce notamment à son impact éducatif. L'éducation non formelle peut avoir un impact significatif sur les attitudes et les valeurs des participants, et, si les conditions s'y prêtent, il est possible de multiplier cet impact au niveau des communautés élargies des jeunes et de leurs aînés.

Malgré leurs différences, que ce soit en Europe ou sur d'autres continents, les approches pédagogiques adoptées par le travail de jeunesse en matière de conflit présentent quelques spécificités fondamentales et communes. Elles sont notamment sous-tendues par des conceptions qui se différencient considérablement des approches traditionnellement mises en œuvre par les diplomates et les dirigeants lorsqu'ils tentent de résoudre les conflits internationaux. Ces approches, celles que prévoient les relations internationales concernant la prévention des conflits, ont pour base un jugement de valeur négatif sur le conflit. Sur le principe, ce T-Kit préconise une approche plus positive puisqu'il appréhende le conflit en lui-même comme neutre, à savoir comme n'étant ni négatif ni positif, tout en reconnaissant que ses conséquences, en revanche, peuvent être négatives ou positives selon la façon dont le conflit est géré.

Le travail de jeunesse a démontré que son rôle était important dans la prévention des conséquences néfastes des conflits pour les jeunes, en aidant ces derniers à gérer les conflits auxquels ils sont confrontés de façon positive et à en tirer des enseignements. Partant, l'idée de base de ce T-Kit est que le rôle du travail de jeunesse en matière de conflit est de prévenir les conséquences dommageables qui peuvent en découler, et d'optimiser son potentiel au moyen d'activités de gestion et de transformation pour, par et avec les jeunes. En offrant aux jeunes la possibilité de s'interroger sur la réalité et le statu quo, en les aidant à répondre à leurs questions et à développer leur sens critique, le travail de jeunesse participe à un changement social positif et constructif, et, ainsi, à la transformation des conflits.

1.4. À quoi ce T-Kit espère-t-il contribuer ?

Si la paix est l'objectif majeur de la transformation du conflit, alors il y a urgence à se pencher sur les processus requis pour y parvenir, sur les mesures à prendre et les responsabilités des acteurs impliqués. Comme dans les précédents T-Kits, nous voudrions nous focaliser sur ce que les jeunes et leurs organisations peuvent faire pour contribuer à la réalisation de cet objectif. Le travail de jeunesse peut indubitablement jouer un rôle de premier plan dans la transformation des conflits, grâce à ses actions de sensibilisation

et d'éducation des jeunes, au moyen d'échanges de jeunes ou encore de stages de formation pour renforcer les compétences nécessaires à la gestion des conflits. Les jeunes sont bien davantage que les victimes ou les auteurs des conflits. Ils sont aussi les moteurs du changement dans les sociétés dans lesquelles ils vivent. Néanmoins, ils ont besoin de soutien et d'espace pour pouvoir remplir ce rôle de façon efficace.

L'objectif de ce T-Kit n'est toutefois pas de réinventer la roue ou d'élaborer de nouvelles théories. En quoi diffère-t-il des nombreuses autres publications et manuels déjà publiés sur ce thème ? Essentiellement, ce T-Kit a été produit à la demande des organisations de jeunesse et des animateurs qui opèrent dans les régions en situation de conflit ou postconflit, avec des jeunes en conflit et des jeunes désireux de participer à la transformation des conflits. Son ambition n'est pas d'évaluer les conflits dans telle ou telle région, ni d'y apporter des solutions, mais davantage de se focaliser sur les principales problématiques qui alimentent le potentiel de conflit et auxquelles sont confrontés les jeunes. À cette fin, ce T-Kit tente de compiler des idées admises au sujet des conflits ainsi que des expériences spécifiques d'animateurs en la matière, et propose des activités permettant de pratiquer et de transmettre des compétences et des savoirs en relation avec la transformation des conflits. L'approche non formelle promue dans les activités éducatives des institutions qui soutiennent le Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne dans le domaine de la jeunesse, et qui caractérisent l'ensemble des précédents T-Kits, permet au lecteur de mettre en pratique les théories présentées, en appliquant les instructions étape par étape pour instaurer les conditions nécessaires à sa propre expérience.

Pour la question de la transformation des conflits et pour le secteur de la jeunesse, la valeur ajoutée de ce T-Kit vient de ce qu'il s'appuie sur ce que les jeunes ont déjà fait et font en la matière, dans les environnements locaux, nationaux et internationaux où ils vivent des conflits. Le T-Kit représente également une tentative pour prendre en compte ces réalités dans l'élaboration de politiques de jeunesse fondées sur les résultats d'études consacrées à la situation des jeunes. Enfin, il vise à présenter une approche intégrée de la transformation des conflits en examinant différentes écoles de pensée, diverses pratiques et expériences, ainsi que diverses méthodes de gestion des conflits.

Lorsque l'équipe qui a produit ce T-Kit s'est réunie pour la première fois, elle a passé de longues heures à réfléchir à sa teneur. Un consensus s'est d'abord rapidement dégagé sur ce dont l'équipe ne voulait pas, à savoir un manuel superficiel qui apprendrait aux travailleurs de jeunesse à résoudre les conflits. L'objectif de l'équipe visait davantage un soutien aux animateurs qui opèrent au contact direct des jeunes sur les conflits ou en situation de conflit, aux responsables de jeunesse actifs au sein d'ONG de jeunesse, et aux formateurs et facilitateurs en demande de conseils méthodologiques pour leur travail éducatif auprès des jeunes. Ce T-Kit est également susceptible d'intéresser les responsables de l'élaboration des politiques de jeunesse et les chercheurs qui étudient cette question et sont en quête de bonnes pratiques ou d'exemples particuliers du travail de jeunesse en relation au conflit. Nous espérons que les jeunes concernés par des conflits ou intéressés par le travail sur la transformation du conflit y trouveront des matériels et des approches utiles. Le T-Kit est une ressource pour une réflexion et une pratique accompagnées, au carrefour du travail de jeunesse et de la transformation des conflits.

Il n'est guère concevable d'aborder le conflit hors de tout contexte. Une solution « standard » ne pourra probablement pas prendre en compte les réalités du terrain. Pour gérer les conflits, il faut comprendre et analyser leur dynamique, les examiner et les approcher, puis préparer des actions sur mesure. Par ailleurs, il y a des limites concernant la contribution que devrait et peut apporter le travail de jeunesse à la

transformation des conflits. Les animateurs ne peuvent résoudre tous les conflits. Ce T-Kit invitera donc le lecteur à réfléchir aux limites et défis au moment où il envisage de travailler sur la question du conflit, et à la façon de soutenir les initiatives des jeunes qui souhaitent s'attaquer eux-mêmes à un conflit. Par conséquent, sont examinées ici différentes approches susceptibles de se prêter à différents groupes cibles de jeunes – jeunes de la base, jeunes en prise avec les problèmes que posent les conflits ou les situations postconflit, et jeunes désireux de peser sur le processus politique. Ce T-Kit souligne les opportunités d'action que le travail de jeunesse peut mettre en lumière et soutenir, et la façon dont celui-ci peut accompagner des initiatives bien pensées pour améliorer la situation des jeunes qui vivent des situations de conflit.

Compte tenu des observations précédentes, l'objectif ultime de ce T-Kit est de mettre à la disposition des travailleurs et responsables de jeunesse qui traitent des questions de conflit dans leur pratique quotidienne des ressources susceptibles de leur permettre d'intervenir de façon constructive au moyen d'activités éducatives non formelles. Les lecteurs seront amenés à comprendre comment le conflit fonctionne par rapport aux jeunes, afin de découvrir le potentiel de leur travail de jeunesse dans les conflits qu'ils rencontrent. Quand ils refermeront ce T-Kit, ils ne seront pas en mesure de résoudre tous les conflits, mais ils devraient y avoir trouvé une nouvelle inspiration concernant la façon de les aborder, et ce que chaque conflit signifie dans son contexte spécifique.

1.5. Que trouve-t-on dans ce T-Kit ?

Les chapitres qui suivent vont permettre au lecteur d'explorer les différents aspects du travail de jeunesse en relation au conflit. Le premier chapitre a pour but de guider le lecteur à travers la publication afin qu'il trouve les réponses aux questions qui lui paraissent fondamentales et sensibles dans son travail avec les jeunes au quotidien, en espérant aussi qu'il se pose, au fil des pages, quelques nouvelles questions.

Ce T-Kit, certes conçu comme une entité, ne doit pas forcément être lu de façon linéaire pour en tirer quelques bénéfices. Néanmoins, le chapitre 3 consacré aux concepts est capital pour comprendre le conflit, son lien avec le travail de jeunesse et la façon dont le travail de jeunesse peut aborder les questions corrélées, et pour pouvoir travailler avec les activités présentées au chapitre 5. Nous recommandons donc vivement de lire la partie conceptuelle du T-Kit avant d'utiliser les activités proposées.

Le chapitre 2, « Les jeunes face au conflit », examine le contexte du travail de jeunesse en relation au conflit. Il analyse notamment quelques-unes des actions conduites par le travail de jeunesse dans les environnements de conflit et la façon dont le conflit est présent dans les situations de travail de jeunesse. Il s'intéresse également à la façon dont le travail de jeunesse, les organisations de jeunesse et les jeunes, individuellement, peuvent intervenir de façon constructive dans la transformation des conflits qu'ils rencontrent. Parallèlement, cette partie du T-Kit s'efforce de cerner quelques-unes des exigences en termes de responsabilités et de compétences qu'impose aux travailleurs et responsables de jeunesse le fait d'être confrontés à des conflits. Dans ce même chapitre, nous présentons des pratiques du travail de jeunesse en Europe et d'autres régions du monde que nous considérons comme des exemples de la façon dont le travail de jeunesse, les organisations de jeunesse et les jeunes individuellement peuvent travailler et travaillent avec la réalité des conflits et les défis qui leur sont inhérents. Nous explorons également quelques-unes des limites du travail de jeunesse, en nous concentrant sur les nombreuses contributions positives qu'il peut apporter à la transformation des conflits.

Le chapitre 3, « Comprendre le conflit », présente quelques-unes des nombreuses écoles de pensée liées au sujet du conflit ainsi que des explications concernant sa dynamique. Dans la première partie du chapitre, nous examinons les différents concepts du conflit, en nous efforçant de prendre en compte la spécificité du travail de jeunesse à cet égard. Dans la deuxième partie du chapitre, nous partons du principe que le conflit est un processus dynamique. L'équilibre entre les pouvoirs et les ressources disponibles, les acteurs ou encore les composantes du conflit peuvent changer significativement au cours du temps. De ce fait, l'analyse du conflit doit être un processus permanent. À cela, il faut ajouter que la gestion du conflit et l'intervention en matière de conflit sont également des processus sur le long terme. Les étapes du conflit, avec ses phases d'escalade et de désescalade, sont également examinées en détail.

Le chapitre 4, « Les jeunes travaillent avec les conflits », débute par un examen de la façon dont les paradigmes du conflit influent sur les approches de l'intervention et sur le lien entre le travail de jeunesse et les quatre grandes approches actuelles de l'intervention en matière de conflit (résolution, prévention, transformation et gestion). Il traite de l'approche multifonctionnelle de la gestion des conflits, qui mise sur l'engagement de la société civile et du secteur de jeunesse volontaire. L'étude de quelques-uns des aspects les plus pratiques de l'intervention dans les conflits vient clore ce chapitre et des conseils sur le travail en la matière sont fournis, notamment la cartographie des conflits, les solutions de coopération, les méthodes de communication, la négociation, la médiation et l'intervention de tierces parties.

Les chapitres 2, 3 et 4 constituent la partie conceptuelle du T-Kit. À divers moments au fil des pages apparaissent des encadrés intitulés « À vos méninges ! », conçus pour aider à aborder les matériels plus conceptuels voire théoriques présentés ici, qui s'appuient sur les expériences propres de chacun en matière de travail de jeunesse. Ces encadrés peuvent être utilisés seuls ou en équipe et, avec quelques adaptations, constituer la base d'exercices de réflexion sur les conflits (et sur le travail de jeunesse sur le conflit) entre collègues de travail ou avec un groupe de jeunes. Néanmoins, dans la mesure où ils exigent une réflexion sur la relation entre le conflit et le travail de jeunesse, ils se prêtent probablement davantage à un exercice avec les formateurs engagés dans une activité – pour un apprentissage spécifique sur la façon de travailler avec le conflit dans le travail de jeunesse –, qu'à un travail avec un groupe « classique » de jeunes.

Quantité d'exemples de projets et d'organisations (de jeunesse) qui travaillent dans ce domaine sont présentés ici afin d'illustrer la façon dont différents concepts et approches du conflit sont traduits dans le travail pratique avec les jeunes. En outre, à la fin de chacun de ces chapitres, une « boîte à ressources » donne des informations sur des lectures, études complémentaires, organisations ou sites web pertinents.

Le chapitre 5 présente des activités pratiques liées au conflit et à la transformation des conflits dans le travail de jeunesse. La première partie du chapitre propose quelques idées de base sur la façon d'opérer dans les contextes de l'éducation non formelle et du travail de jeunesse. À cette fin, il attire l'attention sur quelques-uns des principes et considérations clés du travail avec les jeunes sur les questions de conflit et sur la façon de faciliter les activités correspondantes. La deuxième partie présente un aperçu des activités, une explication sur la façon de lire et de comprendre les activités, et des instructions pour leur mise en œuvre. Toutefois, aucune recette « prête à l'emploi » n'existe pour résoudre les conflits et ces activités n'ont pas été conçues à cette fin. Elles ne sont pas non plus « prêtes à l'emploi » en quelque circonstance que ce soit. Toutefois, elles devraient vous aider à réfléchir à

la façon de travailler avec les conflits que vous rencontrez dans le contexte du travail de jeunesse. Elles constituent en outre des exemples précieux d'activités qui, avec quelques adaptations, peuvent être utilisées dans le travail de jeunesse pour comprendre et apprendre au sujet des conflits.

Le chapitre 6 propose un glossaire car, parfois, le jargon propre au conflit peut être difficile à comprendre, notamment dans une langue étrangère. Les termes et concepts les plus complexes y sont définis de façon simple et brève. Cette liste n'est en aucun cas exhaustive mais nous espérons qu'elle rendra ce T-Kit plus facile à lire.

Des « dilemmes », sortes de petits articles sur des sujets à controverse liés au conflit, jalonnent également le texte et explorent des débats de fond contemporains régulièrement relayés par les médias – comme les migrations ou encore la violence des jeunes. Ces dilemmes ne susciteront pas le consensus ; c'est pourquoi nous avons tenté de les traiter avec tact. Pour autant, notre objectif est également d'en discuter ouvertement sans frein ni tabous et nous espérons que les lecteurs aborderont avec de nouvelles approches les questions auxquelles ils sont confrontés dans le travail de jeunesse.

Certains sujets ne sont pas abordés dans ce T-Kit, comme l'analyse des conflits nationaux ou régionaux/internationaux, ou les études de cas censées décrire la façon de « résoudre » ces conflits. La plupart des professionnels des conflits et des diplomates internationaux s'étant avérés incapables de relever ce défi, il va de soi qu'il dépasse largement la portée de notre T-Kit. De la même façon, cet ouvrage n'est pas un manuel de formation sur des techniques avancées de la médiation des conflits ou de la négociation. Quantité de ressources spécialisées et de stages de formation répondent à ces besoins. Par ailleurs, les thèmes comme le montage et la gestion de projets, le développement d'activités de formation et l'apprentissage interculturel ne sont pas développés ici mais font l'objet d'autres T-Kits, à consulter sur le site web http://youth-partnership-eu.coe.int : T-Kits 1 « Le management des organisations », 3 « La gestion de projets », 4 « L'apprentissage interculturel », 6 « Les principes essentiels de la formation », 10 « L'évaluation pédagogique » et 11 « Euro-Med Youth Work ».

Nous espérons que ce T-Kit fournira au lecteur des réponses à ses interrogations et lui permettra de trouver l'inspiration et la motivation nécessaires pour mettre ses idées en pratique.

Notes

1. Les priorités définies pour 2006-2008 étaient les suivantes : éducation aux droits de l'homme et dialogue interculturel, participation des jeunes et citoyenneté démocratique, cohésion sociale et insertion des jeunes, et développement des politiques de jeunesse.
2. Pour plus d'informations sur la campagne et ses diverses activités, voir https://www.coe.int/t/dg4/youth/coe_youth/adae_campaign_EN.asp.
3. Le document complet de l'Agenda 2020 est téléchargeable sur : https://www.coe.int/t/dg4/youth/ig_coop/agenda_2020_FR.asp?.
4. Le texte intégral de la communication est téléchargeable à l'adresse : http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF.
5. Le T-Kit « Mosaïques » peut être téléchargé sur le site : http://youth-partnership-eu.coe.int.

2. Les jeunes face au conflit

2.1. Introduction

« […] En 2008, au Royaume-Uni, plus de 60 jeunes ont trouvé une mort tragique dans des crimes liés aux armes à feu et aux gangs. Les études ont démontré que le travail de jeunesse est l'un des moyens les plus efficaces pour lutter contre cette criminalité. Qui plus est, il contribue à réduire la récidive. Pour ces jeunes qui rencontrent des difficultés dans la vie, le travail de jeunesse représente un espoir unique et des alternatives de réintégration dans l'éducation et l'emploi. Le travail de jeunesse est également l'une des clés d'une citoyenneté active. C'est ainsi que les travailleurs de jeunesse apportent leur soutien à la plupart des nouveaux conseils et parlements de jeunes. »[1]

Selon les interlocuteurs, les jeunes seront décrits comme de formidables bâtisseurs de la paix ou comme les coupables de terribles atrocités dans les conflits internationaux. Les professionnels du travail de jeunesse et les volontaires qui travaillent sur la question du conflit, tel qu'il apparaît dans la vie des jeunes, insistent sur le fait qu'aucun de ces portraits « extrêmes » n'aide véritablement à comprendre la relation complexe entre jeunes et conflits. L'objectif de ce chapitre est précisément de démêler cette complexité.

Il s'agit d'explorer le contexte du travail de jeunesse en relation au conflit. Nous examinons comment le travail de jeunesse intervient dans les environnements de conflit et comment le conflit est présent dans les situations du travail de jeunesse. Nous réfléchissons à la façon dont le travail de jeunesse, les organisations de jeunesse et les jeunes, individuellement, peuvent jouer un rôle constructif dans la transformation des conflits auxquels ils font face. Parallèlement, cette partie du T-Kit tente d'appréhender quelques-unes des nombreuses exigences – en termes de responsabilités et de qualifications – qui pèsent sur les travailleurs et responsables de jeunesse confrontés à des conflits.

Tout au long de ce chapitre, nous présentons des exemples du travail de jeunesse mené en Europe et dans d'autres régions du monde qui nous semblent illustrer la façon dont le travail de jeunesse, les organisations de jeunesse et les jeunes, individuellement, approchent concrètement les conflits et les défis qui leur sont inhérents.

Nous terminerons par un rapide point sur ce qui se passe en réalité. Le travail de jeunesse ne saurait résoudre toutes les formes de conflit car il a ses limites, liées aux ressources à sa disposition ou encore à sa capacité à s'engager dans ce domaine. Sa reconnaissance est par ailleurs balbutiante et ses acteurs ne sont pas toujours considérés comme des partenaires potentiels. Nous examinerons quelques-unes de ces limites en nous focalisant toutefois sur les multiples contributions positives que peut apporter le travail de jeunesse à la transformation des conflits.

2.2. Champ d'action du travail de jeunesse

Le travail de jeunesse intervient dans des domaines très divers. Il opère de différentes façons selon les pays, les régions et les communautés. Souvent dépendant des traditions politiques et sociales spécifiques d'une société, le travail de jeunesse peut englober tous types d'activités, depuis l'encadrement de loisirs jusqu'à des activités éducatives structurées et organisées dans le cadre d'un programme défini. Le travail de jeunesse peut également être mené dans différents environnements, scolaires et extrascolaires, dans

des centres de jeunesse, voire dans des cadres « informels », ne bénéficiant d'aucune reconnaissance formelle, où, tout simplement, les jeunes se réunissent.

Comment définir le travail de jeunesse ?

« L'objectif premier du travail de jeunesse est d'offrir aux jeunes des possibilités de modeler leur propre avenir. L'expression "travail de jeunesse" résume les activités avec et pour les jeunes, à caractère social, culturel, éducatif ou politique. De plus en plus, les activités proposées dans ce contexte englobent également le sport et les services pour les jeunes. Le travail de jeunesse fait partie de l'éducation extrascolaire, que l'on appelle généralement "apprentissage non formel ou informel". Les buts généraux du travail de jeunesse sont l'intégration et l'insertion des jeunes dans la société. Il vise aussi l'émancipation personnelle et sociale des jeunes vis-à-vis de la dépendance et de l'exploitation […] Bien que reconnu, promu et financé par les pouvoirs publics dans beaucoup de pays européens, le travail de jeunesse n'a encore qu'un statut marginal dans d'autres pays, où il reste pour l'essentiel de nature volontaire […] De plus en plus, le travail de jeunesse déborde sur la sphère des services sociaux qui étaient autrefois du ressort de l'État providence. Il intervient par conséquent dans des sphères comme l'éducation, l'emploi, l'assistance et le conseil, le logement, la mobilité, la justice pénale et la santé, ainsi que dans les domaines plus traditionnels de la participation, des politiques de jeunesse, des activités culturelles, de l'orientation professionnelle, des loisirs et des sports. Le travail de jeunesse s'efforce souvent d'atteindre des groupes spécifiques de jeunes, comme les jeunes défavorisés dans les quartiers déshérités, ou encore les jeunes migrants, dont les réfugiés et les demandeurs d'asile. Il peut arriver que le travail de jeunesse soit organisé autour d'une tradition religieuse particulière. »[2]

Les activités organisées par le travail de jeunesse englobent diverses approches du travail avec les jeunes :

- les approches fondées sur la notion de service : elles débouchent sur le développement d'activités pour les jeunes en faveur de leur protection, et sur l'offre de services dans les domaines de la santé, de la sécurité sociale, de l'emploi, de l'éducation et de la formation, de la culture, des loisirs et des sports, notamment, mais ne sont pas nécessairement conçues et menées en coopération avec les jeunes. Il s'agit davantage d'activités conduites par des adultes pour les jeunes, les adolescents et les enfants ;
- les approches fondées sur des partenariats : elles débouchent sur le développement d'activités en partenariat avec les jeunes, pour lesquelles les jeunes sont consultés, concernant leur élaboration et leur mise en œuvre. Cette catégorie peut inclure diverses activités thématiques, ainsi que des programmes et questions politiques, auxquels les jeunes ont été invités à participer en tant que partenaires sur un pied d'égalité ;
- les approches dirigées par les jeunes : elles débouchent sur le développement d'activités par les jeunes, sur des questions qui les intéressent ou les concernent. Les jeunes mènent ces activités pour d'autres jeunes dans le contexte d'une organisation ou d'un groupe de pairs.

À vos méninges !

Quelle(s) approche(s) du travail de jeunesse utilisez-vous dans votre organisation de jeunesse ?

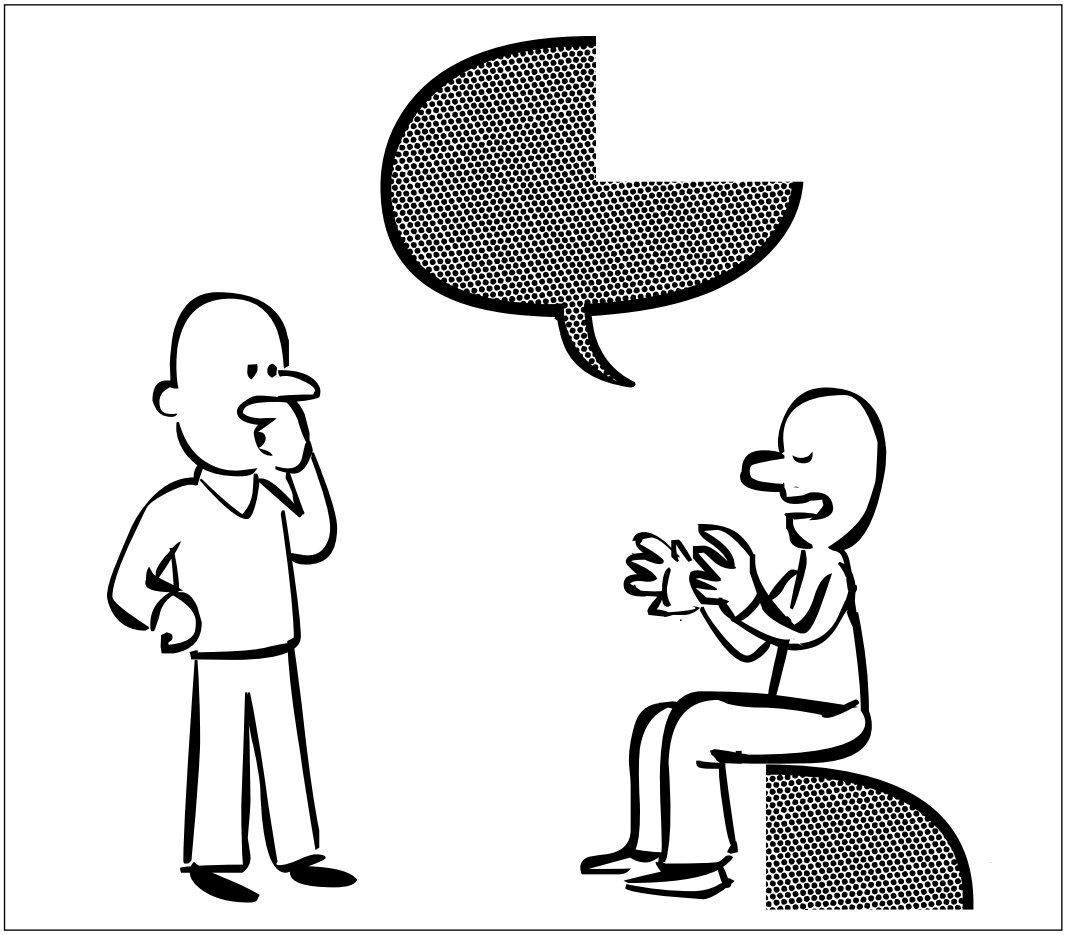
Toutes ces façons de travailler avec les jeunes constituent le travail de jeunesse. Mais ces approches n'existent pas séparément les unes des autres et aucune approche n'est caractéristique du travail de jeunesse d'une organisation dans son intégralité. Dans la pratique, le travail de jeunesse s'appuie sur une combinaison des trois approches susmentionnées. Même dans les sociétés gravement affectées par les conséquences négatives de conflits, comme la violence ou la guerre, ces formes de travail avec les jeunes sont présentes. Lorsque le travail de jeunesse n'est pas assuré par l'État ou qu'il n'est pas accessible à la grande majorité des jeunes, il est généralement opéré par les secteurs non gouvernemental et à but non lucratif ou encore la société civile, voire dans la clandestinité.

DILEMME

Dilemme 1 : tabous

« La vie est vivable car nous savons que, partout où nous allons, la plupart des individus que nous rencontrerons seront freinés presque instinctivement dans leurs actes envers nous par une multitude de tabous. »

Havelock Ellis[3]



Le mot tabou *vient des îles Tonga. Le capitaine James Cook l'écrira pour la première fois dans son journal en 1777 :*

> *«* Tabou*, d'une manière générale, signifie interdit […] Dès lors qu'il est interdit de manger quelque chose ou d'utiliser quelque chose, ils disent que c'est* tabou. *»*[4]

Aujourd'hui, le terme est utilisé dans le monde entier pour exprimer un blocage face à certains sujets qu'il est préférable de ne pas évoquer, en conséquence de coutumes sociales.

Un aspect intéressant des tabous réside dans leur nature implicite, le non-dit qui les caractérise. S'imposant en tant que règles sociales, ils ne sont pas écrits mais existent en tant que « savoir-vivre » et « savoir-être » d'une communauté. Alors que dans certaines communautés, parler d'argent est tabou, dans d'autres ce sera le sexe, Dieu ou encore un autre sujet. Pour autant, les tabous ne sont ni écrits ni codifiés, et sont par conséquent difficiles à identifier pour les étrangers.

Les tabous sont la conséquence de tensions politiques ou de malaises sur des questions sujettes à controverses, qui sont difficiles à trancher et peuvent être douloureuses pour la société tout entière. Parce qu'ils sont politiquement incorrects, voire blessants, de tels débats sont souvent escamotés. C'est ainsi que naissent les tabous, souvent considérés comme garants d'un certain respect. En déclarant un sujet tabou, on fixe les limites du « socialement correct » à son examen en public. Lorsque des tabous sont renversés, certains groupes peuvent se sentir menacés ou avoir le sentiment qu'il est porté atteinte à la considération qu'ils avaient gagnée. Mais les tabous peuvent aussi être à l'origine d'oppression, lorsqu'ils empêchent de parler ouvertement de la question à l'origine de l'injustice. Le fait de briser des tabous peut avoir des conséquences imprévisibles. Dans certains cas, cela peut conduire à des controverses, à l'ouverture d'un débat, voire à une éventuelle amélioration de la situation pour certains pans de la communauté concernée. Mais cela peut aussi se traduire par l'exclusion d'une communauté ou d'un groupe. Il est arrivé que des menaces de mort et la violence soient les conséquences directes du « franchissement des frontières ».

Selon un homme politique :

> *« Aujourd'hui, la mort et la sexualité ne sont plus des tabous. Avoir une idée claire du bien et du mal est le tabou le plus fort. Et le tabou absolu, c'est dire clairement à autrui ce qui est bien et ce qui est mal, et d'arrêter ceux qui franchissent la ligne. La crainte d'être moraliste s'est transformée en peur de la morale elle-même et, en conséquence, beaucoup de gens dans notre pays ont le sentiment de s'être perdus. Le chemin à suivre à présent sera difficile à trouver à moins que nous ne parvenions à nous mettre d'accord sur des valeurs fondamentales et sur les limites à fixer. »*[5]

Cette déclaration prouve bien que la société est entrée dans une nouvelle ère du débat sur les limites à la liberté d'expression et le respect de la différence. Qu'il s'agisse des caricatures du prophète Mahomet[6], des menaces proférées à l'encontre des écrivains dénonçant l'islam ou encore des négationnistes[7], le résultat en a été des réactions fortes de toutes parts dans les médias et dans la société civile, au point de conduire parfois à des manifestations violentes. Tandis que beaucoup rejettent l'idée que certaines choses ne puissent tout simplement pas être critiquées, l'historien britannique Timothy Garten Ash[8] nous rappelle que la liberté d'expression ne signifie pas que tout le monde a le droit de dire n'importe quoi, n'importe où et n'importe quand, et, partant, à quel point ce débat est complexe. Le respect des autres, pour que tous vivent ensemble dans la paix, implique que chacun s'impose des limites et prenne conscience de ce qui peut être dit en public et de ce qui ne peut l'être. C'est en cela que les tabous peuvent être des outils puissants du contrôle social et politique. Cela peut être positif dans le sens où cela peut permettre à certaines communautés de se sentir à l'abri des préjugés. Toutefois, cela peut aussi avoir des conséquences négatives, car les tabous sont un indéniable vecteur de pouvoir. Ils peuvent contribuer à « se débarrasser » de certains groupes marginaux, insatisfaits, politiquement impopulaires et véhiculant des opinions politiquement incorrectes, dans le sens où il n'est pas acceptable de critiquer ceux qui sont au pouvoir. En tant que tels, les tabous peuvent indirectement augmenter le potentiel des États à gouverner de façon sécuritaire et autoritaire.

Les tabous font partie de nos vies, consciemment ou non, et nous devons vivre avec eux. Ils ont un rôle à la fois constructif et protecteur dans le modelage des interactions sociales, en déterminant les limites et les espaces du respect entre les individus et les communautés, et en contribuant ce faisant à un débat ouvert et au dialogue mutuel. C'est lorsqu'ils sont utilisés en tant qu'outils pour imposer le contrôle sur les individus que les tabous peuvent devenir la cause de ségrégation, de manipulation et de conflits violents. Le travail de jeunesse, et notamment le travail en faveur de la paix avec les jeunes et l'éducation aux droits de l'homme, requiert l'honnêteté et la volonté de

traiter ces questions, de déconstruire les barrières et les stéréotypes entre les personnes (jeunes), et exige aussi la création de lieux préservés pour le débat et l'échange sur des points de vue divergents. Peut-on parvenir à cette situation sans briser les tabous ? Le travail de jeunesse devrait-il intervenir dans le développement des règles de conduite acceptées ? L'expérience, y compris celle acquise dans le travail de jeunesse en situation de conflit, montre que le travail de jeunesse peut ouvrir les portes du dialogue entre des groupes qui, autrement, pourraient ne jamais se rencontrer ni échanger. C'est là que le travail de jeunesse peut, dans une certaine mesure, extérioriser et verbaliser des questions sensibles, accroître le potentiel pour l'établissement de la confiance et favoriser le changement.

2.3. Pratique du travail de jeunesse en relation au conflit

Compte tenu de la diversité des domaines dans lesquels intervient le travail de jeunesse, la façon dont il est concerné par les conflits et dont il les aborde est très diverse. Grâce à leurs expérimentations, leurs innovations et leurs pratiques, les organisations de jeunesse, les associations informelles de jeunes, les groupes de pairs et les animateurs professionnels ont participé au développement des approches de la gestion et de la transformation des conflits.

2.3.1. Le travail de jeunesse peut intervenir dans des environnements de conflit

Le travail de jeunesse a trouvé un large champ d'action là où le conflit a un impact sur les relations sociales, l'économie et d'autres aspects de la vie quotidienne, et, partant, sur la vie des jeunes dans ces environnements. De ce fait, le travail de jeunesse possède une expérience du conflit, et notamment des phases pré- et post-conflit[9]. Il arrive aussi que le travail de jeunesse s'effectue au milieu des hostilités. C'est notamment le cas lorsque le conflit a commencé il y a longtemps et que les violences constituent une menace permanente, mais pas nécessairement au quotidien. De la même façon, même si le plus souvent ce n'est pas le cas en Europe, le travail de jeunesse est présent dans des situations où le conflit peut exister et prendre diverses formes, par exemple entre groupes idéologiques.

À vos méninges !

Avez-vous connaissance d'activités du travail de jeunesse dans des environnements de conflit ou y participez-vous ? Le cas échéant, où ? Quel est ce contexte ? À quoi ce travail de jeunesse ressemble-t-il ? Sur quoi est-il axé ? Quels sont les types d'activités envisageables ? Quels sont les défis auxquels vous êtes confronté ?

2.3.2. Des conflits peuvent surgir dans les environnements du travail de jeunesse

Le travail de jeunesse peut être le théâtre de conflits – entre participants aux antécédents divers, entre groupes de différents quartiers, entre participants de différents sexes, entre les jeunes et leurs animateurs, entre groupes de jeunes de différents pays, du fait de divergences philosophiques, etc. Ces types de conflit, s'ils sont des défis pour les participants et les animateurs, constituent aussi des opportunités d'apprentissage. Ils peuvent faire office de catalyseurs créatifs pour toutes les parties concernées en les incitant à reconsidérer leurs valeurs, leurs positions et leurs croyances, et à imaginer comment travailler ensemble dans l'intérêt de chacun.

À vos méninges !

Réfléchissez à une circonstance dans votre pratique du travail de jeunesse où un conflit a eu lieu. Quel était le fondement de ce conflit ? Comment l'avez-vous géré ? A-t-il été possible de le transformer en une opportunité d'apprentissage ? Le cas échéant, qu'ont appris les différentes personnes impliquées ?

2.3.3. Le travail de jeunesse aborde directement et indirectement les conflits tandis qu'ils surgissent

Il existe plusieurs types d'activités qui traitent explicitement des conflits que vivent les jeunes ou qui les affectent directement, dans quelque environnement que ce soit. Il faut notamment citer toutes sortes d'activités pour le renforcement de la confiance et de la paix, les projets bicommunautaires et de réconciliation, et les actions de promotion de la non-violence. Parallèlement, l'essentiel du travail de jeunesse est conduit dans l'intention explicite de travailler sur (autrement dit, « tenter de résoudre ») les conflits. Cette forme plus « indirecte » du travail de jeunesse en relation avec le conflit est essentielle dans la mesure où elle offre aux jeunes des opportunités de vivre quelque chose d'autre, une alternative à leur expérience du conflit, en leur offrant des espaces sécurisés pour se détendre, aborder des questions, nouvelles ou différentes, apprendre en se distrayant et réfléchir à des questions qui les intéressent. Ce type de travail de jeunesse a une relation indirecte ou involontaire avec les conflits qui nous entourent et pose la question suivante : est-il nécessaire de parler de conflit pour travailler sur la transformation des conflits ?

À vos méninges !

Pensez à une situation dans laquelle vous avez traité indirectement d'un conflit par le biais du travail de jeunesse. Avec quel type de groupe travailliez-vous ? Comment avez-vous procédé ? Quelle activité avez-vous utilisée ? Sur quelles questions vous êtes-vous concentré ?

Cela a amené les professionnels du travail de jeunesse, animateurs et responsables, à comprendre que travailler sur le conflit et dans les environnements conflictuels exige de leur part des compétences générales mais aussi plus spécifiques. La pratique du travail de jeunesse en relation au conflit – que ce soit dans les contextes de conflit violent ou dans les environnements plus classiques du travail de jeunesse (clubs de jeunes, activités résidentielles d'organisations de jeunesse, etc.) – est très similaire à la pratique du travail de jeunesse en général. Toutefois, elle présente aussi quelques caractéristiques propres qui requièrent des capacités particulières de la part des intervenants, dont certaines relèvent de la pratique de l'animation au sens large dans les environnements interculturels (capacité à écouter, à réfléchir, empathie, tolérance de l'ambiguïté, compréhension de la dynamique des groupes de jeunes, sensibilité culturelle, conscience de la présence de l'oppression ou de la discrimination, etc.) tandis que d'autres sont plus spécifiques, comme la compréhension de la dynamique des conflits et la conduite d'une analyse des conflits, sachant qu'intervenir dans quelque conflit que ce soit signifie également être acteur de ce conflit.

À vos méninges !

À votre avis, quelles sont les compétences que doivent posséder les travailleurs et responsables de jeunesse qui interviennent sur les conflits et dans les environnements de conflit avec les jeunes ?

Le travail de jeunesse « traditionnel » vise à autonomiser les jeunes, à développer des opportunités pour leur citoyenneté active et leur réalisation personnelle, pour leur pleine participation à leur communauté, à la société et aux changements sociaux. Le travail de jeunesse qui traite des conflits, d'une manière ou d'une autre, vise de plus à accompagner ses participants dans leur prise de décision sur la raison et la façon de s'engager contre le conflit, et la manière de le transformer (notamment s'il est destructif) en quelque chose qui a du sens et est bénéfique aux individus, aux communautés et aux sociétés concernées. Il pourrait s'agir là d'un objectif fondamental du travail de jeunesse en faveur de la transformation des conflits.

2.4. Transformation des conflits par le travail de jeunesse

Il existe tout un éventail de moyens créatifs pour aborder et transformer les conflits dans et par le travail de jeunesse. Les plus importants sont :

- les activités de consolidation de la paix ;
- les actions de promotion de la non-violence ;
- les activités de réconciliation et de renforcement de la confiance ;
- les activités du travail de jeunesse sur des thèmes spécifiques, comme l'environnement ;
- les activités du travail de jeunesse qui utilisent les disciplines artistiques et sportives.

Le chapitre 4 du T-Kit, « Les jeunes travaillent avec les conflits », introduit des outils d'intervention – autrement dit des méthodes concrètes de travail avec les conflits – qui sont utilisés par les professionnels de la consolidation de la paix et de la transformation des conflits, mais sont aisément applicables à la poursuite de l'objectif que nous venons de présenter. Dans cette section, nous voudrions présenter quelques approches spécifiques du travail de jeunesse en Europe et ailleurs face aux conflits, qui sont autant de contributions constructives à la transformation de différents types de conflits entre individus, communautés et même États. Ce faisant, nous renvoyons le lecteur aux activités qui incluent les outils d'intervention que nous développerons plus en détail au chapitre 4.

2.4.1. Activités de consolidation de la paix dans le travail de jeunesse[10]

Plusieurs organisations nationales et internationales, dont les organisations de jeunesse, décrivent leurs activités dans les environnements de conflit comme un travail de consolidation de la paix. Ces activités visent à résoudre les conflits violents[11] et à établir une paix durable, sachant que la fin de la violence n'est pas automatiquement synonyme de développement pacifique et stable du point de vue social et économique[12].

United Network of Young Peacebuilders (UNOY Peacebuilders)

www.unoy.org

Le réseau United Network of Young Peacebuilders (UNOY) fait partie des quelques initiatives efficaces qui militent pour la reconnaissance des jeunes en tant que bâtisseurs de la paix. Ce réseau dynamique de jeunes et d'organisations de jeunesse dans le monde, qui œuvrent pour la paix et la transformation des conflits, se mobilise pour la mise en réseau, la formation et l'autonomisation des projets de jeunes, et mène des actions de sensibilisation, des campagnes et des recherches concrètes sur le rôle des jeunes dans la construction de la paix. Dans leur pratique militante, les UNOY Peacebuilders ciblent les décideurs à tous les niveaux, et notamment local, national, régional et international, tout en promouvant les questions liées au rôle des jeunes dans le maintien de la paix. Ils ont mené des actions couronnées de succès au niveau des Nations Unies (ONU) ainsi que d'autres institutions et agences internationales. Qui plus est, ils véhiculent leur message auprès des publics intéressés lors de rencontres publiques et de campagnes pour la transformation des conflits.[13]

2.4.2. Actions pour la promotion de la non-violence[14]

Beaucoup d'organisations de jeunesse et de la société civile ont adopté la philosophie de la non-violence. La non-violence vise le changement social sans le recours à la violence et constitue une alternative à l'acceptation passive de l'oppression ou du conflit armé en réaction à l'oppression. Parmi les activités déployées, il faut citer des démarches significatives d'éducation et de persuasion, des actions de désobéissance civile, des interventions directes non violentes ainsi qu'un travail de communication ciblée auprès du grand public avec l'aide des médias de masse.

Centre pour la paix, la non-violence et les droits de l'homme

www.centar-za-mir.hr

Le Centre pour la paix, la non-violence et les droits de l'homme, sis à Osijek en Croatie, a conçu plusieurs méthodes créatives pour la résolution des conflits au niveau individuel, politique et de groupe. Engagé en faveur de la paix durable et de changements sociaux positifs, le centre propose des stages de formation sur la communication non violente et la gestion des conflits, la médiation par les pairs et la médiation communautaire, mais aussi des ateliers créatifs sur l'éducation pour la paix, l'autonomisation des volontaires pour la consolidation de la paix et le développement des communautés et l'autonomisation des femmes pour l'action publique. Ses publics cibles sont plus particulièrement les élèves, les jeunes et les étudiants, ainsi que les communautés religieuses, les enseignants et d'autres institutions civiles et sociales[15].

2.4.3. Activités de réconciliation et de renforcement de la confiance[16]

Ces activités visent à renforcer la confiance entre des groupes qui font preuve de méfiance mutuelle à cause d'actes de ségrégation et de violence qu'ils se sont mutuellement infligés. Elles peuvent impliquer des jeunes directement affectés par un conflit « chaud »[17] ou des jeunes qui n'ont aucune expérience du conflit mais ont hérité des préjugés et de la méfiance des générations précédentes.

Internationale des résistant(e)s à la guerre (IRG)

www.wri-irg.org/network/about_wri

L'Internationale des résistant(e)s à la guerre a été créée en 1921 pour promouvoir l'action non violente contre les causes de la guerre, soutenir et mettre en relation les personnes de par le monde qui refusent de prendre part à la guerre et aux préparatifs de guerre. Sur cette base, l'IRG œuvre pour un monde sans guerre. L'organisation embrasse la philosophie de la non-violence, revendique la vie, s'élève contre l'oppression et reconnaît la valeur de tout un chacun. Elle dit également « non à la guerre ! ». Les guerres, aussi nobles soient les discours employés pour les justifier, servent invariablement des intérêts politiques ou économiques. L'IRG est un réseau d'organisations indépendantes, avec des membres dans plus de 35 pays. Pour devenir membre, il est possible de rejoindre l'une de ses sections dans son propre pays ou constituer une nouvelle section s'il n'en existe pas (vérifier la liste des organisations membres). Il est également possible de rejoindre l'organisation en tant que membre individuel s'il n'existe pas de branche dans un pays ou si l'on ne souhaite pas rejoindre une section existante pour une raison ou une autre.

Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe : programme d'assistance aux nouveaux États membres dans le domaine de la jeunesse

Dans le cadre de son programme d'assistance aux nouveaux États membres dans le domaine de la jeunesse, la Direction de la jeunesse et du sport a organisé un stage de formation de longue durée – intitulé « Au-delà du conflit dans la région du Caucase : le rôle des jeunes et des organisations de jeunesse dans la prévention et le règlement du conflit » – en septembre 2001 et mai 2002. L'objectif était de donner aux travailleurs et responsables de jeunesse de la région les moyens d'agir, et notamment leur permettre de développer des projets locaux et des stratégies associatives fondés sur les valeurs de la démocratie, de la société civile, de la participation des jeunes et de l'éducation interculturelle dans une perspective locale, régionale et européenne. Les participants, au nombre de 28, venaient des Républiques de la Fédération de Russie, de Géorgie, d'Arménie, d'Azerbaïdjan et du Caucase. Le stage a offert une occasion unique de rencontres qui, autrement, dans les circonstances que connaît la région, auraient été impossibles.

Le Glencree Centre for Peace and Reconciliation

www.glencree.ie/site/profile.htm

Le Glencree Centre for Peace and Reconciliation est une organisation non gouvernementale à but non lucratif qui œuvre pour le renforcement de la paix et la réconciliation au Royaume-Uni, en Irlande et ailleurs. À cette fin, l'organisation s'efforce de faciliter le dialogue, développe des ressources pédagogiques sur la paix et mène bien d'autres activités encore. Elle a été créée en 1974 en guise de réponse au conflit violent en Irlande, avec la conviction qu'il faut rechercher des solutions non violentes pour encourager la réconciliation au sein des communautés et entre celles-ci. L'approche de l'organisation reflète la croyance selon laquelle de nouvelles voies sont possibles pour gérer la diversité et les conflits au sein des sociétés démocratiques. L'établissement de la paix est vu comme un processus qui offre des opportunités pour la compréhension de la nature et du sens du conflit ainsi que des opportunités pour leur résolution sans le recours à la violence. Glencree, en partenariat avec Leaders Organisation, le Van Leer Institute et Public Achievement, est associé au projet de l'Union européenne Euro-Med III, qui vise à favoriser une citoyenneté active en Israël/Palestine. L'objectif de ce projet, qui réunit des jeunes d'Irlande, d'Irlande du Nord et d'Israël/Palestine, est de favoriser la compréhension du conflit israélo-palestinien et d'examiner la façon dont les jeunes pourraient contribuer plus activement à sa solution. Le projet se déroule à Jérusalem avec quatre groupes de jeunes entre 20 et 25 ans, dirigés chacun par un responsable.

Le Democratic Leadership programme (programme destiné aux dirigeants démocratiques) de la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe

Le Democratic Leadership programme (DLP) a été lancé en décembre 1996 à l'initiative de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, reconnaissant ainsi le rôle fondamental que jouent les futurs dirigeants, et notamment les jeunes, dans le développement progressif de leur société à la suite de conflits ou dans les phases de transition vers la démocratie. Le programme vise à instaurer la confiance entre les différents secteurs de la société qui doivent coopérer pour assurer une bonne gouvernance des communautés religieuses, ethniques et culturelles qui sont séparées par un fossé du fait de conflits ou de la ségrégation. Son objectif est également de renforcer les compétences politiques des jeunes dirigeants (futurs décideurs, journalistes, responsables d'ONG, représentants des autorités locales et régionales travaillant sur les questions de jeunesse) qui sont des personnalités marquantes dans leur société et sont clairement engagés en faveur du renforcement de la démocratie, des droits de l'homme et de l'État de droit dans leur pays. En consolidant les capacités de ces jeunes dirigeants, le programme contribue au renforcement des pratiques et valeurs démocratiques, au respect et à la promotion des droits de l'homme, à la coopération entre les partenaires sociaux et les secteurs de la société, et à la participation des jeunes aux décisions sur les questions qui les concernent. Le programme a été conçu pour créer et consolider un réseau d'anciens participants, qui eux-mêmes lanceront d'autres activités dans le cadre du DLP et sur une base décentralisée dans leur propre pays.

2.4.4. Activités du travail de jeunesse sur des thèmes spécifiques

Les activités sont focalisées sur des sujets de préoccupation pour leurs participants, qu'il s'agisse de parties au conflit ou neutres, et ont pour objectif global d'améliorer la situation en rapport avec ces sujets. Un bon exemple en est la question de l'environnement. Les dégâts infligés à l'environnement touchent tout le monde de la même façon, de chaque côté du conflit, compte tenu de leurs effets préjudiciables sur la santé des individus et de la détérioration de l'attrait de leur lieu de vie. De telles problématiques ont le potentiel de rassembler des individus qui, dans d'autres circonstances, n'en auraient pas l'occasion, ou qui pourraient se voir reprocher par des membres de leur propre communauté de suggérer la rencontre avec des représentants de la partie adverse. Dans les années 1980, dans les pays ex-communistes de l'est de l'Europe, les questions environnementales sont devenues un point central de la résistance à l'oppression du gouvernement. Les organisations de défense de l'environnement étaient en première ligne du mouvement visant à faire tomber le rideau de fer. Aujourd'hui, l'action environnementale des jeunes est implicitement liée aux actions en faveur du développement, d'une plus grande solidarité planétaire et de la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Ce mouvement s'est développé en une large contribution à la création d'une « paix positive »[18]. Ce type de travail est censé participer à la définition d'objectifs prioritaires universels. Parfois, avoir un objectif de lutte commun a pu aider des jeunes à surmonter les conflits.

ONG environnementales de jeunesse – Youth for Habitat

www.habitaticingenclik.org.tr/en/

Youth for Habitat est un réseau international de jeunesse qui travaille en partenariat avec les Nations Unies et qui a été créé lors du Sommet mondial de Copenhague pour le développement social en 1995, avec la participation de 300 organisations de jeunes aux divers antécédents religieux, ethniques, culturels et nationaux. Le réseau fonctionne dans le respect d'un certain nombre de principes fondamentaux : non-gouvernementalisme, action locale, responsabilité et facilitation. Les objectifs de Youth for Habitat sont notamment d'accroître la conscience du développement durable et d'un environnement agréable à vivre, de permettre aux jeunes de constituer des partenariats avec les gouvernements, les autorités locales et le secteur privé sur des questions qui les préoccupent et de participer à la prise de décision. À cette fin, l'organisation déploie de nombreuses activités et notamment : diffusion d'informations sur le développement durable, environnement, participation des jeunes, développement de la société civile et démocratisation. Dans ces domaines, elle analyse les bonnes pratiques dans le monde entier et promeut leur mise en œuvre aux niveaux national et local. Enfin, elle forme les responsables de jeunesse sur ces questions. Le secrétariat de Youth for Habitat est hébergé par la Youth Association for Habitat and Agenda 21 en Turquie.

2.4.5. Activités du travail de jeunesse utilisant les disciplines artistiques et sportives

Les arts et le sport ont longtemps servi de supports au travail éducatif visant le développement et la transformation. L'idée est de développer des opportunités d'apprentissage et de pratique pour les jeunes en utilisant une forme d'expression créative particulière (par exemple le théâtre, la musique ou encore la danse) ou le sport (généralement les sports d'équipe, comme le football). Si l'accent est placé sur le type d'activité choisie (discipline artistique ou sportive), les participants apprennent, sur de nombreux aspects, le travail en équipe et la confiance, les modes de vie sains et les façons positives de canaliser la colère et la frustration. Ce qui rend ce travail de jeunesse si efficace pour la transformation des conflits et si populaire auprès des jeunes est qu'il s'appuie sur une philosophie claire et mobilisatrice qui combine un apprentissage par l'action, une formation amusante, rigoureuse et systématique, une conception de programme qui correspond aux besoins des participants et la possibilité de reproduire le programme sur une large échelle.

Dancing Classrooms

www.dancingclassrooms.com

En 1994, Pierre Dulaine, célèbre danseur de salon et professeur de danse, s'est porté volontaire pour enseigner à la Professional Performing Arts School dans la 48e rue Ouest à Manhattan. Dès le début, il a mis en place des classes de danse *(dancing classrooms)*, un programme de développement social sur 10 semaines et 20 sessions pour les enfants, avec l'objectif de changer non seulement la vie des enfants qui participent au programme mais aussi celle des enseignants et des parents qui les soutiennent. Le film de 2006 *Dance With Me*, avec Antonio Banderas, met en scène les efforts de Pierre Dulaine pour aider les jeunes marginalisés de New York à retrouver le respect de soi, la fierté et l'élégance, et améliorer leurs résultats scolaires[19]. Le projet de classes de danse a bénéficié à plus de 35 000 enfants aux États-Unis en 2007-2008[20].

The International Sport and Culture Association (ISCA)

www.isca-web.org

L'International Sport and Culture Association (ISCA) est la plus grande organisation au monde qui fédère l'ensemble des structures engagées dans le programme Sport For All (le Sport pour tous). L'ISCA réunit des organisations du monde entier qui œuvrent dans les domaines du sport, de la culture et de la jeunesse, convaincue que le sport n'est pas qu'une question de compétition et d'exercice mais qu'il sert également à se distraire et à se faire des amis, et qu'il peut réguler les comportements sociaux et favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance chez ses participants. D'après l'expérience de l'ISCA, le renforcement de la démocratie peut en être une conséquence. De nombreuses expériences régionales confirment en effet que le sport peut contribuer positivement à la démocratie, y compris dans d'anciennes régions de conflit – par exemple, son projet de développement démocratique par le sport à la base en Europe du Sud-Est. L'engagement de l'ISCA en Europe du Sud-Est a débuté à la fin des années 1990, après les guerres en ex-Yougoslavie. L'objectif était d'aider ces pays à trouver une approche du sport qui réponde aux souhaits des citoyens et favorise le rétablissement des processus démocratiques. Qui plus est, l'ISCA s'est investie dans le rôle du sport dans les processus de développement de ces pays et l'intérêt constant pour les clubs locaux, les associations régionales et les fédérations nationales. Le projet de développement démocratique par le sport à la base comportait six projets modèles mis en œuvre au plan local, sept séminaires et deux conférences, avec des participants venus de « l'ex-République yougoslave de Macédoine », de Serbie, du Monténégro, de Croatie, de Bosnie-Herzégovine, de Slovénie et d'Albanie. L'objectif global en était de contribuer à la mise en place d'associations et de groupes locaux axés sur un sport populaire, afin de favoriser l'interaction régionale et la coopération entre les ONG dans ce domaine et d'établir un réseau régional opérationnel d'ONG, se dotant ainsi de la capacité de faire office de plate-forme pour la future coopération régionale et internationale. Le projet a bénéficié du soutien de l'ONG suisse SAD (Swiss Academy for Development) et du ministère danois des Affaires étrangères.

2.5. Travail de jeunesse et changement

Le travail de jeunesse aux niveaux national et international intervient depuis longtemps dans la transformation des conflits. On trouve dans tous les pays d'Europe mais aussi dans le monde entier des exemples de bonnes pratiques de la transformation des conflits qui mettent à contribution des jeunes et des enfants, et utilisent tout un éventail d'approches méthodologiques[21].

Le travail de jeunesse intervient très souvent dans les conséquences des conflits. Il a ainsi favorisé la réconciliation de jeunes de communautés qui se détestent en raison d'une ségrégation qui dure depuis des générations, et traité les difficultés de développement aggravées, voire parfois causées, par la guerre. Les initiatives des jeunes parviennent à empêcher d'autres jeunes d'entrer dans le cycle de la violence, notamment par la création d'opportunités alternatives et positives de loisirs, l'instauration d'un dialogue et l'apprentissage interculturel, le déploiement de mesures pour instaurer la confiance ou encore la mise en œuvre d'actions éducatives auprès des jeunes exposés aux risques et aux conséquences d'une implication dans la violence et le crime. Comme indiqué dans la définition précédemment mentionnée[22], le travail de jeunesse s'efforce souvent d'encourager l'engagement des jeunes dans la société civile ou le secteur social. Le travail de jeunesse, comme celui lié à la transformation des conflits, peut ainsi être considéré

comme une contribution au renforcement de la capacité des jeunes à comprendre le changement social et à y participer. Dans la section qui précède, nous avons déjà examiné quelques-unes des formes que peut prendre cette contribution et analysé un certain nombre d'exemples. Dans la partie qui suit, nous examinerons en quoi le travail de jeunesse pour la transformation des conflits participe au changement social, ainsi que quelques-uns de ses effets positifs pour ses participants[23].

2.5.1. Assistance et protection, services, information

Le travail de jeunesse peut apporter une assistance psychologique et psychique aux jeunes qui ont vécu des conflits, de même que des informations capitales sur la santé, l'éducation et l'emploi, grâce à des services de conseil et d'orientation. Par ailleurs, les jeunes peuvent trouver des modèles auxquels s'identifier parmi les travailleurs de jeunesse.

Conseil municipal de jeunesse de Mitrovica – soutenu par les Catholic Relief Services (CRS) (Services de secours catholiques)

http://education.crs.org/newsletter_archive/2005_10.cfm#field

Un autre exemple pertinent au niveau local est l'action de sensibilisation entreprise par le biais du projet de maintien de la paix du conseil municipal de jeunesse de Mitrovica, avec le soutien des Catholic Relief Services. Sur la base de trois années de travail avec les jeunes, le CRS aide les jeunes Albanais et Serbes à se battre pour un accès égal aux services publics, en abordant les problèmes structurels qui affectent le quotidien des élèves[24].

Le travail de jeunesse peut ainsi aider les jeunes à surmonter le traumatisme subi et, dans le meilleur des cas, les empêcher de perpétuer le cycle de la violence. Il faut préciser que ces activités peuvent aussi être utiles à d'autres jeunes.

2.5.2. Développement de compétences

Le travail de jeunesse permet aux jeunes d'acquérir des compétences, notamment dans les domaines de la communication et de l'interaction sociale (par exemple, solidarité ou empathie) grâce à des opportunités d'apprentissage alternatives et constructives. Il peut aussi leur apporter des compétences pour le développement de projets et la gestion des organisations, ou encore les aider à développer une capacité de réflexion critique sur la politique.

YoTraCon : les jeunes transforment les conflits

www.netuni.nl/demos/youth

Un projet pilote intéressant et novateur dédié à la transformation des conflits par les jeunes – YoTraCon – a été développé à la Network University d'Amsterdam, aux Pays-Bas. Ce stage de formation en ligne, sur quatre semaines, vise à renforcer les capacités des responsables de jeunesse du monde entier en améliorant leur compréhension du conflit et du développement communautaire, et en mettant l'accent sur le rôle positif des jeunes dans la transformation des conflits. Grâce à cette méthodologie pédagogique non formelle en ligne, spécifiquement conçue à cette fin, des jeunes d'Afrique de l'Ouest, des Balkans et d'autres régions ont pu échanger des idées sur les problèmes auxquels ils sont confrontés afin d'imaginer ensemble de nouvelles approches à appliquer dans leur contexte respectif[25].

Là où les gangs et d'autres formes de violence font partie du paysage urbain, et où les jeunes sont déconsidérés et traités de hooligans, de vandales ou encore d'individus « incontrôlables », ces contributions peuvent être particulièrement bénéfiques. À condition qu'il soit d'un niveau d'investissement adapté, le travail de jeunesse peut offrir aux jeunes des lieux sûrs et la protection dont ils ont besoin pour s'engager dans des activités positives, y compris le fait de reprendre l'école, d'acquérir des capacités pour accéder au marché du travail ou pour accompagner le renouveau communautaire, et de se doter des compétences requises pour gérer les conflits. Cela inclut notamment de savoir faire face aux désaccords de façon non violente, de savoir pratiquer l'écoute active et d'autres techniques de communication et de médiation. À long terme, ces efforts devraient aider à réduire le nombre de jeunes impliqués dans la violence et d'autres formes de comportement à risque. Les organisations de jeunesse s'investissent dans les relations publiques et des actions de sensibilisation pour contrer la tendance des gouvernements à criminaliser les jeunes et à alimenter au sein de la communauté une panique psychologique au sujet des violences dont ils se rendraient coupables.

Shots of Inclusion (Tournages au service de l'insertion)

Projet organisé par l'Associazione LINK

Gravina, Italie, 12-21 juillet 2007

www.linkyouth.org; link@linkyouth.org

Ce projet visait à fournir à des animateurs et des jeunes de 15 pays et de Gravina (où se déroulait l'activité) des informations et des exemples spécifiques sur la façon d'utiliser la vidéo en tant qu'outil pour la promotion de l'insertion sociale. Le programme comportait des sessions interactives sur l'insertion/l'exclusion, la citoyenneté européenne, la participation, la diversité et l'éducation aux droits de l'homme, ainsi que des exercices pratiques sur la production de courts-métrages. Un groupe de jeunes placés en institution a participé à l'activité. Les participants locaux et internationaux ont produit ensemble des courts métrages sur les thèmes de la formation, avec la participation de la population locale[26].

2.5.3. Renforcement de la résilience morale et sociale

Les conflits inter- ou intrapersonnels qui surgissent dans le contexte du travail de jeunesse ne devraient en aucun cas se terminer dans la violence. Toutefois, ces conflits peuvent entraîner chez les jeunes des préjudices psychologiques à long terme. La stigmatisation, le harcèlement et les menaces peuvent générer des problèmes psychologiques. L'apparence et le choix des tenues ou du style vestimentaires, l'orientation sexuelle, le genre ou encore l'appartenance à une minorité peuvent être à l'origine de stigmatisation. Les jeunes peuvent aussi faire face aux réactions hostiles de leurs pairs lorsqu'ils refusent de s'associer à leurs actes violents, leurs comportements à risque ou leurs brimades. Enfin, nombreux sont les jeunes qui présentent des troubles psychologiques développés à la maison ou à l'école, où ils peuvent faire l'objet de mauvais traitements, de violence, de harcèlement ou encore d'isolement contraint.

Dans le travail de jeunesse, ces difficultés se manifestent de différentes façons. Elles peuvent s'exprimer par des comportements agressifs en groupe, une humeur changeante ou encore le refus de s'engager dans des discussions ou des activités. Le travail

de jeunesse et les animateurs peuvent intervenir dans ces situations en gérant les conflits de façon pacifique, en aidant les jeunes à s'exprimer sans agressivité lorsqu'ils sont en colère ou frustrés, en les amenant à comprendre la dynamique des conflits, en identifiant ceux d'entre eux qui ont besoin d'aide (psychologique) et en leur proposant des alternatives positives aux problèmes qu'ils rencontrent à la maison ou à l'école. Se sentir mieux, valorisés et à l'abri du harcèlement peut permettre aux jeunes de mieux réussir à l'école, d'avoir un mode de vie plus sain, d'améliorer leur estime de soi et d'augmenter leur résilience physique, morale et sociale face au risque. Cependant, sans vouloir sous-estimer le potentiel du travail de jeunesse, de tels résultats ne s'obtiennent pas du jour au lendemain. Cette forme de travail est plus fructueuse lorsqu'elle s'inscrit dans une stratégie à long terme. Par ailleurs, et cela va sans dire, les travailleurs et responsables de jeunesse ne sont pas des psychologues ou des thérapeutes professionnels ; il ne faut donc pas attendre d'eux qu'ils les remplacent.

Save the Children

www.savethechildren.org

Save the Children a été l'une des premières organisations indépendantes à introduire des changements réels et durables pour les enfants dans le monde entier. Membre de Save the Children Alliance, elle regroupe 28 organisations nationales qui œuvrent dans plus de 110 pays au bien-être des enfants. L'approche de l'organisation consiste en un travail avec les familles afin d'identifier et de résoudre les problèmes que rencontrent les enfants et les communautés, en utilisant un large éventail de stratégies pour faire en sorte que l'autonomie soit la pierre angulaire de tous ses programmes. Au cours des décennies, Save the Children s'est transformée en une organisation internationale humanitaire et de développement. Ses innombrables actions et succès ont façonné l'organisation et contribué à changer la vie des enfants qui en ont bénéficié. Save the Children améliore l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation et aux opportunités économiques, en particulier grâce à son programme d'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle destiné aux jeunes adultes, actuellement mis en œuvre dans 12 pays du monde[27].

2.5.4. Réconciliation, instauration de la confiance, lutte contre les préjugés

Comme nous l'avons déjà indiqué, il existe différents exemples positifs du travail de réconciliation et de maintien de la paix, même si deux formes prévalent : le travail de jeunesse qui s'attaque directement au conflit et le travail de jeunesse qui contourne, voire évite, la question du conflit pour se concentrer sur la promotion de la compréhension mutuelle et des intérêts communs parmi les jeunes.

Il n'existe pas de recettes pour que le travail de jeunesse gère efficacement les conflits. Aborder les questions de conflit de façon frontale au sein d'un groupe, alors que ce groupe n'est pas prêt, peut avoir des effets négatifs à long terme sur la crédibilité de l'animateur. Dans les sociétés, notamment, où la ségrégation et des préjugés profondément ancrés font obstacle à la communication entre les groupes, les efforts pour la réconciliation peuvent consister à gérer autant les problèmes entre les jeunes au sein de l'un des groupes impliqués dans le conflit que les problèmes qui opposent les parties au conflit. Instaurer la confiance entre les jeunes au sein de l'un des groupes est une première étape indispensable pour les amener au contact des « autres ». Car

entrer en communication avec les jeunes de la partie adverse peut être considéré comme une traîtrise. Dans le pire des cas, cela peut conduire à la stigmatisation des jeunes qui ont pris l'initiative de communiquer avec « l'ennemi », voire à une intimidation délibérée pour les empêcher de nouer de véritables relations. Le travail de jeunesse peut offrir aux jeunes un espace dans lequel ils peuvent explorer ce qu'ils ressentent, et notamment ce qu'ils craignent, concernant leur investissement dans un processus de réconciliation. Cela peut les aider à comprendre la dynamique des préjugés et la façon dont celle-ci influe sur leur façon de penser à eux-mêmes et à l'autre et, partant, sur la façon dont ils participent au conflit.

Balkan Children and Youth Foundation (BCYF)

www.balkanyouth.org

La Balkan Children and Youth Foundation (Fondation des Balkans pour les enfants et les jeunes) a été créée en 2000 pour promouvoir un développement satisfaisant des jeunes dans la région en nouant des alliances aux niveaux local, national, régional et international. À la manière d'un catalyseur, BCYF mène une stratégie globale destinée à répondre aux besoins des enfants et des jeunes. Ces sept dernières années, son action principale a consisté à améliorer les opportunités des jeunes dans les domaines de l'emploi, de la technologie et de l'éducation non formelle, et à œuvrer pour la promotion et la prévention en matière de santé et pour le renforcement de la démocratie. Son objectif est de favoriser, dans les Balkans, le développement optimal d'une jeune génération qui se considère comme un maillon vital de la société, à qui sont donnés les moyens d'une participation active et qui envisage avec optimisme son avenir et celui de sa communauté. La BCYF est certes investie dans les réalités urgentes d'une région en reconstruction après des décennies de querelles ethniques, d'isolement économique et d'instabilité sociale, mais elle privilégie le développement de solutions pérennes. Partant, elle s'est efforcée de consolider les ONG de jeunesse et les services pour la jeunesse dans les Balkans, d'identifier et de soutenir les meilleures pratiques, d'inviter les individus et les organisations à développer une vision commune de la région en Europe et de mettre en place à cette fin des partenariats multisectoriels.

Youth Action for Peace (YAP)

www.yap.org

Youth Action for Peace (Action de jeunesse pour la paix) est une organisation pacifiste internationale dont l'objectif est de réaliser la paix, la justice et l'autodétermination des sociétés. Depuis 1923, Youth Action for Peace œuvre pour la promotion de la paix et du dialogue dans les communautés locales grâce à la participation active des jeunes. Son programme vise à sensibiliser à la discrimination, à l'exclusion sociale, à l'injustice et aux conflits violents. La participation active de jeunes du monde entier à des projets communautaires locaux et à des stages de formation internationaux, avec le soutien des communautés locales, permet à YAP et à ses organisations membres et partenaires de faire évoluer les sociétés vers l'insertion sociale, la justice et la paix. Le travail dans les régions de conflit et postconflit, comme l'Algérie, les Balkans, la Palestine et le Sahara occidental, fait partie des priorités de l'organisation.

Sadaka Reut, Tel Aviv

www.reutsadaka.org

Sadaka Reut a été fondée en 1982 par un groupe de citoyens arabes et juifs d'Israël qui partageaient la vision d'un avenir meilleur pour leurs deux communautés. L'organisation œuvre pour le changement politique et social en Israël grâce à la promotion d'une société binationale, multiculturelle et égalitaire, fondée sur la justice sociale et la solidarité. Sadaka Reut est engagée en faveur de l'éducation des jeunes et de l'autonomisation communautaire, dans l'objectif de changer les attitudes à long terme, de remettre en cause les traditionnels discours et récits concernant le conflit israélo-palestinien et d'encourager chez les jeunes le développement d'un sens critique. En incitant les jeunes à se joindre à des initiatives militantes, Sadaka Reut vise à créer une communauté alternative capable de construire un avenir meilleur pour les deux peuples de la région. Sadaka Reut travaille de façon régulière avec plus de 500 jeunes multiplicateurs des deux communautés qui, par des ateliers dans les lycées mais aussi des séminaires et des études de terrain, favorisent une meilleure compréhension du conflit et contribuent au modelage d'une nouvelle réalité politique et sociale fondée sur la coexistence – plus de 30 000 élèves à ce jour en ont bénéficié. Plus de 7 000 étudiants ont participé aux séminaires, aux ateliers et au travail sur le terrain[28].

Toutefois, pour garantir l'obtention de résultats positifs, les travailleurs de jeunesse doivent avoir été correctement formés à l'évaluation de la nature du groupe avec lequel ils travaillent, avec ses problèmes et sensibilités spécifiques, afin de pouvoir choisir la méthodologie et les méthodes les plus adaptées à son stade de développement. Nous étudierons cette question plus en profondeur au chapitre 5 de ce T-Kit, où nous découvrirons comment le travail de jeunesse peut aider les jeunes à apprendre à intervenir dans les conflits, et dans lequel nous présenterons, à cette fin, quelques activités.

2.6. Limites du travail de jeunesse

Reconnaître la diversité des formes du travail de jeunesse en Europe et dans le monde implique aussi de reconnaître que le travail de jeunesse a ses limites. Toutes les activités qu'il peut proposer ne conviennent pas à tous les conflits. Les travailleurs de jeunesse ont besoin de compétences spécifiques pour intervenir sur les questions de conflit avec les groupes concernés, ce à quoi ils ne sont pas toujours formés durant leur parcours éducatif. Beaucoup de jeunes animateurs volontaires, dotés d'une solide expérience, se forment et acquièrent de l'expérience au sein de leur organisation et dans le contexte des activités qu'ils conduisent, mais n'ont aucune qualification formelle en la matière. Dans les systèmes où le travail de jeunesse est très réglementé, la santé et la sécurité des jeunes, les mauvais traitements ou encore la criminalité des jeunes peuvent être des sujets de préoccupation. Les travailleurs de jeunesse sont susceptibles alors d'avoir des difficultés à intervenir lorsque des conflits surgissent dans de telles circonstances. La question de la responsabilité légale peut générer des problèmes administratifs et bureaucratiques qui, à leur tour, compliquent la mission des travailleurs et responsables de jeunesse professionnels, et plus encore volontaires, qui travaillent auprès des jeunes « à problèmes ».

Une autre limite réside dans le fait que les résultats concluants du travail de jeunesse en matière de transformation des conflits ne sont pas suffisamment reconnus par les décideurs et la société dans son ensemble. Cela provient peut-être du fait que ces

résultats ne mobilisent pas suffisamment l'attention des médias et que la sphère publique ne leur réserve pas un accueil très élogieux. Les médias ont tendance à préférer le « sensationnel » de jeunes en situation de crise et à rendre compte des cas négatifs plutôt que des exemples positifs. Cela s'explique peut-être aussi par le fait que le travail de jeunesse est jugé moins important que l'enseignement ou le travail social. Dans beaucoup de pays européens, le travail de jeunesse est considéré comme un « job faiblement qualifié », les animateurs recevant une formation professionnelle plutôt qu'universitaire – quand ils bénéficient d'une quelconque formation spécifique[29]. Le travail de jeunesse ne peut remplacer un processus de paix durable ou l'engagement à long terme des parties belligérantes dans la recherche d'une solution. De plus, si les travailleurs de jeunesse peuvent être des modèles pour les jeunes, les soutenir dans les difficultés qu'ils rencontrent en raison des conflits et jouer un rôle complémentaire, ils ne peuvent en aucun cas remplacer la famille et l'éducation dans la socialisation de ces jeunes et leur apprentissage du respect pour les droits humains fondamentaux.

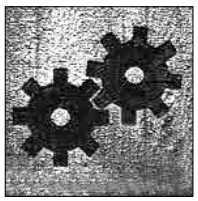
Albert Einstein disait, « on ne résout pas un problème avec des modes de pensée qui l'ont engendré »[30].

À bien des égards, cette célèbre citation résume le dilemme auquel est confronté le travail de jeunesse en relation au conflit, et plus particulièrement à la transformation des conflits. Elle illustre à la fois la contribution majeure du travail de jeunesse à la transformation des conflits et l'obstacle essentiel auquel ce travail se heurte pour contribuer de façon constructive au changement. La socialisation des jeunes, comme celle de tous les individus, est opérée par d'autres institutions, et notamment la famille et l'éducation, et conduit au développement d'esprits enclins au conflit, à la haine de « l'autre » et à la violence. Il faut être réaliste : le travail de jeunesse ne peut empêcher la guerre et rien ne prouve qu'il puisse empêcher la violence. Pour autant, il peut ouvrir la voie au processus de resocialisation des jeunes affectés par les conflits, pour qu'ils se considèrent comme des agents constructifs du changement dans leur société et comme des bâtisseurs actifs de la paix.

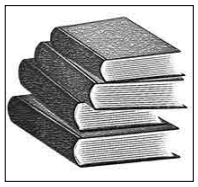
2.7. Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à la façon dont le conflit surgit dans le contexte du travail de jeunesse et à la façon dont le secteur de jeunesse le gère, lorsque tel est le cas. Ce faisant, notre objectif était de démontrer que le secteur de la jeunesse est activement et profondément engagé dans la gestion et la transformation des conflits, et le traitement constructif de leurs impacts négatifs, afin d'optimiser le potentiel des jeunes impliqués. Nous nous sommes efforcés de classer un certain nombre d'approches et façons dont le travail de jeunesse aborde le conflit et sa transformation, et quelques-unes des façons dont le conflit influe sur le travail de jeunesse. Nous avons également tenté d'apporter quelques exemples positifs et concluants de la pratique du travail de jeunesse. Au chapitre 3, nous tenterons de comprendre ce qu'est le conflit et comment il fonctionne, et de le mettre en relation avec les situations du travail de jeunesse dans lesquelles il surgit.

Boîte à ressources : les jeunes face au conflit



- Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict, www.gppac.net.
- People Building Peace, www.peoplebuildingpeace.org.
- The European Centre for Conflict Prevention, www.conflict-prevention.net.
- The Hague Appeal for Peace (réseau international d'organisations et d'individus pour l'abolition de la guerre et le droit humain à la paix), www.haguepeace.org/index.php.



- Rosen, D., *Armies of the Young : Child Soldiers in War and Terrorism*, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey, Londres, 2005.
- Elliott, H. (ed.), « Children and Peace Building : Experiences and Perspectives », World Vision, 2002, www.worldvision.com.au.
- Sommers, M., « Youth and Conflict. A Brief Review of Available Literature », EQUIP 3/Youth Trust, 2006, www.crin.org/docs/edu_youth_conflict.pdf.
- « Selected Annotated Bibliography on Youth and Gang Violence Prevention, Community Team Organizing and Training, and Cultural Awareness Curricula », Development Services Group, 1995, http://cagisperm.hamilton-co.org/cpop/documents/library/Youth%20&%20Gang%20Violence%20Prevention.pdf.
- Kemper, Y., « Youth in War-to-Peace Transitions Approaches of International Organizations », Berghof Research Center for Constructive Conflict Management, 2005, www.berghof-center.org.
- « Youth and Politics in Conflict Contexts », Woodrow Wilson International Center for Scholars, 2007, www.wilsoncenter.org.
- « Conflict and Youth in Africa : A General Overview », The Humanity Knights Network, 2006, www.humanityknights.net/pdfs/Conflict_and_Youth_in_Africa_An_Overview.pdf.
- McEvoy-Levy, S., « Youth as Social and Political Agents : Issues in Post-Settlement Peace Building », Kroc Institute Occasional Paper, 21:OP:2, 2001, www.unoy.org/downloads/resources/YandP/2001_McEnvoy-Levy.pdf.
- « Youth and Violent Conflict. Society and Development in Crisis ? », Programme de développement des Nations Unies, 2006, www.undp.org/cpr/whats_new/UNDP_Youth_PN.pdf.
- « Youth & Conflict. A toolkit for Intervention », Office of Conflict Management and Mitigation, USAID, Washington, DC, 2004, www.usaid.gov/our_work/cross-cutting_programs/conflict.
- « What Happens to Youth During and After Wars ? A Preliminary Review of Literature on Africa and an Assessment of the Debate », RAWOO, 2003, www.rawoo.nl/pdf/youthreport.pdf.
- Urdal, H., « The Devil in the Demographics : The Effect of Youth Bulges on Domestic Armed Conflict, 1950-2000 », Social Development Papers : Conflict Prevention & Reconstruction Paper No. 14 (juillet), Banque mondiale, Washington, DC, 2004, www.prio.no/Research-and-Publications/Publication/?oid=57846.

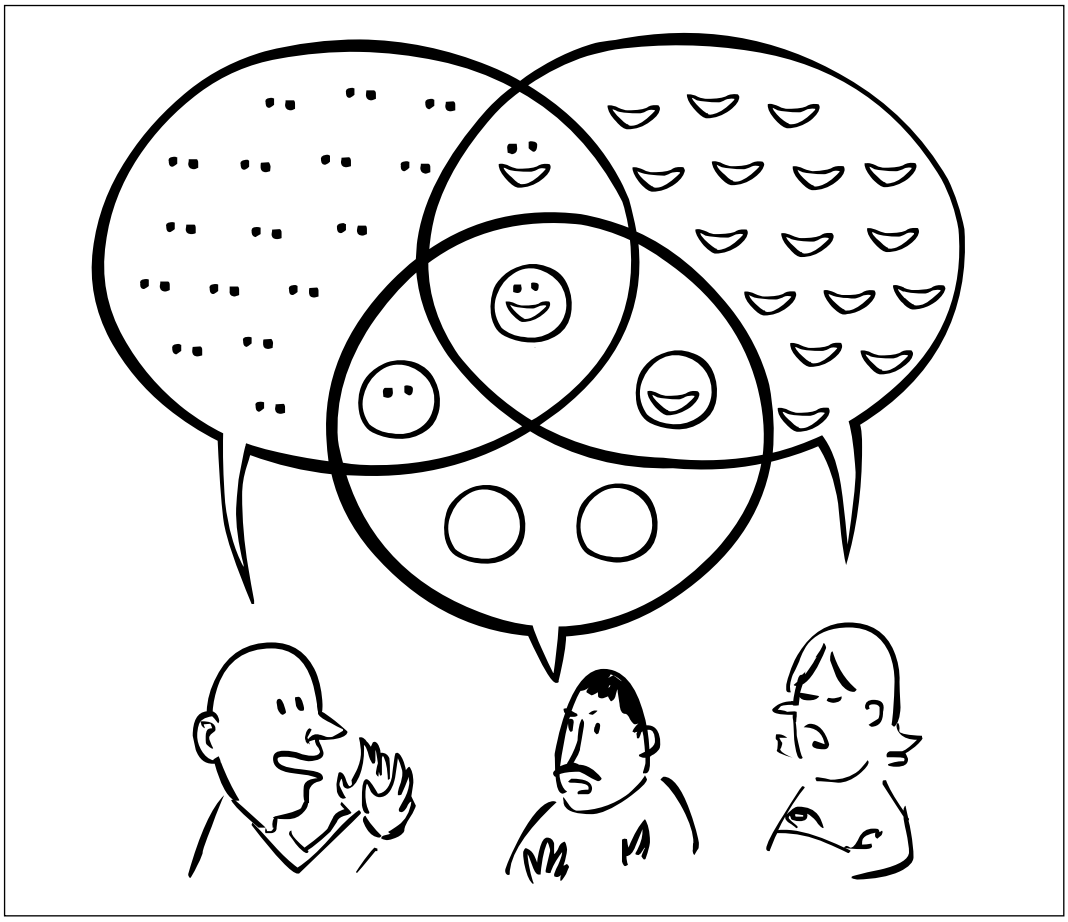
- « Time to Abolish War ! Youth Agenda for Peace and Justice. Hague Appeal for Peace », www.haguepeace.org/resources/youthAgenda.pdf.
- Child and youth participation resource guide. Conflict situations and peace building, www.unicef.org/adolescence/cypguide/resourceguide_conflicts.html.
- Rapports mondiaux sur la jeunesse des Nations Unies. Chapitres consacrés spécifiquement à la jeunesse et au conflit dans les rapports 2003 et 2005, www.un.org/esa/socdev/unyin/wyr07.htm.

DILEMME

Dilemme 2 : dialogue interculturel

Un journaliste : « Monsieur Gandhi, que pensez-vous de la civilisation occidentale ? »

Mahatma Gandhi : « Une civilisation occidentale ?… Oui… je crois que ce serait une bonne idée. »[31]



Au lendemain de la seconde guerre mondiale et de l'Holocauste, les concepts de « race » et de « nation », en tant que caractéristiques permettant d'établir des distinctions, ne pouvaient plus être légitimement utilisés. Toutefois, il restait admis qu'il existait des différences entre les peuples. La différence culturelle s'est alors imposée comme une approche acceptable sur la base de laquelle distinguer l'un de l'autre en fonction de diverses caractéristiques, et notamment la religion, le lieu de naissance, la citoyenneté ou encore l'appartenance à une communauté particulière. Il y a eu quelques opposants à cette théorie, qui la considéraient comme un doux euphémisme du concept discrédité de race. D'autres ont entrepris de promouvoir l'idée selon laquelle la différence culturelle devait être reconnue, respectée, et qu'il fallait activement s'engager selon cette réalité.

Depuis l'aube des temps, des individus avec des sentiments d'appartenance différents ont vécu tout près les uns aux autres. L'établissement des frontières des États-

nations, il y a environ deux siècles, est venu changer ce paysage en Europe et dans le monde entier. Cela dit, la plupart des citadins en sont arrivés à considérer la diversité culturelle comme un « état normal », avec lequel ils sont fondamentalement en paix, même s'ils ne sont pas toujours en contact direct et étroit avec les membres des autres groupes culturels. Parallèlement, et paradoxalement, dans certains cercles, la différence ou la « diversité » culturelle s'est imposée comme une responsabilité politique et sociale qui pèse lourdement sur les relations, quelles qu'elles soient, entre les communautés. Les « relations interculturelles » se sont ainsi placées au centre de l'attention politique et sociale, associées à des problématiques du même ordre telles que le racisme, la xénophobie, l'intolérance, la discrimination et, dans le pire des cas, la violence – qui, de plus en plus, est inhérente à la diversité croissante d'une société mondialisée, moderne et changeante.

En réponse à cette tension sociétale, le « dialogue interculturel » est apparu comme un moyen de faire en sorte que les rencontres de diverses communautés culturelles soient plus constructives et d'éviter les répercussions potentiellement négatives des relations interculturelles. D'un point de vue pratique, le dialogue interculturel est vu comme une stratégie pour la gestion des conflits qui surgissent entre des individus considérés comme culturellement différents :

> *« Le dialogue entre les cultures, le mode de conversation démocratique le plus ancien et le plus fondamental, est un antidote au rejet et à la violence. Le dialogue interculturel peut aussi être 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'État de droit. »*[32]

Les experts engagés dans la préparation du Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel *ont défini le principal objectif du dialogue interculturel, qui est :*

> *« […] d'apprendre à vivre ensemble dans la paix et de manière constructive dans un monde multiculturel, et de développer un sens de la communauté et un sentiment d'appartenance. »*[33]

Autrement dit, le dialogue interculturel exige des communautés et de leurs membres qu'ils prennent du recul par rapport à leurs pratiques quotidiennes pour réfléchir à ce qui les rend uniques et différents, à ce qu'ils ont en commun, à la façon dont ils souhaitent vivre ensemble au sein de leur communauté et avec les autres hors de leur communauté, à ce qu'ils attendent de la société en termes de reconnaissance et comment ils pourraient, en retour, contribuer à la société. Cela requiert une autoréflexion critique, un espace pour l'expression d'opinions qui ne soient pas conservatrices et la formation d'un consensus communautaire, ainsi que des structures pour la négociation des besoins et la mise en œuvre de stratégies pour le changement.

Cet objectif fait peser des attentes considérables sur le dialogue interculturel. En Europe, de plus en plus, on a estimé que la satisfaction de telles attentes incombait à l'éducation – qu'il s'agisse d'éducation formelle ou informelle – et à ceux qui la dispensent, à savoir l'école, les enseignants, et les travailleurs communautaires et de jeunesse. Mais cette approche suppose que les relations interculturelles constituent un problème qui puisse être résolu par l'apprentissage et le changement au niveau individuel. Il est rare en effet que les causes structurelles du ghetto, ou encore les désavantages et la discrimination dont souffrent les minorités ghettoïsées, soient mentionnés comme étant à l'origine de la violence. C'est à cause de la différence que ces jeunes se rebellent et détruisent les biens publics et privés. La responsabilité de ces problèmes est ainsi un peu facilement déplacée de l'État à l'individu. L'éducation serait la seule façon de gérer ces individus. Toutefois, cela se résume souvent à une situation dans laquelle l'intégration est exigée par la majorité, tandis que les voix qui s'y opposent sont qualifiées de subversives ou, pire encore, de terroristes.

Or, ni le dialogue ni le changement ne sont envisageables à partir de telles hypothèses. Pour relever les défis inhérents aux relations interculturelles et les transformer en atouts, le dialogue interculturel doit dépasser l'expérience d'apprentissage individuel et même collectif pour s'établir dans les structures sociales, à tous les niveaux possibles de la hiérarchie et des relations de pouvoir, afin que les différentes communautés puissent d'abord se développer individuellement sur un pied d'égalité et, ensuite, se développer ensemble pour l'amélioration de la société tout entière sur la base d'intérêts communs clairement identifiés. Si l'État ne reconnaît pas sa contribution dans ce processus et son rôle clé dans la création d'opportunités structurelles pour un authentique dialogue, les ONG et les pédagogues ne seront pas en mesure de faire leur travail, quels que soient les multiples programmes mis en œuvre en faveur de la citoyenneté européenne[34].

Le dialogue interculturel passe par une réflexion critique et par l'action. Partant, pour que le dialogue interculturel soit possible, les institutions de pouvoir, et pas seulement les jeunes, doivent développer une attitude critique et réfléchir à leurs responsabilités quant à la façon dont les relations interculturelles ont été vécues jusqu'à ce jour et devraient l'être à l'avenir. Il ne s'agit pas de faire haut et fort son mea culpa. *Il s'agit plutôt d'admettre que s'engager dans le dialogue culturel implique de se soumettre, en tant qu'individu et de façon collective, à une autocritique doublée d'une volonté de changement, même si cela est pénible.*

Notes

1. Doug Nicholls, secrétaire général de la fédération syndicale CYWU (Community and Youth Working Union, Royaume-Uni), cité dans « Youth Work is the Answer – New Research Shows an Increase in the Role and Number of Youth Workers », 21 mai 2008, www.amicustheunion.org/Default.aspx?page=8482.
2. Lauritzen, P., « Defining Youth Work », bref article publié sur www.nonformality.org, 12 juin 2006.
3. Havelock Ellis (1859-1939) était un psychologue et auteur britannique. Pour cette citation, voir www.famous-quotesandauthors.com/authors/havelock_ellis_quotes.html.
4. James Cook (1728-1779) était un explorateur et astronome britannique. Pour cette citation, voir http://books.google.com.ph/books?id=h6UFAAAAMAAJ&pg=PA462#v=onepage&q=forbidden&f=false, p. 462.
5. Ancien Premier ministre de la Norvège, Kjell Magne Bondevik, lors de la conférence contre le harcèlement tenue en Norvège le 23 septembre 2002.
6. La controverse au sujet des caricatures du prophète Mahomet a débuté à la suite de la publication de 12 caricatures dans le journal danois *Jyllands-Posten* le 30 septembre 2005. Le journal a indiqué qu'il s'agissait d'une tentative de contribution au débat relatif à la critique de l'islam et à l'autocensure. L'affaire a déclenché une controverse majeure et des manifestations massives de musulmans en Europe et dans le monde entier. Pour plus de détails, consulter par exemple le *Middle East Quarterly*, vol. XIV, nº 1, hiver 2007, p. 3-11 (www.meforum.org/1437/after-the-danish-cartoon-controversy).
7. Parmi les auteurs connus niant l'existence de l'Holocauste, il faut citer David Irving, historien de la seconde guerre mondiale. En 2005, il a été arrêté pour deux discours prononcés en 1989 durant lesquels il a affirmé qu'il n'y avait jamais eu de chambres à gaz à Auschwitz. Pour plus d'informations sur David Irving et l'Holocauste, voir http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4733820.stm.
8. Timothy Garton Ash est un historien britannique et auteur d'essais politiques sur la transformation de l'Europe depuis le milieu des années 1980. Il est actuellement professeur d'études européennes à l'université d'Oxford, Isaiah Berlin Professorial Fellow au St. Anthony's College, Oxford, et chercheur principal à la Hoover Institution, université de Stanford. Pour plus d'informations, voir www.timothygartonash.com.
9. Pour une étude plus approfondie des phases de préconflit, conflit et postconflit, voir le chapitre 3, p. 90.
10. *Idem*.
11. Pour des définitions du concept de « conflit », voir le glossaire.
12. Pour plus d'informations sur la consolidation de la paix, voir www.peacemakers.ca/publications/peacebuildingdefinition.html et le glossaire.
13. Visser, W., Dolejšiová, D., *State of the Art in Peace-Building with Youth and Children in War-Affected Areas and War Child Programming*, War Child Holland, Amsterdam, 2007.
14. Pour une définition de la « non-violence », voir le glossaire.
15. Visser et Dolejšiová, *op. cit.*, p. 48.
16. Pour une définition de la « réconciliation », voir le glossaire.
17. Pour une explication de « conflit chaud », voir le glossaire et le chapitre 3.
18. Pour une définition de « paix positive », voir le glossaire.
19. www.taketheleadmovie.com.
20. Voir le site web Dancing Classrooms : www.dancingclassrooms.com.
21. Pour une vue d'ensemble des pratiques récentes du travail de jeunesse, voir Visser et Dolejšiová, *op. cit.*
22. Voir p. 20.
23. Pour plus d'informations sur la perception des jeunes en tant qu'acteurs du changement social, voir le rapport du symposium « Youth Actor of Social Change », Centre européen de la jeunesse, Strasbourg, 12-16 décembre 2001, disponible sur demande à la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe (youth@coe.int), ainsi que les résultats d'une récente initiative de recherche financée par l'Union européenne, UP2YOUTH, sur : www.up2youth.org.
24. *Ibid.*, p. 51.
25. *Ibid.*, p. 48.
26. Direction de la jeunesse et du sport, Conseil de l'Europe, « All Different – All Equal, Cookbook » – sélection de projets financés par le Fonds européen pour la jeunesse (Strasbourg, 2008), www.coe.int/t/dg4/youth/fej/ADAE%20cookbook.pdf.

27. *Ibid*., p. 48.
28. www.reutsadaka.org.
29. Il est à noter que le travail de jeunesse n'est généralement pas considéré comme une activité professionnelle en soi, mais davantage comme une spécialisation dans le travail social ou encore dans les métiers du conseil ou de l'éducation.
30. www.evene.fr/citation/probleme-cree-peut-etre-resolu-reflechissant-meme-maniere-cree-39439.php.
31. Les origines et l'authenticité de cet échange, souvent cité lorsqu'il est question de Gandhi, restent floues étant donné l'absence de source et de contexte.
32. Pour la définition complète du concept de « dialogue interculturel », selon le Conseil de l'Europe, voir www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_EN.asp#TopOfPage.
33. *Ibid*.
34. Pour plus de détails sur le concept d'« apprentissage interculturel », voir le glossaire.

3. Comprendre le conflit

3.1. Introduction

Même si les conflits sont monnaie courante, la réflexion sur les conflits du point de vue théorique n'a été reconnue comme un domaine de recherche qu'après la seconde guerre mondiale. Ces dernières décennies, beaucoup de théories ont vu le jour pour décrire le conflit, phénomène omniprésent dans la vie des hommes.

La compréhension que nous avons d'un conflit est fortement influencée par notre perception de sa nature. Les définitions du conflit évoluent entre deux perceptions extrêmes, en tant que processus négatif ou positif. Pour certains, le conflit est un phénomène naturel. Pour d'autres, il est un événement étranger et anormal dans la vie sociale, tandis que d'autres encore y voient une condition nécessaire au développement et à l'épanouissement des individus et des sociétés. Les jeunes sont confrontés à tout l'éventail des conflits : aux conflits dans les sphères intrapersonnelle et internationale, à la maison, dans les établissements d'enseignement et au travail, et jusque dans leur environnement social.

À la lumière de ces considérations, l'objectif principal de ce chapitre est d'aider les lecteurs à comprendre comment le conflit est perçu par les experts, autrement dit comment il est conceptualisé, et de leur montrer comment le conflit fonctionne, donc de décrire et d'expliquer sa dynamique.

En examinant les théories des experts au sujet du conflit, nous prendrons en compte les problèmes spécifiques liés à l'approche du conflit dans le travail de jeunesse. L'analyse du conflit est le cadre privilégié pour mieux cerner son origine et sa nature, en mettant en lumière les problèmes qui le sous-tendent, les parties impliquées, ses principaux acteurs et le pouvoir qu'ils ont d'influer ou non sur ce qui se passe. Dans la première partie du chapitre, « Concepts de conflit », nous examinerons quantité de méthodes et d'outils pour l'analyse des conflits.

La seconde partie de ce chapitre est consacrée à la dynamique des conflits. Le conflit est un processus en mutation permanente et tous nos jugements le concernant doivent soigneusement prendre en compte la notion de temps. L'équilibre des pouvoirs et les ressources disponibles, les acteurs ou les composantes d'un conflit peuvent changer radicalement au fil du temps. De ce fait, l'analyse des conflits doit être un processus permanent. À cela, il faut ajouter l'idée que la gestion du conflit est un processus sur le long terme. Les phases du conflit, ainsi que les étapes dans l'escalade et la désescalade du conflit, sont examinées en détail dans cette partie du chapitre.

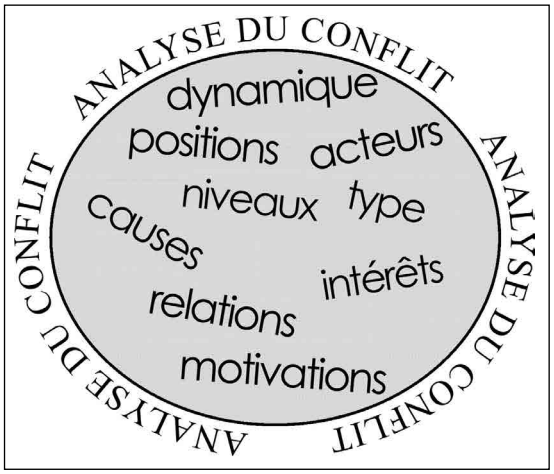
3.2. Concepts de conflit

Dans cette partie, nous allons scruter et analyser les conflits pour pouvoir travailler de façon constructive.

3.2.1. Analyse

L'expression « appréciation du conflit » est souvent utilisée dans le processus mis en œuvre pour mieux comprendre le conflit et en avoir une vision d'ensemble. Dans ce T-Kit, nous utiliserons l'expression « analyse du conflit » pour désigner l'étude systématique du profil du conflit, de ses causes, de ses facteurs et de sa dynamique.

Pour gérer un conflit de façon efficace, il faut d'abord l'analyser et le comprendre. L'analyse est par conséquent l'étape indispensable avant toute intervention, pour avoir une compréhension plus fine et plus approfondie de l'origine, de la nature et de la dynamique du conflit en question. Par ailleurs, l'analyse est une activité qui doit se dérouler durant le processus de gestion du conflit, dans la mesure où le conflit évolue en permanence. Cette analyse consiste non seulement à collecter des informations et des éléments de fait mais également à les évaluer et les interpréter.



L'analyse du conflit permet d'identifier :

- le type de conflit ;
- les raisons du conflit ;
- les causes et conséquences du conflit ;
- les composantes du conflit et les différents acteurs impliqués ;
- les niveaux auxquels se déroule le conflit.

L'analyse du conflit peut également procurer des informations sur la façon dont le conflit est perçu (par exemple, manifeste, latent), sa dynamique, les relations entre les parties opposées et la hiérarchie de leurs positions, ainsi que leurs intérêts, besoins et motivations. Dans ce chapitre, nous examinerons ces aspects plus en détail et explorerons quelques méthodes utilisées pour l'analyse des conflits et l'obtention d'informations sur chacun des éléments répertoriés.

L'analyse du conflit peut s'effectuer au moyen de diverses méthodes, et notamment :

- l'observation ou l'enregistrement direct et immédiat des événements ;
- la mesure des relations sociales ou le degré de proximité entre les individus, ou « sociométrie »[1] ;
- l'analyse de l'ensemble des informations fournies par les divers médias pour le stockage des données ou l'étude des documents ;
- des entretiens et des rencontres avec les parties belligérantes, et d'autres parties intéressées ;

- les échelles de diagnostic, les tests et les études ou enquêtes ;
- les techniques de jeu, les jeux de rôle ou l'expérimentation et la modélisation.

À vos méninges !

Avez-vous déjà utilisé l'une de ces méthodes pour analyser un conflit dans le contexte de votre travail de jeunesse ? Le cas échéant, s'est-elle avérée utile ? Pourquoi ?

Il n'existe pas de « bonne » méthode pour l'analyse des conflits. C'est un processus qui fait appel à des outils analytiques permettant d'appréhender le conflit selon différents points de vue. Il ne doit pas s'agir d'un processus très structuré, et les méthodes existantes sont souvent adaptées aux cas particuliers, aux conditions et aux objectifs spécifiques de l'analyse du conflit à conduire.

Dans le tableau 1, nous avons résumé quelques-unes des méthodes les plus fréquemment utilisées et sur lesquelles le travail de jeunesse peut s'appuyer pour procéder à des analyses systématiques des conflits rencontrés, que ce soit dans le contexte de sa mise en œuvre ou dans un environnement plus large. Chacune de ces méthodes est décrite précisément plus loin dans ce T-Kit.

Méthode	**Brève description**
La cartographie du conflit	Il s'agit d'une méthode visuelle destinée à mettre en évidence les relations entre les parties au conflit. Elle permet d'identifier les alliés et les opposants réels et potentiels (pour plus de détails, voir chapitre 4.7.1, « Cartographie du conflit », p. 133).
Le triangle ABC	Permet l'identification des trois composantes essentielles des conflits : les attitudes, les comportements et les contradictions (pour plus de détails, voir le chapitre 3.3.1, « Composantes du conflit », p. 79).
L'oignon des positions, des intérêts et des besoins	Cette méthode visuelle utilise la métaphore de l'oignon pour déterminer les positions des parties au conflit (pour plus de détails, voir chapitre 4, la méthode de Rosenberg « Faire le lien entre sentiments et besoins », p. 142).
L'arbre du conflit	Cette méthode visuelle compare le conflit à un arbre. Le tronc représente le problème majeur ; les racines, ses causes profondément enracinées ; et les feuilles, ses conséquences (pour plus de détails, voir les causes du conflit dans ce chapitre, p. 69).
La pyramide du conflit	Utilisant l'image d'une pyramide, cette méthode sert à identifier les individus ou les groupes qui ont des intérêts dans le conflit et son éventuelle perpétuation (voir dans ce chapitre, p. 71).

Tableau 1. Méthodes d'analyse des conflits

Les méthodes d'analyse des conflits présentées dans le tableau 1 ont été développées et décrites par des praticiens du conflit dans quelques publications de référence en la matière. Une sélection des titres les plus pertinents est donnée dans la boîte à ressources à la fin de ce chapitre.

L'objectif de l'analyse du conflit déterminera dans une certaine mesure la nature de la méthode d'analyse choisie. Néanmoins, toutes ces méthodes sont structurées

autour de quelques questions communes. Elles peuvent aussi être combinées de différentes façons pour s'adapter au processus d'analyse du conflit sur lequel on travaille. Dans le tableau 2, nous présentons une synthèse de ces questions clés, qui se prêtent à toutes sortes de conflit, que ces derniers opposent deux personnes ou deux États. En guise de première étape dans l'analyse des conflits, les travailleurs de jeunesse devraient donc se poser cette série de questions.

Profil
Quel est le contexte politique, économique, social et culturel du conflit ?
Quels sont les problèmes émergents sur les plans politique, économique, social ou culturel ?
Ce conflit a-t-il une histoire ?
Causes
Quelles sont les causes structurelles du conflit ?
Quels autres problèmes pourraient être considérés comme des causes du conflit ?
Quels déclencheurs pourraient contribuer à l'explosion ou à l'escalade du conflit ?
Quels sont les nouveaux facteurs qui contribuent à la prolongation du conflit ?
Quels facteurs pourraient contribuer à la désescalade ou à la résolution du conflit ?
Acteurs
Quels sont les principaux acteurs ?
Quels sont leurs intérêts, buts, positions, capacités et relations ?
Quelles capacités possèdent-ils pour le compromis et la coopération ?
Quels acteurs pourraient être considérés comme des perturbateurs ? Pourquoi ? Sont-ils intentionnellement des perturbateurs ?
Dynamiques
Comment le conflit a-t-il évolué/aurait-il pu évoluer ?
Quelles sont les perspectives ?
Quels scénarios pouvez-vous imaginer pour modifier la dynamique des conflits ?

Tableau 2. Questions clés pour l'analyse des conflits[2]

À vos méninges !

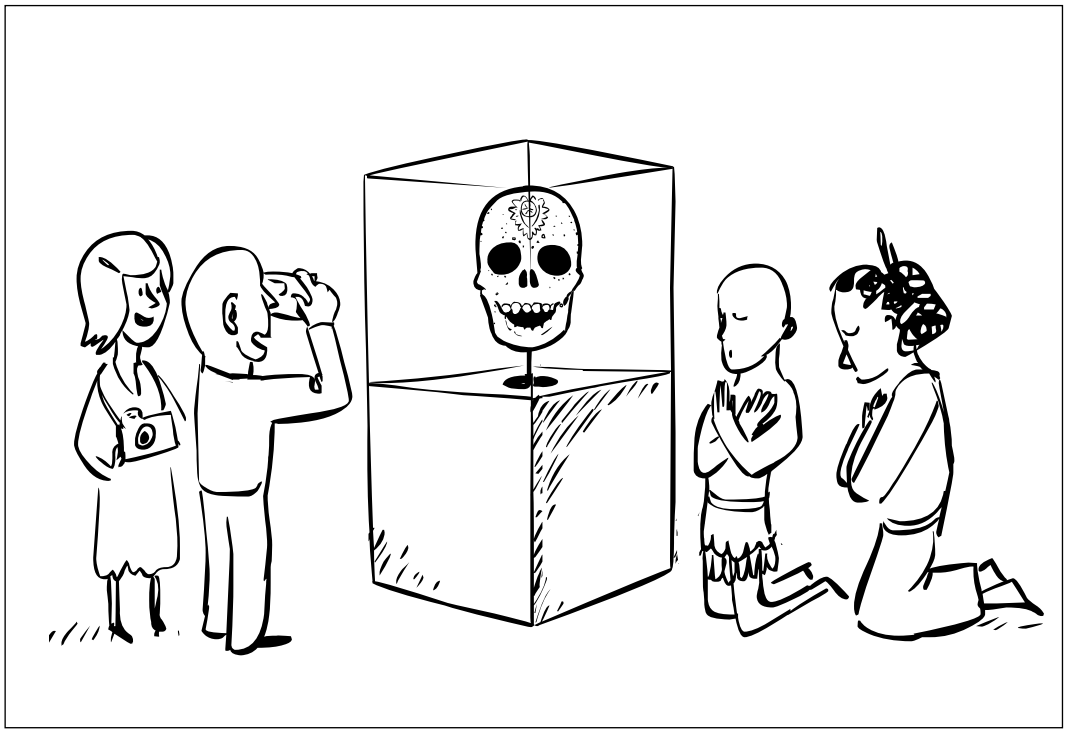
Pensez à un conflit récent rencontré dans le travail de jeunesse et servez-vous du questionnaire ci-dessus. Notez vos réponses. Que pouvez-vous à présent en conclure au sujet de ce conflit ?

DILEMME

Dilemme 3 : culture

Tout est culture ! La culture est partout !

Des hommes politiques aux journalistes, il semble que tout le monde sans exception parle de culture. Toutefois, à y regarder de plus près, force est de constater que les significations attribuées à ce concept sont multiples. Quelles sont les significations de la culture ? Pourquoi la culture est-elle un concept contesté ?



Selon un expert :

> *« […] Le concept de culture peut servir à décrire les pratiques et "modes de vie" des collectivités sur la base de leur lieu de vie, nation, histoire, style de vie et ethnie, les systèmes et réseaux de représentation et de signification, les valeurs et le patrimoine artistiques. »*[3]

La culture est aussi devenue une explication aux difficultés de compréhension entre individus de différentes régions du monde. Elle est aussi souvent accusée des tensions entre les communautés.

Une analogie répandue de la culture est celle de l'iceberg, dont n'émerge que la plus petite partie, l'essentiel de sa masse étant caché sous l'eau. Selon cette perception, les signes visibles de la culture n'en seraient qu'une infime partie. Quantité d'autres caractéristiques, habitudes et façons de faire au quotidien sont invisibles. Or, ce sont précisément les dimensions cachées de la culture qui déterminent la façon dont les individus se comportent. Mais les individus ne sont pas toujours conscients de ces aspects cachés ou encore de l'influence qu'ils exercent sur leur comportement. Aussi attrayante qu'elle puisse paraître, cette approche nous enferme dans la vision d'une culture statique et immuable, qu'il serait impossible d'acquérir ou d'apprendre si l'on

n'est pas né dans cette culture. Cela met en évidence ce que l'un des experts appelle l'opposition entre l'idée de culture comme le fait de « vivre culturellement » (à savoir, comme un processus) et le fait de « vivre dans une culture » (à savoir, en tant qu'appartenance)[4]*. Cela révèle aussi qu'en tant qu'êtres humains nous avons tendance à être conscients de ce que signifie appartenir à une culture lorsque nous sommes confrontés à quelqu'un que nous considérons comme culturellement différent. Mais c'est là le piège du relativisme, qui excuse certaines pratiques et les justifie parce qu'elles sont « culturelles », même lorsque, de toute évidence, elles constituent des violations massives des droits de l'homme. Cela renvoie à ce que notre expert appelle la nécessité de « l'intolérance de la tolérance » dans le travail de jeunesse : en matière de tolérance, les droits de l'homme sont le minimum*[5]*.*

La récente attention accordée par la sphère politique et les médias aux migrations et au terrorisme ont conféré une plus grande visibilité à la culture en tant que problème pour la société européenne. Si, avant le 11 septembre 2001, ces deux problématiques étaient gérées par les gouvernements et les sociétés concernées, la période qui a suivi a été marquée par une augmentation des préoccupations et de l'hystérie au sujet des différences culturelles. Depuis, l'idée d'un « choc des civilisations »[6] *s'est répandue pour expliquer pourquoi certains groupes, considérés comme culturellement différents parce qu'associés à un autre pays ou une autre région du monde, à cause d'une couleur de peau différente ou d'une appartenance à un groupe religieux spécifique, réagissent avec violence à leur situation dans la société.*

Cependant, de l'avis de certains, le « choc des civilisations » n'est qu'un écran de fumée qu'utilisent les élites politiques pour esquiver la responsabilité de leur manque d'efficacité s'agissant de répondre aux besoins fondamentaux des citoyens et non-ressortissants qui sont sous leur protection. C'est le sentiment profond d'aliénation et de discrimination que vivent ces communautés qui est perçu comme la cause fondamentale du conflit et de la violence, plutôt que la présence de l'autre culture en soi. Certains affirment qu'en fait la culture occulte plus qu'elle n'explique les racines du conflit et de la violence. Au lieu de multiplier les mesures répressives et la surveillance policière des jeunes appartenant aux minorités ethniques ou encore de diaboliser les jeunes migrants, les décideurs devraient trouver les moyens de s'attaquer aux injustices structurelles auxquelles ils sont confrontés au quotidien, y compris le racisme dans l'accès à l'éducation, à l'emploi et à de meilleures conditions de vie. De tels observateurs rejettent la thèse du « choc des civilisations » qui n'est, selon eux, rien d'autre qu'un alarmisme populiste.

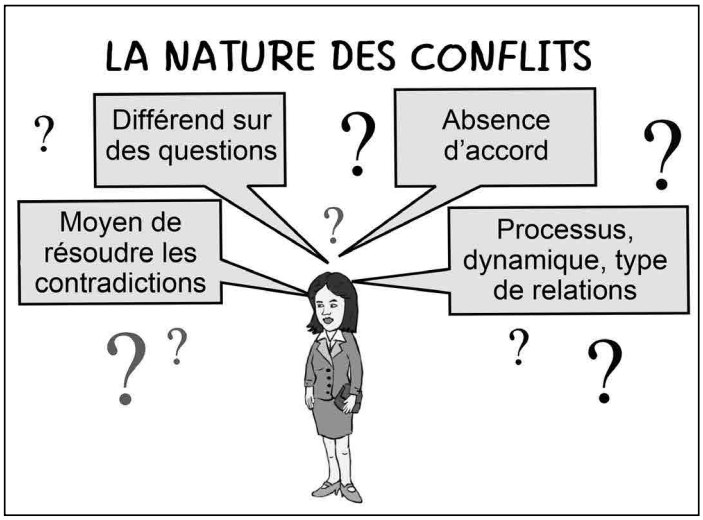
Toutefois, et c'est inquiétant pour les droits de l'homme, cette idée s'est imposée à de nombreux gouvernements – dont beaucoup font partie de l'Union européenne – comme la ligne directrice pour élaborer leurs politiques en matière d'intégration et d'immigration. La diversité culturelle a longtemps été considérée comme un atout en Europe, en tout cas promue en tant que telle par les organisations internationales et par le processus d'intégration européenne. Le virage radical à droite des politiques européennes, comme en témoigne l'élection légitime de plusieurs gouvernements nationaux formés de partis de droite nationalistes, voire ouvertement racistes, a conduit à l'émergence de mouvements sociaux qui défendent la diversité culturelle. En Europe et dans le monde entier, des organisations internationales et non gouvernementales se sont engagées dans la lutte contre la « lassitude envers la diversité culturelle ». Ces mouvements, à la fois politiques et intellectuels, associent un militantisme de terrain à des études et des théories sur le racisme institutionnel. Toutefois, leurs approches diffèrent considérablement. De façon notable, les approches ancrées

dans les principes de tolérance et d'intégration se distinguent de celles fondées sur les idées de respect, d'égalité, d'inclusion et de participation active.

Pour maints dirigeants puissants, il y a des limites à une plus large et plus profonde intégration européenne. Cependant, peu importe que des hommes politiques européens soient confortés dans leur conviction par le fait que certains terroristes sont des musulmans, toutes les grandes religions ont produit des extrémistes (n'oublions pas les Croisades). Il y a aussi des terroristes nationalistes, athées, marxistes, anarchistes et ils peuvent être de bien d'autres confessions. C'est ainsi qu'aujourd'hui quelques êtres humains sont jugés « hors la loi ». La menace très palpable que fait peser le terrorisme international, islamique ou autre, sur la vie des individus, et leurs moyens de subsistance, ne peut être contrée en restreignant la liberté ou la diversité culturelle. En fait, l'histoire européenne récente a prouvé que cette approche ne peut conduire qu'à la guerre et au génocide. La diversité culturelle en Europe ne va pas disparaître. Pour trouver des modes d'interaction positive entre individus issus de milieux culturels différents, il faut savoir exactement dans quelle mesure la difficulté de ce dialogue est réelle, et, ensuite, dans quelle mesure elle provient de la dimension culturelle de leurs différences.

Dans ces conditions, il est plus urgent que jamais de resituer la culture et son potentiel pour expliquer les maux sociaux perçus.

3.2.2. Définitions



Le mot « conflit » vient du latin *conflictus*, qui signifie affrontement ou choc. Toutefois, il existe des désaccords profonds sur la façon de définir le conflit. Nombreuses ont été les tentatives pour le définir de manière à en résumer les principaux aspects. Les personnes qui travaillent dans ce domaine continuent d'œuvrer à l'élaboration de définitions des conflits en fonction de leurs diverses caractéristiques. Par exemple, il existe des définitions fondées sur les causes majeures du conflit, et notamment les ressources matérielles, le pouvoir, les valeurs ou encore les ambitions (que l'on appelle parfois les « facteurs causals »). Il existe aussi des définitions fondées sur la nature des parties au conflit, qui peuvent être des individus, des organisations ou encore des États. Ces définitions ont été développées parallèlement à ce que l'on appelle aujourd'hui la théorie du conflit, qui prend en compte les pratiques émergentes de l'analyse des conflits et de l'intervention en cas de conflit.

La façon dont on définit le conflit dépend également de la conception que l'on a de sa nature en tant qu'événement qui intervient dans la société et entre individus. Par exemple, le conflit est souvent compris comme :

- une forme d'opposition entre les parties ;
- une absence d'accord entre les parties ;
- un moyen de résoudre des divergences sociales ;
- un processus naturel dans les relations sociales entre êtres humains[7].

Pour autant, ces dernières années, la tendance générale est à appréhender le conflit comme un fait normal, un phénomène social quotidien et, tout simplement, une caractéristique inhérente aux systèmes sociaux humains. La société, de par sa nature profonde, faite d'êtres humains, n'est pas parfaite. De ce fait, les désaccords et les divergences sont des aspects inévitables du développement social[8]. Mais il faut faire la distinction entre le conflit en soi et les conséquences préjudiciables qu'ont certaines façons de gérer les conflits, comme la guerre. Sous cet angle, la guerre n'est pas le conflit, mais davantage le résultat négatif de la façon dont le conflit est géré.

Le tableau 3 présente les définitions du conflit les plus reconnues, par ordre chronologique[9].

Définition	Termes clés	Auteur(s)
Le(s) conflit(s)…		
… est une lutte entre opposants concernant des valeurs et des revendications d'accès à un statut, un pouvoir et des richesses peu abondantes[10].	Lutte Opposition Pénurie	Coser (1956)
… sont des situations de jeu/pari dans lesquelles la capacité d'un participant à atteindre ses objectifs dépend des choix ou des décisions de l'autre participant[11].	Stratégie Pari Dépendance	Schelling (1960)
… est un processus dynamique dans lequel la structure, les attitudes et les comportements évoluent et s'influencent en permanence[12].	Structure Attitudes Comportements	Galtung (1996)
… surgit en cas d'activités incompatibles, où les actions d'une personne interfèrent, interrompent ou font obstacle à celles des autres, les rendant moins efficaces[13].	Incompatibilité Interférence Efficacité	Deutsch (1973)
… est un processus dans lequel deux parties ou plus essaient d'empêcher une autre partie d'atteindre ses objectifs. Les facteurs sous-jacents sont triples : interdépendance, différences en termes d'objectifs et différences de perceptions[14].	Objectifs Interdépendance Perceptions	Wall (1985)
… est la perception d'une divergence d'intérêt ou la conviction que les aspirations des parties ne peuvent être réalisées simultanément[15].	Intérêts Aspirations Convictions	Pruitt et Rubin (1986)
… sont des interactions communicatives entre des personnes qui sont interdépendantes et pensent que leurs intérêts sont incompatibles, contradictoires ou en opposition[16].	Communication Interdépendance Opposition	Conrad (1991)
… – compris comme des activités incompatibles – se produit dans des environnements de coopération ou de compétition. Les parties peuvent avoir des objectifs qui se rejoignent ou sont en concurrence[17].	Incompatibilité Coopération Compétition	Tjosvold et Van de Vliert (1994)
… est l'interaction entre personnes interdépendantes qui ont le sentiment que leurs objectifs sont incompatibles et qu'elles vont se faire obstacle mutuellement dans leur réalisation[18].	Interaction Interdépendance Incompatibilité	Folger, Poolle et Stutman (1993)
… est une interaction entre acteurs (individus, groupes, organisations, etc.) dans laquelle au moins un des acteurs ressent une incompatibilité entre ses façons de penser, son imagination, sa perception et/ou ses sentiments et ceux des autres.	Interaction Incompatibilité Incapacité	Glasl (2002)

Tableau 3. Principales définitions du conflit

À vos méninges!

Comment définiriez-vous le conflit ? Comparez votre définition avec celles susmentionnées. Quelle est celle qui s'approche le plus de votre définition ? Quelles sont les similitudes et les différences ? Examinez ces similitudes et différences avec votre équipe avant de commencer à développer une activité !

Voici une définition qui paraît utile pour comprendre les éléments et facteurs principaux impliqués dans le conflit :

« Désaccord à cause duquel les parties impliquées ont le sentiment que leurs besoins, avantages ou intérêts sont menacés. »[19]

Identifier les éléments majeurs de cette dernière définition est essentiel pour comprendre les facteurs de conflit, indépendamment du type de conflit, en guise de première étape à l'analyse des conflits et à leur gestion. À la lumière de la définition ci-dessus, les facteurs du conflit sont les suivants :

Le désaccord : les désaccords entre individus sont fréquents (différences d'opinions sur certains sujets, différentes interprétations de la réalité, etc.), mais ne les empêchent pas de travailler et de vivre ensemble. Le désaccord n'est donc pas le seul facteur de conflit. Le conflit est une situation dans laquelle les individus ont le sentiment qu'une menace pèse sur leur bien-être physique ou psychologique. En fait, le conflit est généralement accompagné d'un niveau d'incompréhension significatif qui confère une importance exagérée au désaccord. Une compréhension de la nature véritable de leur désaccord aidera les parties à identifier leurs vrais besoins. Pour plus d'informations sur l'identification des désaccords, voir le triangle ABC dans ce chapitre, p. 79.

Les parties impliquées : à première vue, on pourrait penser qu'il est facile d'identifier les parties d'un conflit. Les individus sont souvent étonnés de constater qu'ils sont impliqués dans un conflit dont ils n'ont même pas entendu parler. C'est une situation courante dans les conflits internationaux et historiques. Par exemple, le citoyen lambda de tel pays n'est peut-être pas conscient qu'il est considéré comme un ennemi par tel groupe politique ou religieux au sujet duquel il a peu de connaissances, voire aucune. Pour plus d'informations sur l'identification des parties à un conflit, voir la section sur les parties au conflit dans ce chapitre, p. 71.

Le sentiment de menace : il existe une différence entre une menace perçue et une menace réelle. La menace « perçue » est anticipée ou attendue. Cela signifie que l'on pense que la menace existe, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Dans les situations de conflit, les individus répondent souvent à une menace perçue plutôt qu'à une menace véritable qui pèse sur eux. La crainte d'une menace perçue est exceptionnellement puissante. Comprendre les problèmes qui constituent de véritables menaces et élaborer des stratégies pour les lever sont essentiels pour gérer constructivement le conflit. Les comportements et sentiments des individus évoluent avec le développement de l'impression de menace qu'ils ressentent, tout comme leur réponse à la menace perçue. Pour en savoir davantage sur les réponses à la menace perçue, voir la spirale ABC dans la section sur l'escalade et la désescalade du conflit dans ce chapitre, p. 82.

Besoins, intérêts et préoccupations : ces éléments peuvent prendre différents aspects, formes et importance selon le conflit. Ils peuvent aussi déterminer le niveau d'intensité d'un conflit. Les besoins, intérêts et préoccupations peuvent être tangibles (par exemple, l'argent, la nourriture, l'eau et d'autres ressources) ou intangibles (comme les sentiments de sécurité, d'amour ou de revanche). Pour en savoir davantage sur le rôle des besoins, intérêts et préoccupations dans l'escalade des conflits, voir la section sur l'escalade et la désescalade des conflits dans ce chapitre, p. 82.

Ces éléments ont des influences diverses sur le conflit selon l'intensité de celui-ci et bien d'autres facteurs.

À vos méninges !

Quelles associations d'idées et images le mot « conflit » vous inspire-t-il ? Notez tous les mots qui vous viennent à l'esprit et dessinez les images que vous associez au conflit. Quelles connotations ces mots ont-ils ? Sont-ils positifs, neutres ou négatifs ?

3.2.3. Types de conflit

La catégorisation des conflits en types peut nous aider à mieux comprendre la nature du conflit que nous gérons. Elle nous fournit des indications concernant les questions à prendre en compte lorsque nous développons nos méthodes d'intervention. Toutefois, il existe quantité de façons de classifier les conflits.

La classification est un sujet fréquent de controverse. Qualifier un conflit implique de faire des hypothèses sur sa nature et, parfois, ces hypothèses ont des connotations négatives. Par exemple, un conflit qualifié d'« ethnique » (autrement dit, entre deux groupes ethniques) pourrait également être qualifié de « religieux », « politique » ou « sociétal ». La question controversée qui se pose est pourquoi classifier le conflit comme « ethnique » plutôt que comme « religieux » ou « politique » – alors que le qualifier d'« ethnique » peut avoir des implications négatives.

Les critères utilisés pour la classification varient et incluent notamment :

- les parties au conflit ;
- le contexte du conflit ou les sphères de la vie sociale (par exemple, politique, économique, culturelle, etc.) dans lesquelles le conflit intervient ;
- les motivations ou les besoins qui sous-tendent le conflit ;
- les conséquences du conflit ;
- la durée du conflit ;
- l'intensité du conflit ;
- l'absence ou la présence de violence dans le conflit.

Le schéma 1 illustre la façon de classer les types de conflit sur la base de ces différents aspects.

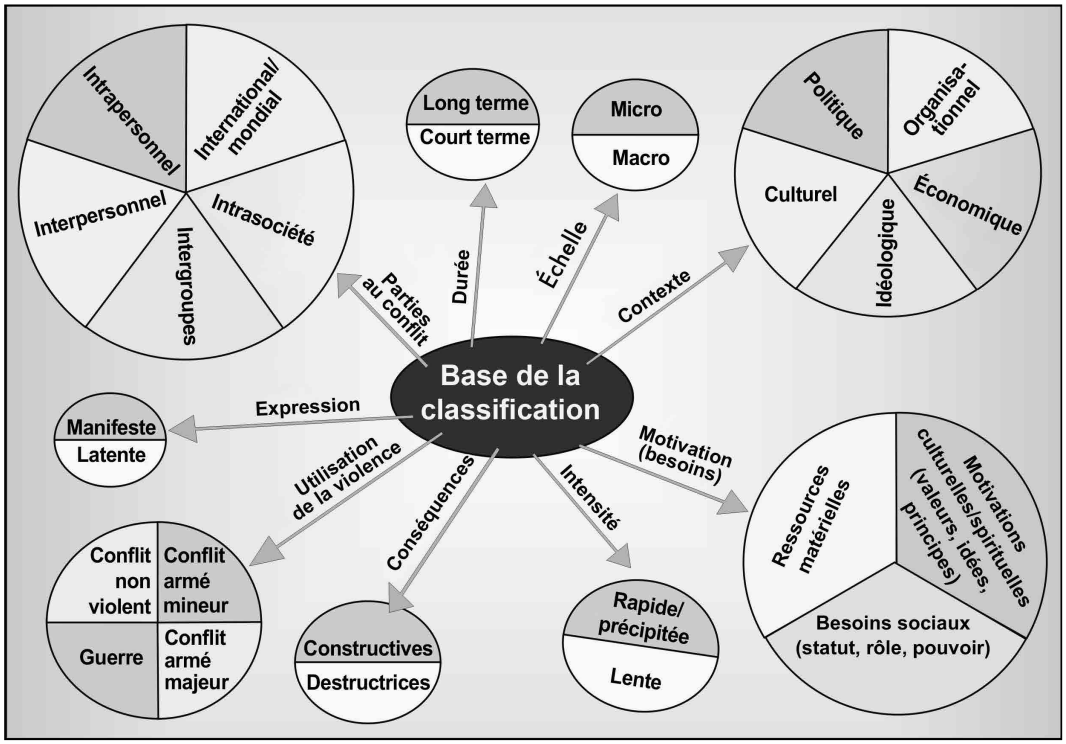


Schéma 1. Les types de conflit

Par exemple :

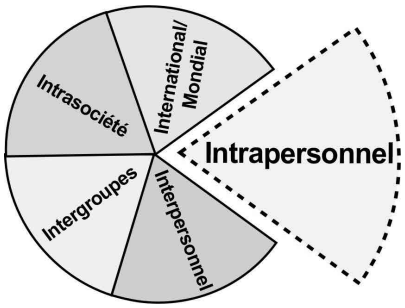
- Si le contexte est utilisé comme base pour la classification des conflits, les types de conflit correspondants sont de nature : politique, culturelle, idéologique, économique, organisationnelle, etc.
- Les critères de motivation et de besoins génèrent trois grands types de conflit :
  - les conflits fondés sur des besoins matériels (ressources) ;
  - les conflits fondés sur des besoins sociaux (équilibre du pouvoir entre les parties, statut, rôles au sein d'un groupe) ;
  - les conflits fondés sur des besoins culturels et spirituels (valeurs, idées, principes).
- Par ailleurs, de nombreux critères « à double option » sont utilisés dans la classification des conflits, et notamment :
  - durée (long terme et court terme) ;
  - intensité (lente et rapide/précipitée) ;
  - expression (manifeste et latente, ou conflit chaud/froid et ouvert/fermé) ;
  - conséquences (constructives et destructrices) ;
  - échelle (micro et macro).
- Il existe quatre types de conflit dans lesquels le critère de la violence est utilisé : les conflits non violents, les conflits armés mineurs, les conflits armés majeurs et la guerre.

Cette typologie peut être utile à la description des conflits, mais il est important de garder à l'esprit que beaucoup de ces types se chevauchent et que plusieurs critères de classification sont parfois nécessaires pour décrire le conflit de façon adéquate.

À vos méninges !

Dans la liste ci-dessus, quelle base de classification vous paraît la plus utile dans les conflits auxquels vous êtes généralement confronté dans le travail de jeunesse ? Quelles informations en tirez-vous concernant le travail que vous effectuez sur le conflit avec les jeunes ?

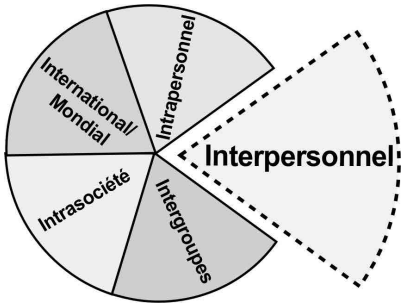
Si les parties au conflit sont la base de la classification utilisée, alors les types de conflit sont de nature : intrapersonnelle, interpersonnelle, intergroupes, intrasociété et internationale/mondiale. Il s'agit là d'une classification très couramment utilisée, à laquelle nous nous référerons souvent dans ce T-Kit.



Les conflits intrapersonnels : ce sont des conflits qui surgissent au sein même d'un individu en conséquence d'une frustration ressentie au sujet de ses objectifs, cibles, plans ou réalisations personnels, ou bien en conséquence de valeurs en concurrence et de cas de conscience. Il existe plusieurs types de conflit dans cette catégorie. Le conflit intrapersonnel peut être considéré comme l'incapacité d'une personne à prendre une décision (problème de motivations), comme un conflit intérieur entre le bien et le mal (d'ordre moral) ou encore comme un fossé entre réalité et ambition (désirs non réalisés ou auto-appréciation déséquilibrée). La gravité d'un tel conflit peut aller du fait de ne pas être en mesure de choisir entre une pizza ou un sandwich pour le dîner jusqu'au fait d'hésiter entre l'adhésion à un groupe militant ou à une organisation pacifique. Les conflits intrapersonnels ne sont pas nécessairement négatifs ; ils sont également le signe qu'une personne est en plein développement personnel et qu'un processus de réflexion interne est en train de s'opérer.

À vos méninges !

Réfléchissez à un conflit intrapersonnel que vous avez vécu. Quel en était l'objet ? Comment l'avez-vous résolu ?



Les conflits interpersonnels : ce sont des conflits qui surgissent entre deux individus et qui reviennent régulièrement durant leurs relations. Parmi les exemples figurent les conflits au sein du couple, entre supérieurs et subordonnés dans l'environnement de travail, entre élèves et enseignants ou professeurs, ou encore entre les représentants de deux groupes culturels ou davantage.

Le conflit interpersonnel peut être décrit de la façon suivante :

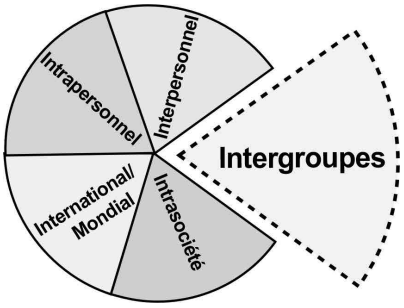
> « […] Une situation dans laquelle une ou les deux personnes liées par une relation ont des difficultés à vivre ou travailler ensemble, du fait de besoins, objectifs ou styles différents, voire incompatibles. »[20]

Ce genre de conflit est généralement associé à des sentiments personnels négatifs comme la haine, la traîtrise, la défiance ou la colère. Le fait que le pouvoir soit partagé de façon égale ou inégale entre les parties opposées joue un rôle important dans les approches que celles-ci vont choisir pour gérer le conflit.

Par exemple, un manager et sa secrétaire peuvent être en conflit sur des questions de responsabilité. Le manager a davantage de pouvoir parce qu'il se situe plus haut dans la hiérarchie de l'entreprise que sa secrétaire qui, conformément au règlement, doit prendre ses instructions auprès de son supérieur. Le manager décide d'utiliser ce pouvoir et prend des sanctions contre la secrétaire parce qu'elle n'a pas fait ce qu'il lui a demandé. Si la dynamique du pouvoir (la symétrie entre les pouvoirs) était différente – autrement dit si le conflit opposait deux secrétaires, ou si le responsable et sa secrétaire étaient du même sexe, ou s'il se déroulait entre deux responsables –, les conséquences en seraient différentes.

À vos méninges !

Pensez à un conflit interpersonnel auquel vous avez récemment été confronté dans le contexte du travail de jeunesse. Quel en était le motif ? Décrivez la symétrie des pouvoirs. Quel en a été le résultat ? En quoi la symétrie des pouvoirs a-t-elle pesé sur l'issue ?

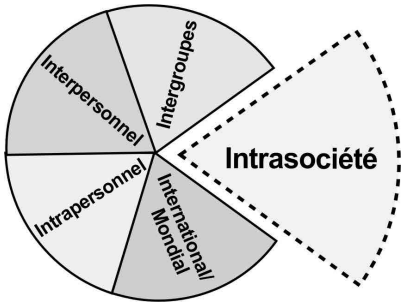


Les conflits intergroupes : ce type de conflit intervient entre divers groupes formels et non formels. Par exemple, il peut opposer le gouvernement et les syndicats, des groupes qui forment une classe (par exemple différents éléments au sein de la classe ouvrière), des services au sein d'une organisation, ou encore des groupes culturels dans une communauté. Ces conflits surgissent souvent dans des organisations (par exemple entre le représentant syndical et la direction d'une entreprise au sujet des heures de travail), ou encore dans les établissements d'enseignement (entre les professeurs et les étudiants, ou entre la classe et un de ses élèves).

Un bon exemple des conflits entre groupes est l'interaction entre les différentes sous-cultures de jeunes – par exemple les gothiques, les emos et les hoppers – à l'école ou dans le contexte du travail de jeunesse. Des conflits peuvent surgir parce que les membres de chacun de ces groupes valorisent avec force leur propre sous-culture et sont en opposition avec les autres sous-cultures. Parfois, lorsque l'idéologie est un facteur puissant, par exemple chez les jeunes d'extrême droite et d'extrême gauche (comme les skinheads et les anarchistes), ces conflits conduisent à la violence. Alors que les identités de ces groupes ne se sont pas construites sur la base de l'opposition à l'autre, leurs membres se considèrent comme des ennemis naturels parce que leurs positions idéologiques sont diamétralement opposées.

À vos méninges !

Pensez à un conflit intergroupes dans lequel vous avez été impliqué dans le contexte du travail de jeunesse. Quel en était le motif ? Qui était impliqué ? Pourquoi avez-vous estimé qu'il s'agissait d'un conflit intergroupes ?



Les conflits intrasociété : les conflits intrasociété ou conflits sociaux désignent le plus souvent des conflits sur une plus grande échelle avec une forte résonance publique. Par exemple, ils englobent les confrontations entre l'élite politique au pouvoir et l'opposition, ou entre le gouvernement et les ONG sur des questions sociales d'importance. Il peut être difficile de distinguer les conflits intergroupes des conflits intrasociété. Par exemple, un conflit entre la direction d'une grande entreprise et un syndicat à propos des conditions salariales peut à première vue s'apparenter à un simple conflit intergroupes. Il en va de même pour un conflit qui oppose un groupe d'étudiants et l'administration universitaire à propos de l'accès à la prise de décision. Toutefois, ces conflits ont de graves conséquences pour la société au sens large car ils soulèvent des débats de fond sur les conditions de travail des salariés et sur le droit des étudiants à participer à la prise de décision à l'université. Il s'agit là de questions que beaucoup de membres de la société jugent importantes et sur lesquelles ils veulent pouvoir prendre position (autrement dit, des questions qui ont une forte résonance sociale). Quand tel est le cas, on parle plutôt de conflit intrasociété que de conflit intergroupes.

Le principal facteur qui permet de distinguer ces deux types de conflit est l'importance de la question au cœur du conflit pour la société concernée, ses conséquences pour celle-ci, sa résonance publique et son ampleur. Ces conflits sont largement associés au pouvoir et à la compétition. Lorsque les membres d'un groupe pensent que les membres d'un autre groupe représentent une menace pour leurs sources de pouvoir (par exemple leurs valeurs, ressources, légitimité ou protection) et commencent à considérer que tout gain pour l'autre groupe est une perte pour le leur, le conflit tend à s'aggraver. La violence entre groupes d'étudiants de couleur politique ou d'origine ethnique différente, la lutte entre bandes de jeunes, la discrimination et/ou la violence à l'encontre des minorités sexuelles sont des exemples de conflit intrasociété.

À vos méninges !

Pensez à un conflit intrasociété dont les médias se sont largement fait l'écho et qui présente une pertinence pour les jeunes avec lesquels vous travaillez. Quel était le problème ? Qui était impliqué ? Pourquoi était-ce important pour la société ?

Les conflits intergroupes et intrasociété remplissent également une fonction importante pour les groupes ; ils sont pour eux un moyen de construire leur identité. Les membres d'un groupe donné tendent à rechercher des dénominateurs communs et à développer un ensemble de valeurs, de normes et d'institutions pour préserver leur identité. En psychologie, on parle à propos de ce type de construction identitaire de « favoritisme intragroupe » et de « discrimination extragroupe ». En 1971, un groupe de chercheurs de l'université de Stanford aux États-Unis a élaboré plusieurs thèses sur le fonctionnement de ces mécanismes sociaux. Ils ont imaginé une simulation en milieu carcéral. Les détenus étaient répartis en deux groupes et des rôles leur étaient attribués. Les membres de l'un des groupes devaient continuer de se comporter comme des prisonniers, tandis que les autres étaient les gardiens. Cette expérience a montré que le simple fait de créer deux groupes avec des rôles différents et des pouvoirs différents amenait les détenus à changer de comportement et d'attitudes les uns envers les autres, et ce faisant à favoriser leur propre groupe[21].

***Die Welle* (La vague)** est un film allemand de 2008 (réalisé par Dennis Gansel) tiré du livre intitulé *The Wave* (écrit par Todd Strasser, sous le pseudonyme de Morton Rhue), qui est une adaptation romancée de *The Third Wave*, une expérience pédagogique menée en 1967 dans une classe d'histoire du lycée de Cubberley à Palo Alto, en Californie, aux États-Unis, sous la direction du professeur d'histoire Ron Jones. Le film allemand est un *remake* du téléfilm éponyme de 1981. L'expérience était destinée à faire comprendre aux élèves l'appel du fascisme dans l'Allemagne nazie. Jones a alors modifié sa façon de gérer sa classe en introduisant plus de discipline et d'obéissance. Il a permis la création d'un mouvement, dont l'idéologie vantait les mérites de la discipline et de l'esprit de corps, et la force conférée par l'action et la fierté. Les membres du mouvement ont pris le jeu au sérieux en suivant les ordres aveuglément et en excluant ceux d'entre eux qui se montraient sceptiques quant aux conséquences du mouvement sur les relations sociales au sein du lycée. Les élèves ont ensuite été choqués de constater qu'ils s'étaient comportés comme beaucoup d'Allemands durant la guerre, en participant activement au mouvement.

Plus d'informations sur : www.welle.film.de ; www.thewave.tk et http://web.archive.org/web/20080211081934/ ; www.vaniercollege.qc.ca/Auxiliary/Psychology/Frank/Thirdwave.html.

Les bandes de jeunes sont un autre exemple édifiant de la façon dont ce type d'identité se développe. Ces identités se construisent en opposition à la police ou à d'autres bandes, sur la base d'un sentiment de solidarité dans la marginalisation. Il en découle des règles pour devenir membre du groupe. Ces règles sont respectées par la bande et toute dérogation aux règles, par exemple avoir un rendez-vous avec un garçon ou une fille d'un autre territoire, est un motif d'exclusion.

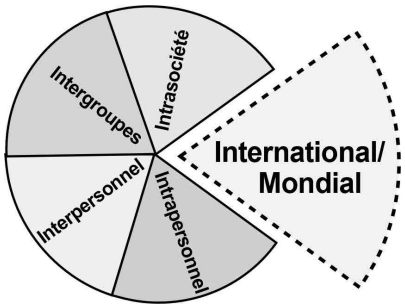
Dans le film de 2007, *Écrire pour exister*, Hilary Swank joue le rôle d'une enseignante très engagée qui aide une classe de jeunes marginalisés d'un quartier difficile, dans les banlieues de l'Amérique urbaine, à dépasser leur statut de sous-classe. Le film, qui s'inspire de l'histoire vraie d'Erin Gruwell, illustre comment les désavantages structurels, l'héritage de la violence dans l'environnement immédiat, et en particulier la famille, la réglementation minimaliste du port d'armes de petit calibre et la négligence des jeunes dans le besoin s'associent pour créer des sociétés parallèles avec leurs propres règles, au-dessus de toute loi et impénétrables, même pour une tierce personne animée des meilleurs sentiments.

Plus d'informations sur : www.freedomwritersfoundation.org/site/c.kqIXL2PFJtH/b.2259975/k.BF19/Home.htm et www.freedomwriters.com.

Les conflits sociaux et entre les groupes ont souvent été instrumentalisés par la politique. Les individus en position de pouvoir manipulent les sentiments de ces groupes de façon à déclencher les conflits, rassemblent les masses pour atteindre leurs objectifs ou servir leurs priorités, qu'ils dissimulent avec soin. Les guerres civiles et le « nettoyage ethnique » ont été le résultat de l'instrumentalisation de conflits intrasociété.

À vos méninges !

Pensez à un conflit intrasociété qui, selon vous, a servi à la construction de l'identité d'un groupe. Quel était le problème ? Qui était impliqué ? Comment le conflit a-t-il été instrumentalisé par la politique ? Le cas échéant, par qui et pour quelles raisons?



Les conflits internationaux/mondiaux : il s'agit des conflits qui opposent des États-nations, de la compétition à l'échelle régionale et planétaire pour les ressources naturelles, des conflits au sein des organisations internationales sur des questions politiques, des interventions armées impliquant des pertes humaines importantes, des conflits ethniques ou religieux, des guerres pour l'autodétermination ou encore pour la création de nouveaux États-nations.

De plus en plus, toutefois, figurent dans cette catégorie les conflits intergroupes/intrasociété au sein d'un pays, lorsqu'un groupe se bat pour son indépendance ou pour un pouvoir social, politique ou économique accru[22].

Il faut établir une distinction entre les conflits armés et les conflits internationaux. En effet, les conflits internationaux peuvent être monétaires/économiques et/ou politiques, sans être nécessairement armés, même si leur perception par le public est indissociable de la violence et du terrorisme.

Un aspect important des conflits internationaux est qu'ils peuvent devenir insurmontables. Il s'agit alors de conflits durables qui opposent des individus, des groupes, des communautés ou des États-nations, qui résistent à toute tentative de gestion et dont l'escalade se poursuit pour atteindre des niveaux d'hostilité et d'intensité de plus en plus élevés. Beaucoup de conflits contemporains sont insolubles. Certains interviennent au sein d'États, d'autres entre États.

Il est indubitable que ce sont là aujourd'hui les conflits les plus dangereux au monde. Ils menacent non seulement leur environnement immédiat, mais également des régions entières et de grandes parties du monde. Ces conflits ont dominé la scène internationale et ont semé les graines de la violence et du terrorisme dont nous sommes aujourd'hui les témoins[23].

À vos méninges !

Pensez à un conflit international que les médias évoquent souvent. Qu'est-ce qui fait selon vous qu'il est insoluble ?

Les conflits internationaux et mondiaux sont également considérés comme des conflits à un macroniveau. Autrement dit, ils ont une portée qui dépasse les individus concernés et des conséquences pour la société au sens large. Par opposition, les conflits à un microniveau n'ont pas de conséquences majeures pour les individus non directement concernés. Les conflits interpersonnels sont généralement classifiés comme des conflits à un microniveau car, même s'ils ont des répercussions significatives sur les individus concernés, celles-ci n'influent pas sur le développement de la société au sens large. Les conflits intergroupes, notamment ceux qui opposent des groupes de tailles différentes, à des niveaux de pouvoir différents, sont classés parmi les conflits, soit à un microniveau, soit à un macroniveau, car ils impactent les individus et peuvent de surcroît avoir des conséquences durables sur la façon dont ces groupes sont considérés ou traités dans la société. Cette distinction est essentielle au moment de décider comment intervenir et quelles méthodes utiliser pour ce faire. Nous ferons par conséquent souvent référence à la distinction entre les conflits à macro- et microniveau au chapitre 4, « Les jeunes travaillent avec les conflits ».

À vos méninges !

Pensez à un conflit typique de la réalité de votre travail de jeunesse. Pouvez-vous le classer selon les types susmentionnés ? Quel impact ce type de conflit a-t-il sur les jeunes avec qui vous travaillez ? Quel impact a-t-il sur le travail de jeunesse que vous conduisez ? Comment gérez-vous ses conséquences pour votre travail de jeunesse ?

3.2.4. Impacts sur les jeunes

Les différents types de conflits évoqués affectent divers types de jeunes, de façon très variée. Tous les conflits ne débouchent pas sur la violence, mais cela peut être le cas faute d'une gestion adéquate ou en temps opportun.

Le tableau 4 présente quelques-unes des conséquences éventuelles des différents types de conflits sur les jeunes.

Type de conflit	**Base potentielle du conflit**	**Conséquences pour les jeunes**
Intrapersonnel	Insatisfaction personnelle Remise en question de ses propres valeurs ou identité personnelle	Stigmatisation Vulnérabilité accrue aux atteintes à soi-même et aux mauvais traitements, ou risque de mauvais traitements psychologiquement préjudiciables de la part d'adultes Isolement vis-à-vis des pairs et de la famille
Interpersonnel	Différences d'opinions, de valeurs ou de conceptions au sujet des relations	Clarté et cohérence d'expression Problèmes psychologiques et affectifs
Intergroupes/ intrasociété	Culture Religion Langue Ethnie Appartenance communautaire	Formes de racisme institutionnalisées Exclusion de communautés minoritaires religieuses ou migrantes Discrimination en matière d'éducation ou d'emploi Exclusion de la société majoritaire
Intergroupes/ intrasociété	Identité de groupe	Implication dans des actes de violence Appartenance à une bande Risque de décès par arme à feu, exposition au risque de traite ou de dépendance Survie Obtention d'une gratification

Intrasociété	Classe sociale	Désavantages Chômage structurel Délinquance, criminalité et comportements agressifs Émergence d'une « sous-classe » de jeunes Révolte des jeunes
International/ mondial	Violence/guerre[24] Terrorisme	Dommages psychologiques et physiques Handicap Exploitation en tant qu'enfants soldats Traite Participation à des activités d'extrême droite, d'extrême gauche et intégristes Lavage de cerveau et instrumentalisation par les adultes

Tableau 4. Conséquences éventuelles des différents types de conflits sur les jeunes

À vos méninges !

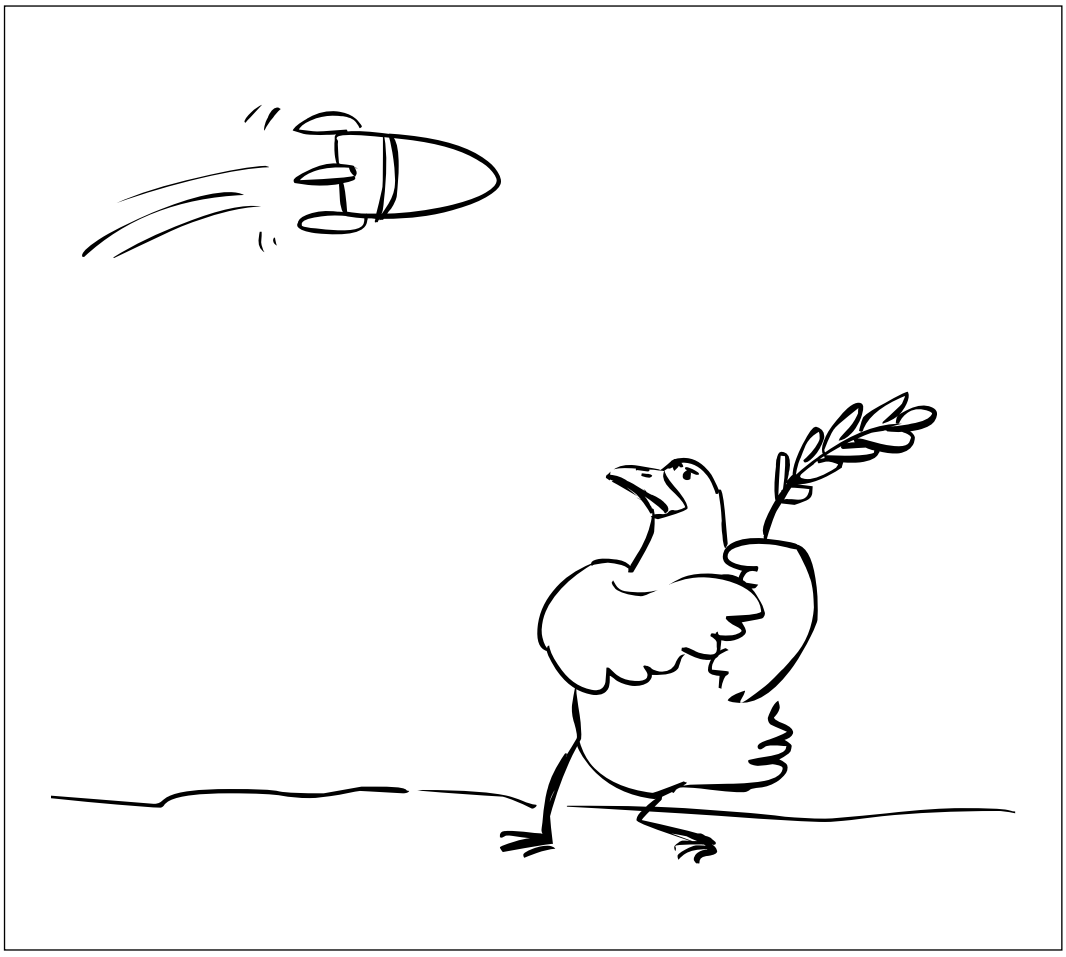
Dans le tableau 4, percevez-vous des conséquences « positives » que les conflits pourraient avoir sur les jeunes ? Selon vous, pourquoi les conflits peuvent-ils aussi avoir des conséquences positives ?

DILEMME

Dilemme 4 : paix

« Il n'y a pas de chemin vers la paix, la paix est le chemin. »[25]

Mahatma Gandhi



Depuis 1945, le monde n'a connu que 26 jours sans guerre[26]*. Seulement deux pays européens sont parvenus à préserver la paix pendant presque deux siècles, et notamment la Suède depuis 1814 et la Suisse depuis 1815 – du moins sur le papier. À y regarder de plus près, peut-on affirmer que ces deux pays ont connu une paix véritable pendant toute cette période ? Les citoyens de Suède et de Suisse considèrent-ils par exemple les deux guerres mondiales comme des périodes de paix ? Cela paraît peu probable.*

La paix ne saurait se résumer à la seule absence de guerre. Du latin pax*, le terme signifiait à l'origine* absentia belli*, que l'on peut traduire par l'absence de guerre. Aujourd'hui, toutefois, la paix a bien d'autres significations et connotations. Encore souvent appréhendé selon ces paramètres restrictifs, ce concept a beaucoup de détracteurs, qui le jugent « incomplet ». Le chercheur sur la paix Johan Galtung suggère que les causes sous-jacentes du conflit, et notamment les conditions structurelles que sont l'inégale*

répartition des ressources, la discrimination et les déséquilibres en termes de pouvoir, doivent être combattues pour que puisse advenir une paix authentique. La simple absence de guerre pourrait être décrite comme une « paix négative »[27].

Le terme de « paix négative » décrit la paix dans son acception traditionnelle. Il s'agit d'une approche centrée sur l'État, fondée sur la croyance largement répandue selon laquelle toutes les relations sociales sont en fin de compte réglementées par la violence[28]*. La paix n'est pas considérée comme un état naturel, mais simplement comme l'opposé de la guerre. L'objectif, qui est d'éviter la guerre, peut être réalisé au moyen d'approches comme l'équilibre des pouvoirs ou encore la dissuasion, plutôt que la coopération. De ce point de vue, une société « en paix » est une société qui, même si elle n'est pas ouvertement et manifestement violente, se caractérise par une oppression et une injustice continuelles et systématiques. Cette situation permet aux plus forts et aux plus puissants au sein de la société d'user de la menace de la violence pour exercer l'oppression et le pouvoir. Mais peut-on véritablement parler de paix si elle repose sur la menace de la violence ? En matière de paix, doit-il y avoir des gagnants et des perdants ?*

Dans les relations internationales, il est courant pour les tierces parties, comme les Nations Unies, l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (Otan) ou d'autres institutions internationales, de tenter d'imposer des traités de paix aux belligérants. La question que l'on peut se poser est de savoir si cette approche est pérenne. Le danger inhérent au fait de contenir un conflit avant qu'il ne parvienne à maturité est de le voir resurgir. Il existe quantité d'exemples des conséquences de ce type de paix contrainte, et notamment parmi les pays les plus connus pour être les « ennemis publics », comme l'Allemagne après la seconde guerre mondiale, les États-Unis après la guerre du Vietnam et la Serbie après la crise du Kosovo – pour n'en mentionner que quelques-uns.

La paix positive, en revanche, prône la paix par le recours à des moyens pacifiques. Cela signifie que les méthodes utilisées pour parvenir à la paix sont tout aussi importantes que le résultat. Le principe de paix positive suggère que toutes les parties impliquées dans une solution négociée œuvrent à sa pérennité. Cette perception de la paix souligne également que, même dans les périodes sans guerre, des personnes sont tuées et blessées, physiquement et psychologiquement. Dans les structures sociales, l'inégalité met des barrières à ce que peuvent faire les individus dans leur vie. Ainsi, la violence institutionnelle, le racisme, l'exploitation et d'autres obstacles à des chances égales sont un frein à la paix. Aux États-Unis, le mouvement des droits civiques, qui visait à éradiquer la ségrégation raciale dans les années 1950 et 1960, mettait en exergue la nécessité de justice dans la paix. Le système en vigueur était de fait structurellement injuste et privait les Afro-Américains de leurs droits. À l'époque, quelques opposants ont pourtant reproché au mouvement des droits civiques de troubler la paix. La paix positive vise donc à instaurer les libertés, les droits et l'égalité comme les bases d'une paix durable.

Martin Luther King Jr. affirmait : « La paix n'est pas un objectif lointain, mais un moyen d'atteindre notre objectif. »[29]

Il s'agit donc de voir la paix non pas comme un objectif mais comme un processus. La paix est souvent comprise, à tort, comme un état immuable, silencieux et non contraignant, qui serait synonyme de faiblesse. Or, c'est tout à fait l'opposé : la paix exige du courage, la paix exige que l'on y travaille. La paix ne consiste pas à s'asseoir en silence et à prier pour que la violence s'arrête. Elle requiert des mesures engagées et pacifiques pour améliorer la situation.

Faut-il considérer les êtres humains comme mauvais par nature, ou la guerre comme une condition sociale naturelle ? Après tout, il y a toujours des guerres et la violence est partout. Pourtant, les êtres humains qui vivent dans des régions déchirées par la guerre ne sont pas plus hostiles et agressifs par nature que leurs semblables de n'importe quelle autre région du monde. Les circonstances, les besoins et les attentes ont fait que certains développements dans leur pays ne se sont pas opérés de façon pacifique. Par exemple, dans les Balkans, des siècles d'accords internationaux et de traités de paix ont tracé les frontières d'États sans consultation des populations qui y vivent, ou pratiquement pas. Les grandes puissances ont décidé quand il devait y avoir la paix et quand il devait y avoir la guerre, et dans quelles conditions. Il en va de même pour de grandes régions d'Asie, d'Afrique, d'Amérique du Sud et du Caucase. Lorsque l'on interroge des enfants à ce sujet, la paix dans le monde est leur souhait le plus cher. Pour la plupart des décideurs, la priorité absolue est de contribuer à l'émergence de relations civiles et internationales pacifiques et à la paix dans le monde. Pères, mères, jeunes et plus âgés, tous autant qu'ils sont souhaitent un monde sans violence, qui offre quantité d'opportunités à tout un chacun. Malgré ce consensus, durant ces soixante dernières années, seuls 26 jours ont été épargnés par la guerre. C'est là un échec catastrophique.

3.2.5. Causes et acteurs des conflits

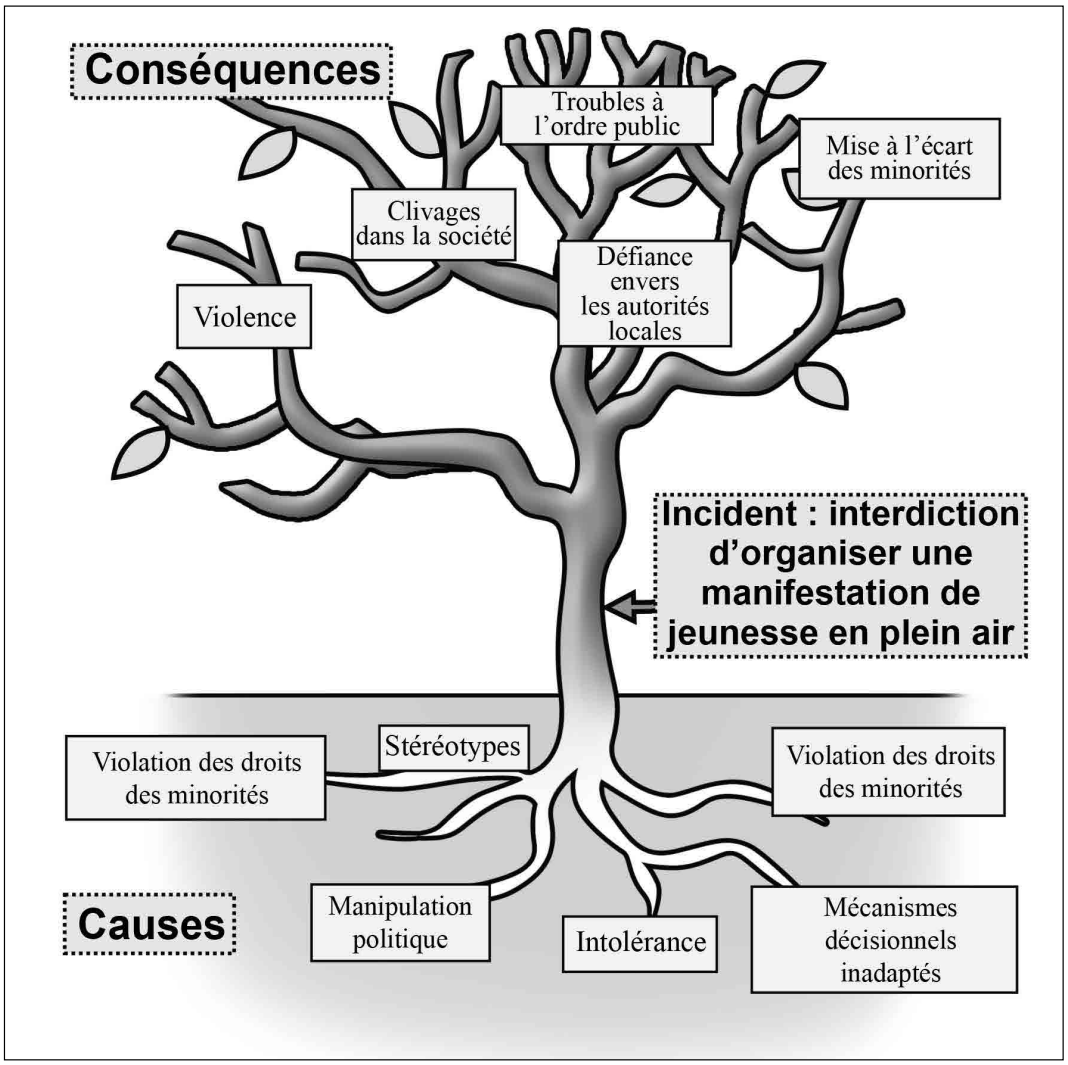


Schéma 2. L'arbre du conflit, appliqué ici à la situation hypothétique d'un conseil municipal qui interdit à des groupes de sous-cultures jeunes l'organisation d'une manifestation en plein air.

Causes

Les causes du conflit sont multiples. Parmi celles-ci peuvent figurer les intérêts matériels, un accès insuffisant à des avantages matériels, des différences en termes d'identité, de perspectives idéologiques ou spirituelles, des stéréotypes et des préjugés, des frustrations au niveau des relations interpersonnelles, ou encore le manque de connaissances, de capacités et d'expérience pour surmonter ces différences. Il est indispensable d'identifier et de comprendre les causes possibles d'un conflit pour le gérer efficacement ; il s'agit là d'une des fonctions essentielles de l'analyse des conflits.

Le schéma 2 présente l'arbre du conflit. Cette méthode simple d'analyse peut être utilisée par les travailleurs de jeunesse pour identifier les causes sous-jacentes d'un conflit. L'hypothèse de base de ce modèle est que cet aspect du conflit n'est pas apparent. Les causes sont symbolisées par les racines de l'arbre ; sous terre, elles sont donc invisibles pour les parties impliquées. Les conséquences du conflit sont les branches et les feuilles, visibles de tous.

Dans cet exemple, le conflit oppose les autorités locales, qui représentent la majorité politique conservatrice, et quelques groupes de sous-cultures jeunes. Le conseil municipal, sous la pression de la majorité, n'a pas autorisé les représentants de groupes de jeunes (minoritaires) à organiser une manifestation en plein air dans l'une des zones piétonnes les plus fréquentées de la ville, sous prétexte que la manifestation risque d'occasionner des troubles. L'interdiction a eu plusieurs conséquences et, notamment, d'importantes manifestations de protestation de la part des groupes de jeunes, des troubles à l'ordre public et des actes de violence. Elle a aussi suscité la défiance envers les autorités locales et généré des conflits avec d'autres groupes de jeunes et la police. Cela dit, les causes profondes du conflit sont peut-être, entre autres, des mécanismes décisionnels inappropriés au sein du conseil municipal, qui excluent les groupes de jeunes minoritaires, ainsi que le manque de dialogue interculturel et la manipulation politique.

Cet exemple démontre que les causes du conflit sont les divers événements et problèmes qui précèdent le conflit, et qui en sont les déclencheurs.

À vos méninges !

Pensez à un conflit que vous jugez important ou pertinent pour votre travail avec les jeunes. Au moyen de l'arbre du conflit, essayez d'en identifier les causes. Quels nouveaux aspects du conflit cette méthode a-t-elle mis en lumière ?

Même avec une méthode comme l'arbre du conflit, il faut prendre en considération les dimensions objectives et subjectives des causes du conflit. Il arrive que des personnes pensent que la cause se trouve dans tel ou tel fait alors qu'en réalité c'est leur opinion subjective qui est à l'origine du problème. D'autres fois, les faits parlent d'eux-mêmes. N'oublions pas que les parties impliquées ont tendance à dissimuler leurs vrais besoins et motivations et à éluder les causes véritables du conflit, pensant s'assurer ainsi un certain avantage stratégique. Quelle qu'en soit la raison, il est important de mettre en évidence les causes véritables du conflit même si, pour certaines parties, il peut être délicat d'en discuter ouvertement. Il se peut aussi que les parties concernées n'aient pas conscience de certaines causes. Établir des distinctions claires entre les causes du conflit et tous les autres facteurs en jeu – le comportement des parties belligérantes, leurs besoins et les conséquences du conflit – est important car c'est l'analyse du conflit qui va orienter vers les modes d'intervention les plus appropriés.

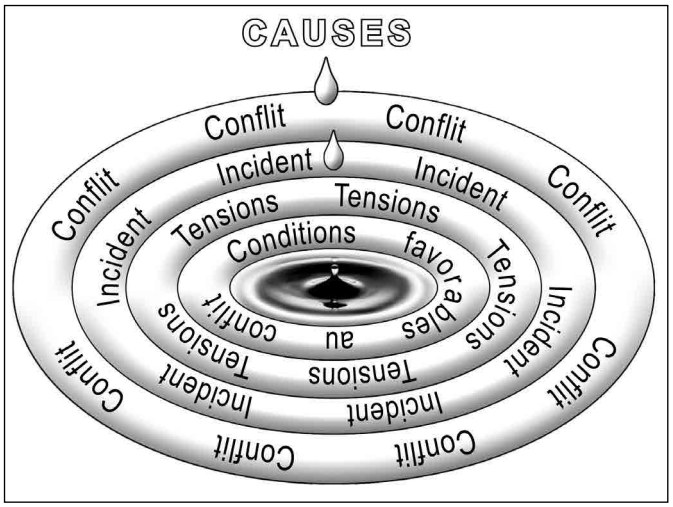


Schéma 3. Causes et émergence du conflit : chronologie des événements

Établir ces distinctions peut être délicat car, comme le montre le schéma 3, il n'est pas toujours simple de déterminer la chronologie des événements qui ont conduit à l'émergence d'un conflit. Dans ce schéma, l'émergence du conflit est symbolisée par des ondulations sur l'eau. Les causes en sont les gouttes, qui font onduler l'eau en cercles concentriques depuis le point de rencontre avec les gouttes. Cette représentation du conflit met en évidence le

fait que ce que les parties concernées font – et ne font pas – peut devenir des causes qui vont induire les conditions favorables au conflit, puis générer des tensions à l'origine d'un incident qui va alors déclencher le conflit.

Parties et acteurs

L'identification des acteurs impliqués est une autre fonction de l'analyse du conflit, qui vise une compréhension plus fine de la situation. D'une manière générale, il est possible de classer les acteurs en deux grands groupes : les parties au conflit et les tierces parties.

Une partie à un conflit est un individu, un groupe, une organisation, une association informelle, une communauté, un groupe ethnique, un État ou une organisation internationale activement engagé(e) dans le conflit en question, qui a des intérêts spécifiques relativement aux conséquences de ce conflit et agit pour parvenir à son objectif. À l'exception des cas de conflits intrapersonnels (voir *supra*), il y a toujours au moins deux parties impliquées. Une partie peut être un acteur principal, direct ou indirect, et avoir des alliés qui ne sont pas activement impliqués dans le conflit en soi.

Une tierce partie, à l'inverse, n'est pas impliquée dans le conflit et est impartiale. Cela signifie qu'elle est intéressée par le processus de résolution du conflit mais pas par ses aboutissements. Une tierce partie intervient entre deux parties pour les aider dans la gestion du conflit. Il peut s'agir d'un médiateur, d'un facilitateur, d'un observateur, d'un chercheur, d'un arbitre ou encore d'un exécutant. L'identification des parties au conflit peut être délicate. Le conflit peut avoir plusieurs niveaux et, souvent, plusieurs acteurs, dont tous ne sont pas forcément conscients de leur implication.

À vos méninges !

Selon vous, le travail de jeunesse doit/devrait-il intervenir en tant que tierce partie dans un conflit ? Que signifie pour le travail de jeunesse le fait d'intervenir en tant que tierce partie dans un conflit ? Avez-vous déjà joué ce rôle ? En quoi consiste-t-il ? Comment avez-vous géré la situation ?

La pyramide du conflit[30] est un modèle qui sert à identifier les acteurs du conflit, les différents niveaux auxquels ils se situent, leur pouvoir et leur influence. Il peut être utilisé dans divers contextes, et notamment l'école, les organisations de jeunesse, les entreprises internationales et les États.

La partie supérieure de la pyramide rassemble les individus qui, dans une situation de conflit, occupent des positions clés, autrement dit « l'élite ». Le « leadership intermédiaire » se trouve au milieu de la pyramide. La partie inférieure, qui constitue l'essentiel de la pyramide, est réservée au « leadership de la base », autrement dit au plus grand nombre d'individus impliqués dans le conflit. Ce modèle est inspiré du cas d'un conflit international et, par conséquent, les exemples qui suivent proviennent de ce contexte. Toutefois, il est facilement adaptable à n'importe quelle autre situation sociale ou type de conflit car, dans un conflit, il y a toujours des parties qui ont plus de pouvoir que d'autres. C'est le cas des conflits civils ou des conflits armés internationaux, mais cela vaut aussi pour d'autres environnements – l'école, les ONG, la famille –, dans lesquels il y a des hiérarchies et où certains ont le droit de décision et d'autres pas, comme le professeur principal d'un lycée, le président d'une organisation ou encore les parents.

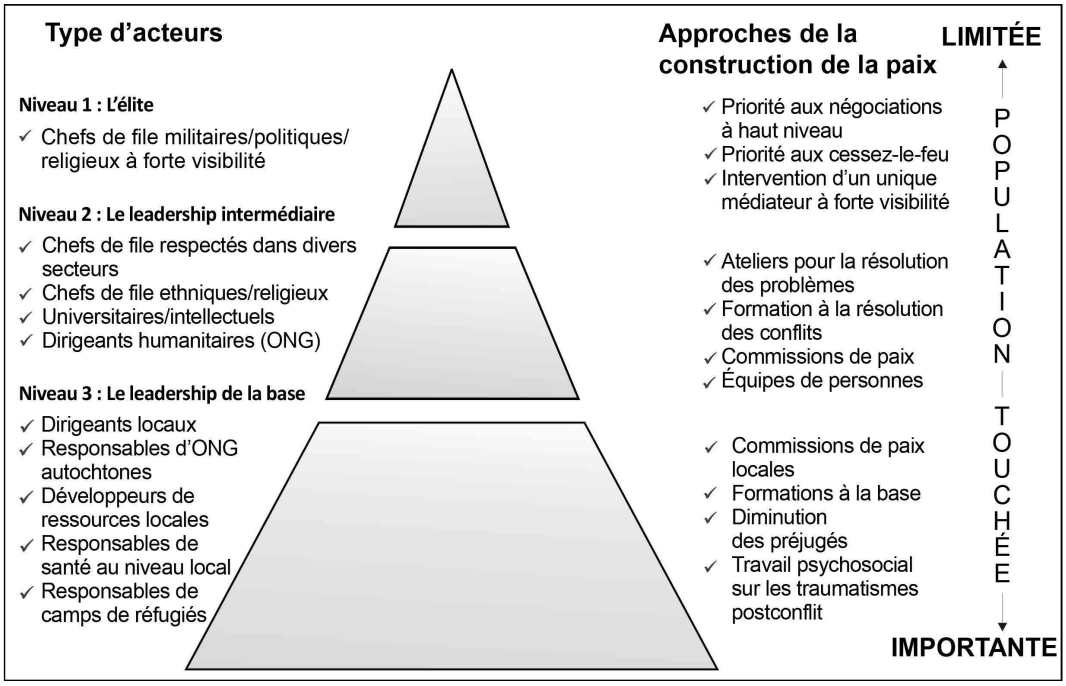


Schéma 4. « La pyramide de construction de la paix » (Lederach, J. P., *Building Peace : Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, United States Institute of Peace Press, Washington, DC, 1997, p. 39)

Nous allons à présent examiner plus en détail les différents niveaux de la pyramide. Le modèle comporte trois niveaux : l'élite, le leadership intermédiaire et le leadership de la base.

Élite

L'élite est généralement formée de personnes qui occupent des positions importantes dans la société et bénéficient d'une forte visibilité. Dans un conflit armé international, il peut s'agir de responsables gouvernementaux, d'organisations internationales ou de dirigeants politiques, militaires ou encore religieux. Ces personnes participent activement à la prise des décisions qui favorisent la poursuite du conflit et conduiront éventuellement à sa résolution ou à sa transformation. Pour participer à ces décisions, elles disposent d'un mandat légitime ; ainsi, si elles ont été élues au suffrage universel, elles peuvent décider de déclarer la guerre par une voie légale, le parlement par exemple. Toutefois, compte tenu de leur haute visibilité, elles sont souvent enfermées dans des positions dans lesquelles elles estiment devoir préserver une image de pouvoir et de force, et éviter de perdre la face. De ce fait, il leur est difficile de renoncer aux objectifs qu'elles ont publiquement annoncés[31].

Leadership intermédiaire

Le leadership intermédiaire rassemble plus individus que l'élite. Il inclut des responsables de la société civile et du management intermédiaire dans les organisations gouvernementales. On peut aussi trouver dans ce groupe des responsables des secteurs de la santé, des entreprises et de l'agriculture, ainsi que les chefs des communautés ethniques et religieuses, des universitaires et des responsables d'ONG nationales ou internationales. Ces personnes, qui occupent des fonctions de direction et bénéficient d'un grand respect, ne sont pas nécessairement en relation avec le

gouvernement formel ou les grands mouvements de l'opposition. En conséquence, elles jouissent d'une visibilité moyenne[32]. Ce sont aussi des personnes qui, au quotidien, s'efforcent de comprendre et de gérer les situations provoquées par le conflit, même si elles ne sont pas directement et négativement affectées par ses conséquences. Les dirigeants à ce niveau sont souvent considérés comme les plus influents dans les conflits compte tenu de leurs contacts avec les niveaux supérieur et inférieur. Et, parce qu'ils ne sont pas en première ligne, ils disposent d'une plus grande marge de manœuvre et de la possibilité d'agir plus librement.

Leadership de la base

Le dernier et plus grand groupe de la pyramide est la base, composée de la population au sens large. Il s'agit de tous ces gens ordinaires impliqués dans les ONG locales et les communautés locales, dans les groupes de femmes et de jeunes, et dont font partie les artistes, les responsables de santé à des niveaux inférieurs et, dans certaines sociétés, les seniors, les membres d'organisations autochtones et locales, et les responsables de camps de réfugiés[33]. Ces dirigeants de la base représentent la masse qui se bat au quotidien avec les conséquences du conflit. Ils sont proches des réalités des personnes les plus touchées par le conflit et ont leur confiance. Cela leur permet d'agir à la manière de médiateurs honnêtes au nom de ceux qu'ils représentent. Néanmoins, leur accès formel à l'élite est assez limité et ils doivent généralement compter sur les membres du leadership intermédiaire pour se faire entendre[34].

La pyramide du conflit nous aide à analyser les acteurs clés présents et impliqués dans le conflit, à chacun des trois niveaux. Dans tout contexte, État-nation ou petite communauté, il y aura toujours une élite, un niveau intermédiaire et la base.

À vos méninges !

Pouvez-vous identifier les trois niveaux de la pyramide dans une situation à laquelle vous avez été confronté dans le cadre de votre travail avec les jeunes ? Où vous situeriez-vous, vous et votre organisation ? Comment êtes-vous parvenu à communiquer avec les autres niveaux ?

Modèle de stage de formation 50/50

Dans les années 1990, la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe a développé un modèle de formation pour la coopération en matière de politique de jeunesse appelé le stage 50/50 : 50 % des participants venaient du secteur non gouvernemental et 50 % du secteur gouvernemental. L'idée était qu'en formant des représentants des deux secteurs en matière de politique de jeunesse, chacun développerait la capacité d'une coopération plus étroite. Un exemple en est le stage de formation qui s'est tenu durant l'été 2009 à Vladivostok, en Fédération de Russie, dans le cadre du programme d'activités sur le terrain de la DJS dans ce pays. Le stage visait à délivrer aux travailleurs de jeunesse et aux fonctionnaires en charge de la mise en œuvre de la politique de jeunesse une formation dans les domaines de l'éducation non formelle et de la coopération en matière de politique de jeunesse.

Plus d'informations sur demande à la Direction de la jeunesse et du sport, à l'adresse : youth@coe.int.

Prenons l'exemple d'un conflit au sujet de l'utilisation de ressources plutôt réduites au sein d'une organisation de jeunesse locale. Des membres de la base souhaiteraient que davantage de ressources soient allouées aux programmes opérationnels afin que les membres puissent être plus actifs. Mais le personnel de l'organisation (au niveau intermédiaire) s'y oppose parce que, tout d'abord, il est déjà submergé par les activités qu'il organise pour les membres. Par ailleurs, il estime que, pour renforcer la participation des membres, il faudrait engager une personne à temps plein chargée spécifiquement des activités d'adhésion et de la gestion plus directe des besoins et souhaits des membres actifs. Les membres élus de l'organisation (l'élite) devront examiner la façon de résoudre le conflit parce qu'ils ont été chargés de prendre des décisions sur l'allocation du budget de l'organisation et sur ses priorités. Quelle que soit la solution finalement choisie, cet exemple montre que même un simple conflit sur l'allocation des ressources au sein d'une organisation de jeunesse implique les trois niveaux de la pyramide.

Les parties au conflit sont « propriétaires » du conflit et il leur incombe de le résoudre. Un accord mettant un terme au conflit aura davantage de légitimité et sera plus durable si les parties ont été impliquées dans son élaboration. Si, à l'inverse, une solution est imposée de l'extérieur sans prise en compte des préoccupations et des besoins de l'ensemble des parties, les chances d'une solution pérenne sont réduites et le risque que le conflit recommence est élevé. Exclure des individus ou des groupes du processus de gestion du conflit – méthode souvent employée pour punir ceux qui continuent à résister aux solutions proposées – prive les parties mises à l'écart de toute raison de respecter l'accord qui leur est imposé. Pour qu'un changement durable se produise, tous les niveaux de la pyramide sociale doivent être pris en compte et directement impliqués.

Compte tenu de l'extrême complexité des conflits, il peut y avoir plusieurs pyramides dans un conflit. Par exemple, le conflit peut se jouer différemment à l'échelle nationale et à l'échelle internationale, et différents acteurs peuvent être impliqués à des niveaux différents dans chacune des deux pyramides (nationale et internationale). Il peut même y avoir plusieurs pyramides dans chaque pyramide. Chaque niveau possède sa propre élite et, même au niveau de la base, une élite possède davantage de pouvoirs et de moyens pour influencer les autres. Il convient donc de prendre en compte cette complexité et de l'analyser pour parvenir à une bonne compréhension des relations de pouvoir qui pèsent sur le développement du conflit[35].

En général, en cas de conflit, les associations et organisations de jeunes se situent au niveau intermédiaire et à la base de la pyramide. Leur participation au travail sur les conflits intrasociété peut être très productive dans la mesure où elles ont la possibilité de communiquer par-delà les frontières, entre les niveaux, et parce qu'elles disposent d'un important réservoir de jeunes. Parallèlement, les jeunes sont souvent considérés comme le segment de population qui représente la plus grave menace pour le statu quo des régimes politiques, qu'ils soient démocratiques, autoritaires ou quelque part entre ces deux extrêmes. Les jeunes ont joué un rôle significatif dans les nouveaux mouvements sociaux qui ont vu le jour en Europe occidentale dans les années 1970 et 1980, et notamment les mouvements pour la défense de l'environnement, la libération de la femme, l'émancipation des gays et des lesbiennes, la défense de la paix et la lutte contre le nucléaire. Ils ont également participé aux protestations et manifestations massives qui ont favorisé la chute des régimes communistes au début des années 1990 et ont activement aidé à installer l'opposition au pouvoir lors des récentes « révolutions électorales » en Serbie en 2000 (OTPOR), en Géorgie en 2003 (KMARA) et en Ukraine en 2004 (PORA)[36].

À vos méninges !

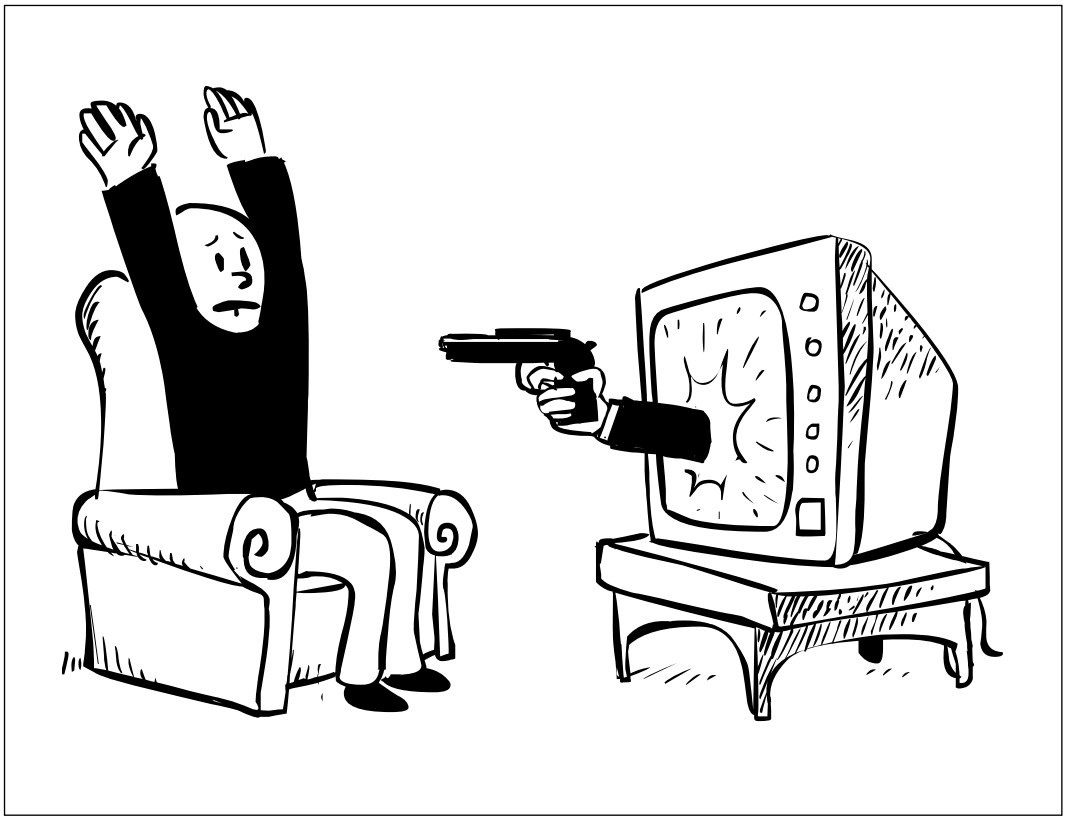
Quel niveau tentez-vous de changer ? En vous servant de la pyramide qui décrit les niveaux supérieur, intermédiaire et inférieur du conflit, demandez-vous avec vos collègues quel niveau vous et votre organisation/travail de jeunesse tentez de changer grâce à vos interventions. Pourquoi travaillez-vous à ce niveau ? Pourriez-vous intervenir à un autre niveau ? Si non, pourquoi ?

DILEMME

Dilemme 5 : violence

« Si vous n'êtes pas de gauche à 20 ans, c'est que vous n'avez pas de cœur. Si vous n'êtes pas de droite à 40 ans, c'est que vous n'avez pas de cerveau […] Nous avons tous côtoyé un docteur ou un avocat bien établi qui parle avec une fierté tempérée de son fils "révolutionnaire", convaincu que cela lui passera comme une grippe […]. »[37]

Peter Lauritzen



On accuse très souvent les jeunes de la violence qui semble envahir nos sociétés modernes. Les adultes sont extrêmement préoccupés par la quantité de violence « consommée » par les jeunes par l'intermédiaire des distractions proposées par les médias de masse et les nouvelles technologies de l'information, et notamment les jeux informatiques, et s'inquiètent des effets psychosociaux à long terme de cette exposition à la violence sur les familles et les relations sociales des jeunes concernés. Ce sentiment est très probablement exacerbé par les « soulèvements » occasionnels de jeunes qui prennent d'assaut les grandes capitales européennes – les émeutes d'octobre 2005 dans les banlieues de Paris et celles de Grèce en mai 2007[38] *étant sans doute les exemples les plus récents de ces phénomènes largement médiatisés.*

C'est pourquoi on peut comprendre que certains pensent que la violence a pris de l'ampleur ces dernières décennies. Aujourd'hui, nous sommes confrontés au quotidien, dans les médias et les lieux publics, à des scènes de violence plus ou moins

gratuites dont beaucoup impliquent des jeunes. Les plus âgés, notamment, sont tentés de repenser au « bon vieux temps ». La violence était plus rare quand ils étaient jeunes. Cette perception est dans une certaine mesure inévitable ; la nostalgie teinte souvent la vie en rose… Toutefois, tandis que les médias accordent une attention croissante à la violence, la population dans son ensemble est davantage consciente et effrayée par les agressions et les vols, les crimes liés à la drogue et plus encore les fusillades dans les écoles aux États-Unis et en Europe qui, même si elles sont des phénomènes isolés, choquent et marquent à jamais[39]. Il est particulièrement préoccupant, pour les parents qui ont des enfants scolarisés en particulier, que beaucoup d'écoles ne puissent plus être considérées comme des lieux véritablement « sûrs », à cause de la présence d'armes, de gangs ou encore du harcèlement.

Le débat public sur la question de la violence, et en particulier la violence des jeunes, génère des questions auxquelles il n'est pas simple de répondre. Qu'est-ce que les jeunes trouvent distrayant dans la violence gratuite qu'ils consomment par le biais des médias de masse et des nouvelles technologies ? Comment distinguer la ferveur révolutionnaire légitime de la violence gratuite et injustifiable ? À quel moment un jeune combattant pour la liberté devient-il un terroriste ? La violence quelle qu'elle soit peut-elle jamais se justifier ? Qui sont les victimes et qui sont les auteurs des violences ?

De plus en plus, les gouvernements sont pressés par les électeurs de « faire quelque chose » pour endiguer la marée de la violence des jeunes. Jusqu'à présent, ils ont répondu au phénomène par des politiques qui riment avec sanction et surveillance policière. Malheureusement, comme c'est le cas pour quantité d'autres phénomènes sociaux complexes et délicats, les racines profondes de la violence et la façon de les gérer ne sont pas toujours bien comprises. À cause de cette incompréhension, le débat public prend un ton sentimental et moraliste. De plus, les réponses politiques, dans le registre du « tout noir ou tout blanc », oscillent entre traiter les jeunes impliqués dans la violence comme des victimes impuissantes ou, à l'extrême inverse, comme des criminels endurcis.

Pourquoi les jeunes se tournent-ils vers la violence ? Que faire pour prévenir la violence sans diaboliser les jeunes en leur collant une étiquette de délinquants dépourvus de tout sens moral ? Malgré des différences au cas par cas, il existe quantité d'idées sur les origines de la violence des jeunes et certaines causes « génériques » ont été mises en évidence. Celles-ci, si elles ne sont pas universelles, peuvent aider à comprendre quel type de solution peut être approprié et efficace face à ce phénomène.

Un groupe d'analystes a fait valoir que les jeunes privés de perspectives d'avenir se tournent vers la violence pour manifester leur insatisfaction et leur frustration face à leur sort pénalisant, qui rime avec désespoir, et que, confrontés à un système politique fermé et sourd à leurs besoins, ils préfèrent la violence au dialogue et à la négociation. Globalement, cette vision est celle d'une violence par laquelle les jeunes traduiraient leur sentiment d'être exclus des préoccupations des politiques générales et de la société, d'être marginalisés et déconsidérés. D'autres ont identifié une violence qui infiltrerait la conscience des jeunes par les jouets et les jeux informatiques, les productions télévisuelles et cinématographiques, et ce dès l'enfance. Les jeunes ne peuvent être qu'enclins à la violence compte tenu de ce que leur font ingérer les médias des économies libérales, et ce dès le plus jeune âge. D'autres encore ont identifié l'état de guerre et l'absence de paix dans la vie des jeunes comme les causes d'énormes dommages psychologiques et affectifs qui les prédisposent à la violence plus tard, que ce soit sous la forme de participation à la guerre ou de violences domestiques.

D'autres enfin ont avancé que le « discours sécuritaire » des politiques modernes des XX^e^ et XXI^e^ siècles (d'abord la guerre froide puis la guerre contre le terrorisme) a alimenté un climat de peur de « l'autre » (souvent implicitement défini) – l'ennemi inconnu parmi nous. Certains groupes religieux ont été les cibles de cette recherche de boucs émissaires. En conséquence de leur marginalisation et de leur exclusion dans la société majoritaire, des jeunes de certaines communautés ont été considérés comme des individus violents (éventuellement terroristes), tout en étant les proies faciles de la manipulation de groupes extrémistes[40]. Cela est également vrai pour les jeunes des quartiers déshérités et des ghettos urbains, la génération marginale des « antisociaux », dont beaucoup sont aussi issus de l'immigration ou des minorités[41].

Globalement, les raisons complexes qui sous-tendent la violence des jeunes sont peu reconnues socialement et politiquement. Les jeunes peuvent être en même temps les auteurs et les victimes de leur propre violence. Sans reconnaissance sociale du problème, il ne peut y avoir de solution, et les causes profondes de la violence perpétuée par les jeunes auteurs-victimes ne pourront être combattues. Que dire en conclusion ? La violence est une question de droits de l'homme[42].

3.3. Dynamique des conflits

Dans cette section, nous allons examiner la façon dont les différents éléments du conflit – que nous avons analysés – interagissent, et dont les conflits se développent et évoluent au cours du temps. Autrement dit, nous allons étudier leur dynamique.

3.3.1. Composantes du conflit

Comprendre les composantes d'un conflit, ou les différents éléments qui le constituent, est aussi important que de comprendre quels en sont les acteurs et les causes. Un outil précieux à cette fin est le triangle ABC[43]. Ce modèle permet de distinguer les différents ingrédients d'un conflit et d'en comprendre les aspects essentiels. Il nous fournit ainsi des indices sur le point de départ de notre travail.

On estime que la psychologie à la base du développement des conflits est la même aux niveaux micro et macro[44]. En d'autres termes, le triangle est applicable à tous les niveaux, à savoir les individus, les groupes ou les communautés, ou encore les États. D'après ce modèle, le conflit serait composé de trois éléments fondamentaux : l'attitude, le comportement et la contradiction. Ces trois éléments sont identifiables dans tout conflit, quoique à des degrés différents. Les composantes sont placées dans chacun des trois angles d'un triangle pour illustrer les relations entre celles-ci (voir schéma 5).

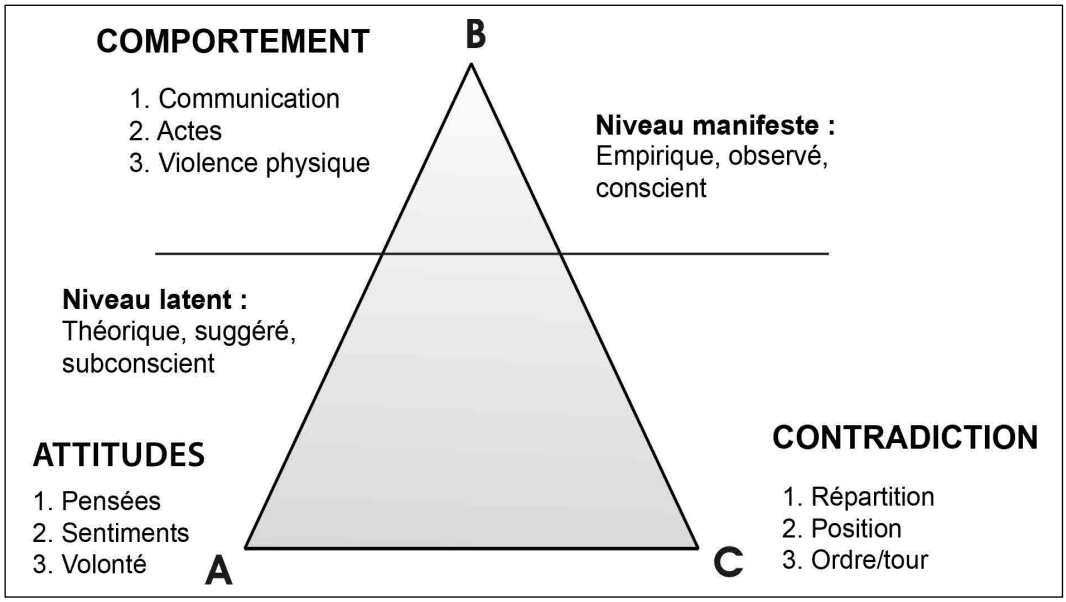


Schéma 5. Le triangle des conflits (Galtung, J., *Peace by Peaceful Means : Peace and Conflict, Development and Civilization*, Sage, Londres, 1997, p. 72)

Une métaphore souvent utilisée pour le conflit est celle de l'iceberg, que reprend le triangle ABC. Comme les racines dans l'arbre du conflit, une partie importante de l'iceberg est invisible car immergée. Toutefois, cette partie détermine la taille et le comportement de l'iceberg, autrement dit le sens de son déplacement et comment il se meut dans l'eau. De la même façon que la partie émergente de l'iceberg, le triangle montre les aspects visibles du conflit : les griefs, les accusations et les commentaires blessants, et les négociations. Toutefois, d'autres aspects sont sous la surface, tels que les priorités cachées, un langage corporel condescendant et les intérêts en termes de

pouvoir et de ressources. La métaphore de l'iceberg permet de montrer que seule une petite partie du conflit est visible. La partie dissimulée du conflit, plus importante, agit comme une force cachée dans l'évolution de la situation et influe sur les tentatives de résolution du conflit. Le rôle de chacun dans un conflit détermine ce qu'il est capable d'en voir. Plus vous êtes impliqué dans le conflit, plus il vous est difficile de prendre du recul pour en avoir une vision objective.

Attitudes

Selon le triangle ABC, nos attitudes et hypothèses au sujet du conflit se trouvent sous la surface, signalées dans le modèle par la lettre A[45]. Cet angle du triangle est formé par les images que nous avons de nous-mêmes et des autres parties impliquées, mais aussi par nos pensées, sentiments et désirs. Il s'agit des sentiments que les parties au conflit éprouvent les unes envers les autres, ainsi que de la façon dont elles appréhendent et gèrent leurs propres sentiments. La colère, si elle est un sentiment très significatif dans les conflits, est souvent une réaction à un autre sentiment, celui de la peur. Les attitudes masquent nos hypothèses et idées subjectives des problèmes sous-jacents au conflit, à propos de ce qui s'est passé, qui a fait quoi, etc. Généralement, les perceptions des parties belligérantes diffèrent substantiellement, non seulement au sujet de ce qui s'est passé mais également s'agissant de la vision du monde et des valeurs. Il en va de même que dans l'arbre du conflit présenté précédemment, où il faut considérer les dimensions objectives et subjectives de la façon dont les causes du conflit sont rapportées. L'histoire et les perceptions de ce qui s'est passé évoluent avec le temps et à mesure que les parties s'éloignent les unes des autres durant l'escalade du conflit.

Comportement

L'aspect le plus visible d'un conflit est le comportement, signalé par la lettre B dans le modèle. Il s'agit des actes des différentes parties. Les réactions humaines aux événements sont relativement complexes et, par conséquent, ce que nous désignons par le terme de comportement englobe quantité d'éléments. Différentes personnes réagissent différemment à différents événements. Néanmoins, les actes qui se combinent pour former le comportement – tel qu'il est compris dans ce modèle – peuvent globalement être répartis en trois catégories :

- ce qui est dit ;
- ce qui est fait ; et
- la violence physique.

Il est important de préciser que, parfois, ce qui n'est pas dit ou pas fait (non-action) peut être considéré comme faisant partie du comportement. Éviter d'agir peut avoir des répercussions aussi sensibles sur le développement du conflit qu'un acte, avec probablement des conséquences différentes. Par ailleurs, on distingue la violence physique des autres actes parce que son utilisation modifie considérablement le caractère du conflit. Ses conséquences sont très graves et peuvent radicalement transformer le développement du conflit et son issue.

Contradiction

Dans un conflit, la contradiction forme le cœur et la cause du problème, que signale la lettre C dans le modèle. Il s'agit de la/des question(s) spécifique(s) qui a/ont fait l'objet du désaccord. Selon le modèle, les conflits porteraient généralement sur trois types de questions : la répartition, la position et l'ordre.

Répartition : la contradiction survient à cause d'une compétition au sujet de ressources qu'il faut diviser entre les différents groupes et communautés. Il peut s'agir d'argent, de temps, d'espace, de nourriture, d'attention ou de faveur politique, et la question se pose de savoir combien en allouer à chacune des parties. Cependant, aucune des parties ne remet en question les règles relatives à la répartition et leur rôle dans leur création.

Position : la contradiction est la conséquence de l'issue d'une compétition au sujet d'une position. Une position est une ressource qui ne peut être partagée, pour la seule raison qu'une seule personne peut l'occuper à un moment donné, par exemple : le directeur exécutif dans une entreprise, le président d'une classe, la petite amie, le champion du monde ou encore le dirigeant souverain d'un État. L'une des façons de gérer ce type de conflit, notamment dans les cas où les parties impliquées se battent pour savoir qui devrait légitimement gouverner un État, a consisté à tenter de convaincre celles-ci de partager la position concernée. Cette stratégie s'est avérée efficace lorsque les parties étaient ouvertes à l'idée d'occuper chacune à leur tour la position en question. C'est la solution qui a parfois été choisie dans les présidences tournantes. Une autre approche consiste à trouver d'autres positions prestigieuses pour les parties en concurrence (par exemple, un président et plusieurs vice-présidents). En utilisant cette approche, les parties belligérantes apprennent à appréhender la position à la manière d'une ressource qui peut être partagée et donc à adopter une approche davantage fondée sur la coopération.

Ordre : dans ce cas, la contradiction concerne les règles qu'il faudrait suivre dans une société ou une organisation donnée, l'une des parties au moins affirmant que les règles en vigueur ne sont pas adaptées ou équitables et voulant de ce fait changer le système en place. Parmi les exemples de ce type de conflit, on peut citer les désaccords quant à la façon de restructurer une entreprise et la remise en question par les adolescents des règles fixées par leurs parents. Les cas les plus connus et les plus fréquemment étudiés, toutefois, concernent la transformation du système politique dans un pays donné, et en particulier les transitions après des systèmes autoritaires de gouvernance. Dans l'histoire européenne récente, ont notamment été concernées les dictatures fascistes et d'extrême droite, comme en Espagne, au Portugal et en Grèce, ainsi que les dictatures communistes/socialistes, telles que l'Union soviétique et ses satellites en Europe centrale et orientale. Les conflits d'ordre peuvent être plus intenses que les deux autres formes de contradiction précédemment mentionnées, dans la mesure où il y a remise en question des valeurs clés des parties impliquées, alors qu'il est très difficile de les négocier.

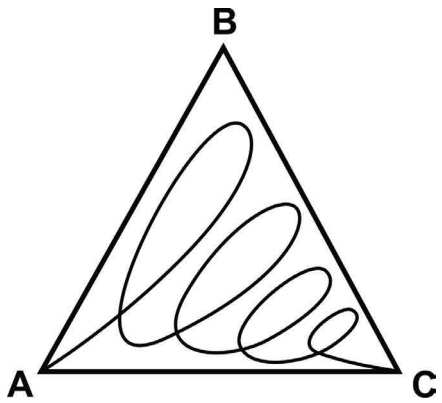


Schéma 6. La spirale ABC du conflit

Comprendre l'escalade et la désescalade du conflit

Le conflit peut surgir pour plusieurs raisons ; le triangle ABC nous aide à comprendre de quelle façon. Un conflit peut commencer alors que les parties concernées prennent conscience de l'incompatibilité de leurs besoins – il s'agit de la contradiction (C). Les deux parties veulent la même chose au même moment et, le problème étant impossible à résoudre, il en résulte une frustration de part et d'autre. La frustration conduit ensuite à l'agression et au mépris – il s'agit des attitudes (A), qui peuvent déboucher sur un différend ou des actions violentes – il s'agit du comportement (B).

Dans ce processus, le conflit évolue à la manière d'une spirale (voir schéma 6), et un nouveau conflit émerge en conséquence des comportements agressifs violents qui se sont manifestés. Ainsi, les composantes du conflit se renforcent mutuellement. Même si le problème majeur est résolu, cela ne signifie pas forcément que le conflit lui-même est réglé. Tandis que le conflit entre dans une dynamique d'évolution, la contradiction peut concerner une question totalement différente de celle qui en était à l'origine. De nouveaux conflits sont venus s'ajouter au conflit originel.

Un conflit peut aussi trouver sa source dans le comportement, signalé à l'angle (B) du triangle, lorsqu'une des parties agit envers l'autre avec des intentions malveillantes ou d'une façon que l'autre n'apprécie pas ou ne comprend pas bien. Il en va de même pour les attitudes, à l'angle (A). Une attitude hostile peut trouver sa source dans une idéologie ou une tradition. Pour la justifier, l'auteur va rechercher une contradiction (C), une menace de l'extérieur, qui viendra confirmer ses hypothèses. Cette attitude va alors générer un comportement inadapté qui, à son tour, va nourrir le conflit. L'escalade est favorisée par des sentiments fortement négatifs qui ne font que se renforcer à mesure que le conflit s'amplifie.

Néanmoins, puisque le conflit peut trouver sa source dans n'importe quel point du triangle, il peut également être stoppé à n'importe quel point. Lors de l'intervention, il faut cibler la question clé ou la contradiction responsable de l'émergence ou de l'escalade du conflit. Le triangle ABC nous donne quelques indices concernant le type d'intervention susceptible de favoriser la résolution du conflit. Il souligne aussi le fait que s'attaquer à la contradiction est important mais pas suffisant pour résoudre celle-ci. Il peut également être nécessaire d'intervenir au niveau des sentiments et comportements des parties, dans la mesure où ceux-ci peuvent renforcer le conflit ou générer son escalade. Dans le pire des cas, ils peuvent être à l'origine de nouveaux conflits. Tout cela se passe généralement inconsciemment, c'est pourquoi un tel modèle est utile pour mettre à plat tous les éléments et analyser le processus.

À vos méninges !

Tentez de définir les angles A, B et C d'un conflit que vous avez récemment vécu. Est-il clair pour vous dans quel angle le conflit a démarré ? Dans quelle mesure êtes-vous capable de déconstruire le cours des événements ?

Une autre façon de comprendre la dynamique du conflit, et notamment son escalade et sa désescalade, est possible grâce au modèle de l'escalier[46]. Ce modèle comporte neuf marches (voir schéma 7). L'escalier descendant commence par un débat sur la contradiction en question, pour en venir à une hostilité considérable et, finalement, entrer dans une phase de violence par laquelle les parties tentent de s'éliminer mutuellement. Selon ce modèle, tout conflit dont le processus n'est pas renversé va suivre les neuf étapes de l'échelle descendante tandis que sa dynamique s'accélère et s'amplifie.

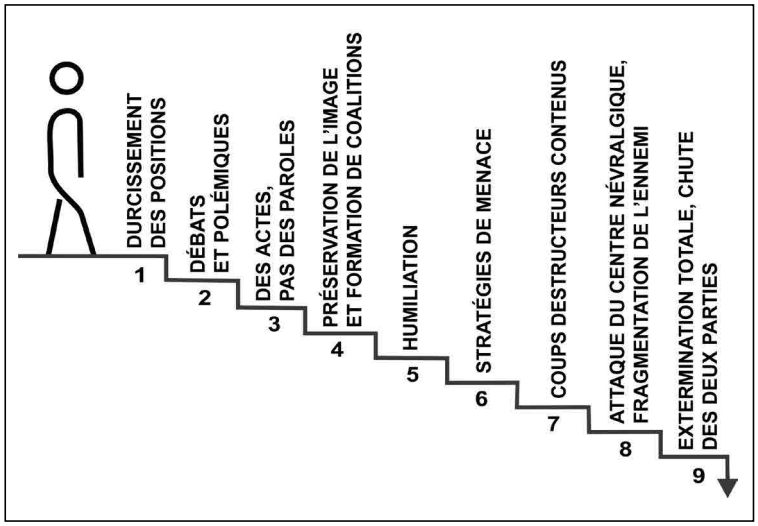
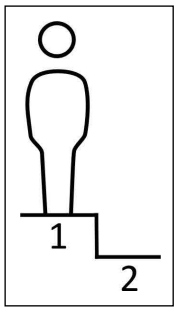


Schéma 7. Modèle de l'escalier (fondé sur le modèle de « Overview of the Nine Levels of Escalation », *in* Glasl, F., *Confronting Conflict : A First-Aid Kit for Handling Conflict*, Hawthorn Press, Gloucestershire, 1999, p. 84-85)

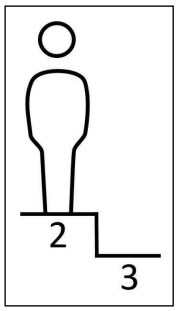
Dans ce modèle, la désescalade du conflit exige que les parties remontent l'escalier, marche par marche, en revenant sur chacun de leurs actes à chaque marche. Le conflit peut sauter plusieurs marches en même temps mais, si nous voulons remonter l'escalier, chaque marche va demander des efforts et un engagement considérables. Comme dans la vraie vie, plus loin le conflit est descendu dans l'escalier, plus il y aura de marches à remonter, et plus il sera difficile pour les parties de résoudre le conflit par elles-mêmes.

À présent, examinons chacune des marches plus en détail.



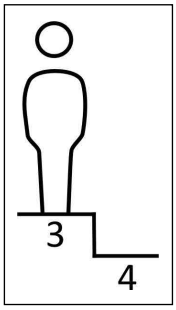
Étape 1 : durcissement des positions

Le point de départ d'un conflit est généralement assez simple. Les tensions génèrent une irritation qui installe une atmosphère hostile. Les positions font l'objet de débats acharnés. Dans cette première étape, les parties prennent conscience de leur dépendance, et leurs relations évoluent entre coopération et compétition, sans pour l'instant de volonté de leur part de surmonter leurs différences. À ce stade, empêcher l'escalade du conflit consisterait pour chacune des parties à manifester son intérêt pour la position de l'autre.



Étape 2 : débats et polémiques

Dans cette deuxième étape, les opinions se cristallisent et les discussions se transforment en attaques verbales. Les parties recherchent les points faibles de leurs arguments respectifs et n'entendent que ce qu'elles souhaitent entendre, en faisant valoir leur supériorité. À ce stade, les discussions ne portent plus sur les faits et les actes mais sur les individus. On observe une alternance permanente entre coopération et compétition, tandis que les parties essayent de préserver leurs relations par le dialogue. Dès que l'une des parties s'estime privée du droit de se justifier, le conflit aborde rapidement l'étape suivante. Le point de basculement se situe au moment où les parties ne craignent plus l'accélération du conflit et passent des mots aux actes. La rupture se fait dès lors que les parties agissent unilatéralement et font des hypothèses sans consultation ni accord. Pour renverser le processus d'escalade, il faudrait encourager les parties à essayer de comprendre la perspective de leur partenaire et à se mettre à sa place.



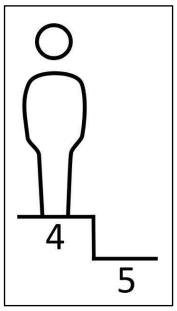
Étape 3 : des actes, pas des paroles

À la troisième étape, il y a une différence entre comportement verbal et non verbal. Les parties partent du principe qu'il n'y a aucun intérêt à se parler car un autre débat ne ferait qu'empirer les choses. Chaque partie est de plus en plus focalisée sur le comportement de l'autre. Un sentiment d'appartenance au groupe se développe en opposition à la partie adverse. À ce stade, pour favoriser la désescalade du conflit, il faudrait initier des échanges informels entre les parties. Cela pourrait les empêcher de franchir le seuil de la peur et de passer à l'étape suivante.

Les trois premières marches de l'escalier se caractérisent par l'impasse dans laquelle se trouvent les parties. La peur empêche la poursuite de l'escalade, et il n'est déjà plus possible pour les parties de résoudre elles-mêmes le conflit. L'intervention d'une tierce partie sera nécessaire.

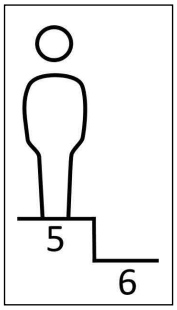
À vos méninges !

Pensez à un conflit auquel vous avez récemment été confronté dans le contexte du travail de jeunesse. Analysez les marches qui ont été franchies. Qu'avez-vous fait pour permettre la désescalade du conflit ?



Étape 4 : préservation de l'image et formation de coalitions

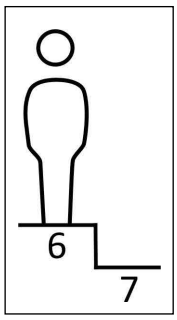
À la quatrième étape, les parties au conflit s'éloignent l'une de l'autre et des groupes auxquels appartient la partie adverse (par exemple, groupes ethniques ou religieux, pays). Des rumeurs courent et la recherche d'alliés va bon train. Les compétences et le savoir de la partie opposée sont remis en question. Chacune des deux parties s'estime « bonne », tandis que la partie adverse est « mauvaise » et que cette nature est immuable et impossible à changer – en d'autres termes, « mauvaise pour toujours ». À ce stade, les parties poussent leurs adversaires à agir selon leurs attentes et les réactions qui s'ensuivent s'ajoutent à une liste grandissante de points négatifs. La situation se transforme alors en prédiction qui engendre sa propre réalisation. À ce stade, la contradiction n'est plus le problème essentiel. La partie adverse est forcément coupable de la situation, et tous ses actes sont blâmables. La suspicion grandit. Pour permettre la désescalade du conflit, il faudrait encourager les parties à revoir le langage qu'elles utilisent (notamment l'accusation et le reproche) et à tenter de mettre en place une communication non violente. Pour en savoir plus sur la communication non violente, voir chapitre 4, « Les jeunes travaillent avec les conflits », p. 97.



Étape 5 : humiliation

Dans cette cinquième étape, les parties focalisent toute leur attention sur la nature corrompue de l'autre partie. La révéler au reste du monde devient un devoir essentiel, et une énergie considérable est investie dans la diffamation de la partie adverse. Les parties estiment chacune que la partie adverse a violé leur intégrité (personnelle) et cherchent des moyens de se venger. L'autre partie est considérée comme démoniaque, diabolique et capable de tout. L'insécurité générée par ces préjugés vient renforcer le caractère

irrationnel des accusations et nourrir la peur. Les phases précédentes de l'escalade du conflit sont à présent appréhendées sous cet angle et tous les actes antérieurs sont considérés comme des mauvaises actions. Pour permettre la désescalade, il faudrait encourager les parties à distinguer les faits liés au conflit et leur sentiment d'être maltraitées par la partie adverse.



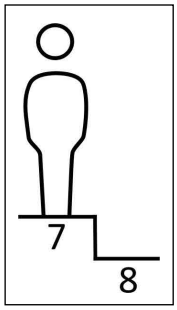
Étape 6 : stratégies de menace

À la sixième étape, le niveau de stress augmente tandis que des menaces et des ultimatums sont proférés. Le sentiment de pression du temps s'accroît, intensifiant la vitesse de l'escalade et réduisant les chances de parvenir à des conclusions sensées et logiques. Toutes les menaces de la partie adverse sont prises au sérieux. Les parties sont poussées par la nécessité de surveiller l'autre pour l'empêcher d'agir. Pour permettre la désescalade du conflit, il faudrait encourager les parties à réfléchir soigneusement à leurs besoins et à la façon dont la partie adverse pourrait y répondre, plutôt que de recourir à des ultimatums et des menaces.

La défiance mutuelle est le trait propre aux étapes 4 à 6. Ensuite, les parties franchissent le seuil de la destruction pour entrer dans les trois dernières phases, qui se caractérisent par des tentatives d'infliger à l'autre des dommages et des préjudices.

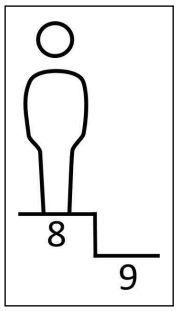
À vos méninges !

Réfléchissez à un événement récemment intervenu dans votre pays et rapporté par les médias qui a franchi la sixième étape. Analysez le cours des événements. À votre avis, qu'est-ce qui aurait pu renverser le processus d'escalade ? Connaissez-vous des exemples concluants de désescalade ?



Étape 7 : coups destructeurs contenus

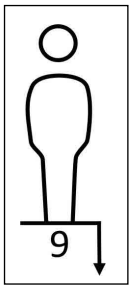
Dans la septième étape, l'idée que la partie adverse puisse être humaine est remise en question. L'ennemi se transforme en objet déshumanisé et tout dommage qui lui est infligé est une victoire. Limiter ses propres pertes est la priorité. Même si les deux parties subissent des pertes, elles en négligent les conséquences préjudiciables. Celle qui perd le moins est la gagnante. Le conflit tourne exclusivement autour des actions de l'ennemi et l'objectif est de lui infliger des dommages. À ce stade, pour permettre la désescalade du conflit, il faudrait faire appel au sentiment d'autopréservation des parties. Autrement dit, en faisant prendre conscience aux parties qu'elles s'exposent à des dommages ou des préjudices du fait de leurs propres actes à l'encontre de l'autre, elles pourraient reconsidérer leur volonté de destruction.



Étape 8 : attaque du centre névralgique, fragmentation de l'ennemi

À la huitième étape, des attaques sont lancées contre les cibles cruciales de la partie adverse. Au niveau micro (population, individus), voici quelques actes possibles : dégonfler le pneu du vélo d'un collègue concurrent un jour très chargé, vandaliser l'appartement d'un ex-petit ami, détruire des photos d'une grande valeur sentimentale ou menacer la vie de parents. Au niveau macro, cela peut aller de l'engagement dans une armée pour se préparer à attaquer jusqu'à

l'occupation d'une ville. Une limite importante est franchie dans la mesure où l'acte vise exclusivement ce qui est susceptible de blesser le plus gravement l'autre partie, en l'absence de tout sens de proportionnalité. Pour permettre la désescalade du conflit, il faudrait faire appel au bon sens et à la décence des parties, en les invitant à s'interroger sur le fait de savoir si leurs actes sont proportionnés aux situations.



Étape 9 : extermination totale, chute des deux parties

À cette neuvième et dernière étape, la volonté d'exterminer la partie adverse est si forte qu'elle supplante même l'instinct d'autopréservation. Il n'y a plus de retour en arrière possible. L'anéantissement de l'ennemi est l'objectif, même si le prix en est l'autodestruction. Les parties risquent peut-être la faillite, l'emprisonnement ou des blessures physiques, mais plus rien ne compte. Une guerre d'extermination totale est engagée. La culpabilité ne se distingue plus de la non-culpabilité, et alliés et parties neutres ne sont plus identifiables. Le seul objectif est de s'assurer de la destruction de l'autre partie. Le génocide en est un bon exemple. À ce stade, pour permettre la désescalade du conflit, il faudrait inviter les parties à réfléchir à leur propre préservation, faire appel à leur sens moral et leur demander si leurs actions ne sont pas susceptibles de blesser ou d'infliger des dommages à des personnes qu'elles aiment et à des civils innocents autant qu'à leurs ennemis.

À vos méninges !

Les trois dernières étapes sont très destructrices. Elles caractérisent notamment les conflits armés internationaux qui se déroulent dans différentes régions du monde. Pensez à un conflit de ce type au sujet duquel vous avez des informations détaillées. Analysez l'étape à laquelle il est parvenu à ce jour à la lumière de ces informations. À votre avis, qu'est-ce qui permettrait d'enclencher sa désescalade ?

Hotel Rwanda est un drame historique réalisé en 2004 par Terry George, sur l'histoire de Paul Rusesabagina (joué par Don Cheadle) durant le génocide rwandais en 1994. Le film raconte comment celui-ci a sauvé la vie de sa famille et de plus d'un millier de réfugiés tutsis et hutus en les abritant dans l'hôtel des Mille Collines, dont il était le gérant. Tandis que son pays sombre dans la folie et subit la menace constante de l'anéantissement par la milice hutu, l'hôtelier se trouve confronté à l'incapacité des forces des Nations Unies à protéger les personnes qu'il abrite et va prendre des décisions qu'il n'aurait jamais pensé prendre.

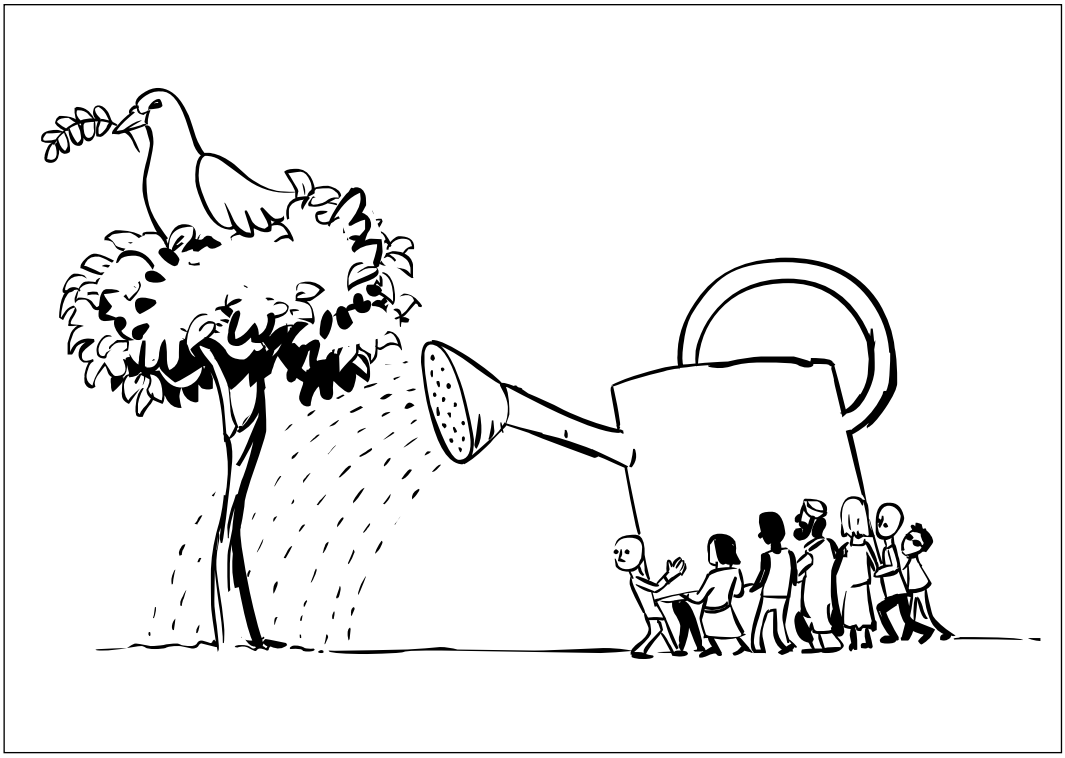
Plus d'informations : www.unitedartists.com/hotelrwanda/main.html.

DILEMME

Dilemme 6 : démocratie

« Le processus formel de réforme constitutionnelle dure au moins six mois : l'impression générale que les choses se sont améliorées en conséquence de la réforme économique ne se formera qu'au bout de six ans. La troisième condition pour parvenir à la liberté est la mise en place de fondations sociales qui fassent de la Constitution et de l'économie des institutions en mesure de fonctionner par beau temps comme par mauvais temps et de résister aux tempêtes qui frappent de l'intérieur comme de l'extérieur ; et soixante ans suffisent à peine pour poser ces fondations. »[47]

Lord Ralf Dahrendorf



Le nombre de conflits armés entre États dans le monde a diminué progressivement depuis le début des années 1970. Seuls huit conflits entre États, sur les 91 constatés en 2008, avaient recours à la violence[48]. L'expansion de la démocratie à l'échelle planétaire est généralement considérée comme l'une des principales explications de cette évolution positive. La recherche a montré que les démocraties ne se font généralement pas la guerre. Avec la chute de l'Union soviétique, la fin du communisme en Europe orientale et la démocratisation qui s'est ensuivie, le monde est devenu plus pacifique. Aux yeux de beaucoup, la démocratie est la solution à bien des problèmes[49].

Thomas L. Friedman a poussé cette idée encore plus loin dans sa « Golden Arches Theory of Conflict Prevention »[50]. Il y avance que deux pays où sont installées des franchises de McDonald's ne se risqueraient pas à entrer en guerre l'un contre l'autre

car cela mettrait en danger leur place dans le système économique mondial, que symbolise McDonald's. La théorie de Friedman, aussi séduisante qu'elle puisse paraître, n'a pas été confirmée par la réalité. Premièrement, la définition de la guerre utilisée pour déterminer qui est – ou a été – en guerre joue un rôle. Ensuite, que ce soit dans le cas de l'intervention des États-Unis à Panama en 1989 ou dans celui des bombardements de l'Otan sur la Serbie en 1999, les pays concernés abritaient des restaurants McDonald's.

Mais au-delà de ces théories farfelues, et même si les États démocratiques n'entrent généralement pas en guerre les uns contre les autres, ces derniers font quand même la guerre à des États dotés d'autres formes de gouvernement. Le Royaume-Uni et la France, suivis de près par les États-Unis – autant de pays qui sont des démocraties bien établies – ont été impliqués dans les conflits armés entre États qui ont suivi la seconde guerre mondiale[51]. De l'avis de certains, les guerres actuelles en Afghanistan et en Irak sont les preuves que la guerre est devenue un outil pour exporter la démocratie[52].

Un système démocratique n'est pas non plus le garant de la paix à l'intérieur des pays. Dans son livre The Dark Side of Democracy – Explaining Ethnic Cleansing*, le sociologue Michael Mann a avancé l'idée que le grand problème des démocraties modernes était leur mauvaise interprétation des termes* demos *(loi du peuple) et* ethnos *(groupe d'individus qui partagent une culture commune, différente de celle d'autres individus). Lorsque la volonté du peuple est remplacée par la volonté d'un groupe ethnique, l'État, de démocratie, se transforme en ethnocratie[53]. Dans ce cas, les intérêts et les droits des minorités sont subordonnés à la volonté d'une majorité ethnique, ce qui génère des tensions politiques et sociales et, bien souvent, des explosions de violence.*

Un des problèmes sous-jacents est que l'État-nation moderne est fondé sur l'hypothèse théorique d'« un peuple, un État ». En réalité, les différences ethniques et autres différences culturelles sont présentes dans tous les États. L'État démocratique moderne est structuré pour être régi par la volonté de la majorité. Là où l'« ethnie » ou la « culture nationale » sont le lien reconnu par l'État qui unit la majorité, les formes d'exclusion ethnique et nationale sont répandues. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'État-nation démocratique peut en venir à promouvoir une forme de tyrannie, celle de la majorité. Dans ses formes les moins extrêmes, l'exclusion se caractérise par une pression à l'assimilation, une discrimination dans l'emploi et l'éducation (entre autres domaines clés), une tentative pour minoriser, voire supprimer, les langues minoritaires et, enfin, la ségrégation des minorités. Les formes les plus extrêmes de l'exclusion sont l'expulsion, l'apartheid et le génocide. Les politiques d'exclusion sont généralement appliquées par l'État, mais la violence à l'encontre des minorités a également des manifestations sociales, et notamment des crimes de haine individuels et des attaques de groupes organisés[54]. L'indifférence que manifeste une grande partie de la population majoritaire perpétue la violence de l'État et de la société envers les minorités.

Ces conflits sont bien plus complexes que beaucoup ne veulent l'admettre. Pour de nombreuses personnes en position de pouvoir, il est pratique de qualifier ces conflits d'« ethniques » ou de « religieux » et d'en faire porter la responsabilité à la communauté minoritaire, accusée de manque de volonté d'intégration. Mais d'autres facteurs jouent un rôle clé dans l'émergence et la perpétuation de ces conflits. Très souvent, la répartition du pouvoir et des ressources est à l'avantage de l'élite politique. Celle-ci n'a donc guère d'intérêt ou de motivation à partager ou céder ses

avantages. Les conflits ethniques et religieux ont souvent été utilisés pour détourner l'attention de l'auto-enrichissement d'une élite politique corrompue, même dans ce que l'on appelle les démocraties. Dans les nouvelles démocraties, des fonctionnaires corrompus et préoccupés uniquement par leurs propres intérêts, souvent avec l'aide du crime organisé, sont parvenus à s'approprier les biens de l'État grâce à des programmes de privatisation douteux, attisant ce faisant entre les communautés ethniques et nationales des suspicions latentes[55].

Il convient également de noter que l'émergence des mouvements d'autodétermination « nationale » peut avoir des causes très différentes de celles des conflits qui les accompagnent généralement. À la différence des mouvements révolutionnaires, les mouvements sécessionnistes ne visent pas à changer le statut quo politique ou à renverser le gouvernement en place. Leur objectif est simplement de repartir de zéro en fondant un nouvel État. En tant que tels, ces mouvements représentent une menace pour l'intégrité territoriale de l'État-nation. Les mouvements de sécession et d'indépendance sont générés par le profond mécontentement de populations qui endurent depuis longtemps diverses formes d'exclusion et de privation politique. À compter de 2009, on a observé des mouvements sécessionnistes actifs dans quelques États européens. Or, les membres du Conseil de l'Europe sont considérés par la communauté internationale comme d'authentiques démocraties[56].

L'existence de tels conflits pose la question de savoir dans quelle mesure les démocraties sont capables d'inclure pleinement et sur un pied d'égalité l'ensemble des citoyens, quels que soient leurs antécédents ethniques ou religieux. La qualité de la démocratie en question et sa capacité à garantir la justice pour tous pourraient-elles être de meilleurs indicateurs de la paix que la simple adoption d'une démocratie procédurale ? Si l'idée de « paix positive »[57] *nous paraît sensée, alors la réponse à cette question est oui, sans aucun doute.*

3.3.2. Phases des conflits armés

À l'évocation des conflits et de leur déroulement (et notamment les phénomènes d'escalade et de désescalade), les premières images qui nous viennent à l'esprit sont celles de guerres entre pays ou de violences urbaines. Ce sont celles-là que répandent le plus souvent les médias. Cela peut toutefois être trompeur. En soi, une guerre n'est pas un conflit, pas plus que la violence qui surgit périodiquement entre gangs rivaux dans les grandes métropoles du monde. La guerre et la violence sont en fait les réponses apportées au conflit par les parties belligérantes. Par exemple, la guerre n'est que l'une des mesures employées par les États pour gérer des conflits qui peuvent être la conséquence de différends au sujet de ressources en eau rares, de l'accès à des réserves de pétrole ou au sujet du pouvoir politique. Ce sont là quelques exemples des contradictions sous-jacentes. Parmi les autres approches qu'un État peut adopter en réponse à un conflit figurent les boycotts, mais aussi la mise en œuvre de certaines formes de coopération internationale ou encore de négociations.

Aussi est-il important de se rappeler que ce n'est pas parce qu'un conflit possède les ingrédients de la violence qu'il peut être systématiquement défini comme un conflit armé. Selon la base de données sur les conflits de l'université d'Uppsala, outil internationalement reconnu pour la collecte annuelle de données sur les conflits armés, un conflit armé se définit comme suit :

> « […] un conflit armé est un différend conflictuel qui concerne un État et/ou un territoire, et où l'utilisation de la force armée entre deux parties, dont l'une d'elles au moins est le gouvernement d'un État, entraîne au moins 25 décès liés au combat au cours d'une année calendaire. »[58]

Dans un conflit armé, il est possible d'identifier trois étapes chronologiquement organisées. Celles-ci peuvent se reproduire de façon cyclique si le conflit n'est que partiellement résolu. Ces étapes sont : la phase préconflit, la phase du conflit en soi et la phase postconflit. Dans la plupart des conflits internationaux/mondiaux, les interventions sont opérées durant le conflit et non dans les phases pré- et postconflit. Il s'agit d'une réaction à la crise indubitablement expérimentée pendant le conflit. Toutefois, la pratique a mis en évidence l'intérêt d'une intervention dans les phases pré- et postconflit pour prévenir l'explosion de la violence – en d'autres termes, pour empêcher que ne se déclenche le conflit à proprement parler.

Phase préconflit

Le potentiel de violence est présent à tout moment parce que les individus ont des valeurs, des besoins et des intérêts différents, et ne savent pas toujours comment gérer les conflits de façon non violente. Ce potentiel est une caractéristique inhérente à la phase préconflit. La contradiction n'est pas encore très visible, pas plus que les formes de violence. Dans cette phase, toutes sortes de comportements peuvent se manifester, depuis des attitudes hostiles et des préjugés envers certains groupes jusqu'à des tirs de milice et de brèves échauffourées entre gangs rivaux. On observe une alternance d'escalade et de désescalade de la violence. Cette phase est aussi appelée « paix négative » : la violence directe est absente, mais la violence structurelle et la violence culturelle sont toutes deux bien présentes[59]. Les confrontations entre les parties au conflit signalent généralement la frontière entre la phase préconflit et l'explosion de la violence ou la phase de conflit en soi. Le mode d'intervention employé à ce stade est appelé « prévention du conflit ». Pour en savoir plus sur la prévention des conflits, voir le chapitre 4 à la section « Approches du traitement des conflits : prévention, résolution, gestion et transformation », p. 101.

Phase du conflit à proprement parler

Au paroxysme du conflit, appelé phase du conflit, la violence atteint son intensité maximale et des individus sont tués dans tous les camps. La communication entre les parties est totalement rompue. Dans le domaine des relations internationales, on qualifie aussi cette phase de « conflit armé ». Par exemple, un conflit armé mineur se définit par au moins 25 mais moins de 1 000 morts au combat par an. Un conflit armé majeur se définit par le même nombre de décès annuels mais, au total, par au moins 1 000 victimes durant le conflit. On parle de « guerre » lorsqu'on dénombre au moins 1 000 morts au combat en une année[60]. Mais ces distinctions n'ont qu'une utilité réduite. Elles ne rendent pas réellement compte du fait qu'il existe bien d'autres types de conflits armés, que l'on ne définit pas comme des guerres, et qui ont lieu chaque jour. Un exemple en est la violence entre les gangs armés dans les grandes métropoles du monde. Ce type de violence tue des quantités de jeunes chaque année et les communautés concernées en subissent les terribles conséquences, même si l'on ne peut parler de « morts au combat ». D'une façon ou d'une autre, la crise doit se terminer car l'escalade ne peut se poursuivre indéfiniment. Dans le cas des guerres, la contribution d'acteurs externes pour mettre un terme à cette phase est courante. Leurs interventions peuvent prendre la forme de négociations, de médiations, de boycotts, voire d'attaques militaires. La violence décroît généralement en intensité lorsque se dessine la possibilité d'un règlement. À ce stade, une intervention est nécessaire pour mettre un terme au conflit.

Phase postconflit

Lorsqu'il est mis fin à la violence et qu'un accord a été trouvé, les tensions diminuent et il est possible de rétablir les relations entre les parties. Toutefois, il reste un travail considérable à effectuer pour parvenir à une paix positive (en d'autres termes, une situation de justice et l'amélioration des conditions de vie)[61]. Il est donc important d'œuvrer à la réintégration et à la reconstruction de la confiance pour éviter la résurgence de la violence. Les efforts pour rétablir la paix visent à réparer des relations endommagées, dans l'objectif à long terme de réconcilier les parties belligérantes.

À vos méninges !

Identifiez la phase des conflits violents que vous traitez par le biais de votre travail de jeunesse. Quelles actions menez-vous ? Pourquoi ?

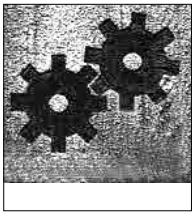
On salue souvent le travail de jeunesse pour sa contribution significative aux efforts de maintien de la paix dans les phases pré- et postconflit, plutôt que durant le conflit en soi. La réalité est un peu différente, mais cela s'explique. D'une part, il faut en effet reconnaître que, dans la phase du conflit, les conditions élémentaires nécessaires à l'intervention du travail de jeunesse ne sont pas réunies (bâtiments sûrs, professionnels du travail de jeunesse adéquatement formés, ressources suffisantes, mandats et légitimité nécessaires pour travailler avec l'autre partie, etc.). En même temps, dans les phases pré- et postconflit, précisément parce que la situation n'a pas dépassé certaines limites, les jeunes, leurs organisations et les animateurs peuvent convaincre les aînés, les individus en position d'autorité et les personnes proches de reconsidérer leurs positions les plus dures. D'autre part, nul n'ignore que le travail de jeunesse, formel et non formel, opère même en temps d'hostilités, par exemple dans les camps de réfugiés ou de façon « clandestine » (autrement dit, en secret), et

ce malgré les dangers. Tout le monde sait aussi que le travail de jeunesse possède le potentiel pour littéralement sortir les individus du contexte du conflit et les mettre dans un autre état d'esprit, leur offrant ainsi la possibilité d'un regard plus libre sur le conflit.

3.4. Conclusion

Ce chapitre a permis de passer en revue quelques-unes des approches les plus théoriques de la compréhension du conflit et de son fonctionnement, combinant différents modèles pour faire apparaître les multiples composantes du conflit et les moyens pratiques d'introduire l'analyse du conflit dans le travail de jeunesse. Au chapitre 4, « Les jeunes travaillent avec les conflits », nous allons tenter de comprendre comment aborder concrètement les conflits – en d'autres termes, comment le travail de jeunesse peut intervenir de façon constructive dans les conlits.

Boîte à ressources : comprendre le conflit



- Governance and Social Development Resource Centre, www.gsdrc.org/go/topic-guides/conflict.
- Conciliation Resources, www.c-r.org.
- Responding to Conflict, www.respond.org.
- International Centre of Excellence for the Study of Peace and Conflict, www.incore.ulst.ac.uk.
- Center for Conflict Dynamics, www.conflictdynamics.org.
- International Peace Institute, www.ipacademy.org.

- « Conflict-Sensitive Approaches to Development, Humanitarian Assistance and Peacebuilding : Resource Pack », FEWER, International Alert and Saferworld, 2003, www.conflictsensitivity.org.
- « Manual for Conflict Analysis. Methods Document », SIDA, 2006, www.sida.se/publications.
- Axt, H. J., Milososki, A., Schwarz, O., *Conflict – A Literature Review*, University of Duisburg-Essen, Institute for Political Science, 2006.
- Understanding conflict (Session 2), « Conflict Negotiation Skills for Youth », United Nations, New York, 2003, www.unescap.org/esid/hds/resources/publications.asp.
- « Conflict-related Development Analysis (CDA) », UNDP, 2003, www.undp.org/cpr/documents/prevention/integrate/CDA_complete.pdf.
- Van de Goor, L., Verstegen, S., « Conflict Prognosis. A Conflict and Policy Assessment Framework », Clingendael Institute, 2000, www.clingendael.nl/publications/2000/20000602_cru_paper_vandegoor.pdf.
- Bush, K., « A Measure of Peace: Peace and Conflict Impact Assessment (PCIA) of Development Projects in Conflict Zones », http://conflictsensitivity.org/files/publib/Measure_of_Peace.pdf.
- « Conducting Conflict Assessments: Guidance Notes », DFID, 2002, http://conflictsensitivity.org.

- Beyond Intractability : a free knowledge base, www.beyondintractability.org.
- Understanding conflict – understanding peace. Learn Peace : A Peace Pledge Union Project, www.ppu.org.uk/learn/conflict/st_conflict.html.
- Rummel, R. J., *Understanding Conflict and War*, www.mega.nu/ampp/rummel/ucw.htm.
- IDRC Digital library, https://idl-bnc.idrc.ca/dspace.
- ReliefWeb, www.reliefweb.int.
- *Berghof Handbook for Conflict Transformation*, www.berghof-handbook.net.
- « A Glossary of Terms and Concepts in Peace And Conflict Studies », University For Peace, 2005, www.upeace.org/library/documents/GlossaryV2.pdf.

Notes

1. Pour une définition de la « sociométrie », voir le glossaire.
2. International Alert and Saferworld, « Conflict-Sensitive Approaches to Development, Humanitarian Assistance and Peacebuilding : A Resource Pack », © FEWER, International Alert and Saferworld, 2003. Tous droits réservés, www.conflictsensitivity.org/node/8.
3. Titley, G., « Resituating Culture : An Introduction », *in* Titley, G. (dir.), Resituating Culture, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004.
4. Titley, G., « Plastic, Political and Contingent : Culture and Intercultural Learning in DYS Activities ». Document de discussion basé sur l'évaluation du LTTC sur l'apprentissage interculturel et de récentes activités de recherche, 2004. Disponible sur demande auprès de la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe : youth@coe.int.
5. Pour plus d'informations sur la culture, l'apprentissage interculturel et le travail de jeunesse, voir Otten, H., « Ten Theses on the Correlation between European Youth Work, Intercultural Learning and the Qualification and Professionalisation Demands on Full and Part-Time Staff Working in Such Contexts » (IKAB, Bonn, 2008), www.ikab.de ; voir aussi www.nonformality.org/index.php/2007/11/podcast-revisiting-icl/.
6. Samuel P. Huntington est l'auteur d'une théorie controversée, formulée pour la première fois en 1992 et publiée dans un article en 1993 dans le journal *Foreign Affairs*, puis développée en 1996 dans un ouvrage intitulé *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (Simon & Schuster, New York, 1996). Dans le débat public, cette expression a été reprise pour décrire une supposée réalité sociale contemporaine.
7. Lukin, Y. F., *Management of the Conflicts*, Triksta, Moscou, 2007, p. 102 (original en russe).
8. Kibanov, A., *et al.*, *Conflictology : A Textbook*, INFRA-M, Moscou, 2007, p. 36 (original en russe).
9. Adapté du tableau de Gregg Walker qui propose une sélection de définitions du conflit, www.campus-adr.org/CMHER/ReportResources/Definitions.html.
10. Coser, A. L., *The Functions of Social Conflict*, Free Press, New York, 1956.
11. Schelling, C. T., *The Strategy of Conflict*, Harvard University Press, Cambridge, 1960.
12. Cité dans Ramsbotham, O., Woodhouse, T., Miall, H., *Contemporary Conflict Resolution : The Prevention, Management and Transformation of Deadly Conflicts*, 2e édition, Polity, Oxford, 2005.
13. Deutsch, M., *The Resolution of Conflict*, Yale University Press, New Haven, 1973.
14. Wall, A. J., *Negotiation : Theory and Practice*, Glenview, Scoff, Foresman, Illinois, 1985.
15. Pruitt, G. D., Rubin, Z. J., *Social Conflict : Escalation, Stalemate and Settlement*, Random House, New York, 1986.
16. Conrad, C., « Communication in Conflict Style – Strategy Relationships », *Communication Monographs*, vol. 58, 1991, p. 135-155.
17. Tjosvold, D., Van de Vliert, E., « Applying Cooperation and Competitive Conflict Theory to Mediation », *Mediation Quarterly*, vol. 11, no 4, 1994, p. 303-311.
18. Folger, J. P., Poole, M. S., Stutman, R. K., *Working Through Conflict : Strategies for Relationships, Groups and Organizations*, Harper Collins College Publishers, New York, 1993.
19. Conflict Resolution Highlighted Resource (université du Wisconsin, HR Development), www.ohrd.wisc.edu/onlinetraining/resolution/aboutwhatisit.htm.
20. Kloke, K., Goldsmith, J., *Resolving Conflicts at Work*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
21. Pour en savoir plus au sujet de l'expérience de Stanford sur les effets de la situation carcérale (université de Stanford), le « favoritisme intragroupe » et la « discrimination extragroupe », consulter www.prisonexp.org. Le film allemand de 2001 *Das Experiment* (L'expérience), réalisé par Oliver Hirschbiegel, est inspiré de l'expérience de Stanford et basé sur le livre *Black Box* de Mario Giordano. Le film relate l'histoire de 19 prisonniers qui participent à une simulation en milieu carcéral pendant deux semaines. Un ordinateur désigne parmi les candidats celui qui sera le prisonnier et celui qui sera le gardien de prison. L'expérience démarre en douceur mais le climat va se détériorer rapidement alors que les gardiens développent des comportements autoritaires. Le professeur Klaus Thon refuse alors de mettre un terme à l'expérience malgré les protestations de son assistant. Les gardiens deviennent de plus en plus violents et déploient beaucoup d'efforts pour dissimuler leurs actes et poursuivre l'expérience. Les détenus résistent de leur mieux mais les conséquences subies sont lourdes.
22. Malek, C., « International Conflict, Conflict Resolution Information Source », http://v4.crinfo.org/CK_Essays/ck_international_conflict.jsp.
23. Pour plus d'informations sur les conflits insolubles, voir le glossaire et Bercovitch, J., « Characteristics of Intractable Conflicts », *in* Burgess, G., Burgess, H. (éd.), *Beyond Intractability, Conflict Research Consortium*, Boulder, université du Colorado, 2003, www.beyondintractability.org/essay/Characteristics_IC.

24. Il n'existe pas de statistiques concernant les conséquences sur les jeunes de la violence et de la guerre dans le monde, même si les Nations Unies publient régulièrement des données sur la situation des enfants dans ce contexte. Voir les rapports sur les enfants et les conflits armés, www.un.org/children/conflict/english/index.html.

25. Gandhi, M. K., *An Autobiography : The Story of My Experiments with Truth*, Beacon Books, Boston, 1993. Pour une version en ligne du livre, voir http://en.wikisource.org/wiki/An_Autobiography_or_The_Story_of_my_Experiments_with_Truth.

26. Jackson, R. J., « Nato and Peacekeeping. Final Report for NATO Fellowship », Otan, Bruxelles, 1997, www.nato.int/acad/fellow/95-97/jackson.pdf.

27. Galtung, J., *Peace by Peaceful Means : Peace and Conflict, Development and Civilization*, International Peace Research Institute, Oslo, 1996.

28. Cette approche est souvent associée à celle du penseur politique Thomas Hobbes qui, à l'époque de la guerre civile en Angleterre (1642-1649), décrit l'état de nature comme un « état de guerre de chacun contre chacun ». La seule façon de remédier à cette situation est d'établir un État omnipotent qui garantit la sécurité au détriment de la liberté individuelle. Pour plus de détails, voir Hobbes, T., *Léviathan*, avec des notes et une introduction de Gaskin J. C. A., Oxford University Press, Oxford, 1998, http://publicliterature.org/books/leviathan/xaa.php.

29. King, Jr. M. L., « Letter from Birmingham Jail », *in* King Jr., M. L. (éd.), *Why We Can't Wait*, Signet Classic, New York, 2000, p. 64-83, http://books.google.co.za/books?id=lDUgwcqfupQC&pg=PR7&dq=%22why+we+can%27t+wait%22&source=gbs_selected_pages&cad=0_1.

30. Le modèle a été créé par John Paul Lederach, professeur d'édification de la paix internationale à l'université Notre-Dame, South Bend, Indiana, États-Unis. Il est également un éminent chercheur à l'université Eastern Mennonite, États-Unis. Il a participé au processus de développement de la paix en Somalie, en Irlande du Nord, au Nicaragua, en Colombie et au Népal. Il est souvent intervenu dans les communautés en faveur de la réconciliation au sein de l'Église et de la famille. Pour plus d'informations, voir www.restorativejustice.org/old-content/resources/docs/lederach.

31. *Ibid*., p. 40.

32. *Ibid*., p. 41.

33. *Ibid*., p. 42.

34. *Ibid*., p. 52.

35. Pour plus d'informations sur ce point, voir le modèle (27 options de travail sur le conflit) au chapitre 4, p. 113.

36. Bunce, V., Wolchik, S., « Youth and Post-Communist Electoral Revolutions : Never Trust Anyone Over 30 ? », *in* Forbrig, J., Demes, P. (dir.), *Reclaiming Democracy. Civil Society and Electoral Change in Central and Eastern Europe*, German Marshall Fund of the United States and Erste Foundation, 2007.

37. Lauritzen, P., « Their Violence », *Forum 21*, magazine du Conseil de l'Europe, n° 2, 1981.

38. À propos des émeutes à Paris, voir http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/4417096.stm et sur les émeutes de mai 2009 en Grèce, voir www.euronews.net/2008/12/07/wave-of-riots-around-greece-after-teenager-shot/.

39. Parmi les affaires les plus récentes et les plus médiatisées figurent les fusillades qui ont eu lieu au lycée Columbine au Colorado (États-Unis) en avril 1999, au lycée Gutenberg d'Erfurt (Allemagne) en avril 2002 et au lycée Winnenden (Allemagne) en mars 2009. Michael Moore a produit un film documentaire sur l'acceptation sociale des armes aux États-Unis, intitulé *Bowling for Columbine : Are We a Nation of Gun Nuts or Are We Just Nuts ?*, inspiré de la fusillade de Columbine. Pour plus d'informations sur ce film, voir www.bowlingforcolumbine.com/.

40. Lentin, A. (éd.), « Apprendre de la violence – dimension jeunesse », Direction de la jeunesse et du sport, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004, p. 9.

41. Réunion consultative sur le développement d'un stage de formation de longue durée sur l'accès aux droits sociaux pour les jeunes des quartiers défavorisés, mars 2009 (référence du document : DJS/EYCB/LTTC-SCI/2009/34 ; disponible sur demande à la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe : youth@coe.int).

42. En 2002-2004, le Conseil de l'Europe a conduit une étude sur les réponses à la violence au quotidien dans une société démocratique, qui a abouti à un plan d'action pour les différentes autorités et les jeunes, voir http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=39&lang=EN&theme_catalogue=100185.

43. Galtung, J., « Conflict as a Way of Life », *in* Galtung, J. (dir.), *Peace and Social Structure : Essays in Peace Research*, vol. III, Ejlers, Copenhague, 1978.

44. Johan Galtung, sociologue norvégien, est l'un des fondateurs de la discipline universitaire sur la paix et les conflits. Pour plus d'informations, voir www.transcend.org/.

45. Galtung, J., *Peace by Peaceful Means : Peace and Conflict, Development and Civilization*, Sage, Londres, 1996.

46. Friedrich Glasl est un politologue spécialisé dans le développement des organisations et les questions de réconciliation. Originaire d'Autriche, il a travaillé de nombreuses années aux Pays-Bas à l'Institute for Organisational Development. Il a exercé diverses fonctions, et notamment à l'Unesco, à la ville de Linz en Autriche et à l'université de Salzbourg. Il a écrit plusieurs ouvrages sur la gestion des conflits.

47. Ralf Dahrendorf était un sociologue, philosophe, politologue et homme politique germano-britannique. Pour cette citation, voir Dahrendorf, R., *Reflections on the Revolution in Europe*, Chatto and Windus, Londres, 1990, p. 99-100.

48. Heidelberg Institute for International Conflict Research, « Conflict Barometer 2008 », HIIK, Heidelberg, 2008, http://hiik.de/en/konfliktbarometer/pdf/ConflictBarometer_2008.pdf.

49. Ce courant de pensée est largement associé au philosophe allemand Emmanuel Kant qui, dans un essai de 1795 intitulé *Vers la paix perpétuelle*, démontre que les gouvernements républicains sont moins violents que d'autres formes de gouvernement. Étant donné que cette nature républicaine, comprise en tant que gouvernement représentatif avec une division des pouvoirs législatif et exécutif, est également une caractéristique des gouvernements démocratiques, les théoriciens modernes ont poussé plus loin cet argument pour affirmer que les démocraties n'étaient pas enclines à entrer en guerre les unes contre les autres. Pour plus de détails, voir Kant, E., *Vers la paix perpétuelle*, Vrin, Paris, 2007.

50. Friedman, T. L., *The Lexus and the Olive Tree : Understanding Globalization*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 1999.

51. L'Union soviétique a été des plus actives dans les guerres entre États après 1946, mais elle n'était pas une démocratie. La Russie et quelques autres ex-républiques soviétiques, qui ont formellement adopté une démocratie procédurale, ont hérité de la place de l'URSS dans ce classement au moment de la chute de l'Union soviétique.

52. Pour plus de détails sur l'idée de guerre comme outil pour exporter la démocratie, voir Brecher, J., Cultlur, J., Smith, B., *In the Name of Democracy : American War Crimes in Iraq and Beyond*, Metropolitan Books, New York, 2005, et Khan, J.-F., *Le Camp de la guerre*, Fayard, Paris, 2004.

53. Mann, M., *The Dark Side of Democracy : Explaining Ethnic Cleansing*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

54. Pour plus de précisions sur le concept de « crime de haine », voir le glossaire.

55. Glenny, M., *McMafia : A Journey Through the Global Criminal Underworld*, Alfred Knopf, New York, 2008.

56. La définition de la démocratie proposée par Robert Dahl est largement reconnue. Selon lui, toutes les démocraties possèdent les sept institutions caractéristiques suivantes : des responsables politiques élus – le contrôle des décisions en matière de politique est attribué par la Constitution aux représentants élus ; des élections libres et équitables – les élus sont désignés au moyen d'élections régulières et équitables dans lesquelles la coercition est comparativement peu répandue ; le suffrage inclusif – pratiquement tous les adultes ont le droit de vote aux élections des représentants ; le droit à pouvoir se présenter – pratiquement tous les adultes ont le droit de se présenter comme candidats à des charges électives au gouvernement, même si la limite d'âge est plus élevée que dans le cas du suffrage ; la liberté d'expression – les citoyens ont le droit de s'exprimer sans risque de sanction sévère sur les questions politiques au sens large (y compris sur les fonctionnaires, le gouvernement, le régime, l'ordre socio-économique et l'idéologie dominante) ; l'accès à des informations alternatives – les citoyens ont le droit de rechercher des sources d'information alternatives. Qui plus est, il existe des sources d'information alternatives, qui sont protégées par la loi ; la liberté d'association – pour réaliser leurs droits divers, y compris ceux énumérés ci-dessus, les citoyens ont également le droit de former des associations ou organisations relativement indépendantes, dont des partis politiques et groupes d'intérêt indépendants. Dahl qualifie les démocraties qui se conforment à cette description de « polyarchies ». Il a publié la théorie originale de la « polyarchie » en 1956 dans un article intitulé « A Preface to Democratic Theory » (université de Chicago, Chicago, 1956).

57. Pour plus de détails sur les concepts de « paix positive », voir la section pertinente dans le glossaire à la fin du manuel.

58. Pour une définition de la « guerre », voir le glossaire, et pour des explications plus approfondies, voir www.pcr.uu.se/database/definitions_all.htm.

59. Pour une définition complète de la « paix négative », voir le glossaire.

60. Voir le glossaire et www.pcr.uu.se/database/definitions_all.htm.

61. Pour une définition de la « paix positive », voir le glossaire.

4. Les jeunes travaillent avec les conflits

4.1. Introduction

Les conflits sont omniprésents. Que cela nous plaise ou pas, ils font partie intégrante de la vie quotidienne. De la même façon qu'il faut régulièrement nettoyer une pièce pour l'empêcher d'être poussiéreuse, il faut travailler en permanence sur les conflits. Sinon, il est très probable que les conflits s'aggravent et entrent dans une phase d'escalade, compliquant les efforts à déployer pour le rapprochement des parties. Dans ce chapitre, nous nous demandons comment les jeunes, les organisations de jeunesse et le travail de jeunesse peuvent contribuer de façon constructive aux situations de conflit. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les théories les plus récentes concernant la façon d'intervenir dans les conflits de sorte à optimiser leur potentiel d'apprentissage et de changement, et non d'en renforcer les conséquences préjudiciables.

Planifier les interventions en cas de conflit est une tâche délicate. Si les interventions n'ont pas été mûrement réfléchies, elles peuvent avoir des conséquences préjudiciables sur la suite du conflit. Or, il est souvent urgent d'intervenir pour éviter l'escalade du conflit et la violence. En conséquence, on dispose souvent de peu de temps pour une planification approfondie des interventions. Les organisations qui travaillent dans ce domaine sont confrontées à ce dilemme tous les jours. Le travail de jeunesse doit en être conscient et apprendre à le gérer pour pouvoir contribuer de façon constructive à la gestion et à la transformation des conflits.

Ce chapitre commence par un examen de l'influence de théories spécifiques du conflit (paradigmes) sur les approches en matière d'intervention. Nous ferons le lien entre quatre approches contemporaines majeures de l'intervention – résolution, prévention, gestion et transformation – et le travail de jeunesse. Le chapitre se poursuit par une discussion sur la façon dont les personnes actives dans le travail de jeunesse peuvent commencer à envisager de travailler sur les conflits, en se focalisant sur les implications pratiques. Nous examinerons ensuite l'approche multifonctionnelle du traitement des conflits, qui accorde une place importante à l'engagement de la société civile (et, par conséquent, à la base, où opèrent les organisations de jeunesse) dans les interventions proposées. L'axe de ce chapitre n'est donc pas tant les méthodes traditionnelles généralement utilisées par les dirigeants de haut rang et les responsables politiques (par exemple, mécanismes juridiques internationaux, diplomatie ou encore force militaire), mais davantage les stratégies non conventionnelles de la société civile. Cette section souligne la place déterminante qu'occupe le secteur de jeunesse volontaire dans la société civile s'agissant de concevoir des stratégies en faveur du changement social à partir de la base, et la façon dont agit le travail de jeunesse en relation au conflit.

Le chapitre se termine par l'exploration de quelques-uns des aspects les plus pratiques de l'intervention dans les conflits et par des conseils sur l'utilisation de quelques méthodes spécifiques associées à différentes catégories d'intervention – dont la cartographie des conflits, les solutions de coopération, les méthodes de communication, la négociation, la médiation et d'autres formes d'intervention par des tierces parties –, préalablement à l'introduction des activités pratiques proposées au chapitre 5.

4.2. Réfléchir à l'intervention appropriée

Quelle approche utiliser pour travailler avec les conflits, et dans quelles circonstances ? Quelle est la façon la plus appropriée de gérer un conflit une fois l'analyse

de ses causes et de sa dynamique effectuée ? Quel conflit le travail de jeunesse peut-il traiter ? Quel conflit le travail de jeunesse ne peut-il pas traiter ? Le travail de jeunesse doit-il s'en tenir au niveau micro ? Ou bien peut-il aussi changer les choses au niveau macro ? Il s'agit là de questions délicates, pour lesquelles il n'existe ni réponse juste ni réponse fausse, aucune recette toute faite et aucune solution radicale.

Certes, il peut être difficile de distinguer les différentes approches généralement utilisées pour l'intervention dans les conflits et de décider laquelle/lesquelles est/sont judicieuse(s) dans le cadre d'une situation particulière à un moment donné. Néanmoins, il est important de savoir précisément laquelle choisir et pourquoi, car chaque approche témoigne d'une compréhension spécifique du conflit. Chacune exige l'utilisation de méthodes différentes pour gérer le conflit. Cela suggère que les méthodes d'intervention sont davantage que de simples « outils ». Choisir une méthode et une approche particulières implique que l'on ait réfléchi à la perception ou au paradigme du conflit auxquels on adhère, au courant/génération de pensée semblant le plus proche de la sienne et de la compréhension du conflit que l'on souhaite promouvoir : en somme, à la forme d'intervention appropriée au conflit sur lequel nous travaillons, notre environnement et nos propres compétences.

Dans les sections qui suivent, nous examinons les approches de l'intervention dans les conflits associées aux conceptions des conflits les plus récentes. Cela peut être utile pour ceux qui voudraient mettre à profit le potentiel positif des conflits pour les jeunes. Les différents paradigmes du conflit peuvent nous y aider.

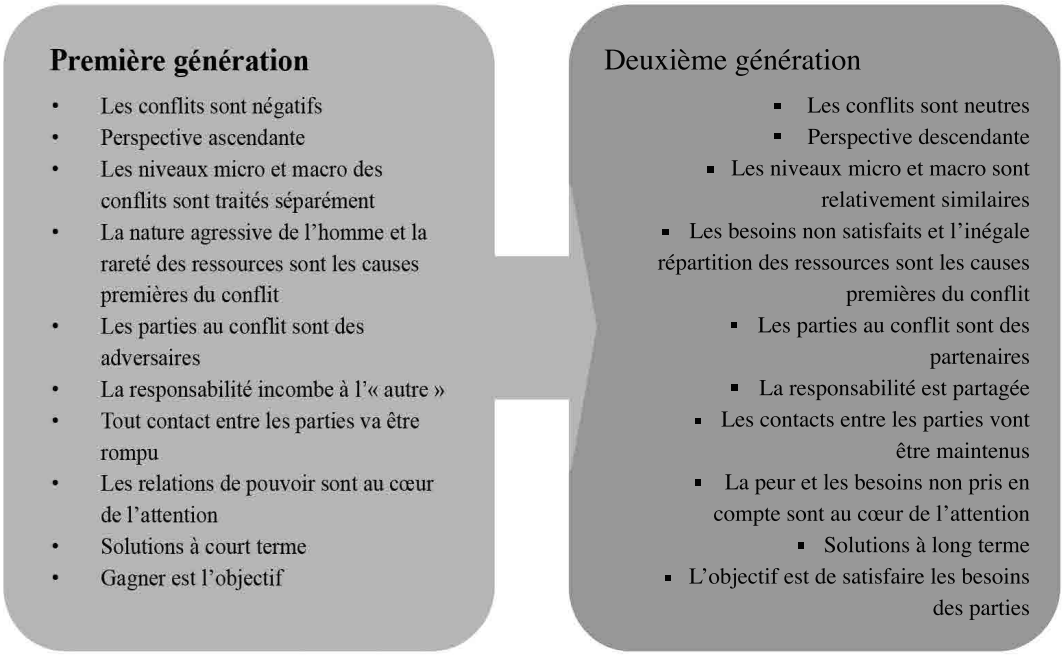
4.2.1. Pouvoir contre coopération ?

La question de savoir si la théorie sur les conflits devrait être considérée comme un domaine de recherche indépendant ou une sous-catégorie des relations internationales continue de faire débat. Le désaccord ne porte pas seulement sur la terminologie. Les différentes positions se distinguent par leur « point de vue » global sur la nature et les origines du conflit. Celles-ci peuvent être classées selon deux façons de concevoir le conflit (ou paradigmes)[1], qui représentent deux générations de modèles de pensée sur le conflit. Le premier paradigme, connu sous le nom de paradigme du pouvoir (première génération), part du principe que le conflit est négatif et qu'il faudrait donc le prévenir ou, si cela n'est pas possible, le résoudre. Le conflit a lieu à cause de la compétition et de l'agressivité qui caractérisent la société humaine. Les relations de pouvoir vont déterminer gagnants et perdants. Le paradigme de la coopération (deuxième génération) part du principe que le conflit n'est ni positif ni négatif mais que ses conséquences, en revanche, peuvent être négatives et/ou positives. Les conflits proviennent de besoins non satisfaits et d'une répartition inégale des avantages. Ce paradigme suggère que les conflits peuvent être gérés pour en éviter les conséquences préjudiciables et transformés en opportunités de développement et de croissance pour l'ensemble des parties concernées, grâce à la coopération. L'accent est placé sur l'obtention de solutions à long terme, qui satisfont toutes les parties en répondant à leurs craintes et besoins. La responsabilité des solutions trouvées est partagée entre les parties.

Le paradigme du pouvoir a dominé la politique internationale concernant les relations entre États ainsi que la régulation des conflits entre eux pratiquement tout au long des XIX^{e} et XX^{e} siècles. Durant la guerre froide, l'équilibre de la terreur maintenu entre le bloc soviétique et les États-Unis et ses alliés était censé garantir la paix et la stabilité. La destruction qu'engendrerait inévitablement une guerre nucléaire mon-

diale empêchait (dissuadait) les parties de s'engager dans un conflit violent[2]. Pour autant, si la catastrophe nucléaire mondiale a été évitée, il est difficile de dire que le XX^{e} siècle a été pacifique. Selon de nombreux experts, l'introduction d'armes nucléaires a augmenté plutôt que diminué la sécurité dans le monde[3]. Ces dernières années, les praticiens sur le terrain ont acquis la conviction que le paradigme du pouvoir a ses limites et qu'il doit être complété par le paradigme de la coopération, si tant est que l'objectif soit de parvenir à une paix durable.

Le graphique qui suit propose une comparaison des principales caractéristiques des deux paradigmes (générations de modèles de pensée) sur le conflit, et en précise les aspects qui les distinguent :



4.2.2. Approches du traitement des conflits : prévention, résolution, gestion et transformation

Les paradigmes du conflit nous enseignent une chose importante concernant l'intervention, à savoir que notre vision des conflits influe sur l'approche que nous en avons. Par exemple, si vous pensez que le conflit est négatif, votre approche visera notamment à faire en sorte de l'empêcher. Si vous ne portez pas de jugement négatif ou positif sur le conflit, vous estimerez peut-être plus important de vous employer à gérer ses effets. Si, toutefois, vous appréhendez le conflit en tant qu'opportunité de croissance et de développement, vous préférerez œuvrer à l'optimisation de son fort potentiel en termes d'apprentissage individuel.

Les sections qui suivent décrivent quatre approches couramment employées dans le traitement des conflits. Dans chacun des cas, nous indiquerons comment l'approche a été/pourrait être utilisée dans le contexte du travail de jeunesse. Cela devrait aider les lecteurs à établir des distinctions appropriées au moment de choisir l'approche à employer dans leur contexte spécifique. Néanmoins, il est inévitable que ces approches se chevauchent quelque peu.

Prévention des conflits

À la base de la prévention des conflits se trouve l'hypothèse selon laquelle les conflits sont violents et négatifs. Dans ces conditions, il faut les éviter et empêcher qu'ils n'aient lieu. D'une manière générale, la prévention des conflits inclut des mesures pour le suivi étroit des différends potentiellement violents, la mise en place de mécanismes d'alerte précoce, l'utilisation d'une coordination planifiée pour prévenir les conflits et l'institutionnalisation de mécanismes de prévention aux niveaux local, régional et international.

Les mesures actives de prévention des conflits sont de deux types. Le premier vise à prévenir les situations qui présentent un potentiel clairement propice à l'escalade du conflit. On parle dans ce cas de prévention « légère ». Les praticiens de la prévention ne s'intéressent pas nécessairement aux racines profondes du conflit. Leur objectif premier est d'empêcher que les conflits latents ou froids[4] n'évoluent vers la violence. Le second type, appelé prévention « profonde », vise à s'attaquer aux racines du conflit, y compris les conflits d'intérêts sous-jacents et les incompatibilités perçues en termes de besoins. Il peut englober des mesures pour gérer une crise immédiate (prévention opérationnelle) ou des mesures prises avant l'escalade du conflit (prévention structurelle). La prévention du conflit exige des stratégies complexes : les solutions unidimensionnelles fonctionnent rarement. Il faut en effet qu'y soient associées une forte volonté politique, une direction solide, des ressources, une coopération internationale ainsi que des structures institutionnelles compétentes.[5]

Prévention des conflits et travail de jeunesse

Le travail de jeunesse peut être une ressource importante pour la prévention des conflits car il œuvre pour la promotion de la paix. Les projets et activités de jeunes qui encouragent le dialogue interculturel et le respect de la diversité culturelle favorisent l'instauration d'une atmosphère de respect dans la société. Les rencontres de jeunes par-delà les frontières ethniques, ou en tout cas perçues comme telles, améliorent la compréhension de la diversité culturelle. En soi, le travail de jeunesse qui traite des besoins et des préoccupations des jeunes peut s'inscrire dans le cadre d'une stratégie de prévention à long terme, dans la mesure où il reconnaît le rôle de l'insatisfaction des jeunes et de leur frustration dans l'escalade des conflits.

Enfin, nommer cette approche « prévention des conflits » n'est probablement pas tout à fait juste. Si, comme nous l'avons vu, les conflits sont une réalité inévitable, ils sont un vecteur nécessaire du changement et ne sont pas forcément violents ou porteurs de conséquences préjudiciables. C'est donc l'escalade destructrice des conflits, qui débouche sur la violence physique et psychologique, qu'il faudrait prévenir. Il serait donc plus approprié de parler de « prévention de la violence ».

Résolution des conflits

L'objectif de la résolution des conflits est de régler totalement le conflit, afin que les besoins des parties soient satisfaits et qu'il soit mis un terme au conflit. Pour ce faire, il faut traiter en profondeur le comportement, les conflits d'intérêts et les problèmes sous-jacents, tout en recherchant une solution mutuellement satisfaisante en utilisant un processus acceptable par l'ensemble des parties concernées. Pour que cette approche soit efficace, tous les besoins doivent trouver une réponse. Cette approche part du principe que les parties souhaitent résoudre le conflit d'une façon qui soit

mutuellement acceptable. Elle ne peut par conséquent s'appliquer aux conflits dans lesquels une partie décide d'user de l'autorité et/ou de la force légale, plutôt que de la négociation, en rejetant l'autre partie[6].

Résolution des conflits et travail de jeunesse

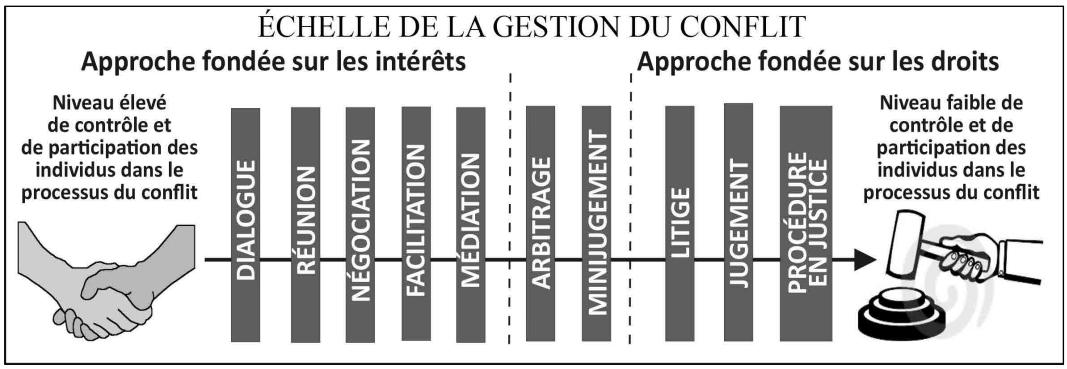
Dans la mesure où la résolution des conflits internationaux est généralement du ressort des diplomates et des décideurs, le travail de jeunesse n'est guère reconnu en tant que partenaire dans la résolution des conflits. Néanmoins, on trouve des exemples d'initiatives pour la reconstruction de la confiance conduites par des jeunes qui ont contribué à la résolution de conflits internationaux. Le plus souvent, on attribue au travail de jeunesse le mérite de la résolution de conflits interpersonnels, voire intergénérationnels, car les jeunes ont confiance dans les travailleurs de jeunesse qui les conseillent et travaillent avec eux à l'analyse de leur conflit et à la recherche de solutions pacifiques qui soient satisfaisantes pour tous.

Gestion des conflits

La gestion du conflit repose sur l'idée que la façon de le gérer peut être négative ou positive mais que les conflits, en tant que tels, ne sont ni l'un ni l'autre. Les conflits sont neutres en soi. En revanche, leur déroulement et leurs conséquences sont déterminés par les actes des parties, qui peuvent être négatifs et destructeurs, ou positifs et productifs. Cette perspective ne porte donc pas de jugement de valeur sur le conflit en soi. La gestion du conflit implique d'agir pour empêcher son escalade. Il ne s'agit pas forcément de traiter les problèmes profondément enracinés et de longue date qui sous-tendent le conflit. La gestion du conflit exige la capacité à contrôler l'intensité d'un conflit et donc ses effets, au moyen de diverses méthodes comme l'intervention, la négociation, les classiques efforts diplomatiques, ou encore les mécanismes institutionnels. De ce point de vue, la gestion peut prendre la forme, soit d'une intervention militaire pour stopper un génocide suspecté (autrement dit, être violente), soit d'un projet de dialogue sur le long terme à la base (autrement dit, être non violente).

Les méthodes de gestion des conflits peuvent reposer sur les droits ou les intérêts. L'approche fondée sur les droits s'appuie sur un mécanisme formel par lequel les parties sont en concurrence pour convaincre un décideur de leur bon droit, conformément à certaines dispositions légales ou contractuelles. Dans ce cas, la résolution est souvent imposée aux parties et, bien souvent, ne convient pas à l'une des deux. L'approche fondée sur les intérêts, en revanche, traite le problème du point de vue des intérêts sous-jacents des parties, et non de leur position, et aborde des préoccupations plus profondes (besoins, désirs, valeurs et craintes) qui sont peut-être à la racine du problème. Par opposition à l'approche fondée sur les droits, elle est plus informelle et aboutit à la gestion du conflit dans le respect des intérêts de l'ensemble des parties, grâce à une écoute active et une communication efficace. Elle a été conçue pour transformer le processus en une quête collaborative de solution au problème en cause.

Dans certains environnements, la gestion des conflits sert à décrire l'ensemble des approches du travail sur les conflits. Cela peut être générateur de confusion car la gestion des conflits est une approche distincte et clairement définie du travail sur le conflit. Le graphique ci-dessous illustre la gestion des conflits appréhendée à la manière d'un concept qui englobe plusieurs approches.



Gestion des conflits et travail de jeunesse

Les praticiens affirmeraient sans nul doute que le travail de jeunesse peut apporter une contribution spécifique à la gestion des conflits. La gestion du conflit peut être mise en œuvre à toutes les phases du conflit et il n'est pas nécessaire qu'elle s'attaque à ses causes pour avoir un impact. La même chose vaut pour le travail de jeunesse : il fonctionne avec des jeunes ordinaires (de la base) et des responsables de jeunesse (niveau intermédiaire), avec diverses méthodes, et contribue à petite échelle à l'amélioration des relations entre des individus et des groupes. La gestion des conflits peut s'opérer dans l'environnement du travail de jeunesse car les animateurs sont confrontés à des conflits entre jeunes. À l'inverse, le travail de jeunesse peut faire partie intégrante de la stratégie de gestion des conflits intrasociété car il propose des alternatives positives aux jeunes qui risquent de sombrer dans la violence.

Transformation des conflits

La transformation des conflits vise à faire évoluer la façon dont les individus et les communautés appréhendent leurs différences, depuis des approches de confrontation sur le mode « gagnant-perdant » au profit d'une résolution collaborative des problèmes selon le schéma « gagnant-gagnant ». Le conflit est perçu comme un processus sans fin parce que sa nature et ses manifestations sont en évolution permanente[7]. Ainsi, la transformation du conflit intervient au niveau du conflit et de ses acteurs à de multiples niveaux sur le long terme, dans l'objectif de favoriser le développement d'une compréhension et de capacités qui donnent à chacun les moyens de coexister de façon pacifique. La théorie de la transformation des conflits part du principe que lorsqu'un conflit surgit, il change ou transforme les événements, les individus et les relations qui en sont à l'origine. La transformation des conflits génère des changements au niveau des aspects personnels, structurels, relationnels et culturels du conflit. Surmonter la crainte et la défiance, s'attaquer aux stéréotypes, aux préjugés les plus profondément ancrés, aux perceptions erronées et apprendre à communiquer de façon efficace sont des ingrédients importants pour la redéfinition des relations entre les parties au conflit, qui contribuent à l'instauration de la justice et de l'égalité[8].

Depuis la fin des années 1990, la transformation des conflits est un concept qui s'est largement répandu. Pour certains, elle constitue une forme de résolution au niveau le plus profond[9]. Pour d'autres, elle est une étape significative qui va au-delà de la résolution même du conflit en ce qu'elle traduit une compréhension plus fine de la nature du conflit que toute autre approche, et vise l'instauration d'une paix positive durable et permanente.

Transformation des conflits et travail de jeunesse

La transformation des conflits peut également s'opérer dans le contexte du travail de jeunesse. Personne n'ignore que, à condition de disposer de suffisamment de temps et d'une animation adaptée, le travail de jeunesse peut favoriser le développement d'une réflexion critique chez ses participants au sujet des réalités et problèmes sociaux et de leurs répercussions sur eux-mêmes ou leur communauté, et de la façon dont ils peuvent changer les choses. Ce type de réflexion se déroule à un niveau très profond et intime, et peut avoir des conséquences significatives pour les jeunes concernés, en transformant la façon dont ils gèrent les conflits auxquels ils sont confrontés en général et la façon dont ils agissent dans la société.

Quelle approche privilégier ?

Il n'y a guère de consensus parmi les experts concernant la « meilleure » approche. Certains ont tenté de combiner ces approches. Il y a ceux qui avancent qu'il ne faut pas les considérer comme des approches du conflit mais comme des méthodes ou des outils. Il faudrait donc les appliquer à différents stades du conflit, et pour traiter différents aspects et questions du conflit, le cas échéant. De ce point de vue, toutes les approches sont également importantes.

Le tableau 5 présente une brève comparaison de ces approches selon des indicateurs clés, permettant ainsi d'identifier celle qui sera la plus appropriée pour le travail de jeunesse et le type d'aboutissement visé.

	Prévention	**Résolution**	**Gestion**	**Transformation**
Question clé	Comment prévenir une situation non souhaitée ?	Comment mettre un terme à une situation non souhaitée ?	Comment gérer les conflits ?	Comment mettre un terme à une situation destructrice et instaurer le climat souhaité ?
Priorité	Le(s) problème(s)	Le(s) problème(s)	Le(s) problème(s) et la/les relations(s)	Le(s) problème(s) et la/les relations(s)
Objectif	Prévenir un conflit armé	Parvenir à un accord et une solution concernant un conflit	Gérer le conflit fondé sur des choix engagés	Promouvoir des processus de changement constructifs
Calendrier	Court terme	Court terme	Court à long terme	Moyen à long terme
Vision du conflit	Les conflits sont négatifs	Les conflits sont négatifs	Les conflits sont neutres	Les conflits sont neutres

Tableau 5. Prévention, résolution, gestion et transformation : une brève comparaison des perspectives[10]

À vos méninges !

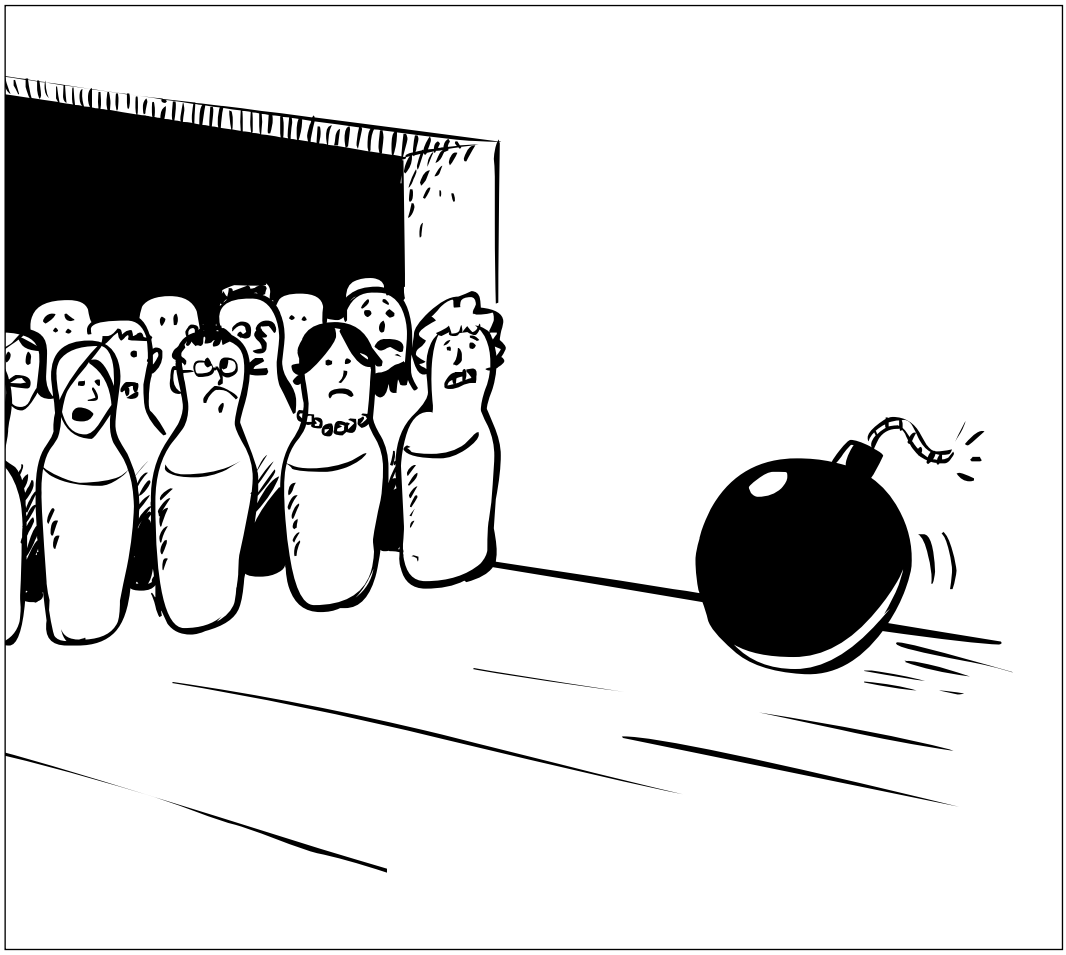
Quelle approche avez-vous le plus utilisée dans votre travail de jeunesse ? Pourquoi cette approche était-elle plus pertinente pour vous et votre environnement de travail ? Pourriez-vous envisager d'utiliser une autre approche ? En quoi serait-elle utile en ce qui concerne votre type de travail de jeunesse et les jeunes avec lesquels vous travaillez ?

DILEMME

Dilemme 7 : terrorisme

« Hier on disait de moi que j'étais un terroriste mais, quand je suis sorti de prison, beaucoup de gens sont venus m'embrasser, y compris mes ennemis […]. J'ai beau leur dire qu'hier j'étais un terroriste, ils m'admirent aujourd'hui. »[11]

Nelson Mandela



Les attaques terroristes perpétrées le 11 septembre 2001 ont été un choc pour la planète entière, au point de changer la vision du monde de beaucoup d'entre nous. Ces attaques ont prouvé que les frontières nationales n'étaient pas des barrières au terrorisme et que les États étaient vulnérables. Les États ont réagi d'une même façon à ce qu'ils perçoivent comme une menace terroriste accrue, et notamment en mettant en place de nouvelles mesures pour surveiller et contrôler les populations suspectes, en particulier les non-citoyens.

Définir le terrorisme s'est avéré être une tâche très délicate[12]. Il existe peu de mots aussi lourdement chargés sur les plans politique et émotionnel. Traiter quelqu'un de terroriste n'est pas sans connotation politique forte et marque une claire distinction entre le bien et le mal. Pour autant, un homme peut être un terroriste aux yeux de

certains et un combattant pour la liberté aux yeux des autres, comme le montre le cas de Nelson Mandela[13]. Aujourd'hui, le terrorisme a été réduit à la prétendue existence d'une conspiration islamique violente à l'encontre du monde civilisé. Aussi peu avisée que puisse être cette attitude, elle est largement partagée par des gens ordinaires dans beaucoup de pays de l'Occident développé (blanc) et en Europe.

Le terrorisme a une fort longue histoire et il est tout sauf étranger à l'Europe. On ne saurait l'associer à un groupe culturel ou religieux particulier, et ses motifs et méthodes varient grandement. Le terrorisme d'État et le terrorisme soutenu par l'État, par exemple, sont aussi anciens que les États eux-mêmes. Le mot de « terrorisme » a fait son apparition à l'Académie française en 1798 en référence au règne de la terreur instauré par le gouvernement à la suite de la Révolution française. Au milieu du XIX^e^ siècle, le terrorisme a été associé à des petits groupes d'opposition recourant à la violence pour atteindre leurs objectifs politiques. Ces groupes avaient pour but commun le renversement du pouvoir en place, pensant que la stratégie de l'action directe contre les dirigeants politiques leur permettrait de réaliser leurs objectifs. À cette époque, les terroristes russes étaient les plus actifs. En 1881, les membres du groupe révolutionnaire de l'organisation terroriste russe Narodnaya Volya (la Volonté du peuple) ont assassiné le tsar Alexandre II, mais échoué dans leur tentative de déclencher une révolution démocratique. Ce groupe en a inspiré d'autres en Europe, dont le nationaliste serbe Gavrilo Princip. Son assassinat de l'archiduc Franz Ferdinand en Autriche le 28 juin 1914 sera le point de départ de la première guerre mondiale.

À la suite de la seconde guerre mondiale, des mouvements politiques ont basculé dans la violence pour mener le combat contre le régime colonial. L'ennemi, c'étaient les représentants officiels des pouvoirs coloniaux mais, durant les années 1960 et 1970, les civils étaient de plus en plus les victimes, voire les cibles délibérément visées, des attaques terroristes. Beaucoup des nouveaux groupes terroristes s'appuyaient sur des idéologies séculaires et des visions d'extrême droite ou d'extrême gauche. Parmi les plus célèbres, il faut citer les Brigate Rosse en Italie, Euskadi Ta Askatasuna (ETA) en Espagne, la Rote Armee Fraktion allemande (RAF), l'Armée républicaine irlandaise (IRA), la Nihon Sekigun japonaise et Sendero Luminoso au Pérou. Dans les années 1970 et 1980, les détournements d'avion sont devenus la méthode privilégiée. La prise d'otages largement médiatisée lors des jeux Olympiques de Munich (1972), ainsi que le raid d'Entebbe (1976) et le détournement du vol 181 de la Lufthansa (1977) ont fait comprendre au monde que les terroristes ne distinguaient plus les civils des représentants actifs de l'État.

Les actes terroristes commis au nom de l'islam sont devenus plus fréquents depuis la fin de la guerre froide. En 1993, une voiture piégée a été utilisée pour tenter de détruire le World Trade Center à New York. En 1994, le Groupe islamique armé algérien (GIA) a tué de nombreux passagers à bord du vol 8969 d'Air France qui avait été détourné d'Alger à Paris. L'ambassade d'Égypte à Islamabad a été bombardée en 1995 et, en 1996, un camp militaire américain en Arabie Saoudite a été attaqué. Des centaines de personnes ont été tuées lors des bombardements simultanés d'ambassades américaines dans plusieurs villes en Afrique en 1998. Durant les années qui ont suivi, des groupes suspectés d'être associés au réseau Al-Qaida ont perpétré plusieurs attaques violentes dans le monde, qui conduiront aux événements du 11 septembre 2001. Al-Qaida fait peser une nouvelle forme de menace terroriste, visant de nouveaux objectifs et usant de méthodes d'une brutalité croissante envers les civils.

Toutefois, ce sont les attentats perpétrés le 11 septembre 2001 aux États-Unis qui ont eu les conséquences les plus lourdes. L'invasion de l'Afghanistan et celle de l'Irak ont

été les réponses directes au nouveau sentiment de menace perçu par les États-Unis et d'autres pays. Des gouvernements dans le monde entier et des organisations internationales ont adopté des mesures politiques et juridiques pour prévenir et contrer le terrorisme. Les restrictions et les contrôles imposés aux voyages aériens, aux transactions financières et aux communications ont été renforcés. En outre, de plus en plus de ressources sont affectées à la lutte contre le terrorisme. Pour les jeunes, et notamment les jeunes issus de milieux musulmans ou de l'immigration, cela s'est traduit par une liberté de mouvement réduite, davantage de contrôle et une surveillance policière accrue.

Cependant, de nombreuses voix critiques s'élèvent. De l'avis de certains, la menace du terrorisme serait surestimée. Selon le rapport « Patterns of Global Terrorism » (Les caractéristiques du terrorisme mondial), publié chaque année par le département d'État des États-Unis, on a dénombré un total de 20 464 victimes du terrorisme international dans le monde entre 1998 et 2003, dont 6 276 tués et 14 188 blessés[14]. Durant la même période, la guerre en République démocratique du Congo a été à elle seule à l'origine de quelque 3,5 millions de morts. Selon l'ONG Iraqi Body Count, le nombre de victimes civiles de la guerre en Irak, au milieu des années 2007, était d'environ 80 000. Une critique majeure concerne l'efficacité des mesures prises par les gouvernements pour prévenir et combattre le terrorisme. La priorité donnée à ces mesures a été largement remise en cause, et il semblerait que les contrôles et la surveillance policière renforcée n'aient pas permis de s'attaquer aux causes profondes du terrorisme. Les rapports des services secrets, entre autres, suggèrent que les conditions socio-économiques d'une grande partie des jeunes du monde font partie des principales raisons qui conduisent certains à s'engager dans le terrorisme[15]. Cela pose la question de savoir si une surveillance policière renforcée en l'absence de mesures destinées à remédier au sentiment de mépris, d'humiliation et de désespoir éprouvé par certains jeunes est susceptible de prévenir le terrorisme.

4.3. Comment travailler avec les conflits

Les conséquences préjudiciables des conflits ont été examinées relativement en profondeur dans les chapitres précédents et nous n'y reviendrons pas. Comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, les conflits ne sont pas seulement porteurs d'un potentiel négatif. Ils peuvent aussi être porteurs d'opportunités de changement positif. Si nous ne rencontrons jamais de résistance et ne permettons pas que nos idées soient remises en question à la lumière de perspectives nouvelles ou différentes, nous n'apprendrons jamais rien et n'évoluerons pas, que ce soit en tant qu'individus ou que société. Les chercheurs contemporains, les théoriciens du conflit et les praticiens qui travaillent sur le terrain en sont de plus en plus convaincus. S'ils sont traités de façon appropriée, les conflits intra- et interpersonnels, intergroupes et même intrasociété peuvent produire des résultats positifs. Pour eux, l'objectif du travail sur les conflits est d'optimiser leur potentiel positif et de minimiser leur potentiel négatif. Quelques-uns des aboutissements positifs permis par un traitement efficace du conflit figurent dans l'encadré ci-après[16].

Aboutissements positifs d'un conflit

- Prise de conscience renforcée des problèmes
- Conscience accrue de soi et des autres
- Échange intensifié d'informations et de connaissances
- Amélioration des processus décisionnels
- Innovation et créativité renforcées
- Motivation et moral améliorés
- Diminution des tensions
- Gain de maturité psychologique

Le grand nombre de conflits armés et violents dans le monde pourrait décourager les jeunes d'œuvrer pour la paix et d'optimiser le potentiel positif d'apprentissage que représentent les conflits. Chaque conflit possède ses caractéristiques et différences distinctives mais, qu'ils se déroulent au niveau micro ou macro, les conflits présentent des points communs. Cela signifie que l'on peut tirer les leçons de conflits précédents et des expériences de ceux qui sont intervenus dans ces conflits.

Sans vouloir déprécier le fait que beaucoup de jeunes en Europe et dans le monde doivent gérer des conflits au niveau macro et leurs conséquences, y compris les effets de conflits armés, il reste plus probable, du moins en Europe, qu'ils aient à gérer certaines formes d'injustice, de médiocres relations entre des groupes de leur école ou encore des disputes avec leurs parents au quotidien plutôt qu'un conflit international. Dans la mesure où les niveaux micro et macro présentent des caractéristiques similaires et comparables, il paraît logique de commencer par traiter les conflits au niveau le plus proche des jeunes avec lesquels nous travaillons, et qui se situent le plus souvent au niveau micro. Les conflits au niveau micro peuvent être plus aisément associés aux jeunes. En même temps, ils peuvent faciliter la compréhension des caractéristiques clés du travail avec d'autres formes de conflit, y compris ceux qui se situent au niveau

macro. C'est par ailleurs un moyen d'examiner les rôles du travail de jeunesse en relation au conflit, tout en prenant en considération nos compétences, nos ressources et nos chances de réussite, ce que nous sommes capables de faire et pourquoi nous voulons le faire.

Néanmoins, il arrive que le travail de jeunesse se déroule dans des environnements qui sont le théâtre d'une explosion de violence ou d'un conflit armé (autrement dit, dans la phase de conflit à proprement parler)[17]. La violence constitue une dimension à prendre en compte pour toute personne qui désire intervenir dans un conflit. Dans les zones touchées par des guerres, on attend beaucoup des individus et des organisations engagés dans les interventions. Davantage de ressources et des compétences spécifiques sont nécessaires pour gérer avec diplomatie et de façon constructive les besoins et les situations des jeunes qui y vivent. Par exemple, ces personnes doivent savoir comment gérer le traumatisme psychologique et ses conséquences en termes de comportement. Sinon, la principale priorité du travail de jeunesse peut être de contribuer à la satisfaction des besoins humains fondamentaux avant de s'engager dans le travail de réconciliation. Lorsque le temps de la réconciliation est venu, il peut falloir du temps et de l'énergie pour persuader les jeunes et leurs communautés élargies de participer. Les personnels responsables doivent être conscients du fait qu'en s'impliquant dans la réconciliation, les jeunes courent le risque d'être qualifiés de traîtres ou d'être écartés de la communauté. Les personnels doivent avoir été formés spécifiquement pour accompagner les jeunes qu'ils ont convaincus de s'engager. Et ceux qui s'engagent doivent être conscients du fait que leurs actes auront un impact sur le contexte du conflit. En même temps, il est important qu'ils maintiennent une certaine distance, qu'ils ne se laissent pas entraîner dans le conflit et qu'ils conservent leur impartialité[18].

« Do no harm » (ne pas causer de dommages) est un cadre analytique développé par Mary B. Anderson dans un livre du même nom[19] en coopération avec plusieurs organismes internationaux, des ONG et des agences des Nations Unies, dans le but d'aider les projets et organisations d'aide au développement à améliorer leur impact en réduisant le risque que leurs interventions ne provoquent une escalade de la violence. Reconnaissant que chaque conflit recouvre des thématiques qui divisent et séparent les groupes dans la société, l'objectif de « Do no harm » est de garantir que l'assistance extérieure favorise le développement des liens tout en comblant les divisions, sans aggraver le conflit ni blesser des innocents. Cela est plus facile à dire qu'à faire, comme en témoigne le bilan en demi-teinte des efforts des organisations humanitaires et d'aide au développement pour atteindre les objectifs de la gestion des conflits, et notamment celui de « ne pas causer de dommages ».

Pour plus d'informations : www.donoharm.info/.

Si nous nous interrogeons sur la façon de travailler avec et sur les conflits par le biais ou dans le cadre du travail de jeunesse, alors il est important de se rappeler que, dans la plupart des cas, les conflits sont invisibles tant qu'ils n'ont pas fait surface. Jusqu'à ce moment, ils restent cachés. Seul le comportement conflictuel des parties est visible. On confond souvent ce comportement avec les racines profondes du conflit, alors qu'en fait il n'en est qu'un des effets secondaires négatifs. C'est là une cause fréquente d'incompréhension, de tension et d'atmosphère malsaine, qui contribue souvent à l'escalade[20].

Parler de conflits « chauds » ou « froids » est utile lorsque l'on réfléchit à l'émergence des conflits[21]. Un conflit « chaud » est manifeste ou visible. Il peut être observé car il se caractérise par une activité frénétique et des confrontations entre les parties. Les parties sont enthousiastes, motivées et font preuve d'idéaux élevés. Les conflits chauds semblent être « en ébullition ».

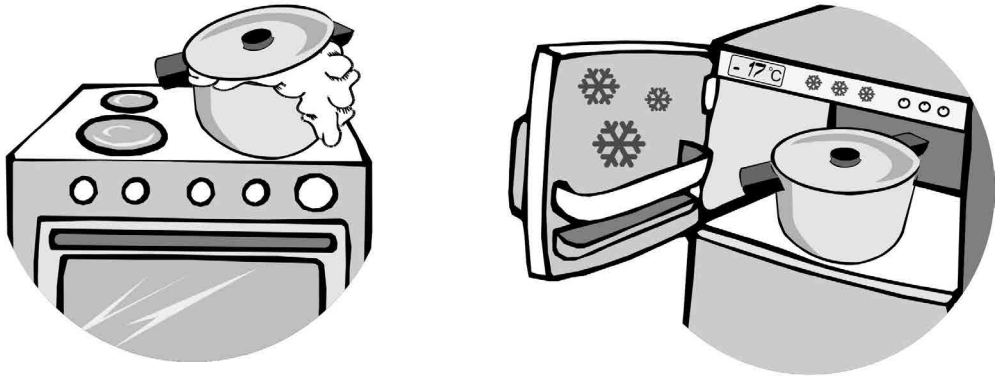


Schéma 8. Les conflits chauds et froids

Ces conflits se manifestent par le déploiement d'une activité et d'une énergie intenses ; ils sont prêts à « déborder ». Les conflits « froids » ou latents, en revanche, s'expriment par des attitudes détachées et des relations gelées. Les parties semblent avoir perdu de vue leurs objectifs. Elles sont aveugles aux effets de leur propre comportement sur les autres et ont une médiocre estime d'elles-mêmes. Il est important d'évaluer dans quelle mesure un conflit est chaud ou froid avant d'entamer tout travail. Pour pouvoir travailler sur un conflit chaud avec succès, il faut commencer par faire retomber la température. Pour travailler sur un conflit froid, il faut trouver les moyens d'encourager les parties à s'impliquer activement.

Il est également nécessaire de reconnaître qu'intervenir dans un conflit, de quelque façon que ce soit, aura un impact sur son évolution, et que toutes les incidences ne peuvent être prévues ou positives. Par conséquent, réfléchir aux conséquences de telle ou telle intervention est un pas vers la diminution du risque de blesser, même si cela n'est pas intentionnel. Il existe quelques méthodes simples pour évaluer l'impact éventuel d'une intervention donnée sur un conflit. L'essentiel est que les personnes impliquées soient conscientes de la nécessité de cette évaluation au moment où elles élaborent leurs plans d'intervention. La liste de contrôle qui suit[22] propose un outil pour évaluer l'impact potentiel de l'action proposée sur le conflit concerné.

Impact de l'intervention : liste de contrôle[23]

1. Y a-t-il une consultation et une participation constantes des groupes et des segments de population affectés dans le secteur, au moyen des structures indigènes autant que possible ?

2. Le programme répond-il à une large diversité d'intérêts et pas seulement à ceux des groupes puissants ? Procédez-vous personnellement à un suivi du programme pour éviter que des ressources ne servent à soutenir des factions politiques ?

3. Profitez-vous de toutes les opportunités pour faire valoir votre impartialité dans le conflit et votre engagement envers la paix et la réconciliation ?

4. Votre programme intègre-t-il les dimensions du développement et de durabilité sur le long terme ?

5. Coordonnez-vous votre travail avec d'autres agences dans le secteur ?

6. Avez-vous prévu des mesures effectives pour assurer la sécurité de votre personnel et de toute autre personne impliquée dans le programme?

7. Votre programme offre-t-il des opportunités de dialogue entre les groupes de la région ainsi que l'identification des besoins communs, y compris en termes de sécurité ?

8. Le programme encourage-t-il une approche responsable du leadership ?

9. Encouragez-vous l'utilisation/utilisez-vous les processus permettant de gérer les différends de façon pacifique, dans les organisations et dans la communauté élargie?

10. Votre programme promeut-il l'espoir et la vision d'un avenir meilleur, par exemple par l'active participation aux processus de reconstruction ?

11. Aidez-vous les individus, autant que nécessaire, à faire face au traumatisme de la violence, aux blessures et aux dommages psychologiques provoqués par des expériences comme la perte de parents, la vision d'atrocités ou encore l'intimidation?

12. Que faites-vous pour aider les victimes de guerre ? En particulier les veuves, les enfants et les personnes handicapées?

13. Tenez-vous vos bailleurs de fonds pleinement informés de la progression de votre action et des besoins persistants ?

14. Vous êtes-vous engagé de façon suffisamment sérieuse et durable à travailler dans ces régions pour justifier l'investissement consenti et les espoirs nourris ?

Le schéma 9 illustre l'importance de planifier de façon systématique l'intervention dans un conflit pour en optimiser le potentiel et éviter les conséquences indirectes préjudiciables. La planification systématique peut mettre en évidence des façons de travailler dont nous ne connaissions même pas l'existence. C'est par ailleurs un moyen efficace d'identifier ce à quoi vont aboutir les mesures que nous proposons et comment répartir les tâches de sorte que toutes les compétences soient optimisées. Y procéder avec d'autres acteurs et partenaires clés peut aider à en renforcer encore l'efficacité.

Le modèle du schéma 9 associe trois modèles examinés plus en détail au chapitre 3 :

(1) la pyramide, qui illustre les niveaux supérieur et intermédiaire et la base du conflit (p. 72) ;

(2) les phases pré-, durant et postconflit (p. 90) ;

(3) le triangle ABC, qui établit la distinction entre les attitudes, le comportement et la contradiction (p. 79).

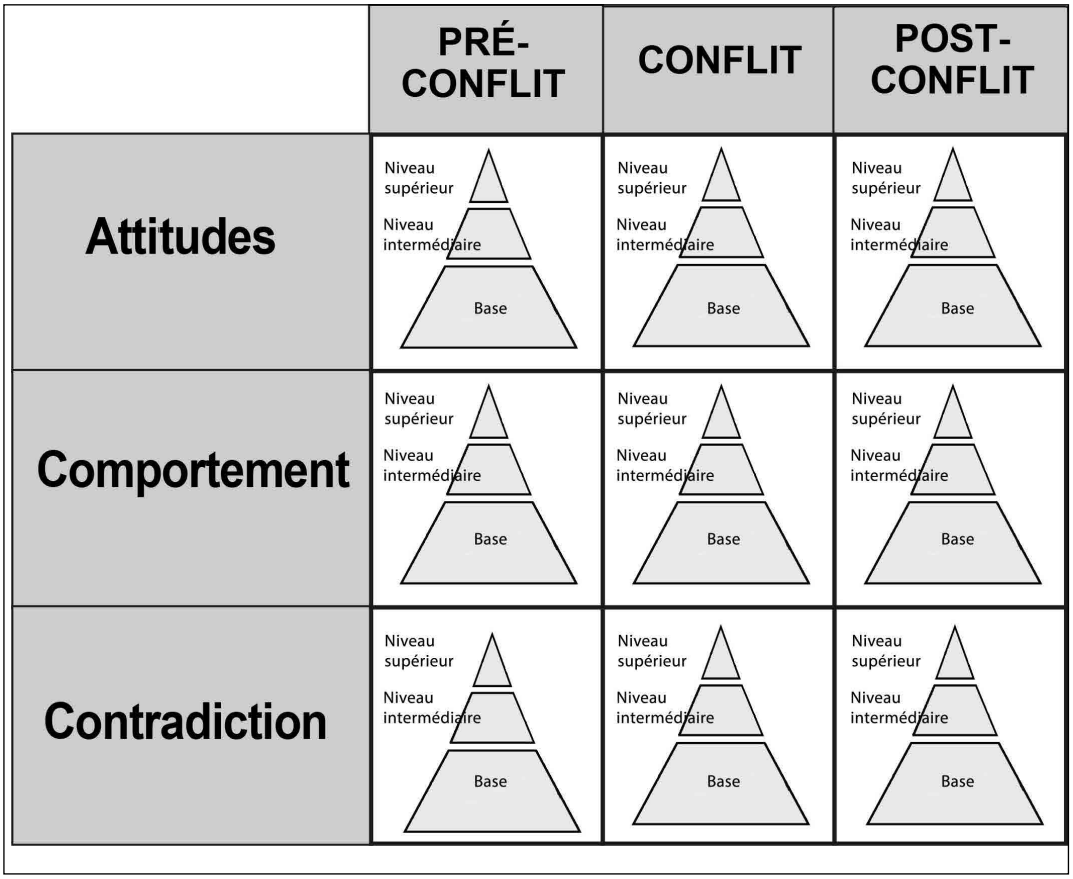


Schéma 9. Planification de l'intervention dans un conflit

Ensemble, ils forment un nouveau modèle qui peut être utilisé pour le développement d'une approche systématique des interventions en matière de conflit dès lors que nous avons décidé quel changement nous souhaitons apporter. Le modèle nous propose 27 options de travail sur le conflit.

Par exemple, nous pouvons axer nos efforts sur le changement de comportement de l'élite durant le conflit, ou bien essayer de changer les attitudes de la base dans la phase postconflit. Alternativement, selon nos ressources, nous pouvons envisager de cumuler plusieurs actions. Dans l'exemple utilisé pour l'arbre du conflit au chapitre 3, les autorités locales représentent l'élite et les groupes de sous-cultures jeunes – dont le projet d'activité a été interdit – la base. Le responsable d'une grande organisation de jeunesse (qui pourrait représenter le « leadership intermédiaire »), qui souhaite que les jeunes puissent organiser leur manifestation et a de bonnes relations de travail avec les autorités locales, pourrait servir d'intermédiaire dans la négociation d'une solution au conflit. La première démarche pourrait consister à améliorer les relations entre les autorités locales et les groupes de jeunes, et à les amener à engager un dialogue. Ce n'est qu'ensuite qu'il serait possible de s'attaquer à la contradiction, à savoir faire annuler l'interdiction de la manifestation, et de modifier le comportement des autorités locales envers ces jeunes, autrement dit les amener à plus de tolérance.

Nous pouvons utiliser ce modèle pour déterminer quand, avec qui et pourquoi intervenir dans un conflit donné. Ce modèle peut nous indiquer si nos projets d'intervention

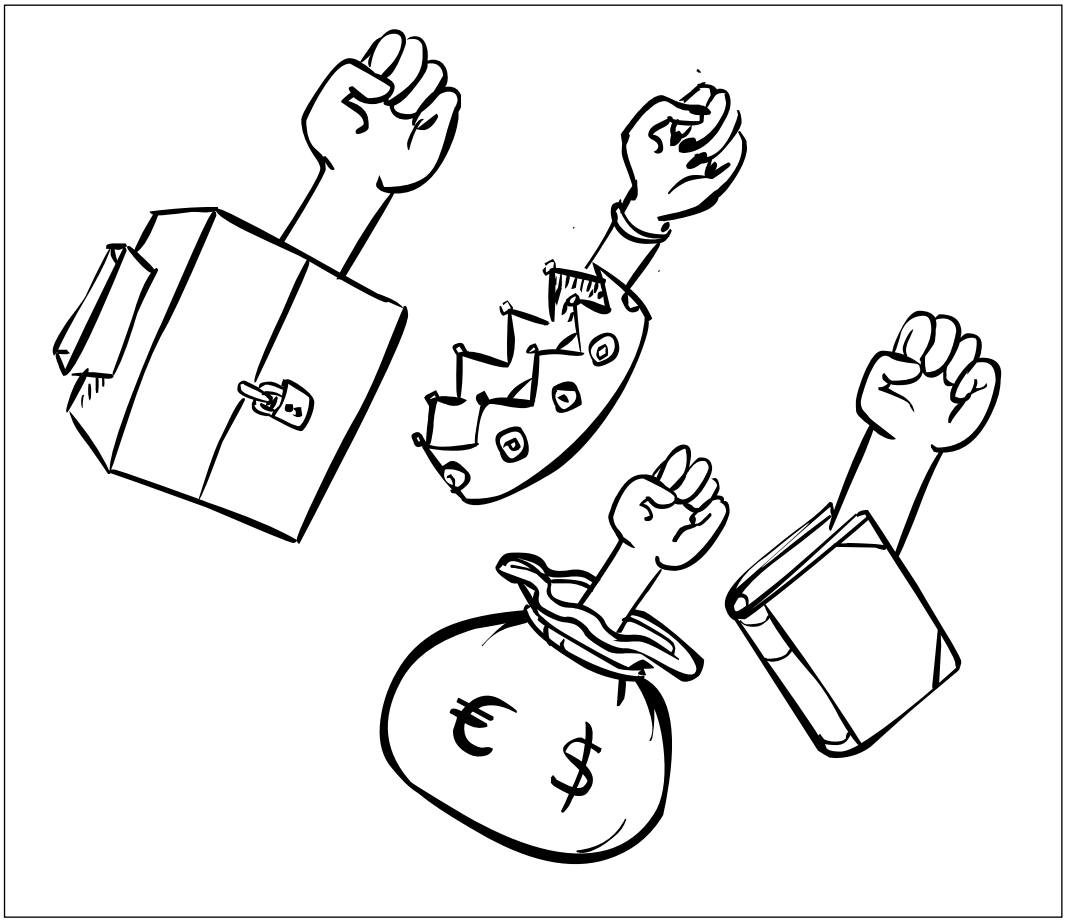
sont potentiellement réalisables, compte tenu de l'accès dont nous bénéficions à tel ou tel niveau, des ressources dont nous disposons et des compétences que nous possédons pour gérer la contradiction ou bien le comportement. Cela permet d'analyser le conflit et de constater que plusieurs petites interventions de petite envergure à court terme peuvent venir compléter des efforts sur le long terme.

DILEMME

Dilemme 8 : pouvoir

« La grandeur d'un homme se mesure à ce qu'il fait du pouvoir. »[24]

Platon



Hubert M. Blalock a dit :

> *« […] la notion de pouvoir est extrêmement difficile à cerner et pourtant indispensable à l'analyse d'un certain nombre de questions sociales importantes, y compris celle du conflit. »[25]*

Selon lui, le pouvoir est à la fois la capacité d'un individu ou d'un groupe à réaliser un objectif et l'action mise en œuvre pour tenter d'atteindre cet objectif. Max Weber souligne que :

> *« […] le pouvoir est toute opportunité (peu importe sur quoi elle repose) de faire triompher sa volonté dans le cadre d'une relation sociale (malgré les résistances éventuelles). »[26]*

Le pouvoir se définit également au sens large comme la capacité à faire en sorte que les choses se produisent, ou comme la capacité ou le potentiel de faire changer les choses[27]. Martin Luther King Jr. a défini le pouvoir comme :

> *« […] la capacité à atteindre un objectif. Le pouvoir, c'est la force nécessaire pour amener le changement social, politique et économique. »[28]*

French et Raven sont à l'origine de la typologie du pouvoir la plus largement reconnue, qui distingue les types de pouvoir que les individus ont les uns sur les autres et précise les bases ou ressources sur lesquelles les détenteurs du pouvoir s'appuient pour gagner et conserver le pouvoir.

• ***Le pouvoir légitime*** *Pouvoir fondé sur une position et ses fonctions afférentes, obtenues à la suite d'une élection, d'une sélection ou encore d'une nomination*	• ***Le pouvoir de récompense*** *Pouvoir fondé sur la capacité perçue à valoriser les conséquences positives et à gommer les négatives, ou à octroyer des récompenses matérielles appréciées*
• ***Le pouvoir du référent*** *Pouvoir ou capacité d'un individu à convaincre et influencer les autres grâce à son charisme et ses aptitudes pour les relations interpersonnelles*	• ***Le pouvoir coercitif*** *Exercice d'influences négatives, capacité à supprimer des récompenses, à sanctionner ceux qui ne se conforment pas à vos exigences*
• ***Le pouvoir de l'expert*** *Pouvoir fondé sur les connaissances, les capacités ou l'expertise du détenteur du pouvoir*	• ***Le pouvoir d'information*** *Capacité à contrôler la disponibilité et l'exactitude de l'information*
• ***Le pouvoir des relations*** *Capacité d'influence du détenteur du pouvoir, fondée sur ses relations avec des sources de pouvoir respectées*	

Dans la vie réelle, plusieurs types de pouvoir sont associés mais, généralement, une seule source de pouvoir domine. L'importance et le rôle de ces sources varient selon les sociétés. À propos des relations de pouvoir, Toffler a identifié trois formes de pouvoir : la violence, la richesse et la connaissance. Les défenseurs des droits de la femme et les féministes ont développé d'autres catégorisations pour préciser les diverses sources et expressions (positives et négatives) du pouvoir, qui incluent les formes de pouvoir les plus répandues pour exercer un contrôle, et notamment « le pouvoir sur », ainsi que d'autres formes qui privilégient la durabilité et la transformation, à savoir « le pouvoir avec », « le pouvoir de » et « le pouvoir en soi »[29].

Le pouvoir sur *La forme de pouvoir la plus reconnue, « le pouvoir sur », a beaucoup de connotations négatives, et notamment la répression, la force, la coercition, la discrimination, la corruption et les abus. En l'absence de relations et de modèles alternatifs, les individus répètent cette forme de pouvoir dans leurs relations personnelles, leurs valeurs, leurs communautés et leurs institutions.*	***Le pouvoir avec*** *« Le pouvoir avec » fait référence au fait de trouver des points communs à des intérêts divergents pour bâtir une puissance commune. Fondée sur le soutien mutuel, la solidarité, la coopération, la reconnaissance et le respect des différences, cette forme de pouvoir multiplie les talents, les connaissances et les ressources de chacun pour un impact plus fort.*
Le pouvoir de *« Le pouvoir de » fait référence au potentiel unique de chacun de modeler sa vie et le monde qui l'entoure. Cette forme de pouvoir implique que l'éducation et la formation, des responsables notamment, doivent être fondées sur la conviction que chacun a le pouvoir de changer les choses, et que ce pouvoir peut être renforcé par l'acquisition de nouvelles capacités et connaissances, des prises de conscience et la confiance en soi.*	***Le pouvoir en soi*** *« Le pouvoir en soi » fait référence à la conscience que nous avons de notre propre valeur et à la connaissance que nous avons de nous-mêmes. Cette forme de pouvoir repose sur une éthique des droits et des responsabilités de l'homme, ainsi que sur la capacité à reconnaître les différences individuelles tout en respectant l'autre. C'est la capacité à imaginer et à espérer.*

Gene Sharp[30] souligne que le pouvoir d'ordre politique, notamment, que détient un dirigeant lui vient de la légitimité qui lui est conférée par ses sujets, et que son pouvoir est intimement lié à l'obéissance et à la coopération de ses sujets.[31] Dans son analyse, il décrit les mécanismes psychologiques et sociaux qui incitent les sujets à faire preuve de docilité, comme les habitudes, la peur de la sanction, l'obligation morale, l'intérêt personnel, l'identification psychologique au dirigeant, les zones d'indifférence et le manque de confiance en soi. Si l'obéissance est une habitude enracinée dans toutes les cultures, l'« obligation morale » peut en revanche être considérée comme le produit d'une programmation culturelle et de l'endoctrinement délibéré par l'État, l'Église et les médias – et l'on peut se demander dans quelle mesure l'obéissance pourrait être réellement volontaire[32].

En tant que tel, le pouvoir peut paraître particulièrement difficile à obtenir et à utiliser pour les individus ayant vécu sous des régimes répressifs qui nient toute liberté individuelle et collective. Toutefois, en réalité, le pouvoir est dynamique et conditionnel plutôt qu'absolu, de telle sorte que l'accès au pouvoir, même pour les groupes marginalisés ou les minorités exclues, peut évoluer. L'histoire européenne récente est caractérisée par des révolutions démocratiques : la révolution populaire qui a conduit à la chute du mur de Berlin en 1989, l'effondrement subséquent des régimes communistes dans toute l'Europe orientale et les révolutions électorales en Serbie (2000), Géorgie (2003) et Ukraine (2004). Il est à noter que les mouvements civils, d'étudiants et de jeunes étaient en première ligne de ces révolutions, qui ont été conduites sans violence et sont néanmoins parvenues à apporter le changement[33]. Gene Sharp a identifié 198 formes d'actions non violentes, soulignant que la non-violence stratégique est un outil puissant pour modifier les relations de pouvoir lorsque celles-ci ne sont pas satisfaisantes ou équitables[34].

4.4. Une approche multifonctionnelle du travail avec les conflits

Dans beaucoup de régions, du moins en Europe, le travail avec les conflits était traditionnellement l'affaire des princes. Les conflits, mais aussi leurs conséquences, étaient du ressort des élites politiques ; la population et même les parties belligérantes étaient exclues de leur gestion. Les conflits étaient la « propriété » des dirigeants politiques et non de ceux qui en subissaient les répercussions. Toutefois, avec les années, des approches alternatives et plus inclusives ont été développées et se sont largement répandues. Le combat des femmes pour le droit de vote (suffrage des femmes), qui a démarré à la fin du XIX^{e} siècle, en est l'un des meilleurs exemples. Le mouvement des droits civiques aux États-Unis dans les années 1950 et 1960 en est un autre. Les initiatives locales recourant à des méthodes non violentes ont réussi à plusieurs reprises à introduire des changements positifs, à renverser des dictatures et des systèmes fondés sur la discrimination, mais aussi à empêcher la violence et l'escalade des conflits dans le monde entier. Si l'on jette un regard sur l'histoire récente, d'ailleurs pas si récente pour ce qui est de l'intervention en matière de conflit, l'une des évolutions majeures est la reconnaissance des gens ordinaires comme des acteurs clés des processus de conflit. Cela a radicalement changé la façon dont tous ceux qui sont concernés travaillent avec les conflits et permis aux jeunes, notamment au niveau local, de s'exprimer sur la façon dont sont traités les conflits.

En un mot, les choses ont bien changé au cours du XX^{e} siècle en ce qui concerne la gestion des conflits. Aujourd'hui, le travail avec les conflits fait bien souvent intervenir une approche multifonctionnelle. La perspective de haut en bas a laissé la place à des approches ascendantes qui prennent en compte des groupes auparavant exclus. Même si une grande partie du travail en matière de conflit reste de la compétence des politiciens et des fonctionnaires des organisations internationales, les ONG, les militants, les travailleurs de jeunesse et les jeunes sont plus souvent invités à participer aux processus de gestion et de résolution des conflits et ont aujourd'hui davantage de capacités, de possibilités et de pouvoir pour influer sur les résultats et les attitudes, aux niveaux micro et macro. Même des activités traditionnelles comme la diplomatie sont devenues plus accessibles. Cette évolution a par ailleurs permis à toutes les parties concernées de s'approprier le conflit et les solutions proposées. Une résolution viable et pérenne requiert en effet le soutien massif et l'acceptation de tous les acteurs. Ce changement est également visible au niveau international. La mondialisation n'a pas seulement conduit à une internationalisation accrue, elle a aussi facilité les contacts interpersonnels par-delà les frontières et modifié les relations entre les individus. Les relations internationales ne se limitent plus aux communications entre les États. John à Vancouver peut facilement communiquer avec Laure à Versailles, comme Alfredo à Venise ou Natasha à Vladivostok. De nouvelles opportunités sont nées pour de nouvelles approches concernant l'intervention en matière de conflit.

La seconde voie diplomatique ou diplomatie parallèle (Track II diplomacy)

L'expression « Track II diplomacy », que l'on doit à Joe Montville, fait référence aux processus de négociation mis en œuvre pour la résolution formelle d'un conflit ou la réduction des armements, par exemple, qui mettent à contribution des citoyens privés plutôt que des négociateurs officiels (au nom de gouvernements, par exemple). Avec le temps, cette approche diplomatique est venue englober des processus comme les ateliers pour la résolution des conflits, les dialogues, les échanges culturels et scientifiques, les manifestations culturelles, les équipes sportives et toute autre forme de contact entre des groupes engagés dans un conflit, plus particulièrement quand il se prolonge.

Pour plus d'informations : www.beyondintractability.org/essay/track2_diplomacy/.

Dans la suite de ce chapitre, nous allons examiner les approches de l'intervention en matière de conflit qui sont apparues dans le sillage de ce nouveau courant de pensée, ainsi que la façon dont les jeunes et leurs organisations peuvent concevoir des interventions appropriées dans les conflits auxquels ils sont confrontés.

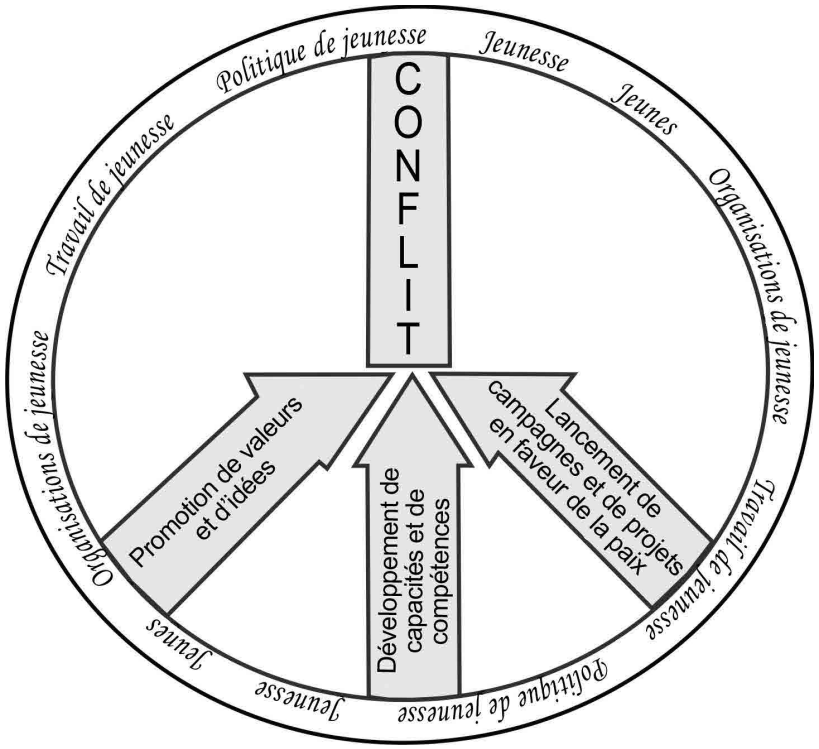
4.5. Travail de jeunesse en tant que stratégie efficace de la société civile pour l'intervention en matière de conflits

L'approche multifonctionnelle décrite précédemment a généré des façons plus inclusives de travailler avec les conflits. Dans le passé, compte tenu de la rareté des voies de participation formelle aux processus diplomatiques à haut niveau pour la résolution voire la gestion des conflits, il était difficile pour les jeunes de se faire entendre. Durant la guerre froide, un conflit international était défini comme un conflit entre États. Aujourd'hui, même si de nombreux conflits internationaux opposent des États, ils sont souvent définis comme des conflits intra-État – autrement dit, entre groupes au sein d'un État[35]. Qui plus est, tandis que la nature des conflits évolue, il en va de même pour la contribution des différents acteurs. Les individus qui forment la population au sens large, les jeunes y compris, ne sont plus des spectateurs passifs mais des agents actifs, que ce soit par choix ou pas. Les citoyens ordinaires jouent un rôle plus déterminant en tant que parties au conflit, mais aussi en tant qu'intervenants potentiels – dans la gestion ou la transformation des conflits, ou encore dans la construction de la paix. La société civile, autrement dit les associations indépendantes et volontaires de personnes partageant des préoccupations similaires, s'est imposée comme un partenaire incontournable pour travailler constructivement avec les conflits, voire dans les situations de conflits armés ou dans des zones touchées par des explosions de violence.

La nouvelle place qu'occupe la société civile a également apporté des changements intéressants et positifs au rôle des jeunes et de leurs organisations en relation avec les conflits. À première vue, le travail de jeunesse peut ne pas sembler en très bonne position pour intervenir, notamment dans les conflits internationaux, et plus particulièrement quand ils sont armés. Qui plus est, le travail de jeunesse a ses limites face à la violence et à l'échec de l'État, dont certaines ont été évoquées au chapitre 2[36]. Par ailleurs, ce serait une erreur de penser que les jeunes sont par nature plus novateurs, ouverts et dépourvus de préjugés au sujet de « l'ennemi ». Toutefois, l'on peut espérer que leurs visions, valeurs et rôles ne sont pas encore à ce point figés qu'ils ne

soient plus en mesure ou désireux de changer. En tant que telles, les démarches d'intervention, qu'elles impliquent des jeunes ou soient promues par des organisations de jeunesse, peuvent venir consolider les efforts diplomatiques plus traditionnels déployés à haut niveau.

Le travail de jeunesse peut avoir une fonction utile, et notamment créer pour les jeunes des opportunités de relayer leurs besoins et préoccupations auprès de ceux qui ont la charge de la résolution des conflits. Il peut aussi permettre aux jeunes concernés par des conflits de dépasser leur expérience pour aller au contact de « l'autre partie ». Les jeunes peuvent aussi traiter directement avec la base, dont ils sont issus, et communiquer avec toutes les parties sans perdre de leur crédibilité. Ils sont en effet capables de prendre des risques et de tester de nouvelles méthodes sans avoir peur de commettre des erreurs. De plus, les jeunes sont plus libres que les responsables politiques de haut rang pour agir comme moteurs du changement, car ils n'ont pas à subir la pression des votes qu'il faut s'assurer aux élections régulières ou dans des mandats spécifiques limités. De plus, ils sont libres de la contrainte de temps inhérente aux mandats politiques (cycle des élections) et peuvent donc travailler sur le long terme. Enfin, le dialogue interculturel et interreligieux qu'ils peuvent initier peut favoriser la compréhension mutuelle et la construction de passerelles entre des groupes dont les besoins sont contradictoires.



D'une manière générale, le travail de jeunesse en matière de conflits peut être classé en trois catégories :

- la promotion de valeurs et d'idées auprès des jeunes afin de créer une atmosphère qui empêche l'escalade du conflit et l'explosion de violence ;
- le développement chez les jeunes de capacités et de compétences pour la gestion et la transformation des conflits ;

- le lancement de campagnes et de projets en faveur de la paix sous l'impulsion des jeunes.

La première catégorie concerne la prévention des conflits et, plus généralement, la construction de la paix, car elle inclut des programmes et des initiatives qui encouragent la tolérance, le respect de la diversité, l'égalité, la cohésion sociale et le pluralisme, et qui promeuvent les droits de l'homme, le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique, une culture de paix et des mesures substantielles en vue d'instaurer une paix positive[37]. Ces activités visent à décroître le potentiel de conflit et ses conséquences destructrices en utilisant divers mécanismes indirects de prévention. Elles sont également en rapport étroit avec l'éducation à la paix.

D'après l'Appel pour la paix de la Haye – Campagne internationale de l'éducation pour la paix :

> « […] On ne pourra parler de culture pour la paix que lorsque les citoyens du monde entier auront une meilleure compréhension des problèmes mondiaux, sauront régler les conflits et lutter contre l'injustice de manière non violente, observeront les normes internationales en matière de droits de l'homme et d'équité, apprécieront la diversité culturelle, attacheront de la valeur à la planète et auront du respect les uns pour les autres. Or, l'unique moyen d'atteindre ces objectifs est d'instaurer une éducation systématique pour la paix. »

Programme jeunesse d'éducation aux droits de l'homme de la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe

Le Programme jeunesse d'éducation aux droits de l'homme a été conçu dans l'idée d'intégrer l'éducation aux droits de l'homme dans la pratique du travail de jeunesse. Une des principales priorités du programme était de promouvoir l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits de l'homme. À cette fin, il est essentiel de mettre du matériel pédagogique à la disposition de toutes les personnes impliquées qui ne sont pas des éducateurs ou des formateurs aux droits de l'homme, tout en soutenant l'action des multiplicateurs au niveau local. C'est dans cet objectif qu'a été produit *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, et qu'un modèle de formation pour sa diffusion a été mis en œuvre. À l'époque où a été rédigé ce T-Kit en anglais, *Repères* existait en 25 langues, dont l'arabe et le japonais. Depuis son lancement, le programme a été enrichi d'activités sur les thèmes de la cohésion sociale et de l'exclusion sociale dont les jeunes sont victimes. En Europe, aujourd'hui, des millions d'enfants et de jeunes subissent des violations de leurs droits humains dans les domaines économique, social et culturel, plus que dans le domaine politique.

Les objectifs du Programme jeunesse d'éducation aux droits de l'homme sont :

1. renforcer la compréhension des violations persistantes de la dignité humaine que sont l'exclusion sociale, la violence, le racisme, l'intolérance et la discrimination, afin de concevoir des stratégies de nature éducative et autre pour y répondre ;

2. donner aux jeunes, et en particulier aux groupes les plus vulnérables et à ceux qui travaillent avec eux, les moyens de concevoir des stratégies et des activités pour lutter contre le racisme, la xénophobie, la discrimination et les autres formes de violence fondées sur le genre dont ils sont les victimes ;

3. élaborer des outils éducatifs et des ressources méthodologiques, et les mettre à la disposition des praticiens de l'éducation aux droits de l'homme ;

4. élargir et consolider les réseaux européens de formateurs, multiplicateurs et organisations de jeunesse qui œuvrent pour la promotion des droits de l'homme ;

5. soutenir la création et le lancement de projets pilotes et d'activités sur l'éducation aux droits de l'homme, et diffuser largement leurs résultats[38].

La Bibliothèque vivante

La Bibliothèque vivante est un projet qui a été initié en 2000 par l'organisation Stop the Violence, à Copenhague, avec le soutien massif du Conseil de l'Europe et du Conseil nordique des ministres. La Bibliothèque vivante est une méthode innovante destinée à promouvoir le dialogue, réduire les préjugés et encourager la compréhension. Les principales caractéristiques du projet résident dans sa simplicité et son approche positive. À l'origine, la Bibliothèque vivante est une bibliothèque mobile conçue comme un espace de dialogue et d'interaction. Les visiteurs y ont la possibilité d'échanges informels avec les « livres vivants », qui constituent un groupe extrêmement varié du point de vue de l'âge, du sexe et des antécédents culturels. La Bibliothèque vivante permet de briser les stéréotypes en bousculant les préjugés les plus répandus de façon constructive et humoristique. C'est une méthode concrète, facilement transposable et peu onéreuse pour promouvoir la tolérance et la compréhension.

La Bibliothèque possède une importante collection de livres illustrant les préjugés et les stéréotypes, qui ne cesse de s'agrandir. Certains des titres ont acquis une grande popularité de par le monde : la personne handicapée, la femme pompier, l'entrepreneur de pompes funèbres, le guérisseur, le sans-abri, l'homosexuel, l'immigré, la lesbienne, le musulman, le réfugié, le Rom, le végétalien, et bien d'autres encore. Un « livre vivant » est une personne qui a choisi de représenter un groupe en montrant ce à quoi peut ressembler un de ses membres. Encore faut-il avoir l'esprit suffisamment ouvert pour découvrir qui sont les « livres vivants » ! Ce sont avant tout des personnes courageuses qui défendent leurs convictions et souhaitent débattre de leurs valeurs avec d'autres. Un lecteur est une personne désireuse de se confronter à ses préjugés et d'élargir ses connaissances. La Bibliothèque vivante offre à tout lecteur que préoccupent certaines questions l'opportunité d'obtenir quelques réponses grâce auxquelles avancer.

Au moment de la rédaction du T-Kit dans sa version originale au milieu des années 2009, la Bibliothèque vivante existait dans 27 pays et six autres pays envisageaient de participer à l'initiative.

La deuxième catégorie concerne la gestion et la transformation des conflits, mais elle intervient également dans la construction de la paix. Dans cette catégorie figurent les initiatives de diverses organisations de jeunesse qui aident les jeunes à acquérir des capacités et des compétences pour intervenir activement et de façon constructive dans les conflits qu'ils rencontrent dans leurs interactions sociales au quotidien, et pouvoir ainsi tirer les leçons de ces expériences. Parallèlement, cette forme de travail de jeunesse participe au renforcement des capacités des jeunes pour gérer les conséquences des conflits dans leur environnement, y compris les conflits armés. Ces organisations proposent des programmes de formation et d'éducation continue axés sur la théorie, l'analyse et la cartographie des conflits, les comportements en situation de conflit, les capacités en matière de communication, les méthodes de gestion des conflits, les compétences au leadership et les approches pour le renforcement de la société civile. Ces formations se sont avérées utiles au renforcement des capacités locales sur une petite échelle. Ces capacités sont en effet cruciales en cas d'effondrement de l'État, lorsque les autorités gouvernementales ne sont plus en mesure de fournir les services publics les plus essentiels, exigeant que d'autres structures interviennent pour prendre le relais. Ces formations peuvent être proposées au niveau local afin de permettre aux communautés locales de s'approprier les solutions et accords trouvés, et de les amener à dépasser les comportements, à gérer ouvertement leurs peurs et leurs anxiétés, et à approcher le conflit avec davantage de recul et une plus grande tolérance vis-à-vis de l'ambiguïté. Ces initiatives peuvent même partici-

per à la résolution des conflits en ce qu'elles rassemblent les parties au conflit dans des lieux sûrs pour aborder des sujets de préoccupation communs. Cela permet aux individus d'être libérés de l'habituelle obligation de se conformer à la version de la vérité qui leur est imposée par leurs parties et de développer une plus grande confiance en eux-mêmes et dans les autres.

Stages de formation et forums de la DJS sur le travail de jeunesse en relation aux conflits

Entre 2000 et 2006, la DJS du Conseil de l'Europe a organisé une série d'activités de formation et de réunions consultatives (forums) pour traiter du renforcement des capacités des acteurs du travail de jeunesse sur les questions de conflit.

La première activité sur la médiation et la résolution des conflits (Centre européen de la jeunesse de Strasbourg, 5-11 novembre 2001) et la deuxième sur la transformation des conflits dans les activités multiculturelles de jeunesse (Centre européen de la jeunesse de Strasbourg, 18-29 mars 2003) visaient à permettre aux participants de gérer de façon compétente les questions de conflit, leur médiation, leur résolution et leur transformation. Le troisième stage de formation sur la transformation des conflits et le travail de jeunesse multiculturel (Centre européen de la jeunesse de Strasbourg, 31 mars-11 avril 2005) portait sur l'analyse du conflit tel qu'il se manifeste dans les situations du travail de jeunesse qui sont souvent des microcosmes sociaux. Le stage ne ciblait pas l'analyse de conflits spécifiques au niveau macro ou international, mais y faisait référence en cas d'influence sur le contexte du travail de jeunesse concerné. Un autre stage de formation a été organisé en 2006 sur le rôle des femmes dans la transformation des conflits (Palerme, 4-12 août 2006). L'objectif premier de ce stage était d'élaborer des stratégies et des outils sensibles aux genres pour la gestion des conflits, en donnant la priorité à l'identification des facteurs qui empêchent l'active participation des femmes à la transformation des conflits et en développant de nouvelles approches qui tiennent compte du genre.

La réunion consultative sur la transformation des conflits s'est tenue fin décembre 2006. Il s'agissait d'une réunion stratégique destinée à faire un bilan des matériels existants, des expériences et stages de formation sur la transformation des conflits mis en œuvre par le passé, afin de planifier les futures activités au sein de la DJS. Les participants ont formulé des recommandations pour le travail sur la transformation des conflits dans la pratique éducative, les publications, la coopération et la mise en réseau, la politique de jeunesse, le travail sur la jeunesse et la recherche en matière de jeunesse. Ce T-Kit a été produit en tenant compte des conclusions de ce forum.

Plus d'informations sur demande à la Direction de la jeunesse et du sport : youth@coe.int.

Théâtre de l'opprimé

Le Théâtre de l'opprimé est un mouvement et une méthode éducative créés par Augusto Boal au Brésil en 1971. Cette forme de théâtre permet aux participants (aux acteurs et au public ou aux non-acteurs) d'aborder les questions de l'oppression et de modifier la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres en situation d'oppression. Les participants vont comprendre comment faire pour se libérer de situations spécifiques d'oppression. Le Théâtre de l'opprimé est une méthode qui brise la traditionnelle division entre acteurs et public, et fait participer le public à la représentation, qui peut ainsi contribuer à la scène à laquelle il assiste. Le Théâtre de l'opprimé, qui existe dans plus de 70 pays du monde, vise à aider les individus et les communautés à trouver des moyens pour se libérer de l'oppression.

Le Théâtre de l'opprimé a développé par-delà son approche originale d'autres formes dramatiques souvent utilisées dans des activités pour apprendre à gérer les conflits et l'oppression. La méthode la plus connue et la plus utilisée est probablement le théâtre-forum. Dans le théâtre-forum, les membres du public et d'autres acteurs peuvent interrompre une représentation, qui consiste souvent simplement en une brève scène dans laquelle un ou plusieurs acteurs sont opprimés. Quand quelqu'un dans le public ou un des acteurs a une idée quant à la façon de modifier l'issue de l'histoire, ou de changer la situation d'oppression, ils peuvent interrompre la représentation et prendre la place de l'acteur en question ou se joindre à la représentation. Ils peuvent ainsi changer le cours de l'action dramatique et amener de nouvelles idées quant à la façon de traiter l'oppression. Les participants sont des « spect-acteurs » parce qu'ils ont un rôle double, à la fois celui de membres du public et d'acteurs de la situation. Le processus est conçu pour parvenir à une conclusion grâce à l'examen des arguments opposés, plutôt que pour présenter des solutions toutes faites à des problèmes humains et sociaux complexes. Il se conçoit comme un acte d'autonomisation.

Une autre méthode majeure issue du Théâtre de l'opprimé est le théâtre-images. Cela débute par la présentation d'une image statique d'une forme d'oppression. Les participants sont invités à « modeler » et « sculpter » leur propre corps ou ceux des autres pour représenter une situation particulière, une émotion ou une idée (généralement, l'oppression). Ensuite, ils se retrouvent en groupe et re-forment les images qu'ils ont imaginées pour créer un tableau ou une image de la réalité. La deuxième étape consiste à passer du réel à l'idéal, c'est-à-dire à une situation modifiée dans laquelle l'oppression a été éradiquée, l'objectif étant d'encourager une réflexion sur la façon de surmonter l'oppression dans la réalité. Dans le théâtre-images, il n'y a pas non plus de séparation entre acteurs et spectateurs.

Le fonctionnement du Théâtre de l'opprimé s'appuie sur une déclaration de principe qui aide les facilitateurs à en respecter la philosophie fondamentale. Pour en consulter les principes, voir : www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=23.

Pour une série d'ouvrages et de liens internet afin d'en savoir plus sur la façon de conduire ces activités, voir : www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=52. Pour des informations plus générales sur le Théâtre de l'opprimé : www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=1.

La troisième catégorie fait référence aux projets et campagnes en faveur de la paix conduits par des jeunes, destinés principalement à sensibiliser aux conflits entre États, aux conflits civils et autres types de conflits armés. Dans cette catégorie figurent notamment les manifestations, les marches pacifiques, les campagnes de sensibilisation et les concerts pour la paix. En tant que telles, parce qu'elles œuvrent pour une culture de paix, les initiatives des jeunes pour la paix ont un impact direct et indirect

significatif sur la prévention des conflits. Cette catégorie inclut également des plates-formes pour les jeunes des différentes parties, mises en place pour leur permettre de se rencontrer et de négocier, généralement dans un lieu neutre.

Campagne européenne de jeunesse « Tous différents – Tous égaux », 2006-2007

La campagne européenne de jeunesse « Tous différents – Tous égaux » pour la diversité, les droits de l'homme et la participation a été lancée en juin 2006 et s'est terminée en octobre 2007. Cette campagne a été organisée à la suite de l'adoption d'un Plan d'action lors du 3e Sommet des chefs d'État et de gouvernement du Conseil de l'Europe en mai 2005. À travers des symposiums et forums, la campagne a envisagé d'éventuelles actions juridiques et politiques de lutte contre la discrimination, analysé les menaces et les obstacles à la diversité et partagé des bonnes pratiques. Des thèmes tels que la religion et l'éducation aux droits de l'homme, le rôle des médias dans le dialogue interreligieux et interculturel, et le travail des ONG confessionnelles de jeunesse ont été abordés. L'événement visait aussi à rechercher des moyens d'intégrer les jeunes issus de communautés minoritaires et de garantir la participation active des jeunes dans la vie sociale et politique.

Cette campagne a connu un succès remarquable puisque 40 États membres y ont participé. Durant la période concernée, le Fonds européen pour la jeunesse a apporté son soutien à 365 projets en relation avec les thèmes de la campagne sous la forme de subventions d'un montant total de 3 155 400 euros[39].

À vos méninges !

À quelle catégorie votre travail de jeunesse s'apparente-t-il ? Prévention des conflits et construction de la paix, gestion et transformation des conflits, ou projets et campagnes en faveur de la paix ? Laquelle de ces trois catégories vous semble la plus efficace pour les jeunes avec lesquels vous travaillez ?

4.6. Quatre méthodes classiques de travail avec les conflits

Dans la section qui suit, nous décrivons plus en détail quatre méthodes de travail sur les conflits qui sont aujourd'hui des stratégies couramment employées par la société civile dans le contexte des trois catégories de travail identifiées précédemment.

Voici ces méthodes :

- les activités de sensibilisation ;
- la mise en réseau, la mise en place d'actions concertées et les projets conjoints ;
- la non-violence ou les actions non violentes ;
- l'information alternative.

Toutes ces méthodes ont été utilisées avec succès par des groupes de jeunes et des organisations de jeunesse pour contribuer à la gestion et à la transformation des conflits. Si toutes ne s'adressent pas aux jeunes, elles font partie des approches qui reconnaissent les jeunes comme des acteurs du changement.

4.6.1. Actions de sensibilisation

Les actions de sensibilisation englobent toute action visant à changer les opinions ou les approches des autorités (qui ont le pouvoir de changer leurs politiques sur une question ou une situation particulière). Dans un contexte de conflit armé, le principal objectif de la démarche sera de mettre en évidence le caractère destructeur et cruel de l'intervention militaire, et de promouvoir la non-violence, en démontrant qu'une approche alternative bénéficie d'un très solide appui. Ceux qui recourent aux conflits militaires ont besoin du soutien public pour pouvoir recruter des soldats, accéder à des réserves et préserver leur légitimité. Les initiatives conduites par les jeunes ont souvent servi de catalyseur à une évolution de l'opinion du grand public sur les conflits militaires, en lui ouvrant les yeux sur les avantages de la paix et les inconvénients de la poursuite des conflits. Les actions de sensibilisation englobent des pétitions, des déclarations formelles et du lobbying, des discours publics, des campagnes, des marches pour la paix, le port de badges et de symboles, des activités sur internet et des actes symboliques comme des simulations d'élections ou de jugements.

4.6.2. Mise en réseau, actions concertées et projets conjoints

La mise en réseau, la mise en œuvre d'actions concertées et les projets conjoints, qui mettent à contribution les parties adverses dans un conflit, sont des activités importantes car elles maintiennent les voies de communication ouvertes, même si la communication ne se fait que par l'intermédiaire de tierces parties. Une transformation durable des conflits ne peut être imposée de l'extérieur ; elle doit s'appuyer sur la volonté des autochtones. Les tierces parties peuvent intervenir en tant que pacificateurs civils et aider au maintien de la paix en ouvrant un espace politique. Elles peuvent aussi apporter un soutien psychologique aux activistes locaux afin qu'ils agissent sans craindre la répression. La mise en réseau, les actions concertées et les projets conjoints aident les parties à développer une autre compréhension et perception de la menace que représentent les autres, et à trouver un terrain d'entente. Ces activités sont souvent axées sur des questions qui n'ont rien à voir avec le conflit en soi, comme un intérêt professionnel commun, le sport ou des activités culturelles (football, activités artistiques, graffiti et breakdance). Le fait qu'un projet ne prenne pas position sur le conflit (autrement dit, son impartialité) est essentiel à la construction de passerelles. La médiation par des tierces parties dans le cadre de tables rondes ou de forums peut être facilitée lorsque de tels projets ont été mis en œuvre car ils peuvent servir à briser les préjugés et les stéréotypes, et à créer des plates-formes de collaboration sur la base des relations qui existaient avant l'escalade du conflit.

À vos méninges !

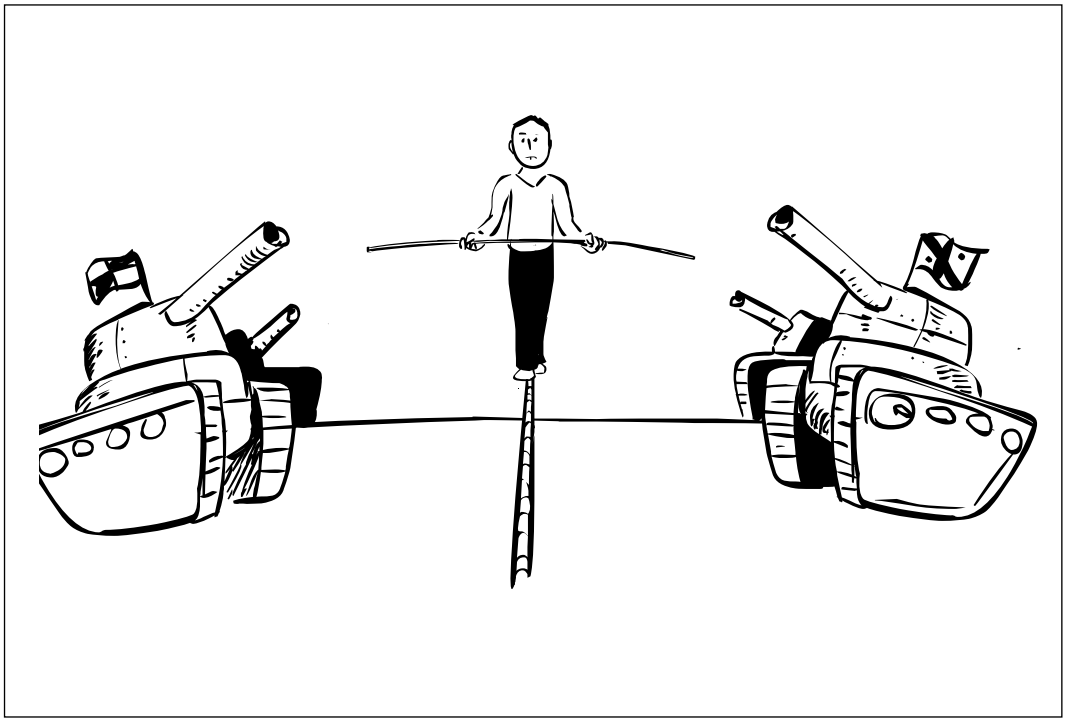
Avez-vous connaissance de projets qui impliquaient des jeunes des différentes parties au conflit dans un travail sur un sujet sans lien avec le conflit ? Comment le projet est-il parvenu à rassembler les parties belligérantes ? Sur quoi ont-ils travaillé ? Le projet les a-t-il aidés à surmonter leurs préjugés les uns envers les autres ? Le cas échéant, comment ?

DILEMME

Dilemme 9 : non-violence

« Lorsque les gens décident d'être libres, plus rien ne les arrête. »

Desmond Tutu[40]



À l'évocation de la non-violence, de grands hommes comme le Mahatma Gandhi et Martin Luther King Jr. nous viennent immédiatement à l'esprit. S'ils sont vénérés par les jeunes du monde entier, leurs actes semblent toutefois difficiles à égaler. Mais l'histoire de la non-violence n'est pas faite que de héros magnifiques qui ont consacré toute leur vie à une cause suprême. La non-violence a aussi été un outil puissant pour faire changer les choses depuis la base. On compte de nombreux exemples de mouvements de jeunesse qui se sont efforcés de mettre en œuvre des changements politiques et sociaux profonds dans leur pays en utilisant la non-violence, même lorsque les autorités recouraient à la violence. Parmi les plus connus en Europe, il faut citer Otpor ! en Serbie, Zubr au Bélarus, Kmara en Géorgie, Pora en Ukraine et YOX ! en Azerbaïdjan. Ces mouvements se sont tous servis de l'humour, de la créativité et de l'action directe non violente pour débloquer des situations qui se trouvaient dans l'impasse et faire changer les opinions. On reconnaît aux jeunes d'Otpor ! (Résistance !) en Serbie, par exemple, le mérite d'avoir conduit la révolution qui, en 2000, a permis de renverser Slobodan Milošević, le dirigeant autoritaire de la Serbie[41].

Le pouvoir véritable est le pouvoir légitime, celui qui bénéficie du soutien populaire. Ceux qui sont au pouvoir sont menacés dès lors que leurs actions n'ont plus l'approbation de la majorité des gens ordinaires. Il en va de même pour les dictateurs, les oppresseurs et les chefs de guerre. Mais ces dirigeants illégitimes tentent de monopoliser

le pouvoir ou de s'y cramponner en utilisant divers moyens plus ou moins légaux, souvent violents. Ils truquent les élections, censurent les médias, restreignent la liberté de mouvement ou changent les lois de leur pays pour légitimer ou donner une apparence de légitimité à leurs actes. Par ailleurs, le soutien dont ils bénéficient est souvent le fruit de la peur. En exprimant des opinions qui ne sont pas conformes ou en s'opposant ouvertement au régime en place, les citoyens s'exposent au risque de perdre leur travail, d'être accusés de traîtres ou d'ennemis de l'État, d'être emprisonnés ou exilés, ou de voir l'avenir de leurs enfants menacé. Dans ces sociétés fermées, la non-violence stratégique a souvent permis de sensibiliser la population à la corruption et aux actions illégitimes de leurs régimes, servant ainsi de catalyseur pour faire reculer la peur et encourager la désobéissance.

En tant que méthode, la non-violence peut être particulièrement efficace dans les situations d'oppression. Tant que les méthodes utilisées par les opprimés seront similaires à celles de l'État oppresseur, le monde extérieur aura des difficultés à reconnaître la réalité de l'oppression et la légitimité des revendications de changement formulées par les opposants. Dans de telles circonstances, le régime oppresseur peut accuser ses opposants de perturber la paix ou de causer des troubles, et expliquer que ses actes sont des réactions légitimes à la violence de l'opposition. Cependant, si l'opposition décide de s'en tenir à la non-violence, l'oppression deviendra manifeste et il sera difficile pour l'oppresseur de conserver son pouvoir à long terme.

On confond souvent la non-violence et la passivité, qui fait référence au refus d'utiliser la violence. La non-violence n'est pas seulement un rejet de la violence. Le concept, basé sur le terme indien Ahimsa *qui signifie « sans violence », s'est fait connaître en tant que méthode de changement politique avec le Mahatma Gandhi. Pour lui, il ne suffisait pas de refuser de participer aux actions violentes, comme le font les pacifistes. C'est une obligation que d'intervenir activement contre l'oppression. Beaucoup d'atrocités n'auraient jamais été commises sans l'obéissance des soldats et l'acceptation silencieuse des spectateurs. La montée et le règne du III^e^ Reich est l'un des exemples les plus horribles de l'histoire qui illustre comment l'absence de désobéissance a permis que se produise une catastrophe humaine.*

Aujourd'hui, la non-violence est perçue à la fois comme une philosophie et une méthode effective de changement, et des travaux de recherche considérables ont été effectués sur le sujet. Gene Sharp, par exemple, a répertorié et classé quelque 200 méthodes non violentes, depuis des manifestations et des rassemblements publics jusqu'à la non-coopération administrative, l'invasion non violente et la mise en place d'un gouvernement parallèle. Les grèves, les manifestations et la désobéissance civile sont des méthodes non violentes répandues. Dans l'histoire contemporaine, ces méthodes ont souvent été employées pour sensibiliser aux débats politiques et sociaux majeurs et exprimer une opposition lorsque les décisions prises ne satisfont pas des groupes importants de citoyens.

Au niveau international, la violence répond souvent à la violence, alors même qu'elle n'est manifestement pas une approche adaptée pour prévenir ou contrôler les conflits armés. Et les exemples sont innombrables. Même si la mission des forces de l'Otan, des troupes de l'Union africaine et des soldats du maintien de la paix des Nations Unies est de préserver la paix et de prévenir la violence, ces forces optent rarement pour la non-violence stratégique. Beaucoup de groupes et d'individus choisissent vainement la violence dans leur combat pour la reconnaissance et la liberté. Pourtant, les attentats suicides, les détournements aériens et les attaques terroristes ont fait peu pour les objectifs ou l'image des « causes » défendues. Même lorsqu'elles

sont parvenues à faire tomber les dictateurs, les guerres se sont avérées très inefficaces pour éradiquer l'injustice. Malgré tout, la guerre reste la méthode privilégiée la plupart du temps. La non-violence a pourtant déjà été utilisée avec succès pour éliminer tout doute raisonnable sur l'intention et les méthodes de l'oppresseur et sensibiliser aux questions fondamentales dans les conflits. Souvenons-nous du jeune homme face au tank sur la place Tiananmen à Pékin en 1989. Pourquoi la non-violence n'est-elle pas ainsi une approche plus répandue pour la prévention des conflits armés ? Est-ce par stupidité, inconscience ou tradition ? Ou y a-t-il d'autres intérêts qui perpétuent cette situation?

4.6.3. Non-violence et actions non violentes[42]

La résistance ou action non violente est la pratique qui consiste à atteindre des objectifs sociopolitiques au moyen de manifestations symboliques, d'actes de désobéissance civile, de non-coopération économique ou politique, ou encore d'autres moyens, sans violence. La non-violence est un ensemble de méthodes qui permet aux sociétés et aux groupes de gérer les conflits sans recourir à l'agression ou à la violence (physique, psychologique, émotionnelle, etc.). Elle ne doit pas être confondue avec la résistance passive, qui est une forme de non-coopération basée sur l'inertie ou le refus d'obtempérer, et qui est différente de la résistance par des moyens actifs, comme les manifestations ou le fait de risquer une arrestation. Parmi les défenseurs bien connus de la non-violence figurent Mohandas Gandhi, Andrei Sakharov, Martin Luther King Jr., Lech Wałęsa et Václav Havel. La résistance non violente a joué un rôle clé dans les récentes transitions vers la démocratie et, dans des pays comme Cuba et le Bélarus, des citoyens ordinaires utilisent activement la non-violence pour transformer leur réalité politique. Les méthodes non violentes sont souvent efficaces parce qu'elles ont l'avantage d'être morales aux yeux du grand public. La force de la non-violence réside dans la volonté des personnes impliquées de prendre des risques personnels sans mettre les autres en danger.

À vos méninges !

Réfléchissez à un cas de résistance non violente que vous connaissez. Quelles en étaient les circonstances ? Qu'est-ce qui en a fait un exemple de non-violence ? La démarche a-t-elle été efficace ? Le cas échéant, pourquoi ?

4.6.4. Information alternative

En matière de conflit, les médias majoritaires mettent généralement l'accent sur les aspects négatifs et sensationnels. Il est rare que nous soit donnée une vision impartiale de la situation sur le terrain ou du litige qui oppose les parties. La fourniture d'informations alternatives est devenue particulièrement importante dès lors qu'un gouvernement ou toute autre autorité exerce un monopole sur les moyens de communication de masse et l'utilise pour présenter sa propre version de la réalité (propagande), en bafouant le respect de la liberté des médias – ce qui est souvent le cas durant les conflits. Durant le conflit au Rwanda, deux stations de radio ont joué un rôle de propagande déterminant auprès de la population locale, l'amenant à soutenir et même à participer activement au génocide[43]. Le Bélarus, au moment de la rédaction du T-Kit en anglais, était l'un des rares régimes postcommunistes en Europe qui n'avait pas encore connu de réforme. Le gouvernement y exerçait un contrôle étroit sur les médias et avait un passé peu glorieux en matière de liberté d'expression. Dans ces conditions, les citoyens ordinaires n'avaient qu'un accès restreint à des informations objectives sur la situation économique et politique, que ce soit au Bélarus ou à l'étranger, ce qui a conduit à leur isolement général et à leur difficulté à faire la différence entre propagande et information[44].

Les médias alternatifs, comme les blogs et d'autres médias en ligne, les radioamateurs et la presse indépendante sont souvent gérés par des organisations non gouvernementales (autrement dit, la société civile) et offrent une perspective différente en rendant compte de l'opinion des divers protagonistes et en relayant les commentaires

d'observateurs extérieurs. Ces organisations proposent d'autres activités, dont des rencontres publiques, la distribution d'informations imprimées, la formation des journalistes à l'objectivité et des activités pour rendre les médias attentifs à leur responsabilité en cas de compte rendu partial. On a assisté à une explosion des médias alternatifs depuis l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). Les jeunes sont souvent activement impliqués dans la collecte et la distribution de ces informations alternatives car ils ont des facilités à utiliser les TIC. Ils ne réalisent pas nécessairement que, ce faisant, ils sont des acteurs du changement social et contribuent à la transformation des conflits. Ils s'impliquent car ils sont concernés, ont quelque chose à dire et aiment débattre avec leurs pairs en ligne. Ils s'engagent sur une base volontaire et informelle, par l'intermédiaire de leurs cyberréseaux virtuels et, s'ils contribuent, ils ne se considèrent pas comme étant « organisés ». Les jeunes apprennent ainsi à remettre en question différents points de vue, à interpréter l'information et à y intégrer leurs perspectives, en utilisant les blogs et les portails sur le web. Ce sont là des capacités essentielles pour travailler avec les conflits.

À vos méninges !

Réfléchissez aux médias que vous écoutez et consultez de façon régulière (journaux, magazines, télévision, radio, internet). De quel type de médias s'agit-il (publics, privés, indépendants) ? En quelles informations avez-vous le plus confiance ? Pourquoi ?

4.7. Outils d'intervention

Nous avons déjà exploré la nature et la dynamique des conflits, la façon dont ils interagissent dans la vie des jeunes et leurs relations au travail de jeunesse. Nous avons également exploré comment envisager (conceptualiser) l'intervention. Le temps est venu d'aborder les aspects plus pratiques de l'intervention dans les conflits.

Dans ce T-Kit, nous sommes partis du principe que le rôle premier du travail de jeunesse dans les conflits est d'optimiser leur potentiel positif de développement pour les jeunes, tout en minimisant leurs conséquences les plus préjudiciables. Dans les sections qui suivent, nous allons présenter quelques outils d'intervention généralement associés aux stratégies de la société civile pour la gestion et la transformation des conflits, qui nous paraissent appropriées à un tel objectif. Comme nous l'avons déjà évoqué, on peut considérer que les conflits aux niveaux micro et macro possèdent la même dynamique et les mêmes caractéristiques. Les outils d'intervention inclus dans les sections ci-après sont par conséquent pertinents pour tous les types de conflits abordés dans ce T-Kit, mais bien évidemment pas sans quelques adaptations au contexte et aux conditions spécifiques du conflit concerné.

Cette partie du chapitre examine plusieurs catégories d'outils pour l'intervention dans les conflits et fournit des conseils sur l'utilisation de quelques méthodes spécifiques associées à chacune de ces catégories. Ces catégories sont les suivantes : la cartographie des conflits, les solutions de coopération, les méthodes de communication, la négociation et, enfin, la médiation et les autres interventions de tierces parties. D'une manière générale, ces outils sont utilisés dans les activités de prévention, de résolution, de gestion et de transformation mises en œuvre par les professionnels du conflit. Mais ils sont également utilisés dans le travail de jeunesse et les organisations

de jeunesse par des volontaires et des personnels professionnels. Par la suite, au chapitre 5, lorsque nous présenterons les activités pour travailler sur les conflits et les questions de conflit dans le cadre du travail de jeunesse, ces catégories serviront à organiser les différents types d'activités présentés.

4.7.1. Cartographie du conflit

Tout comme l'analyse du conflit est la première étape pour comprendre les raisons du conflit, sa nature, sa dynamique et ses phases de développement (pour plus de détails, voir le chapitre 3), la cartographie est la première étape logique pour identifier le type d'intervention approprié à une gestion constructive du conflit. Pour pouvoir élaborer une cartographie pertinente, une analyse approfondie du conflit doit avoir été effectuée au préalable. Par conséquent, nous recommandons fortement de lire soigneusement les sections sur l'analyse des conflits au chapitre 3[45].

Une cartographie détaillée permet aux personnes et organisations qui souhaitent intervenir dans le conflit de porter un jugement éclairé sur quoi faire, combien de temps et avec quels moyens. Cette méthode aide à démystifier le processus du conflit qui, pour beaucoup, est perturbant et profondément frustrant, en apportant des informations sur les besoins et raisons du conflit. Partager la cartographie peut aider les parties à prendre du recul pour donner un sens au conflit et être en mesure de le gérer de façon objective. En même temps, il faut se rappeler que, parce que les conflits évoluent, les résultats d'une cartographie ne sont valables que pour un temps limité. Il est également important de considérer et de réfléchir à la position des personnes qui vont mettre en œuvre la cartographie. S'agit-il de tierces parties indépendantes ? Sont-elles des parties au conflit ? Le cas échéant, en quoi cela va-t-il affecter leur capacité à effectuer une cartographie fiable et précise du conflit ?

L'adaptation ci-après du guide sur la cartographie des conflits de Wehr[46], outil bien connu, propose des questions pour une cartographie détaillée. Ce dernier peut être adapté pour fournir des informations spécifiques utiles à la planification d'une intervention par le travail de jeunesse ou dans le cadre du travail de jeunesse.

Élément du conflit	**Questions pour la cartographie**	**À faire (par la personne qui intervient)**
Histoire	Quels sont les origines et les principaux événements dans l'évolution du conflit et de son contexte ?	Faire la distinction entre les relations des parties au conflit et le conflit et son contexte
Contexte	Quelles sont les limites géographiques et la nature du contexte ou du lieu du conflit ?	Prendre en compte des dimensions, comme : les frontières, les structures, les relations, les domaines de compétence, les réseaux et modes de communication, les méthodes de prise de décisions Prendre en considération les similitudes entre les niveaux micro et macro des conflits au moment d'évaluer les dimensions contextuelles

Parties	Qui sont les acteurs du conflit ? Qui sont les parties primaires et secondaires ? Qui sont les tierces parties intéressées ? Êtes-vous partie au conflit ?	Établir la liste de toutes les parties potentielles au conflit, des directes aux indirectes
Problèmes	Quels sont les problèmes en jeu dans le conflit ? Quels problèmes peuvent être considérés comme des causes « véritables » du conflit, et lesquels sont des conflits de comportement ?	Utiliser le triangle ABC[47] pour différencier les différents types de problèmes en jeu dans le conflit Prendre en considération les différences de perceptions, valeurs et intérêts qui motivent chacune des parties au conflit
Dynamiques	Quels événements ont précipité le conflit ? Comment les problèmes sont-ils apparus et ont-ils évolué ? Les problèmes ont-ils été transformés ou se sont-ils multipliés ? Dans quelle mesure les positions des parties se sont-elles cristallisées ?	Se rappeler que les conflits ont des dynamiques communes, pas toujours prévisibles, qui, si elles sont identifiées, peuvent aider l'intervenant à trouver une issue au conflit
Solutions	Quelles sont les suggestions des parties et des observateurs non impliqués pour la résolution du conflit ? Quels ressources et outils en possession des parties pourraient servir à gérer, voire résoudre, le conflit ?	Identifier autant de « politiques » que possible Examiner les approches qui n'ont pas fonctionné jusqu'à présent et tenter de comprendre pourquoi

Tableau 6. Questions pour une cartographie

À vos méninges !

Utilisez le tableau 6 pour établir la cartographie d'un conflit au sein de votre organisation. Demandez à d'autres personnes impliquées de faire de même. Comparez vos résultats et discutez-en.

4.7.2. Solutions de coopération

Dans leur ouvrage *Everyone Can Win,* Helena Cornelius et Shoshanna Faire[48] ont répertorié cinq approches parmi lesquelles choisir pour gérer les conflits. Les quatre premières sont très répandues dans nos conflits quotidiens.

Il s'agit de la compétition, de l'évitement, de la soumission et du compromis. Le tableau 7 en propose une description plus détaillée.

Compétition	C'est une des caractéristiques de la plupart des sports : il doit y avoir un perdant pour qu'il y ait un gagnant. Dans un conflit, cela signifie que les parties privilégient leurs propres besoins au détriment des préoccupations des autres.	L'approche de la compétition peut être utilisée pour gérer les conflits en cas de manque de temps et d'intérêt pour le maintien des relations avec la partie adverse. Dans les situations de grands dangers, la compétition peut être la seule option, faute de temps pour discuter et réfléchir aux questions de fond. Toutefois, il y a toujours le risque que de nouveaux conflits surgissent à la suite des comportements et attitudes de domination ou de compétition d'une partie envers l'autre.
Évitement	Cette approche se caractérise par un niveau d'activité notablement faible et peu d'intérêt pour ses propres besoins ou les besoins et préoccupations de l'autre partie. Dans les cas les plus extrêmes, l'évitement frôle l'apathie. Les deux parties refusent de reconnaître l'existence du conflit ou sont indifférentes à son issue. Elles se comportent de façon hostile et peu coopérative, ce qui rend la médiation difficile. Les deux parties sont perdantes car elles ne font preuve d'aucune initiative ni d'enthousiasme pour la recherche d'une solution.	L'évitement ne retarde que temporairement le conflit, qui resurgit dès lors que les conditions changent. L'évitement est généralement utilisé lorsque les parties craignent plus de perdre que d'éviter continuellement le conflit. Cette situation empêche que ne soient exprimées et correctement gérées les préoccupations essentielles. Le risque d'escalade du conflit est fort, compte tenu de la frustration générée.
Soumission	C'est une approche très souple dans laquelle les parties cèdent aux exigences de la partie adverse en termes de besoins pour préserver leurs relations. Une partie perd et l'autre gagne, mais la relation est préservée.	Cette approche peut servir à améliorer une mauvaise relation ou à maintenir une bonne relation, mais seulement dans les cas où le problème est moins important que la relation en soi. Lorsque la soumission devient un mode de fonctionnement habituel, elle peut indiquer que la relation est destructrice et que l'une des parties exerce un ascendant sur l'autre.

Compromis	Cette approche est considérée comme une façon constructive de gérer et de résoudre les conflits. Pour régler le problème, chacune des parties doit renoncer à une partie de ses exigences ou besoins. En conséquence, les deux sont gagnantes mais également perdantes à certains égards. En ce sens, cette approche se fonde sur un juste dosage entre affirmation de soi et coopération, les parties devant faire quelques concessions et « couper la poire en deux » pour parvenir à un accord. On parle aussi de partage ou de négociations. Un compromis est souvent un partage 50/50, mais il peut aussi se situer dans des rapports allant de 1/99 à 99/1.	Trouver une solution intermédiaire ou un compromis peut exiger beaucoup de temps et d'énergie. Les deux parties doivent être satisfaites de la solution pour que l'on puisse parler de compromis.

Tableau 7. Approches pour la gestion des conflits

La cinquième approche, la coopération, tente de nous faire réfléchir différemment et suggère que les deux parties peuvent satisfaire leurs besoins sans faire de compromis. Elle remet en question l'idée préconçue selon laquelle, pour qu'il y ait un gagnant, il faut un perdant. Pour résoudre intégralement le conflit, la coopération est la seule solution durable. Si tous les problèmes de l'ensemble des parties ne sont pas pris en considération, le conflit reste sous-jacent même s'il se fait oublier un temps. En prenant en compte tous les problèmes et en répondant aux besoins de l'ensemble des acteurs impliqués, il est possible de s'attaquer aux causes profondes du conflit et de parvenir à une solution pérenne.

Coopération	Il y a coopération lorsque les deux parties travaillent ensemble à la recherche d'une solution qui convienne aux deux. En conséquence, les deux sont gagnantes. On parle aussi de collaboration, de solution « gagnant-gagnant » ou encore d'approche intégrative.	C'est grâce à cette approche qu'un conflit peut être intégralement résolu, dans la mesure où une réponse est apportée aux besoins et préoccupations des deux parties. L'affirmation et la coopération des deux parties s'expriment alors à leur plus haut niveau, ce qui leur permet de trouver une solution mutuellement satisfaisante.

Il existe des solutions de coopération à chaque conflit, à tous les niveaux, mais les identifier n'est pas toujours facile. Premièrement, cela exige pas mal de temps, d'énergie et de créativité. Cela sollicite aussi fortement la capacité des parties à prendre des distances par rapport au conflit et à réfléchir de façon créative aux solutions envisageables. Deuxièmement, cette approche s'applique souvent dans des situations où les parties ont déjà pris conscience des alternatives envisageables et des conséquences qui découleraient du fait de ne pas gérer le conflit. Elles ont également

compris que d'autres solutions seraient moins efficaces. Troisièmement, cette approche exige que soient maintenues de bonnes relations et la communication entre les parties. Ce n'est jamais aussi simple que de faire porter à une personne l'entière responsabilité du conflit. Il est important de distinguer la personne du problème, pour s'attaquer véritablement au problème et à ses causes profondes. Plutôt que de voir la partie adverse comme un ennemi à vaincre, il faut mettre l'accent sur le problème en soi et trouver une solution susceptible de satisfaire toutes les parties. En d'autres termes, la solution doit s'attaquer au problème mais préserver la relation. Cela exige de la diplomatie et une connaissance de la façon dont les actes peuvent être interprétés et, parfois, mal interprétés.

Enfin, les deux parties doivent contribuer à la recherche d'une solution, avoir un fort intérêt dans l'issue et être soucieuses de la résolution du problème. Cela requiert une bonne dose de courage et de confiance, car le fait d'être honnête au sujet du problème reste déterminant pour que la communication soit possible. Toutes les parties doivent être clairement conscientes de leurs besoins et préoccupations respectifs. Qu'est-ce que vous ne savez pas encore ? Tentez de comprendre la position de la partie adverse. Pourquoi agit-elle de cette façon ? À votre avis, quels peuvent être les besoins sous-jacents qui l'expliquent ? N'oubliez pas que vous ne pouvez jamais être sûr de « savoir ce que l'autre pense ». La seule façon de vous en assurer est d'interroger la personne pour vérifier si ce que vous croyez qu'elle pense est exact.

DILEMME

Dilemme 10 : neutralité

« Les pires places de l'enfer sont réservées à ceux qui, dans les périodes de crise morale, ont choisi de rester neutres. »

Dante Alighieri[49]

Le concept de neutralité joue un rôle essentiel en matière de conflit. La définition généralement acceptée de la neutralité la caractérise comme la non-participation, le non-engagement ou encore la non-implication dans un différend, un conflit ou une guerre. Dans le contexte des conflits armés ou internationaux, l'idée de neutralité peut aussi s'appliquer à la position d'un État. Dans les relations internationales et le droit international, la neutralité renvoie à la position d'un État non belligérant dans une guerre qui oppose d'autres pays. La neutralité possède une longue histoire et les règles sous-jacentes en sont énoncées dans la Convention de La Haye[50].

Dans une plus large acception, la neutralité est également associée aux notions de tolérance, de respect des points de vue, des convictions, des valeurs et des modes de vie d'autrui, ainsi qu'à la capacité à formuler des critiques impartiales et dénuées de

tout préjugé. Néanmoins, il existe une différence importante entre la tolérance et la neutralité. En voici une définition :

> *« La tolérance est une attitude : je pense que vous avez tort mais je ne vous empêcherai pas de prendre le mauvais chemin que vous avez choisi. La neutralité requiert plus que cette seule abstention. Il faut également se garder de porter un jugement [...] La tolérance exige de s'abstenir de certains actes ; la neutralité requiert de ne pas interférer dans certains objectifs et justifications. »*[51]

Y a-t-il des limites à la neutralité ? Examiner l'engagement d'une tierce partie et son impact sur un conflit peut nous aider à répondre à cette question. Les opinions, les positions, l'action ou la non-action d'une tierce partie peuvent avoir un effet déterminant sur le déroulement d'un conflit. La neutralité exige que les actes d'une tierce partie aient un impact égal sur les différentes parties belligérantes. Être neutre dans un conflit signifie faire de son mieux pour éviter un traitement inégal des parties concernées[52].

Du moins en théorie, cela est vrai. Les parties au conflit peuvent avoir des attentes et besoins différents, et les actes des différentes parties, y compris des tierces parties, auront toujours des impacts différents. Qui plus est, selon le type de conflit, différentes tierces parties peuvent intervenir : des personnes, des groupes, des associations, des communautés, des États ou encore des organisations internationales. Celles-ci peuvent avoir une expérience professionnelle de la gestion du conflit, jouer un rôle direct ou indirect, avoir un statut officiel ou officieux. En réalité, les exigences, la compréhension et l'interprétation de la neutralité dépendent du contexte du conflit dans sa globalité. Parfois, il est plus important pour la résolution du conflit que les tierces parties restent absolument impartiales. Dans certains cas, la neutralité des tierces parties exige que les parties au conflit soient entendues sur un pied d'égalité. En principe, la partie neutre ne doit avoir aucun intérêt dans l'issue du conflit et ne doit pas avoir de liens ou de relations étroites avec les parties impliquées. Cela dit, l'expérience de la transformation des conflits montre que, dans beaucoup de cultures, la participation ou l'implication d'intervenants à qui l'on fait confiance (« initiés partiaux »), qui sont déjà en relation avec les parties au conflit, est plus efficace qu'une médiation externe à 100 %[53]*. Qui plus est, la neutralité doit aussi englober la capacité à interagir sans qu'interviennent des émotions, des valeurs ou des priorités*[54].

Toutefois, cela soulève la question de savoir jusqu'où la neutralité peut être observée. Selon Desmond Tutu :

> *« […] Celui qui reste neutre devant l'injustice a choisi le camp de l'oppresseur. Si un éléphant pose sa patte sur la queue d'une souris et que vous vous dites neutre, la souris n'appréciera pas votre neutralité. »*[55]

La neutralité est aujourd'hui reconnue comme un pilier de la médiation, au point d'être devenue synonyme de médiation. La médiation exige en effet impartialité et neutralité mais, en matière d'approche des conflits, de nouvelles tendances ont commencé à remettre en question la primauté de la neutralité pour le processus de transformation du conflit. Indubitablement, une tierce partie a ses propres opinions relativement aux problèmes et, du point de vue de la psychologie humaine, il est extrêmement difficile de rester neutre. Rester neutre est probablement encore plus difficile pour les jeunes car, tandis que se forment leurs opinions et attitudes, ils ont des idéaux élevés et la volonté de défendre des valeurs particulières. Dans ce même esprit, quelques organisations associent les principes fondamentaux de l'impartialité et de la neutralité à leur mission humanitaire, qui est de protéger la vie et la dignité des victimes de guerre et de violence. Cela contraste avec l'approche d'autres

organisations qui dénoncent ouvertement les violations des droits de l'homme, en pratiquant le témoignage et l'action militante, au point de ne pas être les bienvenues dans les pays où elles interviennent.

À première vue, la neutralité peut apparaître comme un concept contradictoire pour les travailleurs de jeunesse qui interviennent sur les questions de conflit. D'un côté, on attend d'eux qu'ils prennent une part active à la résolution des conflits avec les jeunes avec lesquels ils travaillent. D'un autre côté, on les encourage à rester neutres et à ne pas prendre position. La solution réside probablement dans les valeurs qui incitent les jeunes à agir, et notamment la paix, les droits de l'homme, le multiculturalisme, le pluralisme, la citoyenneté et l'inclusion. Les travailleurs de jeunesse et leurs organisations ne doivent pas renoncer à leurs principes et valeurs fondamentales au profit d'une issue au conflit ou d'une « neutralité absolue ».

À vos méninges !

Imaginez que vous et une autre personne vous vous teniez face à face de part et d'autre d'une ligne rouge tracée sur le sol. Voici votre tâche : vous devez chacun tenter de faire passer l'autre de votre côté. Dans un contexte de compétition, vous commenceriez par tirer la personne en face de vous pour l'amener de votre côté. Le schéma de soumission vous inciterait à vous laisser tirer de l'autre côté. Le compromis impliquerait que vous vous teniez tous deux au milieu de la ligne, ou que chacun passe un pied de l'autre côté, concédant la moitié de ce qu'attend l'autre partie pour obtenir la moitié de ce que vous-même souhaitez. L'évitement vous amènerait à fuir pour ne rien faire du tout. La solution de coopération se fonde sur l'idée qu'il n'est pas nécessaire que vous perdiez pour que l'autre gagne, et que la solution s'obtient grâce à la coopération entre les deux parties. Que proposez-vous ?[56]

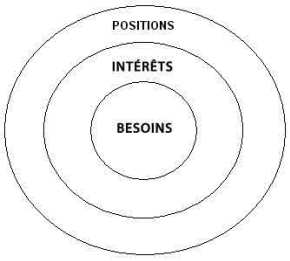
4.7.3. Méthodes de communication

Dès que la communication est entravée, voire carrément coupée, le conflit commence son escalade. La communication est donc un aspect crucial de l'intervention en matière de conflit. Beaucoup de méthodes utilisées dans ce domaine reposent sur des idées alternatives et non traditionnelles de la communication en tant que moyen de gérer les conflits de façon constructive. La communication non violente (CNV) et l'écoute active font partie de ces méthodes.

La CNV est née de l'idée que, dans la vie quotidienne, nous employons un langage très agressif. Nous avons tendance à juger les autres sans réfléchir, à leur dire leurs quatre vérités et comment ils devraient être, à les menacer et à les culpabiliser. Nous interprétons toute parole de la pire façon possible. La CNV propose, au contraire, que nous communiquions sans attaquer ni critiquer, juger, punir ou catégoriser les autres, en adoptant un ton qui ne soit pas accusateur et en évitant de culpabiliser l'autre. Apprendre à communiquer de façon non violente peut aider à être plus efficace dans la gestion des conflits. Une fausse interprétation répandue est que la communication non violente consiste à être aimable et accommodant, voire à céder de façon systématique. Au contraire, elle nous aide à nous focaliser sur nos besoins sans aggraver la situation. La méthode consiste à distinguer le problème de la personne, à se montrer intransigeant quant au problème mais indulgent avec la personne.

Bien évidemment, pratiquer la CNV dans la vie réelle est très difficile, en particulier lorsqu'un conflit vous affecte émotionnellement et vous met en colère. Il est alors possible d'utiliser un modèle pour comprendre comment pratiquer la CNV[57]. Le modèle propose d'adresser ses messages à la première personne (autrement dit, à utiliser des affirmations personnelles, par exemple « je pense… »), de pratiquer l'écoute active et de gérer ses sentiments de façon constructive. Il s'agit d'aider l'utilisateur à faire preuve de curiosité et d'ouverture au lieu de juger l'autre, à poser des questions et à découvrir pourquoi l'autre partie pense comme ceci et pourquoi elle agit comme cela. L'apprentissage de la non-violence, comme l'apprentissage d'une nouvelle langue, prend du temps.

Selon la méthode de Rosenberg, il existe quatre étapes pour communiquer de façon non violente (tableau 8).

Étape	Comment ?
Observer sans porter de jugement	Commencez par décrire l'action ou la situation qui pose un problème, sans faire de reproches. Il est important que vous notiez ce que vous avez observé de façon très précise pour éviter toute interprétation erronée. Si vous prenez « vous-même » comme point de départ, en mettant l'accent sur votre propre interprétation de ce qui s'est passé, alors vous éviterez d'être désagréable. Exprimez votre propre perception des événements. Il est important d'éviter toute accusation : même des phrases du style « hier matin, tu as dit… » peuvent être interprétées comme des accusations. Essayez d'être aussi précis que possible en mentionnant le lieu et le moment exacts afin d'éviter les fausses interprétations et de faire en sorte que vous parliez tous deux de la même chose.
Exprimer les sentiments éveillés par la situation	Cette étape consiste à rendre compte de faits qui sont chargés d'émotion, malgré la difficulté. Une façon de faire est d'expliquer comment vous vous comportez et ce que vous faites dans une situation particulière, par exemple « je me retire, même si ce n'est pas ce que je souhaite faire », ou encore « je fais tout moi-même ». Informer l'autre des impulsions auxquelles vous résistez à un moment donné peut être une bonne façon de faire connaître vos sentiments sans vous sentir nerveux ou gêné, ou sans vous montrer accusateur. Par exemple, « j'ai envie de t'ignorer » ou « je souhaite partir ». Essayez de décrire de façon neutre les sentiments qu'a éveillés en vous l'incident. Par exemple, en disant que vous avez eu le sentiment de ne pas être protégé, vous signifiez que votre partenaire ne vous a pas protégé, même si telle n'était pas son intention. En revanche, si vous dites avoir été effrayé, vous parlez de vous-même, ce qui ne peut être perçu comme une accusation. Lorsque vous exprimez votre ressenti, vous devez en assumer la responsabilité et ne pas le reprocher à l'autre.
Faire le lien entre sentiments et besoins 	Cette étape consiste à tenter de décrire le pourquoi du ressenti que vous venez de verbaliser. Vous devez exprimer le besoin qui se cache derrière vos sentiments tout en veillant à distinguer les positions et les intérêts des besoins, compte tenu de leur différence fondamentale. Les positions sont les points de vue, ce que les parties disent vouloir, tandis que les intérêts sont ce qu'elles veulent réellement. Les besoins sont ce qu'elles tentent d'obtenir pour se sentir en sécurité et satisfaites. Si vous demandez à une personne fatiguée ce qu'elle souhaite, elle vous répondra peut-être « un café ». Il est possible de ressentir véritablement le besoin d'un café. Mais on peut aussi avancer que le café n'est que la solution choisie pour se sentir moins fatigué. Le besoin réel peut être autre chose, comme davantage de sommeil. La différence peut paraître mineure mais elle est importante car elle a une influence sur la teneur de la prochaine étape.

Formuler des requêtes et non des exigences	La dernière étape consiste à exprimer l'issue que vous attendez du conflit sans formuler d'exigences. Cela signifie que vous devez décider ce que vous souhaiteriez voir se passer et ce que vous voudriez que votre partenaire fasse. Il est important d'être le plus précis possible et de proposer des solutions créatives et nombreuses, pour que l'autre ait le choix.

Tableau 8. Méthode de Rosenberg pour communiquer de façon non violente

À vos méninges !

Modifiez les phrases ci-dessous pour qu'elles soient non violentes :

- Tu n'admets jamais que je travaille dur…
- Tu me critiques toujours…
- Rien n'est jamais assez bien…
- Tu as tort…

L'écoute active est un autre outil d'intervention important, fondé sur la communication. C'est une façon structurée d'écouter et de répondre aux autres, par laquelle celui qui écoute se concentre sur l'orateur, remettant à plus tard son jugement afin d'accorder toute son attention aux propos de l'orateur. L'écoute active requiert des parties au conflit non seulement qu'elles s'écoutent mutuellement mais aussi qu'elles entendent véritablement le message de l'autre. Dans l'écoute active, il est important de dépasser les mots. Cela signifie que les parties doivent s'efforcer de comprendre le sens caché derrière les mots, de percevoir la motivation qui a conduit au choix de ces mots et expressions, et d'identifier les sentiments associés à ce que dit la personne. Dans une certaine mesure, il faut lire entre les lignes pour découvrir le message profond. L'écoute active permet d'apprendre à poser des questions pour saisir le message caché, sans transformer la discussion en interrogatoire ou en entretien. Elle implique d'écouter sans faire de commentaire, même si ce qui est dit peut être frustrant, de demander des explications lorsque la personne a terminé son exposé, sans l'intimider, et d'une manière générale d'approfondir la question de façon détendue et dans un esprit d'ouverture[58].

4.7.4. Négociation

La participation aux négociations est volontaire. Dans ce cas, les parties se chargent de négocier une solution au conflit. Aucune tierce partie n'intervient pour faciliter le processus ou imposer une solution. Il existe différentes approches de la négociation. Dans une négociation fondée sur le pouvoir, les parties utilisent de façon stratégique différentes formes de pouvoir et d'agression pour parvenir à leurs objectifs. Dans une négociation fondée sur les intérêts ou la résolution du problème, les parties tentent de parvenir à un accord qui réponde aux besoins de chacun. Dans ce type de négociation, il est essentiel d'identifier les besoins réels, dans la mesure où le but en est de satisfaire les intérêts respectifs plutôt que de négocier sur les positions.

Pour participer aux négociations, les parties peuvent utiliser l'approche précitée de la communication non violente et les outils de la cartographie du conflit pour identifier les besoins réels. La négociation est une approche qui exige des discussions et un débat de manière qu'elle puisse aboutir lorsque le conflit se trouve dans une

phase correspondant à l'une des marches 1 à 3 de l'escalier dans le modèle relatif à l'escalade du conflit[59]. Lorsque le conflit aura franchi la troisième marche, les parties auront des difficultés à résoudre elles-mêmes le conflit et une tierce partie devra être sollicitée pour la médiation.

4.7.5. Médiation et interventions de tierces parties

Un médiateur est par définition une tierce partie. Le médiateur facilite la résolution des conflits mais n'a pas le pouvoir d'imposer une solution aux parties. Une tierce partie est un observateur indépendant ou un médiateur non impliqué directement dans le conflit. Les tierces parties sont censées rester impartiales et indépendantes, et s'engager dans un dialogue analytique plutôt que dans un marchandage[60].

Il existe tout un éventail de styles de médiation. Certains médiateurs utilisent des approches fondées sur les intérêts tandis que d'autres utilisent des approches fondées sur les droits. Les premières approches mettent l'accent sur les intérêts des deux parties plutôt que sur ceux d'une partie en particulier. L'approche fondée sur les droits est une forme de négociation compétitive qui existe dans la plupart des systèmes juridiques. Les parties sont contraintes de prendre position sur qui a raison et qui a tort. Certains médiateurs jouent le rôle de facilitateur en apportant leur aide au processus de négociation. D'autres sont plus actifs et interviennent pour faire en sorte que toutes les parties soient représentées et que les équilibres/déséquilibres du pouvoir entre les parties soient pris en compte. Les médiateurs actifs ne font pas nécessairement de recommandations sur la façon de résoudre le conflit. D'autres encore se considèrent comme des agents de transformation et œuvrent moins pour trouver des accords que pour transformer les relations.

Il existe aussi de nombreuses façons de conduire une médiation et chaque médiateur a la sienne. Le processus de médiation comporte généralement plusieurs étapes caractéristiques (tableau 9).

Étapes dans le processus de médiation	**À faire**
1. Introduction	Présenter, préciser votre formation et vos expériences en matière de médiation. Déterminer le programme pour les étapes à venir en insistant sur les valeurs clés de la médiation comme la communication, l'impartialité et l'honnêteté. En cas de nervosité des parties, essayer de soulager les tensions et donner aux participants les moyens d'œuvrer à une solution. Demander aux participants s'ils désirent préserver une absolue confidentialité ou si le processus de médiation peut être ouvert à des tierces parties. Respecter la volonté des participants. Informer les parties que le médiateur intervient à la manière d'un juge ou d'un arbitre, mais que ce sont elles qui devront trouver une solution. Avant le début de la médiation, décrire le processus avec précision pour informer les participants de ce qui va se passer. Cela est censé rassurer les parties.

2. Trier les besoins, les craintes, les sentiments émergents, identifier les parties au conflit et la contradiction	Demander à chacune des parties de relater sa version de ce qui s'est passé, tandis que les autres écoutent activement. Après le récit des événements, donner à chaque partie la possibilité de commenter ce qui s'est dit et prévoir du temps pour des questions et explications éventuelles. Répertorier l'ensemble des parties au conflit – préciser que la solution devra tenir compte des besoins de chacun. Aider les parties à identifier leurs besoins. Si deux personnes ont le même besoin, tenter de savoir pourquoi, si l'objet de leur besoin peut être remplacé par un autre, ou s'il leur est possible d'en bénéficier chacune à leur tour. Ne pas écarter les besoins irrationnels car ils peuvent influencer le comportement des parties. Classer les besoins par ordre de priorité et toute crainte exprimée en fonction de son importance et pertinence pour les parties. Aider les parties à définir la contradiction – la question à l'origine du conflit. Faire en sorte que la discussion sur cette question soit la plus neutre et objective possible.
3. Possibilités, solutions, alternatives et priorités	Aider les parties à identifier des options de solution et à les cartographier. Ne pas retenir de solution à ce stade mais tenter d'en cartographier le plus possible.
4. Évaluer les options disponibles	Interrompre la réflexion et commencer l'évaluation des solutions envisageables avec les parties. Si les parties ne parviennent pas à évaluer la pertinence de tel ou tel accord, mettre en œuvre l'approche dite de « la meilleure solution de rechange à une entente négociée » (*best alternative to a negotiated agreement*, BATNA)[61], qui les y aidera. Cette approche part du principe qu'il est impossible de décider en toute connaissance de cause d'accepter une solution proposée si l'on n'en connaît pas les alternatives. Si la solution proposée est meilleure que la BATNA, alors il faut l'accepter. Si ce n'est pas le cas, il convient alors de poursuivre la recherche d'une autre solution.
5. Parvenir à un accord	Rédiger l'accord qui convient à toutes les parties et préparer sa signature. Utiliser la technique de la liste de contrôle et déterminer les actions à mener et à quel moment. Prendre des dispositions pour que tout différend au sujet de l'accord puisse être résolu par arbitrage.

Tableau 9. Étapes du processus de médiation

La présentation des étapes de la médiation a pour objectif de s'informer et de se demander si l'on souhaite en apprendre davantage sur la question, plutôt que de s'engager dans la médiation des conflits si l'on n'a aucune expérience préalable. Même si la médiation est une pratique répandue et un outil d'intervention utilisé dans les conflits aux niveaux micro et macro, elle requiert des capacités spécifiques et de l'expérience. Chaque processus de médiation est en effet différent et peut comporter bien des développements inattendus. Si les étapes du processus sont toujours les mêmes, la façon dont elles se traduisent est différente dans chaque cas. Il faut une connaissance spécialisée, une bonne dose de confiance et une

résilience émotionnelle pour interpréter les développements du processus et s'engager dans les différentes étapes sans se laisser dépasser ou, pire, manipuler par l'une ou l'autre des parties au conflit. Il existe des stages de formation et des programmes d'études spécialisés pour se former à la conduite de la médiation des conflits. Les personnes actives dans le secteur de la jeunesse peuvent quant à elles bénéficier d'offres de formation particulières[62].

Dans la médiation, la participation d'une tierce partie est essentielle. Ces tierces parties peuvent être formelles ou informelles. Les tierces parties formelles sont des professionnels de la gestion et/ou de la résolution des conflits, engagées pour intervenir dans les processus de résolution. Au niveau international, ces personnes sont des spécialistes de la diplomatie dite « officielle » *(Track I diplomacy)*. Les tierces parties informelles ne sont pas des professionnels mais des personnes de confiance susceptibles de jouer le rôle d'arbitre neutre et d'aider les parties à trouver une solution. Ces tierces parties pratiquent au niveau international ce que l'on appelle la diplomatie parallèle ou « officieuse » *(Track II diplomacy)*[63].

Une tierce partie peut…

Intervenir à la façon d'un acteur impartial dont le seul intérêt réside dans le processus de résolution du conflit et non dans son aboutissement. Par exemple, dans une médiation relative à un accident de voiture, le médiateur peut faciliter l'obtention d'un accord quel que soit son avis personnel au sujet de la solution retenue et de son équité, car ce qui compte est la satisfaction des deux parties et non la satisfaction du médiateur.

Avoir l'expertise nécessaire pour concevoir un processus dans lequel les deux parties souhaiteront se réunir pour rechercher une solution, et savoir comment faciliter, négocier et arbitrer l'interaction entre celles-ci. Dans la plupart des conflits, les émotions sont fortes et influent sur la communication. Une personne extérieure n'ayant aucun intérêt dans la perpétuation du conflit peut prendre en main la communication, améliorant ce faisant les chances de résolution du conflit.

Être un expert en la matière, susceptible d'aider les parties à éviter les incompréhensions qui résulteraient d'un manque d'information ou de clarté sur les questions en jeu. Cela peut aider les parties à parvenir à un accord viable, fondé sur des informations exactes, ce qui augmente les chances qu'un tel accord soit durable. Par exemple, un agent immobilier peut être un médiateur utile pour aider une famille à se partager le bien immobilier d'un proche décédé, car il connaît la valeur du bien en question sur le marché.

Servir de messager entre les parties, notamment lorsque la communication en face-à-face est impossible car non désirée par les deux parties, ou l'une ou l'autre des parties. Le conflit débouche souvent sur le refus des parties de se parler et de coopérer. Dans ce cas de figure, la tierce partie joue un rôle essentiel de messager entre les parties, en les encourageant à envisager une meilleure communication, voire une rencontre, pour parvenir à une solution.

Favoriser une réflexion créative. Souvent, les parties se retrouvent dans une impasse et sans aide. Dans bien des cas, dans un processus de négociation, les intérêts conflictuels des parties les conduisent dans une voie sans issue. Les idées nouvelles d'une personne extérieure peuvent aider les parties à réfléchir de façon différente à une solution.

Toutefois, il arrive que la neutralité des tierces parties soit sujette à controverse. Il est difficile pour les parties au conflit de ne pas penser que la tierce partie manque d'objectivité, dès lors que celle-ci ne soutient pas leur position. Pour les tierces parties, rester objectives face aux témoignages des parties au conflit n'est pas aisé.

4.8. Les jeunes, acteurs du changement social – Un nouveau cadre pour travailler sur les jeunes et les conflits

Selon un rapport international :

> « Il ne s'est pas encore dégagé de cadre holistique, global et systématique qui rende réellement compte de la complexité de la situation des jeunes en relation [...] au conflit. »[64]

Les cadres politiques internationaux valorisent rarement la « jeunesse », qu'ils envisagent comme une simple étape entre l'enfance et l'âge adulte, entre l'indépendance et l'autonomie. Une autre perception exige une compréhension des processus qu'implique cette phase de la vie. Elle exige de prendre en compte le développement personnel des individus et les risques inhérents à la jeunesse pour les individus concernés, y compris en matière de conflit et de violence. Cela signifie que, pour être efficaces, les politiques destinées à accompagner les jeunes confrontés à des conflits dans leurs environnements ou leurs vies devraient être adaptées au besoin de sécurité qu'ont ceux-ci pour faire leurs propres expériences. Il importe donc de fournir aux jeunes l'opportunité d'être jeunes aussi longtemps que nécessaire, en accompagnant ceux d'entre eux qui risquent de chuter ou de se faire piéger dans des processus qu'ils ne pourraient contrôler.

Dans les régions affectées par des guerres ou des conflits armés, la gouvernance est souvent affaiblie, au point parfois même d'être inexistante. De plus, il peut arriver qu'il n'y ait pas de politique de jeunesse ou qu'elle ne soit pas mise en œuvre. Les activités déployées en faveur du développement et de la construction de la paix peuvent « remplacer » la fourniture habituelle ou traditionnelle de la politique de jeunesse. L'efficacité des politiques est sapée par des « approches axées sur la prévention », dont la tendance est d'appréhender toutes les questions concernant la jeunesse en termes de problèmes à résoudre, ce qui peut jeter la suspicion sur les jeunes. En promouvant l'idée que l'on peut empêcher les jeunes de faire certaines choses, ces politiques, délibérément ou pas, réduisent l'autonomie des jeunes et, ce faisant, leur capacité à gérer les situations de conflit qu'ils rencontrent (autrement dit, leur résilience).

Cependant, intégrer des idées différentes sur la résilience des jeunes et leur action en relation aux situations de conflit pourrait permettre aux décideurs de mieux évaluer la nature des choix des jeunes concernant leur participation à la violence et, d'une manière plus générale, les aider à gérer les antagonismes. En outre, la résilience et l'intervention des jeunes pourraient être mises à profit aux fins de la transformation des conflits dans les phases pré- et postconflit et, pourquoi pas, à la condition d'un accompagnement adapté, lors des hostilités ouvertes.

Les conclusions d'une étude sur la jeunesse et les conflits conduite par un donateur international illustrent une approche plus holistique de la jeunesse et du conflit :

> « D'excellents programmes abordent un large éventail de questions concernant les jeunes, dans les pays développés comme en développement. Les leçons qui en découlent pour la conception de programmes effectifs en faveur de la jeunesse s'appuient sur les expériences de praticiens et des conclusions d'études universitaires : identifier les jeunes à risque, sans pour autant les isoler ; élaborer des programmes locaux ; promouvoir le leadership et l'appropriation par les jeunes ; les jeunes femmes ; une programmation holistique ; un programme concernant les transitions de la jeunesse […] Si les services ne ciblent que les jeunes démobilisés et à risque en négligeant les autres, alors ils récompensent *de facto* les jeunes pour leurs actes de violence. L'accent doit être mis sur l'insertion sociale et répondre aux besoins de tous les jeunes dans la mesure où les effets des conflits n'épargnent personne. »[65]

Cela se résume à un simple impératif : les politiques et les programmes doivent cesser de considérer les jeunes de façon dualiste, en tant que coupables d'un côté et victimes de l'autre, pour adopter une vision plus holistique qui prenne en compte le potentiel qu'ont ceux-ci d'influer sur les conflits de façon positive, autrement dit une vision des jeunes en tant qu'acteurs du changement social[66].

Cela implique de reconnaître que le conflit constitue un aspect non négligeable de la vie de beaucoup de jeunes et qu'il requiert par conséquent une attention spécifique, des recherches et une compréhension approfondie. Cela implique aussi de développer une compréhension plus fine des jeunes dans les conflits, et notamment de leurs besoins, préoccupations, convictions et souhaits. Il faudrait reconnaître les jeunes en tant que « partenaires à part entière » dans tous les efforts de gestion des conflits qui auront un impact sur leur vie. Ils doivent être directement impliqués dans la définition de leur présent et de leur avenir, durant les processus de reconstruction postconflit mis en œuvre au profit du développement politique, social, économique et communautaire. Les attitudes paternalistes adoptées par les décideurs contribuent à nourrir la frustration des jeunes. Si, jusqu'à présent, les jeunes ont été considérés davantage comme des sujets de changement dans les conflits, des travailleurs expérimentés dans les domaines du développement et la sphère non gouvernementale commencent à voir les jeunes sous un angle différent et à développer des créneaux pour leur permettre de contribuer de façon constructive à la définition des politiques et programmes qui les concernent directement.

Il serait fondamentalement injuste d'attendre des jeunes et de leurs organisations qu'ils soient capables de résoudre les conflits dans le monde. Avec leurs organisations, ils ont toutefois un rôle actif à jouer dans la promotion d'un débat plus approfondi et de la nécessité d'un nouveau concept sur la base duquel élaborer les politiques et programmes concernant la jeunesse et les conflits. On peut aussi envisager tout simplement qu'ils continuent à apporter une contribution précieuse grâce à leur travail éducatif et social. Mais, pour optimiser le potentiel qu'ils recèlent, il ne suffit pas de leur en donner la possibilité ; un soutien actif est nécessaire en parallèle, et notamment : la volonté politique de la part des partenaires, des ressources financières et humaines et une publicité positive. En d'autres termes, il faut amener les jeunes à prendre conscience de leur rôle potentiel en tant qu'acteurs du changement et, pour lui donner crédit, y adjoindre un soutien public. Pour que se concrétise pleinement le potentiel des jeunes, il est essentiel que les institutions adultes manifestent leur confiance dans la jeunesse. Sinon, il ne pourra être mis fin à la spirale de la stigmatisation et de la récrimination.

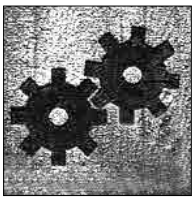
Albert Einstein disait : « [e]n dernière analyse, toute forme de coopération pacifique entre les hommes est basée essentiellement sur la confiance mutuelle et ensuite seulement sur les institutions, et notamment la justice et la police. Cela vaut pour les nations comme pour les individus. Et le socle de la confiance, ce sont des concessions mutuelles et loyales. »[67]

4.9. Conclusion

Ce chapitre s'est efforcé de favoriser une meilleure compréhension de l'intervention en cas de conflit, autrement dit de décrire des façons de travailler avec et sur les conflits en tenant compte des spécificités du travail avec les jeunes. Dans le chapitre qui suit, nous examinerons comment traduire quelques-unes de ces approches en

activités pratiques pour favoriser un apprentissage sur l'intervention en matière de conflit et aborder avec les jeunes des questions contemporaines dans différents cadres du travail de jeunesse. Nous espérons que cela sera une incitation à s'engager dans un certain remodelage du travail de jeunesse pour en faire une pratique socialement et politiquement constructive, et à donner aux jeunes les moyens de devenir des acteurs du chngement.

Boîte à ressources : les jeunes travaillent avec les conflits



- International Alert, www.international-alert.org.
- International Peace Bureau, www.ipb.org.
- Amnesty International, www.amnesty.org.
- Peace Brigades International, www.peacebrigades.org.
- International Crisis Group (Crisis Group), www.crisisgroup.org.
- Conflict Prevention Partnership, www.conflictprevention.net.
- The Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict (GPPAC), www.gppac.org.
- Crisis Management Initiative, www.cmi.fi.
- International Association for Conflict Management, www.iacm-conflict.org.
- Conflict Prevention Partnership, www.conflictprevention.net.
- International Crisis Group (Crisis Group), www.crisisgroup.org.
- Institute for Security and Development Policy, www.isdp.eu.

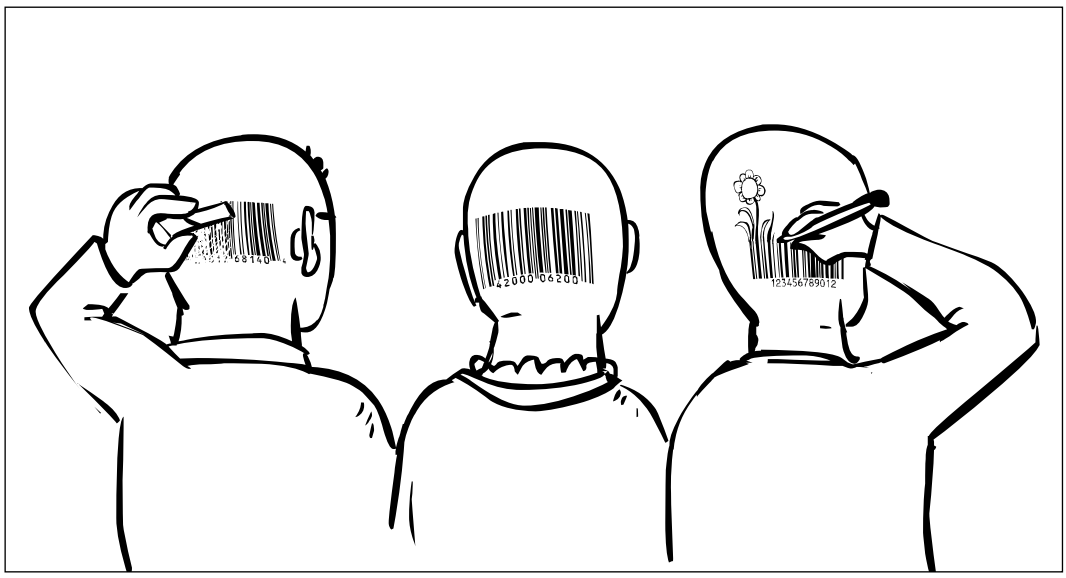
- « Reconciliation after Violent Conflict : A Handbook », International IDEA, Stockholm, 2003, www.idea.int/publications/reconciliation/upload/reconciliation_full.pdf.
- Miall, H., « Conflict Transformation : A Multi-Dimensional Task », Berghof Research Center for Constructive Conflict Management, 2004, www.berghof-handbook.net/uploads/download/miall_handbook.pdf.
- Nyheim, D., Leonhardt, M., Gaigals, C., « Development in Conflict : A Seven Step Tool for Planners », FEWER, International Alert, Saferworld, 2001, www.international-alert.org/pdf/tool.pdf.
- Learning to abolish war. Teaching toward a culture of peace. Série d'ouvrages disponibles en anglais, russe, arabe, albanais et français.
- « Conflict Prevention in the Caucasus : Actors, Response Capacities and Planning Processes », EastWest Institute and FEWER, 2001.
- Björnehed, E., « Theory Development in Conflict Prevention and Conflict Management », Central Asia-Caucasus Institute & Silk Road Studies Program, Uppsala, 2005, www.silkroadstudies.org/new/docs/publications/2005/WP_April2005.pdf.
- Miller, C. A., « Only Young Once. An Introduction to Non-Violent Struggle for Youths », University for Peace, 2006, www.upeace.org/library/documents/nvtc_only_young_once.pdf.

- Search for Common Ground, www.sfcg.org.
- The Conflict Resolution Information Source, www.crinfo.org.
- Peacekeeping best practices section, http://pbpu.unlb.org/PBPS/Pages/Public/Home.aspx.
- Alliance for Conflict Transformation, www.conflicttransformation.org.

DILEMME

Dilemme 11 : identité

« Vous êtes tous des individus !
– Oui, nous sommes tous des individus !
– Vous êtes tous différents !
– Oui, nous sommes tous différents !
– Non, pas moi. »
***La vie de Brian* – Monty Python's Flying Circus, 1979**



Selon Le Larousse*, l'identité est « le caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité »*.

L'identité en tant que telle renvoie à la façon totalement individuelle dont une personne se définit – à savoir les traits qui la distinguent des autres êtres humains. Quelle est la relation entre identité et conflit ? Comment cette relation intervient-elle dans le cas des jeunes et pourquoi est-ce important ?

Dans l'étude de la psychologie, l'identité fait référence à l'image qu'a l'individu de lui-même. Elle est censée contribuer de façon déterminante à l'estime de soi. Le terme « identité » renvoie à la capacité d'autoréflexion et à la conscience du soi[68]*. Cela est important en ce qui concerne la façon dont les individus interagissent dans la société. Les sociologues utilisent l'identité pour décrire la diversité des sentiments d'appartenance, ou l'appartenance à des groupes, qui définissent l'individu. Les individus apprennent que la société attend d'eux qu'ils se comportent d'une façon particulière selon le/les rôle(s) identitaire(s) qu'ils endossent. Durant l'adolescence, les expériences que font les jeunes vont leur permettre de former leurs identités. Ils doivent trouver un compromis entre leurs idées concernant ce qu'ils sont et les attentes sociales de la société élargie, dont les parents, les enseignants, leurs pairs et les autorités (par exemple les autorités locales ou encore la police)*.

Pour autant, l'identité est avant tout un processus personnel et individuel. Chacun, à un moment donné, doit prendre une décision concernant la personne qu'il veut être. Tous les individus s'identifient plus ou moins avec certains groupes, des idées politiques, certaines cultures, traditions et croyances. La société contribue souvent fortement à ces « identifications », en exerçant des pressions sur les individus pour qu'ils fassent des choix éclairés. Dans la plupart des pays, les autorités imposent des conditions d'intégration à ceux qui désirent accéder à la citoyenneté en évoquant ces nouveaux sentiments d'« appartenance » à la culture du pays. Erik Erikson décrit diverses étapes de la crise identitaire que traverse tout un chacun dans le cadre de son processus naturel de développement. Pour lui, c'est l'un des conflits majeurs auxquels sera confronté tout individu dans sa vie[69]. Aujourd'hui, le concept de crise identitaire est souvent utilisé en relation aux jeunes issus des minorités ou de l'immigration, qui ont des difficultés à trouver ou construire leur propre identité, compte tenu des attentes de la société majoritaire dans laquelle ils vivent et de la culture de leurs parents ou grands-parents. En conséquence, leur identité peut être la cause de conflits entre des personnes ou d'un conflit intérieur.

Dans les politiques contemporaines, l'identité revêt le plus souvent des dimensions nationales, culturelles ou encore ethniques. Dans les sociétés multiculturelles, où des individus aux origines et aux antécédents culturels divers vivent ensemble sans forcément communiquer ou coopérer, et où l'immigration est aujourd'hui perçue comme un problème, les distinctions identitaires (comme la nationalité, la religion ou encore la citoyenneté) peuvent être interprétées comme des barrières à l'insertion sociale. Dans ces circonstances, on en est venu à faire porter aux différences d'identité la responsabilité des conflits et de l'agitation sociale[70]. L'identité politique n'est pourtant pas qu'une question de culture. Nous oublions souvent ses multiples facettes, et notamment ses dimensions sexuelles, liées au genre, religieuses ou encore professionnelles. Les diverses dimensions de l'identité peuvent entrer en conflit dans la vie d'un individu, par exemple être homosexuel tout en étant un membre pratiquant d'une communauté religieuse, ou être à la fois une mère et une femme qui fait carrière. Ces questions identitaires, si elles peuvent faire peser une pression supplémentaire sur les individus, ont des implications importantes sur la façon dont la société appréhende certains groupes ou communautés d'individus. Souvent, il est nécessaire que ces questions identitaires soient traitées et réglementées par la législation.

Quelles sont les corrélations entre les différences identitaires et le conflit ? Un exemple typique en sont les relations entre majorité et minorité. D'un côté, les communautés minoritaires, migrantes et religieuses peuvent être perçues comme un danger par la société majoritaire. Cela peut provenir du fait que ces communautés partagent un même espace et côtoient des individus qui ne sont pas de leur communauté, qu'elles ne parlent pas la langue de la majorité ou encore qu'elles sont perçues comme n'acceptant pas les valeurs de cette dernière. D'un autre côté, les communautés minoritaires craignent souvent de perdre leur identité culturelle en « s'intégrant davantage » ou en adoptant les façons de faire « autochtones ». Le potentiel de conflit apparaît clairement. Chaque partie craint que l'autre ne réponde par de la violence si elle y était poussée.

Malgré les tentatives de certains théoriciens pour présenter l'identité comme la cause essentielle des conflits sociaux modernes[71], les seuls arguments culturels sont insuffisants pour expliquer quelles différences sont insurmontables et lesquelles pourraient être surmontées par la négociation et le compromis. Beaucoup d'autres experts ont affirmé que l'économie, la compétition pour les ressources et les désavantages structurels jouaient

un rôle plus important pour expliquer d'où venaient les conflits, y compris la violence qui les accompagne souvent. Ceux-ci avancent que si les différences culturelles ou identitaires peuvent diviser, ces divisions ne sont qu'une condition nécessaire (mais non suffisante) au conflit.

Les membres plus âgés des communautés ont souvent le sentiment que les jeunes oublient leurs principes moraux traditionnels et sont corrompus par la promiscuité et la consommation. Les jeunes des minorités sont confrontés à de multiples dilemmes : comment se comporter avec leurs pairs et leurs parents, comment être acceptés par leur groupe culturel spécifique et la société élargie. À tous les niveaux, le potentiel de conflit est présent, que ce soit entre les membres des différentes communautés (conflit interculturel), entre les membres de chaque communauté (conflit intergénérationnel et interpersonnel), voire en chaque individu (conflit intrapersonnel).

Le potentiel de conflit qui réside dans l'identité pose aussi des problèmes pour la pratique du travail de jeunesse dans les environnements multiculturels et au niveau international. Les groupes multiculturels, qu'ils soient composés de jeunes d'un ou de plusieurs pays, peuvent devoir faire face à de nombreux défis : la suspicion, la peur de l'inconnu, les barrières linguistiques et les préjugés jouent un rôle dans la façon dont va se développer la dynamique du groupe. Contrairement à une hypothèse répandue, les jeunes ne font pas toujours preuve de curiosité vis-à-vis des gens différents, ce qui rend souvent la communication et l'interaction délicates. Les situations du travail de jeunesse subissent également l'influence non négligeable du conflit éventuel qui a lieu dans un pays donné ou entre pays, et où la propagande, la violence et les atrocités de la guerre nourrissent la suspicion, la ségrégation et la haine entre individus aux parcours différents. Le défi, pour le travailleur de jeunesse, est alors de motiver les jeunes à s'engager activement dans un dialogue mutuel, en affrontant leurs peurs, en surmontant les préjugés et en se tournant vers la reconnaissance et le respect mutuel.

Notes

1. Pour une définition de « paradigme », voir le glossaire.
2. Pour une définition de la « dissuasion », voir le glossaire.
3. On reproche à la théorie de la dissuasion ses hypothèses au sujet des motivations et des actes possibles des adversaires. Premièrement, la dissuasion sera sans effet si les adversaires sont suicidaires ou psychopathes. Deuxièmement, les différends diplomatiques et/ou des idéologies politiques opposées peuvent amener les adversaires à penser que la menace est plus grave qu'elle ne l'est réellement, et donc engendrer une dangereuse escalade. Troisièmement, le renforcement du dispositif militaire aggrave les déficits budgétaires, les restrictions imposées aux libertés civiles et la création de complexes militaro-industriels.
4. Pour plus d'informations sur les conflits latents/froids et manifestes/chauds, voir dans ce chapitre, p. 111.
5. Evans, G., « Conflict Prevention : Ten Lessons We Have Learned » – Closing Keynote Address to the University of Toronto Peace and Conflict Society Conference Before the Crisis Breaks : Conflict Prevention, Crisis Management and Preventive Diplomacy in the 21st Century, Toronto, 4 February 2007.
6. Coover, V. *et al.*, *Resource Manual for Living a Revolution*, New Society Press, Philadelphie, 1978.
7. Galtung, J., *Peace By Peaceful Means*, Sage, Londres, 1996, p. 89-90.
8. Lederach, J. P., *The Little Book of Conflict Transformation*, Good Books, Toronto, 2003.
9. Ramsbotham, O., Woodhouse, T., Miall, T., *Contemporary Conflict Resolution : The Prevention, Management and Transformation of Deadly Conflicts*, 2e édition, Polity, Oxford, 2005.
10. Lederach, J.-P., Maiese, M., « Conflict Transformation », publié en ligne sous le titre « Beyond Intractability : knowledge base on more constructive approaches to destructive conflict », 2003, www.beyondintractability.org/essay/transformation/.
11. Speaking on Larry King Live, 16 May 2000, citation sur http://edition.cnn.com/TRANSCRIPTS/0005/16/lkl.00.html.
12. Pour une définition du « terrorisme », voir le glossaire.
13. Nelson Mandela a été le premier Président d'Afrique du Sud élu à la suite d'élections véritablement démocratiques. Il a exercé ses fonctions de 1994 à 1999. Avant cela, Mandela était un militant antiapartheid et le chef de la branche armée du Congrès national africain, Umkhonto we Sizwe. Les tribunaux sud-africains l'ont accusé de sabotage et d'autres crimes commis tandis qu'il était à la tête du mouvement contre l'apartheid. Mandela a passé vingt-sept ans en prison. Plus d'informations sur www.nelsonmandela.org.
14. Département d'État des États-Unis, « Patterns of Global Terrorism 2003 » (US Department of State, Washington, DC, 2004). Également consultable en ligne sur www.state.gov/documents/organization/31912.pdf.
15. Urdal, H., « The Devil in the Demographics : The Effect of Youth Bulges on Domestic Armed Conflict, 1950-2000 », *Social Development Papers : Conflict Prevention & Reconstruction Paper*, no 14, Banque mondiale, Washington, DC, 2004, www.prio.no/Research-and-Publications/Publication/?oid=57846.
16. Nelson, D. L., Quick, J. C., *Organisational Behaviour : Foundations, Realities and Challenges*, South-Western College, Cincinnati, OH, 2006.
17. Pour plus de précisions sur les phases de préconflit, conflit et postconflit, voir chapitre 3, p. 90, et le glossaire.
18. Pour plus de précisions sur ce point, voir le dilemme « Neutralité », p. 138.
19. Anderson, M. B., *Do No Harm : How Aid Can Support Peace or War*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, 1996.
20. Pour plus de détails sur ce point, voir les modèles de l'arbre du conflit et de l'iceberg, au chapitre 3, p. 69 et 79.
21. À propos des conflits chauds et froids, on parle aussi de conflits ouverts et fermés, ou encore visibles et invisibles. Pour plus d'informations, voir Glasl, F., Konfliktmanagement (Conflict Management), Paul Haupt Verlag, Berne, Stuttgart, 2002.
22. Fisher, S., *et al.*, *Working with Conflict Skills and Strategies for Action,* Zed Books, Londres, 2006.
23. Voir Anderson, *op. cit.*, dans ce chapitre, p. 111, adapté de Fisher, S., *et al.*, *op. cit.*, p. 83.
24. Platon (427-347 av. J.-C.) était un philosophe de la Grèce antique.
25. Blalock, H. M., *Power and Conflict : Toward a General Theory,* Sage, Newbury Park, CA, 1989.
26. Max Weber (1864-1920) est l'un des pères de la sociologie moderne. Pour cette citation en anglais, voir Wallimann, I., Tatsis, N. C., Zito, G. V., « On Max Weber's Definition of Power », *Journal of Sociology*, no 13, 1977, p. 231-235.
27. Dugan, M. A., « Power », sur le site web « Beyond Intractability », www.beyondintractability.org/essay/Power/?nid=1168 (en anglais uniquement).

28. King, Jr., M. L., « Where Do We Go From Here ? », *in* Carson, C. (dir.), *A Call to Conscience : The Landmark Speeches of Martin Luther King, Jr.*, IPM/Warner Books, New York, 2001, http://mlk-kpp01.stanford.edu/index.php/kingpapers/article/where_do_we_go_from_here (anglais uniquement).

29. Just Associates, « Power : Concepts for Revisioning Power for Justice, Equality and Peace », *Making Change Happen*, nº 3, 2006, www.justassociates.org/publications_files/MCH3.pdf (anglais uniquement).

30. Gene Sharp, politologue, est le fondateur de l'Albert Einstein Institution, association à but non lucratif qui étudie et promeut l'usage de la non-violence dans les conflits à travers le monde ; voir www.aeinstein.org (anglais uniquement).

31. Martin, B., « Gene Sharp's Theory of Power », *Journal of Peace Research*, vol. 26, n° 2, 1989, p. 213-222.

32. Pour plus de détails, voir l'article « Power and Struggle », www.fragmentsweb.org/TXT2/p_srevtx.html. La psychologie du pouvoir et de l'obéissance a été étudiée en profondeur dans le cadre de la célèbre expérience de Milgram dans les années 1960. Pour plus d'informations, voir http://fr.wikipedia.org/wiki/Exp%C3%A9rience_de_Milgram. La nouvelle de José Saramago, *L'aveuglement* (1995), et son adaptation cinématographique en 2008 sous le même titre (avec Julianne Moore et Danny Glover) racontent l'histoire d'une épidémie inexpliquée de cécité qui provoque la désorganisation de la société et propose une analyse des questions de pouvoir, de corruption et d'obéissance.

33. Forbrig, J., Demes, P. (dir.), *Reclaiming Democracy. Civil Society and Electoral Change in Central and Eastern Europe*, German Marshall Fund of the United States, Washington, DC, Bratislava, 2007.

34. Sharp, G., *The Politics of Non-Violent Action*, Extending Horizons Books, Porter Sargent Publishers, Manchester, NH, 1973.

35. Selon le « Baromètre des conflits 2008 » publié par l'Institute for International Conflict Research (faculté des sciences politiques de l'université d'Heidelberg, Allemagne), on comptait 345 conflits en 2008. Outre 39 conflits se caractérisant par une utilisation massive de la violence, 95 conflits impliquaient des violences sporadiques et ont donc été classés en tant que crises. Par contraste, 211 conflits non violents ont été dénombrés, que l'on pourrait subdiviser en 129 conflits manifestes et 82 conflits latents. Pour consulter les études de l'institut (en anglais), voir http://hiik.de/en/konfliktbarometer/index.html.

36. Voir p. 36.

37. Pour plus de détails, voir le dilemme « Paix », p. 66. Voir aussi le glossaire pour une définition de la « paix positive ».

38. Voir http://act4hre.opencontent.it/ pour plus d'informations sur le Programme jeunesse d'éducation aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe et *Repères*.

39. Pour un résumé des projets soutenus par le Fonds européen pour la jeunesse en 2006 et 2007, voir les annexes du manuel « All Different – All Equal, Cookbook », Conseil de l'Europe, 2008, www.coe.int/t/dg4/youth/fej/ADAE%20cookbook.pdf (en anglais).

40. Desmond Mpilo Tutu est un archevêque et militant sud-africain, célèbre opposant au régime de l'apartheid en Afrique du Sud. Il deviendra le président de la Commission de la vérité et de la réconciliation. Pour sa défense des droits de l'homme, ses campagnes pour les opprimés et sa lutte contre le sida, l'homophobie, la pauvreté et le racisme, il a reçu le prix Nobel en 1984. Plus d'informations sur www.tutu.org (en anglais).

41. Pour plus d'informations sur ces mouvements et leur utilisation de la non-violence, voir Chiclet, C., « Otpor ! : The Youths Who Booted Milosevic », *Unesco Courier*, Unesco, Paris, 2001, www.unesco.org/courier/2001_03/uk/droits.htm, et Demes, P., Forbrig, J., « The Civic Campaign Pora : It's Time for Democracy in Ukraine », *in* Aslund, A., McFaul, M. (dir.), *Origins of the Ukrainian Orange Revolution*, Carnegie Endowment for International Peace, Washington, DC, 2006, p. 85-101.

42. Pour plus de détails, voir http://afroamhistory.about.com

43. Pour plus d'informations sur le génocide du Rwanda en général, voir http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/1288230.stm (en anglais), et sur le rôle de la propagande relayée par la radio, voir http://en.wikipedia.org/wiki/Rwandan_Genocide.

44. À l'époque de la rédaction de ce T-Kit (2015), la liberté des médias au Bélarus est encore strictement limitée. Le Gouvernement bélarusse contrôle la plupart des médias, et la liberté d'expression des individus et des médias est restreinte. Pour plus d'informations, voir https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1435271&Site=CommDH&BackColorInternet=FEC65B&BackColorIntranet=FEC65B&BackColorLogged=FFC679; www.freedomhouse.org/template.cfm?page=22&year=2008&country=7351 (en anglais) ;
http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta03/erec1589.htm ; http://assembly.coe.int//main.asp?link=http://assembly.coe.int/documents/adoptedtext/ta04/ERES1372.htm ; www.democraticbelarus.eu/.

45. Voir p. 48.

46. Wehr, P., *Conflict Regulation*, Westview, Boulder, 1979, www.beyondintractability.org/bi-essay/conflict-mapping.

47. Pour plus de détails, voir le triangle ABC au chapitre 3, p. 79.

48. Cornelius, H., Faire, S., Cornelius, E., *Everyone Can Win : Responding to Conflict Constructively*, Simon and Schuster, New York, 2006.

49. Dante Alighieri (1265-1321) est un poète italien dont l'œuvre majeure, *La Divine Comédie*, est considérée comme la plus grande œuvre littéraire en langue italienne et l'un des chefs-d'œuvre de la littérature mondiale.

50. Convention (V) concernant les droits et les devoirs des puissances et des personnes neutres en cas de guerre sur terre, La Haye, 18 octobre 1907. Voir le texte intégral sur www.icrc.org/dih.nsf/FULL/200?OpenDocument.

51. Zellentin, A., « Neutrality as a Twofold Principle », dossier pour l'université de Montréal; consultable en ligne sur : www.creum.umontreal.ca/IMG/doc/zellentin.doc.

52. Montefiore, A., *Neutrality and Impartiality*, Cambridge University Press, New York, 1975.

53. Wehr, P., Lederach, J. P., « Mediating Conflict in Central America », *Journal of Peace Research*, vol. 28, n° 1, 1991, p. 85-98.

54. Rifkin, J., Millen, J., Cobb, S., « Toward a New Discourse for Mediation : A Critique of Neutrality », *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 9, n° 2, 1991, p. 151-164.

55. Pour cette citation, voir http://thinkexist.com/quotation/if_you_are_neutral_in_situations_of_injustice-you/200264.html (en anglais).

56. Dans cet exercice, la solution de coopération serait que la personne et vous-même échangiez simplement vos places. Les instructions ne précisent pas que vous ne devez pas passer de l'autre côté de la ligne. L'idée que cela n'est pas autorisé est le fruit d'un état d'esprit compétitif. Le défi proposé par l'exercice est précisément de réfléchir de façon créative.

57. Ce modèle a été imaginé par le psychologue américain Marshall Rosenberg. Pour plus d'informations, voir www.nonviolentcommunication.com.

58. Pour des détails sur l'écoute active, voir www.colorado.edu/conflict/peace/treatment/activel.htm.

59. Pour en savoir plus sur l'escalade et la désescalade, voir le chapitre 3, p. 82.

60. Voir www.eubios.info/biodict.htm.

61. Patton, B., Ury, W., Fisher, R., *Getting to Yes : Negotiating Agreements Without Giving In*, Penguin Books, New York, 2004.

62. Pour plus d'informations sur la formation « Les jeunes et la transformation des conflits », y compris les techniques de médiation, voir www.netuni.nl/tnu/moz et www.berghof-center.org/std_page.php?LANG=e&id=13.

63. Pour une définition de la « diplomatie parallèle », voir le glossaire et ce chapitre, p. 120.

64. Bureau for Crisis Prevention and Recovery, Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Youth and Violent Conflict – Society and Development in Crisis,* PNUD, New York, 2006, p. 31.

65. Office of Conflict Management and Mitigation, USAID, *Youth and Conflict – A Toolkit for Intervention*, USAID, Washington, DC, 2004, p. 10-12.

66. Une nouvelle approche prometteuse a été développée par la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe dans le cadre de son travail pour la promotion de la Charte européenne de la participation des jeunes à la vie locale et régionale. Le cadre RMSOS *(right, means, space, opportunity, support)* propose que, pour être efficace, toute politique de jeunesse prenne en compte les droits, les moyens, l'espace, les opportunités et le soutien à disposition pour favoriser la participation des jeunes. Il a été conçu pour former les responsables de jeunesse et les fonctionnaires des collectivités en charge des politiques de jeunesse à la promotion de la participation des jeunes au niveau local.

67. Contribution d'Albert Einstein au programme télévisé de M^me^ Eleanor Roosevelt sur les répercussions de la bombe H, 13 février 1950, sur www.spaceandmotion.com/Albert-Einstein-Quotes.htm.

68. Leary, M. R., Tangney, J. P., *Handbook of Self and Identity*, Guilford Press, New York, 2003.

69. Erikson, E. H., « Reflections on the Dissent of Contemporary Youth », *International Journal of Psychoanalysis*, 51, 1970, p. 11-22.

70. Gartzke, E., Gleditsch, K. S., « Identity and Conflict : Ties that Bind and Differences that Divide », université d'Essex, université de Californie, CSCW et PRIO, San Diego, 2005.

71. Un excellent exemple en est une réflexion de Samuel P. Huntington qui, dans *Le choc des civilisations*, a écrit : « Dans ce monde nouveau, la source fondamentale et première de conflit ne sera ni idéologique ni économique. Les grandes divisions au sein de l'humanité et la source principale de conflit sont culturelles », *in* Huntington, S. P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster, New York, 1996.

5. Activités

5.1. Introduction

Ce chapitre est consacré aux façons pratiques de travailler avec et sur les conflits, et la transformation des conflits, dans le cadre du travail de jeunesse au moyen d'activités éducatives non formelles. La première partie présente un certain nombre d'idées fondamentales sur le travail dans l'éducation non formelle et les contextes du travail de jeunesse. Nous attirons l'attention sur quelques-uns des principes clés pour travailler avec les jeunes sur les questions de conflit et animer les activités présentées dans ce chapitre. La deuxième partie propose une vue d'ensemble des activités, des explications quant à la façon de les lire et de les comprendre, notamment les instructions relatives à leur conduite.

5.2. Comment utiliser ce chapitre du T-Kit?

5.2.1. Travailler avec les conflits et la transformation des conflits dans le contexte de l'éducation non formelle avec les jeunes

Les jeunes et les animateurs qui travaillent activement avec les conflits au quotidien en connaissent les nombreuses facettes. Mais proposer à d'autres jeunes des opportunités leur permettant de réfléchir et de parvenir à une meilleure connaissance du conflit et d'eux-mêmes est un véritable défi. L'objectif de cette partie du chapitre est de fournir aux travailleurs et responsables de jeunesse des ressources pour leur pratique quotidienne grâce auxquelles gérer les conflits de façon explicite et constructive au moyen d'activités éducatives non formelles, en tenant compte de l'ensemble des discussions et des analyses présentées dans les chapitres précédents de ce T-Kit.

Avant de tester les activités proposées dans cette section, nous conseillons de prendre un peu de temps pour examiner les bases conceptuelles du conflit (chapitres 3 et 4), et notamment la section sur les approches de l'intervention en matière de conflit (chapitre 4, p. 101).

Réfléchir à la relation entre les conflits et les situations du travail de jeunesse est une aide précieuse pour décider des activités les plus appropriées au groupe de jeunes, à la formation ou au type de séminaire. Aussi, si en principe cette section peut être utilisée sans réelle expérience préalable, voire sans lire le T-Kit du début à la fin, les chapitres conceptuels sont une source d'informations de référence importantes pour exploiter au mieux ces activités.

Comment déterminer si telle ou telle méthode est « la bonne » ? En principe, il n'existe pas de « mauvaise » méthode. Si les participants ne répondent pas à la méthode comme prévu ou comme indiqué dans la description de l'activité, il peut y avoir deux raisons à cela. Premièrement, il se peut que la méthode ne soit pas appropriée au groupe ou aux objectifs de la session. De ce fait, elle ne répondra pas aux besoins des participants en matière d'apprentissage et ceux-ci auront des difficultés à s'y investir. Deuxièmement, il se peut que la méthode ait été mise en œuvre de façon peu satisfaisante ou incomplète, ce qui entraîne généralement des situations dans lesquelles les participants se demandent pourquoi faire cette

activité et comment y participer concrètement. En tant que facilitateur, si une telle situation se produit, il est important de se demander comment la gérer et d'évaluer dans quelle mesure l'activité était appropriée et comment procéder différemment.

Cette partie du T-Kit est destinée à sensibiliser au fait que les processus d'apprentissage ne sont pas constitués d'activités conduites au hasard, l'une après l'autre. Pour que le processus d'apprentissage porte ses fruits, il est essentiel que le facilitateur se prépare et mène une réflexion approfondie pour déterminer quels sont ses objectifs. À partir de là, il lui sera possible de sélectionner les activités spécifiques et de les proposer dans un ordre logique pour la réalisation des objectifs d'apprentissage, au moyen d'un ensemble équilibré de méthodes. Par exemple, enchaîner les jeux de rôle dans un séminaire sur les outils de communication pour la transformation des conflits n'a aucun sens, même si l'objectif, pour les participants, est d'être en mesure de pratiquer l'écoute active en situation réelle. En fin de compte, les participants seront fatigués et lassés de répéter les mêmes exercices. Il est donc préférable d'opter pour une diversité de méthodes ; il existe en effet toujours plusieurs méthodes susceptibles de répondre à un même objectif.

Le conflit est une question délicate. Il est souvent vécu par les jeunes comme un problème, qu'on leur apprend d'ailleurs à éviter. Mais, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises dans ce T-Kit, nous ne considérons pas le conflit comme un événement négatif ou positif. Notre approche est de dire que le conflit est simplement une réalité de la vie. En revanche, la façon dont nous le gérons peut avoir des répercussions positives ou négatives. Pour ce qui est de ses effets positifs, le conflit peut être un catalyseur de la réflexion, de la créativité et d'un changement profond sur le plan personnel, voire social. Concernant les conséquences négatives, le conflit peut provoquer des réactions agressives ou violentes. Dans ces conditions, nous pensons que le travail de jeunesse qui tente de traiter les questions de conflit, voire de les transformer, doit être précédé par une analyse des questions de responsabilité, d'éthique et de sensibilité, et se fonder sur ces questions.

Partant, les utilisateurs des activités présentées dans la suite de ce chapitre doivent prendre en compte les considérations ci-après :

- utiliser ce T-Kit ne requiert pas une expérience significative du travail de jeunesse et des questions de conflit. Mais cela ne signifie pas qu'une réflexion approfondie n'est pas nécessaire. Le travail avec les conflits et la transformation des conflits avec les jeunes est un réel défi qui, selon le contexte, peut avoir des conséquences pour les jeunes impliqués. En tant que travailleur ou responsable de jeunesse, il importe de veiller à ce que les activités proposées soient adaptées aux circonstances, aux conditions et contextes du groupe, qu'elles se déroulent en toute sécurité et soient conduites d'une manière conforme à l'éthique, dans une atmosphère propice à la pleine participation des participants ;
- travailler avec les conflits et la transformation du conflit requiert des compétences spécifiques – et notamment des connaissances, une compréhension des idées et théories sur les situations de conflit, une sensibilité et une capacité d'adaptation aux réactions émotionnelles que peut susciter le travail sur les conflits au sein d'un groupe, et une bonne connaissance des diverses techniques d'animation. Cela signifie que le responsable de jeunesse ou l'animateur doit également être préparé à se poser des questions et à reconsidérer ses

propres convictions et valeurs en relation à ce travail. Ces activités exigent en effet une capacité de réflexion critique de la part des participants. Les travailleurs et responsables de jeunesse doivent donc être préparés à s'engager dans un processus similaire d'auto-examen ;

- cette réflexion personnelle doit également porter sur le choix des activités. Il s'agit de réfléchir au niveau de compétence nécessaire à la conduite de l'activité choisie, et donc d'évaluer si l'on se sent à l'aise et suffisamment expérimenté dans ce domaine. Si l'animateur n'a jamais conduit d'activité avec un groupe, mais qu'il souhaite le faire, une démarche préparatoire utile consiste à la tester d'abord avec sa propre équipe ou des collègues de son organisation. Cela peut aider à appréhender ce qui est attendu avec le groupe de jeunes ;
- nous avons commencé ce T-Kit en situant son contenu dans le contexte de l'éducation non formelle, et nous le terminerons de la même façon. Ce manuel peut donc donner des lignes directrices sur la façon d'aborder les conflits et la transformation des conflits avec les jeunes dans ce contexte. Néanmoins, les informations générales qu'il propose ne peuvent remplacer l'expérience sur le terrain et la connaissance des situations de conflit, quelles qu'elles soient. Il faut donc « interpréter » la matière qui est fournie et décider quelles réflexions et analyses présentées dans les chapitres conceptuels, mais aussi quelles activités, se prêtent à son contexte de travail, et plus important encore, celles qui ne s'y prêtent pas. Cela signifie qu'il faut être en mesure d'y associer des exemples de situations réelles – tirées du secteur des ONG, de la scène politique locale et nationale, mais aussi en rapport avec les événements actuels importants pour les jeunes avec lesquels on travaille – auxquelles les jeunes pourront s'identifier.

5.2.2. Éducation non formelle avec les jeunes

Ce T-Kit, comme tous ceux produits dans le cadre du Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne dans le domaine de la jeunesse, a été conçu sur la base d'expériences collectées dans les environnements réels du travail de jeunesse. Il s'inspire de la pratique de l'éducation non formelle avec les jeunes. En tant que tel, il se veut être une ressource pour ceux qui travaillent dans ce contexte avec les jeunes, mais aussi pour le développement de l'apprentissage non formel avec ces derniers.

Selon le glossaire du partenariat pour la jeunesse, « l'éducation non formelle est délibérée. L'éducation volontaire, quant à elle, se déroule dans des situations et des environnements divers dont l'activité principale n'est pas nécessairement l'enseignement/la formation ou l'apprentissage. Ces environnements et situations peuvent être transitoires ou intermittents, et les cours ou activités qui y ont lieu peuvent être modérés par des facilitateurs d'apprentissage professionnel (des formateurs) ou des bénévoles (des animateurs). Ces stages et activités sont planifiés, mais s'articulent rarement selon le rythme traditionnel ou autour de matières conventionnelles. En général, ces stages s'adressent à des groupes bien spécifiques, dont les résultats et les aboutissements en termes d'apprentissage sont rarement documentés ou évalués de manière conventionnelle »[1].

Selon le T-Kit « Les principes essentiels de la formation », voici quelques-unes des caractéristiques fondamentales de la formation dans notre contexte de référence :

– la conviction que les jeunes doivent avoir les moyens de participer pleinement à leurs communautés et sociétés dans le respect de la dignité et de l'égalité de tous – cela inclut un engagement à faire progresser les sociétés multiculturelles qui existent aujourd'hui en Europe ;

– la participation volontaire ;

– une philosophie centrée sur l'apprenant, qui prend en considération les besoins et les intérêts des participants ;

– l'expérience des participants et son rapport avec leur situation ;

– un processus orienté sur l'action, avec un accent particulier sur la multiplication ;

– l'apprentissage de capacités, de compétences et de connaissances susceptibles de favoriser un changement en termes de prise de conscience, d'attitudes ou de comportement ;

– l'utilisation de l'expérience ou de la pratique, de l'implication émotionnelle et de l'intellect (les mains, le cœur et la tête) ;

– une philosophie à but non professionnel. Néanmoins, les qualités acquises dans le cadre de la formation au travail de jeunesse peuvent avoir une grande valeur pour le développement personnel et professionnel qui est un aspect important du processus d'apprentissage ;

– le choix de ne pas mesurer les aboutissements personnels par le biais de l'évaluation ;

– le besoin de prendre en considération les valeurs et les perceptions spécifiques de l'organisation responsable, de l'environnement et du groupe cible[2].

Pour ceux qui souhaitent utiliser les activités présentées dans ce chapitre, il est important de comprendre l'approche et le concept éducatifs qui les ont inspirées. L'éducation non formelle dans le secteur de la jeunesse en Europe ne vise pas seulement le développement des compétences et du professionnalisme. Elle vise également la promotion des valeurs fondamentales du secteur de la jeunesse, et notamment les droits de l'homme, la démocratie, l'inclusion, la paix et la cohésion sociale. Les jeunes sont considérés comme des acteurs de premier plan du changement lié à ces valeurs clés, en ce qu'ils ont le potentiel de changer les sociétés dans lesquelles ils vivent par leur participation active et leur engagement civil. Souvent, les changements personnels sont le prélude de l'activisme civil et de la participation active. Ce type de changement peut précisément être l'aboutissement des activités éducatives non formelles avec les jeunes.

Par rapport au conflit et à la transformation des conflits, cela signifie qu'en appliquant les approches et principes de l'éducation non formelle nous créons des environnements d'apprentissage dans lesquels les jeunes peuvent expérimenter en toute sécurité des idées et des relations qu'ils ne pourraient autrement vivre sans crainte ou sans jugement. Cela signifie que nous essayons d'expérimenter concrètement les conflits, de mieux les comprendre et d'appréhender leur potentiel positif en développant des actions spécifiques. Cela signifie que nous tentons de remettre en cause les stéréotypes et les préjugés au sujet de nous-mêmes, des autres et de nos ennemis. Cela signifie enfin que nous recherchons des approches constructives pour gérer et transformer les conflits de manière à en éviter les répercussions négatives et à promouvoir l'apprentissage positif. C'est là sans nul doute un objectif ambitieux.

Enfin, cette forme de travail éducatif non formel avec les jeunes est en relation étroite avec d'autres formes de travail, en particulier l'éducation aux droits de l'homme, qui

s'efforce de s'attaquer aux inégalités, à l'injustice et aux violations des droits de l'homme, qui sont autant de répercussions négatives des conflits. L'éducation aux droits de l'homme peut se définir en ces termes :

> « [...] les activités et programmes éducatifs visant à promouvoir l'égale dignité des êtres humains, parallèlement à d'autres programmes tels ceux qui promeuvent l'apprentissage interculturel, la participation et l'émancipation des minorités. »[3]

D'autres ressources pour le travail sur les conflits et la transformation des conflits dans la perspective de l'éducation aux droits de l'homme se trouvent dans *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, et sur le portail de l'éducation aux droits de l'homme de la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe[4].

5.2.3. Compétences pour la transformation des conflits – Connaissances, capacités, attitudes et valeurs

Comme mentionné à maintes reprises dans ce T-Kit, le travail avec et sur les conflits, et sur la transformation des conflits au moyen de l'éducation non formelle, est un domaine de compétence spécifique. Il requiert certaines connaissances, capacités, attitudes et valeurs de la part de ceux qui conduisent les activités et, en tant que travail éducatif, vise le développement de connaissances, de capacités, d'attitudes et de valeurs chez les participants.

Pour pouvoir aborder le conflit de façon compétente, pour le gérer et le transformer aux fins de développements positifs sur les plans personnel et sociétal, les jeunes doivent mieux comprendre le conflit, et notamment : son fonctionnement, ses manifestations, son processus d'escalade et de désescalade, son impact sur la société, l'économie, les individus, ainsi que les concepts et théories qui sous-tendent les approches de gestion et d'intervention en matière de conflit.

Les jeunes ont besoin de connaissances pour reconnaître les conflits et les classifier en fonction de leur type afin de pouvoir les traiter dans la réalité. Ils doivent être sensibilisés et familiarisés aux conflits qui les entourent et ont des répercussions sur leur vie au niveau local et sur une plus large échelle.

Concernant ces capacités, les jeunes doivent apprendre à analyser les conflits, développer des stratégies efficaces de communication, acquérir des capacités de médiation et de négociation pour aborder les conflits de façon constructive. Ils ont également besoin de capacités de communication et de sensibilisation du public pour pouvoir porter à l'attention des décideurs, mais aussi des jeunes et des adultes, les situations qu'ils souhaitent voir changer.

Pour ce qui est des attitudes et des valeurs, les jeunes travaillant dans ces domaines doivent être profondément convaincus qu'il faut et qu'il est possible de remédier aux injustices, et qu'il est nécessaire de promouvoir des approches pacifiques, démocratiques et inclusives du travail avec les conflits. Il convient de remettre en cause ses attitudes et ses valeurs, de les analyser et de les réexaminer. Pour autant, elles sont indispensables en ce qu'elles représentent la base de l'engagement dont ont besoin les jeunes pour s'investir tout au long de la transformation du conflit. Pour les travailleurs et responsables de jeunesse, cela consiste à faire de leur mieux pour instaurer des environnements d'apprentissage qui respectent et promeuvent ces valeurs ainsi que l'émergence d'attitudes comme la tolérance de l'ambiguïté, l'empathie et la capacité à évaluer de façon critique son propre rôle dans la société et celui des autres[5].

Les conflits, par définition, sont de nature à susciter des controverses. Qu'importe le type de conflit, tous sont l'expression d'une forme de désaccord ou de confrontation. Souvent, ces différends plongent leurs racines dans des croyances et des valeurs profondément ancrées qu'il est délicat de remettre en question sans blesser les personnes concernées. C'est pourquoi le travail sur et autour des conflits avec les jeunes respecte les différences d'opinion et de position.

L'objectif essentiel est par conséquent d'instaurer les conditions propices :

- à une discussion ouverte et à l'exploration de tous les aspects du conflit, en particulier les plus sensibles, dont les valeurs qui sous-tendent des positions particulières ;
- à un niveau suffisant de confiance et de respect mutuel entre les personnes impliquées pour permettre à celles-ci d'envisager la façon d'aborder et de gérer le conflit de façon constructive ;
- à des activités qui explorent de façon pratique la manière de surmonter les différends ou de les exploiter pour le bénéfice de tous.

L'éducation non formelle dans le secteur de la jeunesse en Europe, quelle que soit l'approche choisie — de l'apprentissage interculturel à l'éducation aux droits de l'homme –, est toujours partie du principe que les différends ou les différences d'opinion peuvent servir à l'apprentissage constructif du groupe engagé dans le processus éducatif. L'objectif des activités éducatives non formelles n'est donc pas tant que tous les participants parviennent à un accord, mais plutôt que chacun puisse s'accommoder de l'aboutissement et apprendre quelque chose de sa participation au conflit. Par exemple, il est possible d'apprendre à ne pas se sentir systématiquement mal à l'aise en cas de désaccord ou à accepter de débattre ouvertement de ses propres valeurs avec des personnes qui pensent différemment.

Cette philosophie fondamentale imprègne la conception de toutes les activités incluses dans ce T-Kit. Il est crucial que les facilitateurs s'en souviennent. Pour utiliser ce T-Kit, ils doivent se demander s'ils se sentent à l'aise et en mesure de conduire des activités où les différends et confrontations entre les participants sont non seulement une réalité inévitable mais aussi, dans une certaine mesure, l'intérêt même de celles-ci.

5.2.4. Apprentissage par la pratique – Un aspect essentiel de l'éducation non formelle

Il est difficile d'enseigner des valeurs et des attitudes. De nombreux facilitateurs expérimentés contesteraient la possibilité, voire l'intérêt, de les enseigner car, en réalité, les valeurs s'explorent et les attitudes s'acquièrent par l'expérience. Les compétences nécessaires pour travailler efficacement avec les conflits et la transformation des conflits s'apprennent par l'expérience, autrement dit par la pratique. Cela implique un sens critique, un profond engagement dans la lutte contre l'injustice, la défense de la coopération et du respect, entre autres. Beaucoup des activités de ce chapitre ont donc été conçues à la manière d'expériences stimulantes qui, grâce à l'animation, peuvent être source d'enseignement. Elles mettent à contribution tous les sens des participants : les sentiments, la réflexion et l'action, autrement dit « le cœur, la tête et les mains »[6]. Pour apprendre, il faut s'engager dans une expérience que l'on va devoir ensuite analyser, pour examiner en quoi elle reflète la réalité et comment cette réalité peut être modifiée. Cette approche de l'apprentissage par la pratique est généralement appelée « apprentissage expérientiel » dans le jargon éducatif, car l'apprenant met à profit l'expérience dans laquelle il est activement engagé.

Pour en savoir davantage sur l'apprentissage expérientiel et son fonctionnement, consulter le T-Kit « Le management des organisations » *(*T-Kit *1)*[7].

À propos de ces activités, on parle souvent de « jeux » parce qu'il est amusant d'y prendre part et que les activités déclenchent l'enthousiasme des participants. Dans le contexte de l'éducation non formelle, et notamment dans ces T-Kits, on parle plutôt d'« exercices » car ces activités sont proposées à dessein et avec des objectifs éducatifs. Même si elles sont amusantes, là n'est pas leur seul objectif.

Il y a bien des avantages à travailler avec ce type d'approche. Les jeunes apprécient ces activités et sont motivés par les expériences qu'elles leur permettent de faire. Ces activités s'apparentent à la réalité, sont riches de sens et susceptibles de promouvoir la cohésion du groupe et la solidarité parce qu'elles favorisent une expérience collective. Elles sont par ailleurs non didactiques et non directives. Or, les méthodes d'enseignement didactiques et directives font précisément l'objet des critiques que les jeunes adressent au système d'enseignement formel. Par ailleurs, ces activités permettent à ceux qui n'ont pas l'habitude de prendre la direction des opérations de s'impliquer sans devoir attirer l'attention sur eux. Elles sont ainsi le terrain de jeu idéal entre des individus avec des personnalités plus ou moins dominantes. Enfin, ces activités promeuvent la confiance en soi et l'autonomie, en confiant aux participants la responsabilité de ce qui se passe.

5.2.5. Faciliter l'apprentissage non formel avec les jeunes

Les activités d'éducation non formelles nécessitent une planification et une animation rigoureuse. Les personnes chargées de ces tâches sont les animateurs ou facilitateurs. Selon un manuel destiné aux travailleurs et responsables de jeunesse publié par le Conseil de l'Europe :

> « L'animateur permet à chaque participant de découvrir les connaissances que celui-ci a déjà acquises, l'encourage à développer son savoir et à explorer son potentiel personnel. »[8]

Pour en savoir davantage sur l'animation de l'apprentissage expérientiel, les publications ci-après du partenariat pour la jeunesse et de la Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe seront utiles. Elles traitent notamment des styles d'apprentissage et de formation, des approches d'animation, et donnent des conseils pour améliorer sa pratique dans ces domaines :

- *T-Kit 6 « Les principes essentiels de la formation »*, http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits ;
- *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, www.coe.int/Compass ;
- *Manual for facilitators in non-formal education involved in preparing and delivering the programme of study sessions at the European Youth Centres on behalf of youth organisations*, www.coe.int/youth (en anglais uniquement).

5.3. Activités

5.3.1. Introduction

Cette section présente les différentes activités, leur mode d'organisation, et donne quelques conseils pour les choisir. Pour chaque activité, une description renseigne

sur la façon de la conduire. Grâce à la description des activités, en plus des informations de nature plus générale sur l'encadrement des activités dans le cadre de l'éducation non formelle et celles concernant plus spécifiquement les conflits, il sera alors possible de faire des choix éclairés pour la planification d'un stage de formation, d'un séminaire ou d'un atelier.

Les différentes activités sont organisées selon l'ordre thématique suivant :

- les activités en relation avec la compréhension des conflits ;
- les activités en relation avec la cartographie des conflits ;
- les activités en relation avec les solutions de coopération ;
- les activités en relation avec les méthodes de communication ;
- les activités en relation avec les techniques de négociation ;
- les activités en relation avec la médiation et autres interventions de tierces parties ;
- les activités en relation avec les sujets des conflits.

Comme c'est souvent le cas dans le cadre de l'éducation non formelle, chaque activité peut traiter plusieurs thèmes à la fois. Les activités en relation avec les sujets des conflits, ou questions au cœur des conflits, portent notamment sur la violence, les ressources, le pouvoir, les droits de l'homme, la culture, la paix et les valeurs. L'organisation des activités n'est bien évidemment pas due au hasard. Les différentes activités ont été organisées en fonction des catégories d'outils d'intervention présentées dans la dernière partie du chapitre 4 (p. 132). Les sujets des conflits ont été traités dans les sections consacrées aux dilemmes et les chapitres conceptuels du T-Kit.

5.3.2. Utilisation des exercices

Choix des exercices

Dans cette section, une série d'exercices peuvent être utilisés à des fins différentes en relation avec les thèmes du conflit et de la transformation des conflits avec les jeunes. Certains de ces exercices visent davantage le développement de compétences pour la gestion et la transformation des conflits. D'autres sont plus généraux et proposent des mises en situation dans lesquelles les jeunes expérimentent le conflit en toute sécurité, font l'expérience de leurs réactions personnelles et de celles du groupe et examinent la manière de travailler avec le conflit de façon constructive. Avant de décider d'utiliser un exercice, il importe de réfléchir à l'objectif recherché. Il s'agit de la première étape dans le processus du choix d'activités appropriées : se demander ce que l'on souhaite atteindre au moyen de l'activité, ce que l'on veut que les participants apprennent et pourquoi, et ce que l'on veut qu'ils soient en mesure de faire à la suite de l'activité.

La deuxième étape consiste à évaluer le niveau des participants, mais aussi le sien en termes d'expérience d'animation et de confiance, à travers plusieurs questions : quel type d'activité pourrait susciter l'intérêt et la motivation des participants ? Quels défis puis-je leur demander de relever sans les déconcerter ni les intimider ? Il faut également s'interroger : quel niveau de complexité, en tant qu'animateur, puis-je gérer concernant la préparation, la mise en œuvre et surtout le débriefing de l'activité ? À ce stade, en effet, la question du conflit est, la plupart du temps, particulièrement délicate et sensible.

Dans la troisième étape, il s'agit de choisir l'activité qui convient à l'apprentissage visé, au niveau des participants et à son propre niveau de confiance en tant qu'animateur. Il est important de lire intégralement et attentivement l'activité au moins deux fois et d'essayer d'imaginer comment le groupe pourrait réagir ; réfléchir aux questions qui seront posées lors de la discussion ; s'assurer de pouvoir rassembler tout le matériel nécessaire à l'activité ; et enfin vérifier l'accessibilité à un lieu possédant un espace suffisamment vaste pour la mise en œuvre de l'activité, notamment si les participants doivent travailler en plusieurs petits groupes.

Utilisation des instructions

À ce sujet, il est important de préciser que les instructions fournies pour chacune des activités ne sont que des lignes directrices. Il s'agit d'utiliser les ressources mises à disposition de la façon qui convient à ses propres besoins et à ceux des participants. De fait, il n'est pas possible de proposer des activités qui se prêtent exactement à toutes les situations imaginables en Europe. À chacun d'adapter les activités à sa situation. Par exemple, on peut envisager d'utiliser l'idée de base d'une activité et de se servir de la méthode proposée dans une autre activité. Toutes les activités sont présentées dans un format standard.

Pour comprendre la présentation des exercices

Niveau de complexité

Ce classement, de 1 à 4, signale le niveau général de compétences requis pour la participation à l'exercice et/ou la quantité de préparation nécessaire, ainsi que le niveau de difficulté pour les participants et l'animateur sur les plans intellectuel et émotionnel. Généralement, les deux variables vont de pair. Les activités de niveau 1 nécessitent très peu de préparation et peu d'implication émotionnelle de la part des participants et de l'animateur. Les activités de niveau 4, en revanche, sont plus complexes et exigent davantage tant en termes de préparation que d'implication émotionnelle.

Niveau 1
Il s'agit d'activités brèves et simples, la plupart du temps utilisées en début de session pour inviter les participants à réfléchir aux questions de conflit, sans trop entrer dans les détails.

Niveau 2
Il s'agit d'activités simples, destinées à éveiller l'intérêt des participants pour une question. Elles ne requièrent aucune connaissance préalable sur les questions de conflit ou de transformation des conflits, ni de compétences étendues sur les plans du travail personnel ou en groupe. Beaucoup de ces activités sont conçues pour aider les participants à acquérir des capacités en matière de communication et de travail en groupe, tout en stimulant leur intérêt sur les questions liées aux conflits.

Niveau 3
Il s'agit d'activités plus longues, destinées à favoriser une bonne compréhension de la question à l'étude. Elles exigent des niveaux de compétence plus élevés pour la discussion et le travail en groupe.

Niveau 4
Il s'agit d'activités plus longues qui exigent des participants de bonnes capacités pour le travail en groupe et la discussion, des qualités de concentration et de coopération,

et qui demandent par ailleurs une préparation plus longue. Elles sont aussi de plus grande portée en ce qu'elles favorisent une compréhension plus large et plus approfondie des questions à l'étude.

Thèmes

Thèmes généraux abordés dans l'exercice (par exemple, pouvoir, culture, violence, écoute active, cartographie des conflits, etc.).

Aperçu

Brèves informations sur le type d'activité et les thèmes abordés.

Taille du groupe

Nombre de participants nécessaire pour conduire l'activité.

Durée

Temps estimé pour effectuer l'activité, y compris la discussion.

Objectifs

Apprentissage que doit favoriser l'exercice en termes de connaissances, de capacités, d'attitudes et de valeurs.

Matériels

Liste des matériels nécessaires à la réalisation de l'exercice.

Préparation

Liste des tâches et préparatifs que doit effectuer l'animateur avant le début de l'exercice.

Instructions

Liste des instructions pour la mise en œuvre de l'exercice.

Débriefing et évaluation

Suggestions de questions pour aider l'animateur à conduire le débriefing et à évaluer l'activité.

Conseils pour l'animateur

Éléments d'orientation, points nécessitant une attention particulière, notamment lors du débriefing, indications sur les variantes possibles de l'activité, informations de référence supplémentaires pertinentes pour l'activité, où trouver de plus amples informations sur les thèmes traités.

Suggestions de suivi

Suggestions pour compléter l'activité et liens vers d'autres activités pertinentes pour l'examen du thème à l'étude.

Idées d'action

Actions concrètes envisageables sur les thèmes traités en guise d'étape suivante.

À distribuer

Cartes de rôle, listes d'actions, lectures de référence, cartes de discussion et autres matériels à remettre aux participants dans le cadre de l'exercice.

Conseils pour l'animation des exercices présentés dans ce chapitre

Comme expliqué ci-dessus, nous employons le terme « animateurs » pour désigner l'ensemble des personnes (formateurs, enseignants, travailleurs de jeunesse, éducateurs pairs, volontaires dans les organisations de jeunesse) qui préparent et conduisent ces exercices. Avec ce terme, nous souhaitons souligner que le travail éducatif sur les thèmes du conflit et de la transformation des conflits exige une approche démocratique et participative. Nous partons du principe que la tâche est d'encadrer des groupes de jeunes, par exemple dans un club de jeunes, un stage de formation, une classe, un camp de jeunes ou un séminaire. Il existe de nombreuses approches de l'animation. Toutes exigent d'être attentif au contexte des participants, à leur situation et besoins spécifiques. Suivent quelques conseils pour travailler sur les questions liées aux conflits, qui peuvent être particulièrement sensibles.

Toute activité éducative réalisée avec des groupes d'individus aux antécédents, origines et parcours divers implique des considérations éthiques qui gagnent en importance dès lors qu'entrent en jeu les questions de valeurs, d'identité, de pouvoir, d'injustice et d'inégalité, comme dans le cas de l'étude des conflits. Il est important de se rappeler que les conflits ont des répercussions tangibles sur leurs participants et que cela joue un rôle dans le contexte du travail de jeunesse. Parfois, des activités apparemment ordinaires peuvent réveiller le souvenir d'expériences douloureuses profondément enfouies. Le travail de jeunesse est également un environnement dans lequel des jeunes issus de régions de conflit peuvent être amenés à se rencontrer. C'est parfois délibéré, notamment lorsque des jeunes de différentes parties à un conflit sont sortis de leur contexte habituel pour rencontrer des jeunes de la « partie adverse » dans un environnement neutre et sécurisé. D'autres fois, certains participants à des activités internationales se trouvent provenir de pays impliqués dans un conflit international ou de pays qui sont ou ont été confrontés à une guerre civile, alors que l'activité ne concerne pas leur conflit à proprement parler. D'une façon ou d'une autre, ces jeunes arrivent avec des vécus parfois douloureux, que des activités éducatives peuvent raviver. C'est une éventualité à laquelle les animateurs doivent être préparés.

Il y a donc de nombreuses questions importantes susceptibles d'être examinées avant de commencer à travailler sur les questions de conflit avec des groupes de jeunes, et notamment au moment de prendre une décision concernant les exercices à utiliser dans la pratique.

Pour les participants, prendre part à des activités éducatives en relation avec les conflits peut avoir des conséquences

Il peut ne pas être simple pour certains jeunes de prendre part au travail de jeunesse sur les conflits, en particulier lorsque celui-ci vise explicitement la réconciliation entre des personnes considérées comme des ennemies. Les représentants de l'autorité dans l'environnement des jeunes (parents, enseignants, membres influents de la communauté, chefs de file religieux, etc.), qui estiment leur position au sujet d'un conflit donné « bonne » ou « juste », peuvent voir d'un mauvais œil que des membres ou des familles de leur communauté s'engagent dans des activités qui adoptent une approche différente de la leur pour entrer en contact avec la « partie adverse ».

La politique est inévitable

Le conflit est une question politiquement sensible à bien des égards. Ainsi, les conflits internationaux et nationaux impliquent quantité d'intérêts explicites et implicites.

Malheureusement, une paix véritable et durable n'est pas forcément la priorité de tous, car il y a toujours une petite minorité qui bénéficie (ou croit bénéficier) de la poursuite du conflit. Les individus prennent souvent parti, estimant que la justesse de la cause se trouve de leur côté. Les conflits de toutes sortes ont tendance à renforcer la défiance entre les communautés. Ces facteurs externes, même s'ils peuvent sembler n'avoir aucune pertinence pour les activités de jeunesse qui n'ont pas d'objectifs politiques formels, peuvent toutefois jouer un rôle important dans les relations entre les participants. Au niveau individuel, la politique peut pousser les participants à se sentir obligés de défendre une position particulière, celle qu'attend d'eux la société élargie. Il est important de se rappeler que, si l'influence politique est inévitable, il est toutefois possible de s'y confronter et d'essayer de travailler avec. Autrement dit, il faut prendre le problème à part et tenter de le comprendre, en proposant une position idéologique. Ce faisant, on ne va pas se faire des amis. Il importe donc de s'assurer du soutien de son organisation et du fait que la politique de cette dernière n'est pas en contradiction avec le travail que l'on souhaite effectuer.

Les antécédents culturels, le genre et les origines sociales comptent

La façon dont les participants réagissent aux activités qui leur sont proposées sur et en relation avec les questions de conflit peut ne pas être influencée uniquement par leurs expériences directes du conflit ou par la politique menée concernant les conflits qui les préoccupent le plus. D'autres facteurs jouent également un rôle, et notamment les antécédents culturels des participants, leur genre et leurs origines sociales. Du fait de leur socialisation, en grande partie déterminée par la nature de la communauté culturelle et sociale dans laquelle ils ont grandi et, dans certaines communautés, par leur genre, certains participants peuvent avoir des difficultés à aborder certaines questions en public ou à se confronter aux valeurs et attitudes des autres. D'autres ont des difficultés à remettre en question l'autorité des plus âgés ou de leur gouvernement, par exemple. Le fait que les jeunes avec qui l'on travaille proviennent de différents horizons culturels et sociaux, associés à des façons spécifiques de gérer les problèmes, signifie qu'il faut prendre en compte la nature interculturelle de son groupe dans le développement des activités éducatives et dans le choix des exercices proposés.

Se tenir prêt à gérer toutes révélations

Les travailleurs et les responsables de jeunesse n'ont pas toujours une connaissance préalable de l'ensemble des participants. C'est notamment le cas pour les séminaires ou les stages de formation internationaux, auxquels les participants s'inscrivent exceptionnellement pour une expérience éducative unique. Et, même lorsque l'on connaît très bien son groupe, on ne peut pas toujours tout savoir au sujet de chacun. En résumé, nul n'est jamais sûr de qui est présent dans la salle. Chacun, y compris les participants, a des expériences très intimes qu'il peut ne pas souhaiter partager dans des circonstances normales. C'est pourquoi, en instaurant une atmosphère sécurisante – essentielle pour aborder des questions sensibles avec les participants, et notamment le conflit –, on doit être préparé à ce que cela amène certains à dévoiler des expériences douloureuses. Cela peut être un moment difficile pour toutes les personnes présentes : la personne concernée, mais aussi les autres participants et l'animateur.

Il est difficile pour un animateur de se préparer à gérer une telle situation au sein du groupe, et les révélations peuvent avoir des conséquences significatives pour la dynamique du groupe et le déroulement de l'activité. Quel que soit le choix d'action, la

décision doit se prendre en consultation avec le participant concerné. Cela vaut aussi pour la façon dont doit être gérée la révélation au sein du groupe. Mais il ne s'agit pas seulement de gérer une dynamique de groupe complexe ou une situation émotionnellement chargée. Si cela concerne un conflit international, des répercussions diplomatiques ne sont pas exclues.

Tableau des activités

Catégorie	Titre	Niveau	Page
1. Compréhension des conflits			
	Quand je me trouve dans une situation de conflit…	1	173
	Quelle est ma position face au conflit ?	1	177
2. Cartographie des conflits			
	Dépasser les peurs	2	179
	L'analyse des conflits	4	183
	Qu'essayez-vous de changer ?	2	187
3. Solutions de coopération			
	Jus ou gâteau ?	3	191
	Forcer le cercle	2	195
	L'éventail des mécanismes d'intervention	3	199
4. Communication			
	Je ne t'entends pas ! Est-ce que tu écoutes ?	2	203
	Le ton monte !	3	207
	Un moment de silence	2	211
5. Médiation/interventions de tierces parties			
	L'affaire Arbor Alma	4	213
6. Négociation			
	Macaron le Glouton	2	219
7. Sujets des conflits			
Violence	La violence dans ma vie	3	225
	Le travail de jeunesse comme réponse à la violence	4	229
Ressources	La ruée vers la richesse et le pouvoir	3	233
Pouvoir	Les statues du pouvoir	1	241
	Le grand jeu du pouvoir	2	243
	Limite 20	4	247
Culture	Reconnaître les différences	2	259
	Une mosquée à Sleepyville	3	263
Valeurs	L'arbre des valeurs	2	269
Paix	Deux visions du monde	2	273

Quand je me trouve dans une situation de conflit

Conçu par Nadine Lyamouri-Bajja

Cette activité simple vise à amener les participants à prendre conscience de leur comportement et de la façon dont ils abordent les conflits.

Questions traitées

- Conflit, comportement et sentiments en situation de conflit

Objectifs

- Réfléchir à son comportement en situation de conflit
- Prendre conscience de ses sentiments en situation de conflit
- Explorer sa façon de gérer les conflits

Niveau de complexité : 1

Taille du groupe : indifférente

Durée : 30 minutes

Matériels

Pour chaque participant, un recueil de phrases préparées à l'avance, une phrase par page

Préparation

Un recueil pour chaque participant

Instructions

- Invitez les participants à s'asseoir par deux.
- Remettez à chaque participant un recueil contenant les phrases à compléter. Assurez-vous qu'une seule phrase est imprimée sur chacune des pages.

Lisez ensuite aux participants la fiche contenant les instructions (voir ci-dessous) et remettez-en un exemplaire à chacune des paires.

Instructions pour les participants

Lisez en silence chacune des phrases, l'une après l'autre. Progressez page par page car l'expérience ne présente d'intérêt que si vos réponses sont spontanées.

Le recueil contient une série d'affirmations ouvertes destinées à vous faire découvrir et partager vos réactions en situation de conflit et vos façons de les gérer. Vous aurez également la possibilité de tirer les enseignements des réponses de votre partenaire.

Il vous faudra suivre ces règles de base :

1. Chacun à son tour lance la discussion. Complétez chacune des phrases oralement (n'écrivez pas dans le recueil).
2. La discussion entre vous est confidentielle.

3. Ne sautez pas d'affirmations, mais complétez chacune dans l'ordre dans lequel elles apparaissent.
4. Lorsque la discussion entre vous et votre partenaire est terminée, vous pouvez tourner la page et passer à l'affirmation suivante.
5. Lorsque toutes les paires ont terminé l'exercice, commencez un rapide débriefing général.

Débriefing

- Comment vous êtes-vous senti durant l'activité ?
- Avez-vous été surpris par certaines de vos réponses/les réponses de votre partenaire ?
- Étiez-vous conscient de votre façon de gérer les conflits ? Expliquez pourquoi.
- Comment les individus gèrent-ils les conflits ?
- Votre approche du conflit est-elle différente lorsqu'il concerne une personne que vous connaissez et dont vous êtes proche ou, au contraire, une personne que vous ne connaissez pas ? Le cas échéant, pourquoi ?
- Qu'avez-vous appris au sujet de vous-même ?

Conseils pour l'animateur

Il est possible d'adapter les affirmations proposées au contexte de votre groupe. Cela signifie que si votre groupe est concerné par des questions particulières relatives aux conflits, ou s'il est constitué d'individus provenant de différents horizons, ces questions peuvent également être abordées du point de vue de leur influence sur la façon dont les individus se comportent en situation de conflit. Par exemple, si votre groupe est constitué de jeunes femmes et de jeunes hommes, les questions de genre occuperont une place importante et vous pourrez étudier comment le genre est susceptible d'influencer la façon dont les individus réagissent ou se comportent en situation de conflit.

Selon le temps dont vous disposez pour l'exercice et son débriefing, vous pouvez envisager d'allonger ou de réduire la liste d'affirmations ci-dessous (voir « À distribuer »).

Suggestions de suivi

Toutes les activités de médiation ou de négociation incluses dans cette section pourraient convenir en guise de suivi, étant donné qu'elles étudient les méthodes pour la gestion du conflit dans lequel des attitudes comme celles examinées dans cette activité entrent en jeu.

À distribuer

Examinez ces situations, une par une, et discutez-en avec votre partenaire. Chacun de vous doit compléter chacune de ces affirmations.

1. Je me mets en colère lorsque…
2. Lorsque je me mets en colère, je…
3. Lorsqu'une personne que j'apprécie me blesse, je…
4. Pour me calmer, je…
5. Lorsque je vois des personnes se disputer, je…
6. À présent, je ressens…
7. Les conflits peuvent être positifs pour moi, lorsque…
8. Je pense que lorsque tu es ouvertement aux prises avec quelqu'un devant d'autres, tu…
9. Si mon chef me confie moins de responsabilités à cause de mon jeune âge, je…
10. Le moment où je me suis senti le plus à l'aise pour traiter un conflit, c'est lorsque...
11. Lorsque quelqu'un n'est pas d'accord avec moi sur une question importante ou me défie devant les autres, j'ai généralement tendance à...
12. Quand je pense à la négociation, je...
13. L'issue la plus importante du conflit est...
14. Je réagis généralement aux critiques négatives en...
15. Quand je suis en conflit avec quelqu'un que j'apprécie, je...
16. Je me sens plus vulnérable en situation de conflit, lorsque...
17. Lorsque quelqu'un évite d'entrer en conflit avec moi, je...
18. Ma plus grande force, concernant la gestion des conflits, est...
19. Lorsque les choses ne se passent pas bien, j'ai tendance à...
20. J'imagine que tu gères la plupart des conflits en...

Vérifiez avec votre partenaire si ce que vous pensez le concernant est juste.

21. J'aurais tendance parfois à éviter certaines situations désagréables en (expliquez...).
22. Face au conflit, ma plus grande faiblesse est...
23. D'ici à l'année prochaine, je voudrais être capable de mieux gérer les conflits en améliorant ma capacité à...

Quelle est ma position face au conflit?

Conçu par Nadine Lyamouri-Bajja

Fondé sur la visualisation, cet exercice simple peut aider les participants à réfléchir à la façon dont ils font face aux conflits et les gèrent. Il peut être un bon exercice d'échauffement et d'introduction sur la question du conflit.

Questions traitées

- Le conflit au quotidien
- Les approches du conflit
- Se positionner face au conflit

Objectifs

- Se positionner face au conflit
- Réfléchir aux conflits dans la vie des participants

Niveau de complexité : 1

Matériels

Tableau de conférence et marqueurs

Taille du groupe : indifférente

Préparation

Aucune

Instructions

1. Positionnez-vous (vous, l'animateur) au milieu de la pièce.
2. Expliquez aux participants que vous représentez le conflit.
3. Demandez aux participants de réfléchir à la façon dont ils se situent par rapport au conflit, puis de se positionner par rapport à vous (qui représentez le conflit), en fonction de la façon dont ils gèrent généralement les conflits. Vous pouvez leur proposer de réfléchir à la façon dont ils réagissent : s'approchent-ils ? S'enfuient-ils ? Affrontent-ils ou ignorent-ils le conflit ?
4. Les participants doivent se positionner en silence.
5. Demandez ensuite aux participants de s'observer mutuellement et de s'interroger sur la signification des positions de chacun.
6. Invitez les participants à se détendre et à quitter leur place pour revenir former un cercle autour de vous.
7. À présent, demandez aux participants ce qu'ils ressentent lorsqu'un conflit a été transformé ou résolu, et de se positionner alors différemment en réfléchissant à la façon dont ils réagissent dans cette situation.
8. Invitez ensuite chacun à se représenter par la pensée ce qu'il a vu (à savoir, ses deux positions), puis à s'asseoir au sol en cercle.

Durée : 15-20 minutes

Débriefing

Asseyez-vous tous ensemble pour discuter des différentes approches du conflit qu'ont les participants et ce que cela signifie dans leur vie quotidienne.

Vous pouvez résumer la discussion sur le tableau de conférence :

- qu'avez-vous ressenti en faisant cet exercice ?
- qu'avez-vous observé concernant les positions des autres participants dans la première phase de l'exercice ? quelque chose vous a-t-il surpris ?
- et lors de la deuxième phase ? qu'avez-vous remarqué ?
- quels types d'approches du conflit illustrés par les positions adoptées dans les deux phases de l'exercice avez-vous pu observer ?
- est-ce que cela reflète la façon dont vous ou d'autres personnes de votre connaissance réagissez au quotidien dans les conflits rencontrés ?
- qu'est-ce que cet exercice vous a permis d'apprendre ?
- qu'avez-vous découvert au sujet de vous-même et des approches que vous privilégiez en situation de conflit ?

Conseils pour l'animateur

Cet exercice n'est pas très élaboré, mais il est efficace car il permet aux participants de constater s'ils se sentent à l'aise lorsqu'ils doivent gérer les conflits. Vous pourrez l'observer au moment où les participants se positionnent, que ce soit par le contact visuel qu'ils maintiennent avec vous (l'animateur, qui représentez le conflit), par leur langage corporel qui peut être agressif, passif ou neutre, et par les positions différentes qu'ils adoptent dans les deux phases de l'exercice. Lors du débriefing, il peut être intéressant d'axer la discussion en partie sur le langage corporel et son rôle dans le développement du conflit. Vous pouvez aussi participer et prolonger la discussion en expliquant ce que vous avez ressenti lorsque les participants se sont positionnés par rapport à vous. Comme mentionné précédemment, cet exercice est un bon moyen de commencer une session, mais il peut aussi être utile pour clôturer un stage plus long ou un atelier (entre deux et sept jours, par exemple) car vous pouvez alors le proposer une deuxième fois et comparer les résultats obtenus. Cela peut permettre aux participants d'appréhender en quoi leurs perceptions du conflit ont changé ou évolué à la suite de ce qu'ils ont appris durant la session.

Suggestions de suivi

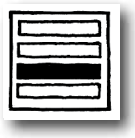
Cette activité peut être suivie de n'importe lequel des exercices liés à la cartographie des conflits ou la communication.

Dépasser les peurs

Adapté par Nina Genneby et Ditta Dolejšiová à partir d'exercices publiés par PeaceQuest Sweden (www.peacequest.se)

L'exercice permet de se concentrer sur les besoins en situation de conflit. Souvent, la discussion porte sur ce qui s'est passé et non sur les besoins. La méthode de la cartographie des conflits nous aide à clarifier nos propres besoins et craintes, ainsi que ceux de nos partenaires. Ensuite, il est plus facile de trouver des solutions appropriées. Le conflit et la confusion vont souvent de pair. La méthode met l'accent sur l'analyse des raisons du conflit et fait le lien entre les émotions et les questions pratiques.

En situation de conflit, la seule façon de savoir quels sont les besoins et les craintes de notre partenaire est de l'interroger à ce sujet. Ce faisant, nous avons déjà fait un pas dans le sens de l'empathie en combattant notre tendance à diaboliser notre partenaire. Exprimer nos propres besoins et craintes, et les préciser, voire les démystifier, est un moyen de nous libérer de points de vue préconçus.



Niveau de complexité : 2

Taille du groupe : 4-24 (ou tout nombre divisible par 4)

Durée : 60-90 minutes

Questions traitées

- Craintes, besoins, perceptions et perceptions erronées dans un conflit
- Cartographie et analyse du conflit
- Renforcement de la confiance

Objectifs

- Identifier les besoins et les craintes dans un conflit
- Se focaliser sur les besoins et non les actes
- Apprendre à utiliser la cartographie des conflits

Matériels

Stylos et documents présentant le schéma de la cartographie du conflit

Préparation

Réfléchissez à plusieurs situations de conflit que vous pouvez proposer aux participants en référence à des questions ou types de conflit que vous rencontrez généralement en travaillant avec des jeunes ou que vous souhaitez spécifiquement aborder au moyen de cet exercice.

Instructions

1. Répartissez les participants en groupes de quatre.
2. Présentez l'outil avec lequel les participants vont devoir cartographier le conflit et distribuez à chacun des groupes le document présentant le schéma du conflit. Il en faudra deux exemplaires pour chacun des groupes.

3. Proposez à chaque groupe une situation conflictuelle explicite à examiner, par exemple :

Groupe 1	**Groupe 2**
Une mère est en colère parce que sa fille veut aller étudier à Paris alors que sa famille n'est pas en mesure de payer les droits d'inscription élevés de l'école d'art qu'elle a choisie.	Deux responsables de jeunesse se disputent au sujet des priorités de leurs organisations. L'un pense que les activités avec les membres de l'organisation sont prioritaires, tandis que l'autre est convaincu de la nécessité d'activités avec d'autres organisations de jeunesse.

4. Dans chacun des groupes de quatre, les deux parties au conflit sont représentées respectivement par deux participants (dans le scénario 1, cela signifie que deux participants représentent la mère et deux autres la fille).
5. Les membres de chaque paire doivent travailler ensemble pour établir la cartographie du conflit et déterminer les besoins et les craintes de leur partie.
6. Chaque paire doit dresser la liste des besoins et craintes analysés pour déterminer les plus importants. Souvent, le constat est que le premier sujet de dispute ne correspond pas aux besoins véritables.
7. Au sein de chacun des groupes, les paires doivent ensuite comparer leurs schémas du conflit et discuter des différentes perspectives des deux parties au conflit.
8. Invitez chaque groupe à préparer une représentation visuelle de leur schéma commun sur une grande feuille de papier pour le présenter aux autres participants.
9. Invitez ensuite les groupes à présenter leur schéma devant les autres participants.
10. Demandez aux participants s'ils envisagent une solution au problème. Lorsqu'une solution est suggérée, les besoins qui ont été satisfaits et les craintes qui n'ont plus de raison d'être doivent être rayés du schéma.

Débriefing

- Qu'est-ce qui vous a surpris dans cet exercice ? Dans quelle mesure était-il difficile/facile ?
- Quelles étaient les craintes les plus fréquentes dans les différentes situations de conflit ?
- À quels besoins était-il le plus difficile de répondre ?
- Qu'est-ce qui vous a empêché de pleinement comprendre la perspective de l'autre partie au conflit ? Quels obstacles avez-vous rencontré dans l'analyse ?
- Pensez-vous que cet outil est utile pour l'analyse ou la cartographie du conflit ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Quels parallèles pouvez-vous établir avec des conflits dans lesquels vous avez été personnellement impliqué ?
- Qu'est-ce qui pourrait faire que cette analyse est difficile/impossible ? Que faire dans cette situation ?

- Quelles sont les conditions indispensables en situation de conflit pour pouvoir utiliser cet outil d'analyse et comprendre les besoins et les craintes ?
- Quand ces conditions ne sont-elles pas satisfaites ?
- Comment, en tant qu'animateur/responsable de jeunesse ou citoyen actif, pouvez-vous contribuer à la mise en place des conditions nécessaires à l'analyse du conflit ?

Conseils pour l'animateur

En tenant compte des différentes visions des parties et en respectant les besoins et craintes de chacun, cet exercice permet de considérer le conflit à la manière d'un problème commun qui exige une solution commune. La première étape essentielle vers la coopération est que les parties parviennent à travailler ensemble. Il est donc important de garder cet objectif à l'esprit et d'expliquer dès le début que c'est également la raison de la mise en œuvre d'un exercice sur la cartographie du conflit.

Il peut être approprié de choisir des conflits qui sont familiers aux participants et auxquels ceux-ci peuvent facilement s'identifier. Qui plus est, l'animateur doit veiller à ne pas aborder des questions qui dépassent sa compétence. Quelles que soient les situations choisies, elles doivent tenir compte de la nature de votre groupe, des conflits auxquels les participants sont ou ont été confrontés et du niveau de distance émotionnelle au conflit. Si votre groupe joue une part active dans un conflit spécifique (par exemple un conflit en cours entre deux États), il convient alors de choisir une situation qui présente les mêmes caractéristiques mais qui ne générera pas chez les participants une insécurité et des émotions qui vous empêcheraient de mener l'exercice à bien. Vous devez vous rappeler que l'idée est que les participants apprennent à cartographier leurs besoins et craintes plutôt qu'à tenter de dénouer un conflit qui les concerne.

Il peut être utile de faire précéder cette activité de quelques exercices pour le renforcement de la confiance, afin que les participants soient prêts à s'engager sur le plan émotionnel et à aller au-delà des évidences dans l'analyse. Il existe quantité de ressources en ligne pour des activités sur le renforcement de la confiance, par exemple www.ehow.com/way_5241509_trustbuilding-activities-youth.html et www.outdoored.com.

Vous pouvez de plus simuler cet exercice avec votre équipe pour évaluer jusqu'où aller dans l'analyse avant de le conduire avec les participants.

Suggestions de suivi

À la fin de l'exercice, le schéma peut servir de base à une réflexion sur la façon de parvenir à des solutions de coopération (du type « gagnant-gagnant »). Tout exercice sur cette question peut être pertinent pour renforcer chez les participants le sentiment que la coopération est possible et pour explorer la manière de l'instaurer.

Idées d'action

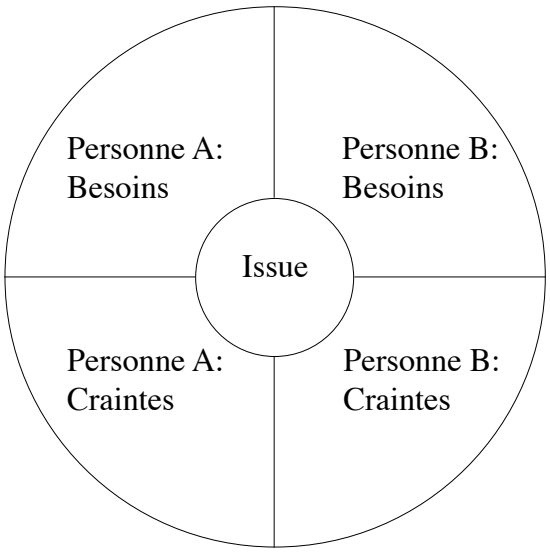
Cette activité est généralement conduite sur la base d'un conflit hypothétique qui n'affecte pas directement les participants et dont les résultats peuvent n'avoir qu'une dimension relativement personnelle ou individuelle. Vous pouvez suggérer à votre groupe d'utiliser cet outil pour cartographier les besoins et craintes liés à un conflit réel auquel est confrontée leur communauté. (Par « communauté », nous entendons

le cercle élargi des pairs ou la communauté culturelle, religieuse, nationale ou locale dans laquelle ils vivent, par exemple.) Grâce à vos conseils, les participants pourraient développer un petit projet de recherche impliquant l'élaboration d'un questionnaire pour conduire une enquête ou une série d'entretiens auprès de personnes ciblées. À partir des résultats collectés au sujet des craintes et besoins liés au conflit, ils pourraient concevoir leur propre stratégie d'intervention et tenter de négocier sa mise en œuvre avec les membres influents de leur communauté et des partenaires. Rappelez-vous toutefois que la question de la confiance doit être envisagée. Si les jeunes avec qui vous travaillez sont les acteurs du conflit sur lequel ils souhaitent travailler, il pourra être difficile pour eux et la partie adverse de discuter ouvertement et en toute honnêteté des besoins et craintes en jeu.

À distribuer

Utiliser ce schéma très simple pour analyser des situations de conflit complexes peut paraître contre-productif. Toutefois, la tentative de comprendre un conflit sans autre aide que de simples catégories peut être le moyen le plus efficace pour mettre en évidence sa complexité. Beaucoup de conflits proviennent de tout un éventail de problèmes, et non d'un seul. Se mettre d'accord sur la façon de présenter un problème peut être le point de départ pour trouver une solution.

Le schéma proposé est un outil pour déterminer les besoins et craintes en jeu dans un conflit. À ce stade, l'objectif de l'exercice n'est pas de trouver des solutions.



L'analyse des conflits

Conçu par Yael Ohana

Cette activité vise à permettre aux participants de développer des capacités pour l'analyse des conflits, qui sont indispensables à toute intervention en situation de conflit, en prenant pour exemple un conflit social, un conflit international connu ou encore un conflit au niveau macro qui concerne les participants.

Questions traitées

- Besoins, positions et attitudes sous-jacentes dans un conflit
- Comportement et contradictions dans un conflit
- Racines du conflit
- Escalade et désescalade du conflit

Objectifs

- Aider les participants à appréhender l'importance de l'analyse pour une gestion efficace des conflits
- Sensibiliser les participants à la relation entre analyse du conflit et identification des approches pratiques et effectives de l'intervention
- Renforcer les capacités d'analyse des conflits chez les participants pour une meilleure planification des interventions en matière de conflit

Niveau de complexité : 4

Taille du groupe : minimum 5-7 membres ; pour plusieurs groupes de 5-7 participants, prévoir plus de temps pour le feedback, le compte rendu et le débriefing

Durée : 3 heures

Matériels

Grandes feuilles de papier, crayons de couleur et tableau de conférence

Préparation

Choisissez l'exemple d'un conflit social qui devrait intéresser les participants. Vous pouvez utiliser le cas d'un conflit dont vous avez été informé par les médias ou que vous connaissez à travers votre travail avec ces mêmes participants et dont vous savez qu'il les touche tout particulièrement. Ce conflit doit porter sur la situation et les exigences d'un groupe ou d'une minorité brimée (par exemple, des personnes handicapées demandant au gouvernement la mise en place d'un mode de transport public accessible, une association environnementale s'opposant à la réouverture d'une centrale nucléaire, ou encore une organisation prévoyant d'introduire l'éducation religieuse dans les établissements d'enseignement laïque). Préparez une page de description de ce conflit. Vous pouvez également choisir des articles de journaux qui décrivent en détail le conflit choisi.

Instructions

1. Demandez aux participants de se répartir en petits groupes de travail (entre cinq et sept membres chacun). Distribuez un exemplaire de la description du conflit à chacun des participants. Donnez-leur le temps de la lire ensemble et d'en saisir les principales problématiques.

2. Expliquez aux participants que leur rôle consiste à aller « à la racine » du problème qui a conduit au conflit étudié. Pour ce faire, ils disposent de plusieurs outils pour procéder notamment à la cartographie et à l'analyse du conflit.
3. Présentez brièvement au moins trois outils pour la cartographie et l'analyse du conflit en vous servant des informations fournies aux chapitres 3 et 4 :
   - le triangle ABC ;
   - le modèle de l'iceberg ;
   - l'arbre du conflit ;
   - le modèle de l'échelle, etc.

Distribuez ces modèles sur support papier aux participants, afin qu'ils puissent s'y référer durant le processus de cartographie.

4. Invitez les participants à se mettre au travail. Expliquez-leur qu'ils vont d'abord utiliser les modèles pour analyser le conflit, autrement dit le cartographier. Dites-leur que chacun des groupes va utiliser un modèle différent et renvoyez-les aux supports que vous leur avez distribués. Ensuite, sur la base de leur analyse, ils vont devoir élaborer la stratégie qui, selon eux, devrait permettre une gestion pacifique et effective du conflit – en d'autres termes, une stratégie d'intervention. Troisièmement, ils devront faire une brève présentation de leur analyse du conflit et de la stratégie qu'ils ont élaborée. Les travaux des différents groupes seront comparés et examinés lors du débriefing.

Dans leur présentation, les participants devront s'efforcer de fournir les informations ci-après au sujet du conflit :

- les revendications et les besoins de la partie lésée ; la base juridique, le cas échéant, sur laquelle la partie lésée peut fonder ses revendications (droits de l'homme, lois du pays où a lieu le conflit, etc.) ;
- les personnes ou institutions qui soutiennent les revendications de la partie lésée ;
- les personnes ou institutions qui ne soutiennent pas les revendications de la partie lésée ;
- les instruments internationaux qui réglementent les bonnes pratiques en la matière.

Débriefing

- Que pensez-vous de cet exercice ? L'avez-vous trouvé difficile/facile ?
- Quel était pour vous le principal défi ?
- Quel était selon vous le principal défi pour le groupe ?
- Quelles questions se sont révélées les plus importantes dans votre analyse ?
- Quelles questions ont le plus influencé l'élaboration de votre stratégie ?
- En quoi votre analyse et votre stratégie sont-elles corrélées ?
- En quoi votre stratégie répond-elle aux besoins identifiés?
- Êtes-vous surpris des résultats de votre analyse ? Qu'avez-vous découvert ? À quoi ne vous attendiez-vous pas ?

Vous pouvez poursuivre le débriefing en posant les questions suivantes :

- Comment ce processus peut-il être appliqué dans votre vie quotidienne ?
- Comment s'assurer que votre action s'appuie sur une analyse ?

- Comment s'assurer que votre stratégie est cohérente avec votre analyse ?
- Quelles sont les principales leçons que vous tirez de cet exercice ?

Conseils pour l'animateur

Il se peut que tous les participants ne sachent pas ce que signifie la « partie lésée ». Vous devrez alors expliquer que, dans un conflit, la partie lésée est la partie qui a souffert, a été maltraitée ou simplement blessée. En termes juridiques, cela signifie que cette partie a été traitée injustement, par déni ou violation de ses droits.

En tant qu'animateur, vous devez veiller à ce que le conflit choisi et sa description fournissent aux participants suffisamment d'informations pour leur permettre d'apporter des réponses aux questions que leur présentation doit poser.

La présentation de leur stratégie doit contenir des informations :

- sur l'objectif de la stratégie d'intervention ;
- sur les différentes étapes de la stratégie ;
- sur les compromis que devront faire les différentes parties au conflit pour que la stratégie fonctionne ;
- sur pourquoi ils estiment que cette stratégie peut répondre aux revendications ou besoins qui sous-tendent ce conflit.

Si vous souhaitez aborder les questions fondamentales qui touchent à la paix et à la justice, comme les droits de l'homme, la réconciliation, les conflits insolubles, cet exercice est un moyen de maintenir une distance par rapport aux « questions brûlantes », afin que les participants puissent y réfléchir de façon plus « analytique » ou « objective ». Pour les participants qui ne sont pas des acteurs du conflit étudié, cela peut être un bon exercice pour simplement comprendre un conflit dans lequel ils sont davantage impliqués.

Suggestions de suivi

Lorsque les participants ont compris la nécessité de l'analyse du conflit avant d'envisager toute intervention, vous pouvez poursuivre par un exercice sur les solutions de coopération ou les différentes techniques d'intervention, comme la négociation ou la médiation.

Idées d'action

Vous pouvez suggérer aux participants de procéder à une analyse similaire des questions auxquelles ils sont confrontés dans le contexte de leur travail de jeunesse. À partir de là, ils auront une meilleure vision d'ensemble des besoins pour la stratégie qu'ils mettent en œuvre. Il est important de souligner que, dès lors que des réalisations sont obtenues, ou lorsque la situation évolue, il est nécessaire de réviser et d'actualiser l'analyse du conflit, et donc d'adapter la stratégie d'intervention.

Qu'essayez-vous de changer?

Conçu par Nina Genneby et Yael Ohana

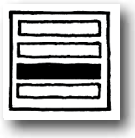
Cette activité examine plusieurs initiatives en faveur de la paix récemment mises en œuvre, que les médias ont largement relayées. En utilisant des études de cas, les participants approfondissent leur compréhension des conflits à l'origine de ces initiatives.

Questions traitées

- Le changement, des cas particuliers d'intervention en matière de conflit
- Les réponses pratiques au conflit
- Les stratégies de différentes organisations face aux conflits

Objectifs

- Comprendre comment l'action collective de jeunes peut être un moyen de traiter les conflits
- Examiner et comprendre les types d'intervention envisageables
- Analyser une intervention en matière de conflit en utilisant le triangle ABC décrit au chapitre 3



Niveau de complexité : 2

Taille du groupe : indifférente

Durée : 90 minutes

Matériels

Études de cas, tableaux de conférence

Préparation

Vous souhaiterez peut-être compléter les brèves études de cas proposées en effectuant quelques recherches en ligne pour y trouver des informations intéressantes et actualisées. Vous pourrez alors modifier les documents qui accompagnent cet exercice.

Pour ces discussions, il convient d'utiliser des exemples récents et proches de la réalité des participants.

Instructions

1. Répartissez les participants en groupes de cinq. Demandez-leur de choisir la situation de conflit sur laquelle ils voudraient travailler. Sinon, distribuez-leur le document présentant les études de cas.
2. Donnez-leur 30 minutes pour analyser la situation choisie et répondre aux questions figurant sur le document distribué. S'ils décident de travailler sur un conflit de leur choix, vous devrez préparer des questions adaptées séparément.
3. Invitez-les à préparer une présentation sur un tableau de conférence, en soulignant les principaux points.
4. Demandez-leur ensuite de présenter les résultats de leur analyse devant l'ensemble du groupe (trois minutes pour chacun des groupes).

Débriefing

- Dans quelle mesure le triangle ABC vous a-t-il été utile pour mieux comprendre les différentes actions ?
- Quelles sont vos principales observations ?
- Comment une action collective peut-elle contribuer au changement en matière de conflit ?
- Dans quelle mesure est-ce faisable et réaliste ? Quels types d'actions spécifiques sont les plus tangibles ? Lesquels ne le sont pas ?
- Tentez d'identifier trois conditions nécessaires pour qu'une action collective ait un impact à l'un des trois niveaux du triangle ABC.

Conseils pour l'animateur

Si votre groupe ou les participants à votre activité travaillent sur des questions de conflit spécifiques, par exemple des violations des droits de l'homme, vous pouvez utiliser des études de cas totalement différentes de celles proposées. Vous devrez alors vous assurer qu'elles contiennent suffisamment d'informations sur le conflit et la stratégie utilisée pour le gérer, et que les participants peuvent en faire une analyse plausible.

Il est aussi envisageable de demander aux participants de proposer leurs propres initiatives en faveur de la paix ou encore d'évaluer les projets qu'ils mènent, au lieu d'utiliser les études de cas comme base de l'activité.

Suggestions de suivi

Cette activité peut être suivie d'un examen des valeurs qui sous-tendent l'action collective, avec par exemple l'exercice « Deux visions du monde », ou d'une analyse des interventions en relation avec la violence, avec l'exercice « Le travail de jeunesse en réponse à la violence », dans la section sur les thèmes du conflit de ce chapitre.

Idées d'action

Vous pouvez encourager les participants à explorer d'autres actions et initiatives mises en œuvre par des organisations sur des questions pertinentes pour les jeunes dans le contexte de conflit, et dont l'impact est significatif. Vous pouvez notamment vous référer aux sites War Child (www.warchild.nl), UNOY (www.unoy.org), YAP (www.yap.org).

À distribuer 1

Cas 1 : Red Shirt for Burma campaign (Campagne « Un tee-shirt rouge pour les Birmans »)

Cette campagne a été initiée en signe de solidarité envers les moines birmans qui avaient été brutalisés par la police birmane lors de leurs manifestations pacifiques contre le régime en 2007. L'objectif de ce témoignage de solidarité à grande échelle était de montrer que les citoyens du monde entier étaient sensibles à leur sort. Le message de la campagne, « Portez du rouge le vendredi 28 septembre », a été relayé dans le monde entier par voie électronique et dans des forums en ligne comme MySpace, Facebook, YouTube et divers blogs.

Global Voices :

http://globalvoicesonline.org/2007/09/28/china-bloggers-side-with-burmese-monks/

Facebook :

www.facebook.com/home.php#/group.php?sid=28810eb1120fb44e4d9e07d1bd603896&gid=18262859152&ref=search

« L'inaction des gens de bien suffit au triomphe du mal. »[9]

Edmund Burke

Questions à examiner :

Où se situe cette action dans le modèle ci-dessus ? Dans quelle mesure touche-t-elle au comportement de l'élite durant le conflit ? Dans quelle mesure le changement de comportement de l'élite birmane est-il possible grâce au soutien du niveau intermédiaire (dans ce cas, les moines birmans) ? Quel effet a-t-elle sur les attitudes de la base ? Pensez-vous que cette campagne traite de la cause du conflit ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

Cas 2 : Indymedia.org

L'Independent Media Centre est un collectif regroupant des organisations de médias indépendants et des centaines de journalistes dont l'objectif est d'offrir une couverture médiatique non marchande, à partir de la base. L'organisation a été créée en 1999 par divers organismes indépendants et alternatifs pour couvrir les manifestations contre le sommet de l'Organisation mondiale du commerce à Seattle.

Grâce à son site web, le centre permet la publication en temps réel de rapports, de photos et de bandes audio et vidéo.

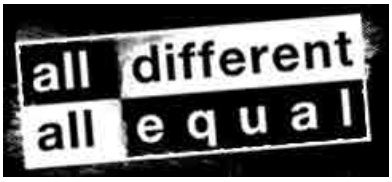
Le site, visité par plus de deux millions d'individus, est apparu sur America Online, Yahoo, CNN, BBC Online, ainsi que sur de nombreux autres sites. Grâce à un réseau autonome et décentralisé, des centaines d'activistes de l'information ont constitué des centres de médias indépendants à Londres, au Canada, à Mexico, à Prague, en Belgique, en France et en Italie.

www.indymedia.org/pt/index.shtml

Questions à analyser :

Où se situe cette organisation dans le modèle ci-dessus ? Dans quelle mesure cette organisation vise-t-elle à changer les attitudes, le comportement ou encore les contradictions ? Pensez-vous qu'il s'agisse là d'une façon effective de gérer les conflits ?

Cas 3 : Campagne « Tous différents – Tous égaux »



La campagne « Tous différents – Tous égaux » est une campagne en faveur de la diversité, des droits de l'homme et de la participation, organisée par le Conseil de l'Europe en partenariat avec la Commission européenne et le Forum européen de la jeunesse. Son objectif est d'encourager les jeunes et de leur permettre de participer à la construction de sociétés pacifiques, fondées sur les droits de l'homme, la diversité et l'inclusion, et sur les valeurs de respect, de tolérance et de compréhension mutuelle.

La première campagne « Tous différents – Tous égaux », conduite en 1995, visait à promouvoir la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance. La deuxième campagne, pour laquelle avaient été conservés le même slogan et le même logo, a été menée entre juin 2006 et septembre 2007 afin de mettre en exergue la dimension positive des valeurs exprimées par l'idée « Tous différents – Tous égaux ».

La campagne ciblait essentiellement les jeunes de 12 à 30 ans vivant en Europe, ainsi que les organisations de la société civile, les organisations et initiatives de jeunesse, et les écoles.

http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Publications/Education_Pack_en.pdf

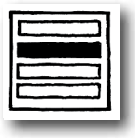
Questions à analyser :

À quel(s) niveau(x) du triangle la campagne essaie-t-elle d'opérer un changement ? Quel niveau la campagne vise-t-elle ? Dans quelle mesure ce type de campagne aborde-t-il les différents stades du conflit (pré-, durant et postconflit) ? Quels sont les principaux sujets du conflit que cette campagne tente de traiter ?

Jus ou gâteau ?

Adapté par Yael Ohana d'un exercice similaire publié par PeaceQuest en Suède (www.peacequest.se), en référence à un autre exercice similaire publié dans Repères Juniors *(Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport,* Repères Juniors – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, www.coe.int/compass), et intitulé « La bataille pour l'orange »*

L'activité vise à favoriser une meilleure compréhension des solutions de coopération au moyen d'un jeu de rôle concret. Elle traite des différentes approches de la gestion des conflits, qui sont présentées au chapitre 4.



Niveau de complexité : 3

Questions traitées

- Gestion du conflit
- Solutions « gagnant-gagnant »
- Coopération

Objectifs

- Encourager les participants à réfléchir à leur propre approche du conflit
- Faire réfléchir les participants à la façon dont ils gèrent les conflits concrètement
- Mettre les participants au défi de travailler sur des solutions « gagnant-gagnant »
- Pratiquer les approches qui conduisent à des solutions « gagnant-gagnant »

Taille du groupe : 5-30

Durée : 2 heures

Matériels

Tableau de conférence et stylos pour l'animateur

Préparation

Matérialiser une ligne pour diviser la pièce en deux au moyen de ruban adhésif.

Faute du matériel nécessaire, la ligne peut être imaginaire.

Instructions

1. Expliquez aux participants la finalité et les objectifs de l'exercice en précisant qu'il fait appel à un jeu de rôle qui s'effectuera en groupes de deux.
2. Invitez les participants à former des paires, si possible avec des personnes qu'ils ne connaissent pas très bien. Expliquez-leur que, dans chaque paire, un des membres jouera le représentant d'une usine de jus de fruits tandis que l'autre jouera le rôle du représentant d'une usine de gâteaux. Ensemble, ils vont devoir trouver une solution de coopération à leur problème commun qui leur sera expliqué dans la prochaine étape des instructions. Demandez aux participants de s'asseoir par deux. Si besoin, ils peuvent prendre des notes pendant que vous leur présentez l'histoire.

3. Demandez à deux paires (soit quatre participants) de jouer le rôle d'observateurs.
4. Racontez ensuite l'histoire qui figure dans l'encadré ci-après.

> Imaginez un petit matin frais et vivifiant dans un village reculé. Le village, très petit, ne compte que quelques maisons et deux grandes usines. L'une des usines produit du jus d'orange et l'autre des gâteaux à l'orange. Chaque matin, à 6 heures, un gros camion transportant des oranges s'arrête au carrefour entre les deux usines et décharge ses six tonnes de fruits. Ce matin, il est arrivé quelque chose et le chargement ne pèse que la moitié de son poids habituel. Seules trois tonnes d'oranges ont été livrées. Lorsque les employés des deux usines sortent pour venir chercher les oranges dont ils ont besoin pour la journée, ils découvrent qu'il n'y a assez d'oranges que pour une seule des usines.

Vous pouvez raconter l'histoire une deuxième fois pour vous assurer que tous l'ont bien comprise.

5. Invitez à présent les paires à trouver un lieu où travailler tranquillement pour trouver une solution de coopération au problème décrit dans l'histoire. Donnez à chaque paire au moins 15 minutes pour réfléchir. Chaque groupe doit noter sa solution sur une feuille de papier et se demander en quoi il s'agit d'une véritable solution de coopération.

Débriefing

1. Pour commencer, demandez aux participants d'échanger leurs expériences de l'exercice :
   - que pensez-vous de la recherche d'une solution de coopération ?
   - était-ce différent des approches habituelles de résolution que vous utilisez ? Le cas échéant, en quoi ?
   - la discussion vous a-t-elle permis d'aboutir à ce que vous souhaitiez ?
   - certains parmi vous n'ont-ils pas obtenu ce qu'ils souhaitaient à l'issue de la discussion ?
   - quel était votre objectif ?
   - avez-vous su exprimer clairement à votre partenaire quel était votre objectif et ce que vous souhaitiez obtenir à l'issue de la discussion ?
   - pensez-vous que votre partenaire vous ait compris ?
   - a-t-il été difficile de trouver une solution de coopération ?
   - si oui, d'où venait la difficulté ?
   - êtes-vous satisfait du résultat ?
   - pensez-vous que la solution que vous avez choisie avec votre partenaire répondait à vos besoins ?
   - à votre avis, les besoins de votre partenaire ont-ils été satisfaits ?
2. Invitez les observateurs à faire part de leurs commentaires sur la façon dont les équipes ont travaillé ensemble et communiqué :
   - comment les paires ont-elles travaillé ensemble ?
   - avez-vous le sentiment qu'elles ont coopéré ?

- que pensez-vous de leur communication ?
- sur quoi la discussion était-elle centrée ?
- comment les paires sont-elles parvenues à une solution de coopération ?

3. Demandez ensuite à chaque paire de présenter sa solution. Chacune doit expliquer pourquoi elle pense qu'il s'agit d'une solution de coopération. L'animateur doit noter les différentes solutions proposées sur le tableau de conférence.
4. Commencez ensuite une discussion sur la nature des solutions de coopération et la façon d'y parvenir :
   - à la lumière des solutions de coopération présentées, quelles sont selon vous les principales caractéristiques que présente ce type de solution ?
   - qu'avez-vous fait pour parvenir à cette solution ? qu'est-ce que cela a exigé de chacun des membres des paires (attitudes, communication, etc.) ?
   - quelles autres techniques sont envisageables pour parvenir à des solutions de coopération ?
5. Terminez le débriefing en faisant le lien entre les solutions de coopération et des situations de conflit réelles :
   - y a-t-il une situation de conflit réelle que vous avez vécue ou dont vous avez été témoin qui aurait pu être gérée de façon appropriée au moyen d'une solution de coopération ?
   - quelles approches ou techniques auraient pu être utiles pour la gestion de ce conflit ?
   - qu'est-ce qui a empêché de parvenir à une solution de coopération dans le conflit que vous décrivez ?
   - que faites-vous au quotidien pour favoriser des solutions de coopération aux conflits auxquels vous êtes confronté ?
6. Procédez à une brève évaluation de l'exercice en faisant le tour des participants pour leur demander leurs impressions au sujet de ce qu'ils ont appris et comment appliquer leurs enseignements dans les contextes du travail de jeunesse auxquels ils participent au quotidien.

Suggestions de suivi

- Poursuivre l'exercice avec une session qui développe les différentes approches du conflit (voir chapitre 4).
- Trouver des idées sur la façon de gérer les conflits au sein des groupes.
- Tenter de trouver des solutions de coopération aux conflits contemporains.

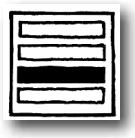
Idées d'action

Vous pouvez envisager d'utiliser cette technique avec votre groupe pour travailler sur un conflit réel qui affecte différentes parties au sein de votre organisation/communauté.

Forcer le cercle

Source : « Tous différents – Tous égaux », Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes, *Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2e édition révisée et actualisée, 2004, www.coe.int/compass*

Il s'agit d'une activité « physique » conçue pour aider les participants à comprendre les sentiments d'inclusion et d'exclusion. Elle tente de démontrer, par la discussion, que les questions d'inclusion et d'exclusion peuvent devenir des causes de conflit dans les sociétés contemporaines.



Niveau de complexité : 2

Questions traitées

- Les relations majorité/minorité
- L'inclusion/l'exclusion, les relations *insider/outsider* (ceux qui sont dedans/ ceux qui sont dehors)
- Les mécanismes politiques et sociaux qui divisent la société et peuvent causer des conflits sociaux

Objectifs

- Faire l'expérience de l'appartenance à un groupe majoritaire et à un groupe minoritaire
- Analyser les stratégies que nous déployons pour nous faire accepter dans la société
- Être conscient des moments où nous apprécions le fait de faire partie de la majorité et ceux où nous préférons faire partie de la minorité

Taille du groupe : 6-8 participants par cercle

Matériels

Du papier et des stylos pour les observateurs

Une montre ou un chronomètre

Durée : 40 minutes

Préparation

Prévoir un espace suffisamment grand pour que les participants puissent y former des cercles de six à huit personnes.

Instructions

1. Répartissez les participants en sous-groupes de six à huit.
2. Demandez à chaque groupe de désigner un « observateur » et un « outsider ».
3. Demandez aux autres membres du groupe de se tenir épaule contre épaule et de former un cercle aussi impénétrable que possible.
4. Expliquez-leur que « l'outsider » doit tenter de pénétrer en force dans le cercle, tandis que les autres s'efforcent de l'en empêcher.
5. Demandez à l'observateur de prendre des notes sur les stratégies utilisées par « l'outsider » et par ceux qui forment le cercle, ainsi que de chronométrer le temps imparti.

Après deux ou trois minutes, que « l'outsider » ait réussi ou non à entrer dans le cercle, demandez à un autre participant de jouer le rôle de « l'outsider ».

L'activité prend fin lorsque tous les participants désireux de « forcer le cercle » ont fait une tentative.

Débriefing

Réunissez tous les participants pour parler de ce qui s'est passé et de ce qu'ils ont ressenti.

Commencez en demandant aux joueurs :

- qu'avez-vous ressenti en tant que maillon du cercle ?
- qu'avez-vous ressenti en tant qu'« outsider » ?
- est-ce que ceux qui sont parvenus à « forcer le cercle » ressentent quelque chose de différent de ceux qui n'y sont pas parvenus ?

Demandez ensuite aux observateurs :

- quelles stratégies les « outsiders » ont-ils utilisées ?
- quelles stratégies les participants formant le cercle ont-ils employées pour empêcher les « outsiders » d'y pénétrer ?
- quel rôle le sentiment d'agression a-t-il joué durant l'exercice ?

Enfin, demandez à l'ensemble des participants :

- dans la réalité, quand appréciez-vous d'être un « outsider » ou une minorité, et quand préférez-vous faire partie du groupe ou de la majorité ?
- en situation de conflit, qui est perçu comme le groupe le plus puissant ? et comme le groupe le plus faible ?
- dans la société, le cercle peut représenter les privilèges, l'argent, le pouvoir, le travail ou le logement. Quelles stratégies les « outsiders » déploient-ils pour accéder à ces ressources ?
- comment les « insiders » parviennent-ils à préserver leur position ?
- comment ces relations évoluent-elles en situation de conflit ? Restent-elles les mêmes ? Se renforcent-elles ? Sont-elles affaiblies ?
- comment les alliances évoluent-elles ?

Conseils pour l'animateur

Cette activité est assez physique et demande aux participants de courir et de se toucher. Il est donc important au préalable de renforcer la confiance entre les participants. L'activité ne convient pas à des personnes à mobilité réduite. Si votre groupe est mixte et comporte des personnes qui observent des principes religieux stricts ou des participants provenant de différentes parties à un conflit, il est important de vérifier que l'activité ne met personne mal à l'aise avant de commencer.

Il sera utile que vous donniez aux observateurs des instructions concrètes, comme prendre des notes sur :

- ce que se sont dit les participants formant le cercle et ce qu'ils ont dit à « l'outsider » ;

- ce qu'ont fait les membres du cercle pour empêcher « l'outsider » d'y pénétrer ;
- ce qu'a dit « l'outsider » ;
- ce qu'a fait « l'outsider ».

Cette activité exige beaucoup d'énergie de la part des joueurs. En principe, à moins que les relations au sein du groupe ne soient médiocres, aucune agressivité ne doit s'exprimer, mais vous pouvez insister sur ce point auprès des participants.

Avant de passer à une évaluation structurée, il est recommandé de laisser les participants commenter informellement ce qui s'est passé.

Suggestions de suivi/variantes de l'exercice

Si les joueurs sont suffisamment nombreux pour former plusieurs cercles, vous pouvez demander dès le début à chaque groupe de se donner un nom ; cela renforcera le sentiment d'identité du groupe. Vous pouvez ensuite jouer en faisant en sorte que « l'outsider » vienne toujours d'un groupe extérieur. Après avoir essayé de forcer tous les cercles, avec succès ou non, « l'outsider » devra revenir à son groupe. Cela accentuera également l'impression de solitude de « l'outsider ».

Suggérez aux participants d'indiquer comment ils pourraient être plus conscients de leur propre comportement et à quel moment il peut leur arriver, involontairement, d'exclure les autres du « groupe ». Par exemple, y a-t-il des représentants de toutes les composantes de la communauté locale dans les groupes, les clubs, les sociétés ou les organisations locales ? Pourraient-elles s'y joindre si elles le souhaitaient ? Qu'est-ce qui les en empêche ? Qu'est-ce qui pourrait les y encourager ? Décidez des mesures que vous pourriez prendre pour faire en sorte que la possibilité de participer soit accessible à tous.

Après avoir examiné les mécanismes de l'exclusion et vous être interrogé sur les principes en vertu desquels nous excluons les personnes différentes, vous pouvez essayer l'activité « Reconnaître les différences » qui permet de réfléchir au mélange de caractéristiques propre à chacun de nous, que nous partageons avec certains individus mais pas tous, et qui célèbre la différence.

Le fait de maintenir certains individus « hors du cercle » et des exemples comme exclure des élèves de l'école par des brimades, priver certains de l'accès à certaines ressources ou à certains clubs sociaux au moyen de règles discriminatoires, constituent autant d'expressions de la violence. Vous pouvez envisager d'examiner ces attitudes et d'autres pratiques injustes, et de rechercher des solutions à ces problèmes à l'aide de l'activité « La ruée vers la richesse et le pouvoir ».

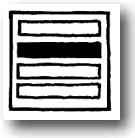
Il est souvent plus facile d'examiner des exemples de discrimination dans lesquels des individus sont maintenus « hors de cercles » qui symbolisent l'école, l'emploi ou des clubs sociaux, par exemple. Toutefois, il existe des cas réels où des individus tentent d'échapper à certains cercles, comme les femmes enfermées dans le cercle familial. Si le groupe souhaite explorer ces questions, il peut essayer l'activité « La violence dans ma vie », fondée sur une discussion au sujet de la violence à l'encontre des femmes.

L'éventail des mécanismes d'intervention

Source : Hulley, C., Youth Peace Building Training – Sudan, Trainers Manual : A Toolkit for Training Young Peace Builders*, Centre for the Study of Violence and Reconciliation (CSVR) et International Rescue Committee (IRC), Afrique du Sud, 2007, www.eldis.org/go/topics/resource-guides/children-and-young-people/children-and-conflict/post-conflict-reconstruction&id=32712&type=Document*

Les définitions sont adaptées de Assefa, H., « Spectrum of Interventions », *in Peace and Reconciliation as a Paradigm*, Monograph Series, 1, Nairobi Peace Initiative, Nairobi, 1993.

Cet exercice permet aux participants de se familiariser avec les différents mécanismes d'intervention.



Niveau de complexité : 3

Questions traitées

- Interventions en matière de conflit
- Réconciliation

Objectifs

- Encourager les participants à utiliser les différents mécanismes d'intervention
- Améliorer leur compréhension du mécanisme de réconciliation

Taille du groupe : minimum 6, maximum 30

Matériels

Préparation de 16 cartes par groupe (huit comportant les termes, huit les définitions) ; au moins deux séries de cartes sont nécessaires. Prévoir plusieurs exemplaires du document présentant les divers mécanismes de gestion des conflits et les techniques d'intervention.

Durée : 1 heure

Préparation

Préparer les cartes et les documents à distribuer aux participants.

Instructions

1. Répartissez les participants en deux groupes et remettez 16 cartes à chacun (huit comportant les termes, huit les définitions).
2. Demandez à chacun des groupes de trouver la définition qui correspond à chacun des termes. Vous pouvez aider les participants à comprendre les définitions si nécessaire.
3. Cette tâche terminée, invitez les participants dans chaque groupe à classer les paires de cartes (le terme et sa définition) depuis le plus haut niveau d'intervention jusqu'au niveau minimal d'intervention. Demandez-leur ensuite de se déplacer pour examiner les classements établis par le/les autre(s) groupe(s).

4. Demandez à chacun des groupes de rejoindre un autre groupe pour partager et échanger des commentaires sur la façon dont ils ont associé les termes et leur définition, et établi leur classement.

Débriefing (40 minutes)

- Que pensez-vous de cet exercice ? Était-il difficile/facile ?
- Comment s'est passé le travail en groupe ? Tous les membres ont-ils participé sur un pied d'égalité ? Comment ?
- Qui a pris la direction des opérations ?
- Qu'avez-vous appris grâce à cet exercice ?
- Quelles interventions avez-vous déjà utilisées, le cas échéant ?
- En quoi cet exercice vous a-t-il fait réfléchir à votre manière d'agir ?
- Quelles interventions êtes-vous à présent le plus susceptible d'utiliser dans votre pratique quotidienne ?
- Quels sont les mécanismes d'intervention que vous préféreriez ne pas avoir à utiliser ?

Conseils pour l'animateur

Vous devez préparer les cartes et documents à distribuer avant la session. Vous devrez peut-être préciser que les termes ne forment pas nécessairement une suite logique. Cet exercice vise à présenter tout l'éventail des façons dont les individus répondent aux conflits et à clarifier les niveaux de participation respective.

Suggestions de suivi

Cet exercice peut être suivi d'autres exercices consacrés aux solutions de coopération, voire par n'importe quel exercice sur la médiation ou la négociation.

Idées d'action

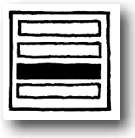
À la lumière de cet exercice, vous pouvez reconsidérer votre stratégie d'intervention en déterminant à quel moment telle ou telle intervention ne convient pas à une situation de conflit particulière. Vous pouvez illustrer vos conclusions au moyen d'un graphique ou d'une affiche.

À distribuer

Jugement	La décision, à un niveau supérieur, est du ressort de cours ou de tribunaux internationaux. La participation, si elle est plus importante que dans le cas de l'usage de la force, est réduite du fait de la prise de décision par une tierce partie. La réglementation et la gestion du conflit sont au premier plan et des mécanismes onéreux sont mis en place pour assurer la sécurité, par exemple, des forces pour le maintien de la paix.
Arbitrage	Une tierce partie participe aux efforts de résolution. Les deux parties ont voix au chapitre pour déterminer qui prendra la décision finale quant à la solution à appliquer, et il arrive que la loi soit invoquée comme base ultime pour la prise de décision. La tierce partie a dans ce cas également le pouvoir d'imposer une solution aux belligérants. Que les parties acceptent ou pas l'issue, le niveau de participation est élevé.
Conciliation	Une tierce partie joue le rôle d'intermédiaire entre les parties, généralement dans le cadre d'une rencontre.
Facilitation	Une tierce partie impartiale participe à l'amélioration de la communication entre les parties, généralement dans le cadre d'une rencontre.
Force	Processus par lequel la paix est imposée par une force militaire externe. Le niveau de participation des belligérants est faible et le processus néglige ou étouffe bien souvent les racines profondes du conflit.
Médiation	Processus par lequel une tierce partie, appelée médiateur, facilite la résolution d'un conflit sans toutefois avoir le pouvoir d'imposer une solution aux parties. Le rôle de cet intervenant est de faciliter l'obtention de solutions réalisables pour l'ensemble des parties.
Négociation	Tentative pour parvenir à une solution qui réponde aux intérêts de l'ensemble des parties concernées, au moyen de discussions entre les parties elles-mêmes. La négociation implique un niveau très élevé de participation, l'ensemble des parties concernées étant engagées dans la recherche collective d'une solution au problème. La négociation politique peut dériver vers une coercition visant à imposer les décisions prises, mais chaque partie dispose toutefois d'une marge de manœuvre.
Réconciliation	Processus qui implique la restructuration des relations entre les parties au conflit pour restaurer des relations pacifiques. Par-delà la résolution, les parties concernées s'engagent dans une analyse approfondie des relations, des perceptions, des attitudes et des hostilités, pour tenter de les transformer en harmonie et en solidarité.

Je ne t'entends pas ! Est-ce que tu écoutes ?

Source : International Peace Research Association (IPRA) en collaboration avec l'Unesco, Handbook Resource and Teaching Material in Conflict Resolution, Education for Human Rights, Peace and Democracy *(IPRA et Unesco, 1970), http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=4010&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html*



Niveau de complexité : 2

L'écoute active est une condition indispensable à la gestion des conflits et à la coopération au sein du groupe. L'escalade des conflits et leurs conséquences négatives proviennent souvent du fait que les parties ne prennent pas en considération, ne respectent pas et n'essaient pas de comprendre ni d'écouter les points de vue de l'autre. Cet exercice a été conçu pour aider les participants à comprendre la différence entre écouter et entendre, et les sensibiliser au rôle de la communication dans la transformation des conflits.

Questions traitées

- L'écoute active
- Le conflit

Objectifs

- Apprendre aux participants à s'écouter mutuellement
- Mieux comprendre les sentiments des autres et être capable de communiquer avec eux, en évitant ainsi les incompréhensions et les jugements erronés qui sont autant d'obstacles à une relation pacifique

Taille du groupe : minimum 3 ou un groupe divisible par 3

Durée : 60 minutes selon la taille du groupe

Matériels

Une pièce d'une taille suffisante compte tenu de votre groupe (ou un espace ouvert), des feuilles de papier, des crayons, un tableau noir et des craies

Préparation

Cet exercice peut mieux fonctionner en n'informant pas les participants qu'il concerne l'écoute active mais en leur indiquant qu'il porte sur les capacités de communication en général.

Instructions

L'écoute active requiert en premier lieu une attitude de respect envers l'orateur et la volonté de le comprendre lui, ainsi que le message qu'il délivre. Cela implique de se concentrer sur la teneur du message. Ce faisant, l'orateur et celui qui l'écoute développent des capacités de communication, et celui qui écoute en apprend davantage sur l'orateur en tant qu'individu.

Il est important de faire la différence entre entendre et écouter. Généralement, nous entendons les autres sans véritablement écouter ce qu'ils disent. L'écoute est

une démarche plus complexe car elle demande d'interpréter et de comprendre l'orateur sans le juger. Cette compréhension peut être approfondie en se concentrant non seulement sur le contenu du message mais également sur le langage corporel de l'orateur. Interroger l'orateur peut aussi améliorer cette compréhension si les questions ne sont pas menaçantes. L'écoute est un processus d'apprentissage à double sens qui se déroule entre l'orateur et celui qui l'écoute.

1. Présentez cet exercice aux participants comme l'opportunité de découvrir l'importance de la communication. L'un des objectifs en est effectivement le renforcement de leurs capacités dans le domaine de la communication, qui est une condition essentielle à un travail efficace avec les conflits et les groupes. Si vous travaillez avec un groupe au sein duquel le conflit est « présent » (par exemple, quelques membres ne s'apprécient pas et, à la suite d'une dispute, certains ne veulent pas participer), l'exercice peut alors être utilisé comme un moyen d'aborder les problèmes sous-jacents dans le groupe, ainsi que pour apprendre l'écoute active. Servez-vous de la présentation ci-dessus pour faire votre introduction.
2. Répartissez les participants en petits groupes de trois personnes. Vous pouvez procéder au hasard ou, si vous pensez que cela peut renforcer la coopération dans le groupe à long terme, faire en sorte que certains individus fassent partie d'un même groupe.
3. Expliquez aux participants que, dans chacun des groupes, il y aura un orateur, un auditeur et un rapporteur. Si vous travaillez avec un groupe qui n'est pas affecté par un conflit, l'orateur devra réfléchir à une histoire intéressante, un problème ou un conflit qu'il a vécu. Si votre groupe est touché par un conflit, l'orateur devra raconter à sa manière l'histoire de ce conflit. L'auditeur devra écouter activement son histoire et répondre en utilisant la paraphrase et le résumé. La paraphrase consiste à raconter la même histoire avec des mots différents. Le résumé consiste à raconter l'histoire dans une version abrégée et concise, en utilisant moins de mots et moins de temps. Le rapporteur prendra note de la conversation. Donnez aux groupes un peu de temps pour se mettre d'accord sur la répartition des rôles.
4. Chaque orateur aura cinq minutes pour raconter son histoire. L'auditeur doit écouter activement, en suivant ce que l'orateur dit et en lui faisant savoir qu'il comprend l'histoire et est sensible aux émotions et sentiments exprimés. Par exemple, au sein du groupe A, le participant n° 1 raconte un incident qui l'a profondément affecté (son message doit véhiculer son histoire et son ressenti). Le participant n° 2 doit ensuite paraphraser le message reçu. Les deux participants doivent s'abstenir de tout jugement et critique. Dans chaque groupe, le rapporteur prend note de l'histoire paraphrasée et juge de la qualité de l'écoute de l'auditeur. Le rapporteur reconsidère ensuite son analyse avec les deux participants. En cas de désaccord, le rôle du rapporteur sera de régler le différend en paraphrasant et en résumant à son tour le contenu de la discussion.
5. Répétez l'exercice de telle sorte que, dans chaque groupe, tous les membres puissent jouer chacun des rôles (orateur, auditeur, rapporteur). Chaque participant devra relater une autre histoire ou changer une partie de l'histoire.

Débriefing

Commencez par demander aux participants ce qu'ils ont pensé de l'exercice :

- était-il difficile de raconter l'histoire d'un conflit ? si oui, pourquoi ?
- en tant qu'auditeur, qu'est-ce qui était le plus difficile ?

- qu'est-ce que les rapporteurs ont observé ? qu'est-ce qui a paru compliqué/difficile aux orateurs et aux auditeurs ?
- selon vous, quel rapport pourrait-il y avoir entre cet exercice et le conflit ?

Passez au débriefing pour examiner les caractéristiques d'une écoute active :

- qu'est-ce qui fait qu'une écoute est active ?
- en tant qu'auditeur, quelles techniques avez-vous utilisées pour mettre en œuvre une écoute active ?
- la reformulation de l'histoire a-t-elle aidé l'orateur et l'auditeur à mieux se comprendre ? comment/pourquoi ?
- en quoi l'écoute active se distingue-t-elle de la manière dont on écoute/entend habituellement ?

Poursuivez en replaçant l'utilisation de l'écoute active dans des situations de conflit concrètes :

- décrivez une situation de conflit que vous avez vécue, dans laquelle l'écoute active aurait pu être utile ou présenter un intérêt ;
- à votre avis, pourquoi aurait-elle été utile ?
- à votre avis, pourquoi l'écoute active aurait-elle pu contribuer à une gestion efficace et pacifique du conflit concerné ?
- quels sont les types de conflits que l'on peut traiter avec les techniques d'écoute active ? quels sont les types de conflits qui ne se prêtent pas aux techniques de l'écoute active ?

Conseils pour l'animateur

Si vous encadrez un stage de formation pour travailleurs ou responsables de jeunesse qui interviennent généralement auprès de groupes de jeunes, vous pouvez également utiliser ces questions dans le débriefing pour favoriser une réflexion sur l'utilisation de l'écoute active dans le travail de jeunesse :

- pensez-vous pouvoir utiliser les techniques de l'écoute active dans votre travail sur les conflits avec les jeunes ou avec des jeunes en situation de conflit ?
- comment pouvez-vous l'utiliser et dans quelles circonstances ? en tant que facilitateur d'expériences éducatives pour les jeunes, que pensez-vous devoir savoir pour être capable de travailler avec l'écoute active ?

Suggestions de suivi/variantes de l'exercice

Déroulez le jeu de rôle une seconde fois en demandant aux participants de repérer les caractéristiques de l'écoute active identifiées lors de la réflexion. Demandez aux observateurs d'évaluer dans quelle mesure l'efficacité de la communication a été renforcée.

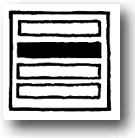
Idées d'action

Vous pouvez encourager les participants à utiliser cette méthode (un orateur, un auditeur et un rapporteur) lors de leurs réunions, pour améliorer leur capacité à l'écoute active.

Le ton monte !

Cet exercice a été imaginé par Ditta Dolejšiová sur la base de deux exercices contenus dans le manuel de l'International Peace Research Association (IPRA), en collaboration avec l'Unesco, Handbook Resource and Teaching Material in Conflict Resolution, Education for Human Rights, Peace and Democracy *(IPRA et Unesco, 1970). Voir http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=4010&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html et Echavarría, C. V.,* et al., *« Paz Joven, Potenciales Para La Vida, Propuesta Educativa de los Jóvenes Constructores de Paz », Bogota, Colombie, 2006, www.plan.org.co/msites/jcp/talleres/antecedentes.pdf*

Cet exercice propose de pratiquer la communication non violente et de constater comment, en modifiant notre approche de la communication au quotidien, nous pouvons promouvoir une culture de paix et de non-violence. Il favorise par ailleurs l'expression d'émotions diverses dans un environnement sécurisé, afin d'amener les participants à prendre conscience de leurs propres sentiments et émotions, à identifier la façon dont ils se manifestent et à apprendre à les gérer.



Niveau de complexité : 3

Taille du groupe : indifférente, mais des paires doivent pouvoir être formées

Durée : 90 minutes, selon la taille du groupe

Questions traitées

- La communication non violente
- L'utilisation de la communication non violente dans les situations du quotidien où des conflits surgissent ou peuvent surgir
- L'expression des sentiments et des émotions
- La gestion des émotions
- Les relations/conflits interpersonnel(le)s, intergénérationnel(le)s et de genre

Objectifs

Aider les participants :

- à expérimenter différentes situations de conflit dans lesquelles des émotions surgissent, et la façon dont les individus y réagissent
- à réfléchir aux mots et au ton qu'ils emploient face à leur adversaire en situation de conflit
- à prendre conscience de l'importance de la communication
- à comprendre que l'objectif des efforts déployés pour la transformation d'un conflit est de parvenir à une solution acceptable par tous

Matériels

Des feuilles de papier, des gros crayons de couleur, un tableau de conférence

Préparation

Aucune

Instructions

1. Choisissez le nombre de petits groupes que vous souhaitez former en fonction du nombre de participants et du nombre de situations qui, selon vous, pourraient être examinées de façon appropriée par chacun des groupes dans le temps imparti.

Proposez une situation à chacun des groupes, éventuellement parmi les suivantes :

- option 1 : un éducateur fait preuve de manque de respect et d'autorité envers l'un de vos amis ;
- option 2 : une personne est jalouse d'une autre ;
- option 3 : un père est violent avec la mère de ses enfants ;
- option 4 : un jeune fait preuve d'agressivité envers un adulte ;
- option 5 : deux voisins se disputent au sujet de la fermeture à clé de la porte d'entrée.

Vous pouvez ajouter ou choisir d'autres situations en fonction du contexte dans lequel vous travaillez.

Une autre possibilité consiste à inviter les participants à échanger au sujet de situations de conflit réelles auxquelles ils sont confrontés, puis à choisir l'une d'entre elles pour travailler en petits groupes.

2. Invitez les groupes à préparer des scènes ou des sketches qui illustrent les situations de conflit, ainsi que le dialogue entre les parties au conflit (techniques du jeu de rôle). Les participants ont 10 minutes pour ce faire.
3. Demandez ensuite aux paires (les deux personnes opposées dans les conflits) de jouer leur scène devant l'ensemble du groupe, chacune à leur tour, tandis que les animateurs et les autres participants notent leurs observations concernant le langage et le comportement des parties au conflit.
4. Invitez ainsi chacun des groupes à jouer leurs sketches tandis que les autres participants notent leurs observations.
5. Demandez ensuite aux participants de partager leurs observations au sujet de chacun des sketches, l'un après l'autre. Quand ils ont terminé et après quelques discussions (le cas échéant), récapitulez et tirez quelques conclusions concernant les objectifs de l'exercice.
6. Proposez enfin aux participants de rejouer leur scène en employant d'autres mots et un langage différent. Pour ce faire, ils peuvent tenir compte des observations qui leur ont été faites par les autres participants durant la discussion.

Débriefing

- Comment les différents personnages se sont-ils comportés ? Quel type de langage ont-ils utilisé ? Qu'avez-vous observé au sujet de leurs réactions et comportements dans les différents jeux de rôle ?
- Quels étaient les sentiments sous-jacents les plus répandus dans les différents sketches ?
- Les différentes réactions étaient-elles appropriées aux situations ? Pourquoi ?
- Certains aspects des comportements ou du langage utilisé durant les jeux de rôle ont-ils intensifié vos sentiments ? Le cas échéant, était-ce un geste ou bien une parole ?
- Comment nous comportons-nous dans les situations où une personne nous embête ?
- Comment exprimons-nous le plus souvent nos sentiments ?

- Avez-vous pu observer des différences ou des similitudes entre les modes d'expression de leurs sentiments par les hommes et les femmes ?
- Qu'est-ce qui vous aide à mieux gérer vos émotions ? Comment gérez-vous la colère, la peur ou la tristesse ?
- En situation de conflit, comment vous assurez-vous que vos sentiments ne vous conduisent pas à une agression ?
- Qu'est-ce qui vous aide en cela ? Qu'est-ce qui ne fait qu'empirer les choses ?
- Quel est le rôle de la communication verbale et non verbale ?
- À laquelle êtes-vous le plus sensible et pourquoi ?
- De quels aspects de la communication devriez-vous vous souvenir en situation de conflit réelle ?

Suggestions de suivi

À ce stade, il pourrait être utile de présenter le concept de la communication non violente tel qu'utilisé par Marshall Rosenberg (voir chapitre 3, p. 141).

À la suite de cet exercice, vous pourriez choisir d'autres exercices axés sur les différents aspects de la communication, et notamment l'écoute active et le langage corporel.

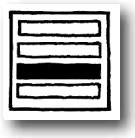
Idées d'action

Vous pourriez envisager d'encourager les participants à être plus attentifs à leurs émotions et à leur impact sur leurs actions dans la vie quotidienne. L'une des façons de faire consiste à les noter dans un journal et à écouter ses propres émotions de façon ouverte et honnête. Cela peut s'avérer un exercice très sain, en particulier en l'absence de tout autre mécanisme de soutien.

Un moment de silence

Source : Hulley, C., Youth Peace Building Training – Sudan, Trainers Manual : A Toolkit for Training Young Peace Builders, *Centre for the Study of Violence and Reconciliation (CSVR) et International Rescue Committee (IRC), Afrique du Sud, 2007, www.eldis.org/go/topics/resource-guides/children-and-young-people/children-and-conflict/post-conflict-reconstruction&id=32712&type=Document*

En tant qu'activité de groupe, cet exercice peut aider à appréhender l'éventuelle utilité du silence pour la concentration et la communication.



Niveau de complexité : 2

Questions traitées

- Communication
- Formation d'équipe
- Stabilisation

Objectifs

Aider les participants :

- à faire l'expérience de la force du silence
- à utiliser le silence à la manière d'un « tampon », comme une opportunité de changer de vitesse, une source d'inspiration et/ou de guérison

Taille du groupe : indifférente

Matériels

Aucun

Durée : 10-20 minutes

Préparation

Préparer un large espace vide

Instructions

1. Présentez aux participants l'idée de cet exercice en prononçant quelques phrases comme celles-ci :

   « Apparemment, un moment de silence est une chose simple, qui ne représente aucune menace mais, dans beaucoup de sociétés, la parole, le bruit et l'activité sont très largement plus gratifiants. Il arrive que nous utilisions le silence de façon destructrice, pour bouder, pour punir un enfant ou une personne que nous aimons pour leur mauvais comportement. Par conséquent, lorsque des personnes sont invitées au silence pour ce qu'il est, en tant que source d'inspiration et d'apaisement, nombreuses sont celles qui se sentent mal à l'aise, ne sachant pas quoi en attendre, peut-être à cause d'expériences déplaisantes par le passé. »

Un moment de silence n'est pas du temps « libre ». Assurez-vous d'en profiter pleinement en restant concentrés et présents.

2. Invitez les participants à trouver un endroit dans la pièce où ils se sentent bien.
3. Signalez clairement le moment où le silence commence et se termine. Vous pouvez par exemple taper dans vos mains au début et à la fin, ou bien vous servir d'un instrument de musique.

Débriefing

- Était-il difficile de rester silencieux ? Pourquoi ?
- À quoi pensiez-vous pendant ce moment de silence ?
- Que signifie le silence pour vous ?
- En quoi le silence peut-il contribuer à la transformation des conflits ?
- Comment gérez-vous de tels moments dans la vraie vie ?

Conseils pour l'animateur

Un moment de silence peut sembler approprié pour une réunion, lors d'un atelier ou d'une session, parce qu'il concerne un groupe qui fonctionne selon des règles différentes de celles de la communauté qui l'entoure. Le silence peut servir de « tampon », être l'occasion de changer de vitesse, de passer d'une réalité à une autre, voire être une source d'inspiration et de guérison.

Pour soulager l'inconfort initial, vous pouvez suivre les lignes directrices ci-après :

- pour proposer un moment de silence, attendez la troisième ou quatrième session de votre activité, quand vos participants auront développé un sentiment de groupe suffisamment fort pour supporter et partager le silence sans se sentir mal à l'aise ;
- avant de proposer cet exercice, il faut l'expliquer afin que les participants sachent quoi en attendre et ce que l'on attend d'eux. Présentez ce moment comme l'opportunité de changer de vitesse et d'entrer en contact avec ses propres sentiments. Utilisez l'explication qui vous paraît la plus naturelle mais ne faites pas de discours moral. Les participants doivent être invités à participer à l'exercice et non y être contraints ;
- déterminez à l'avance un signal qui mettra un terme au silence, afin que les participants soient prévenus.

L'exercice peut être utile pour rassembler les participants après un jeu de rôle ou un exercice de simulation, lorsqu'un temps de réflexion est nécessaire avant une discussion élargie. Il peut aussi aider les participants à se calmer.

Suggestions de suivi

Tout autre exercice convient en guise de suivi car, après ce moment de récupération, les participants ont très probablement l'esprit parfaitement clair.

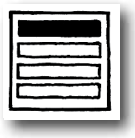
Idées d'action

Encore une fois, ce temps peut être utilisé pour la réflexion et la rédaction d'un journal, mais il est important de ne pas le remplir d'activités à tout prix à moins qu'il ne soit urgent de noter quelque chose. Il s'agit d'un espace pour simplement « être ».

L'affaire Arbor Alma

Développé par Ditta Dolejšiová sur la base du jeu de rôle Mari Moa produit par Responding to Conflict et publié dans Hulley, C., Youth Peace Building Training – Sudan, Trainers Manual : A Toolkit for Training Young Peace Builders*, Centre for the Study of Violence and Reconciliation (CSVR) et International Rescue Committee (IRC), Afrique du Sud, 2007, www.eldis.org/go/topics/resource-guides/children-and-young-people/children-and-conflict/post-conflict-reconstruction&id=32712&type=Document*

Cet exercice d'apprentissage expérientiel utilise les techniques du jeu de rôle et de la simulation pour inviter les participants à améliorer leurs capacités en matière de transformation des conflits en général et de médiation en particulier.



Niveau de complexité : 4

Taille du groupe : minimum 12 personnes

Durée : 2-3 heures selon la taille du groupe. Cet exercice peut également être allongé et adapté pour occuper une journée complète.

Questions traitées

- Développement de stratégies
- Approche de la transformation des conflits
- Capacités en matière de médiation

Objectifs

- Créer un espace dans lequel les participants peuvent développer leurs capacités en matière de transformation des conflits, et notamment l'écoute active, la reformulation et la remise en contexte, avec un accent sur les intérêts et besoins sous-jacents
- Encourager la réflexion créative pour la recherche de solutions qui transcendent le conflit et répondent aux besoins de chacun
- Encourager les participants à s'impliquer activement dans un processus d'apprentissage dynamique

Matériels

- Documents : jeu de rôle Arbor Alma (document 1), description des différents rôles (document 2)
- Tableau de conférence, marqueurs, feuilles de papier et stylos
- Facultatif : caméra vidéo (si possible), pour filmer la médiation, analyser ce qui s'est passé et envisager l'évolution possible du scénario

Préparation

Les animateurs doivent préparer l'espace où va se dérouler la médiation ainsi que l'ensemble des matériels, y compris des exemplaires des documents à distribuer.

Instructions

1. Lisez au groupe le document 1 (l'histoire du conflit à Arbor Alma), qui présente le scénario complet et une description du déroulement de l'activité.

2. Expliquez aux participants les cinq rôles qu'ils vont devoir jouer :
   - deux personnes représenteront les autorités locales (les animateurs joueront ces rôles) ;
   - deux personnes représenteront les médias (qui enflammeront ou apaiseront la situation, selon leurs objectifs) ;
   - trois à quatre personnes représenteront EKODEV;
   - 60 % (la majorité des participants restants) représenteront l'organisation de jeunesse GOL (Gol Youth Organisation, GYO) ;
   - 40 % (la minorité des participants restants) représenteront le groupe des personnes retournées au village.
3. Divisez les participants en groupes en fonction des rôles et attribuez-leur un espace de travail.
4. Expliquez à chacun des groupes leur tâche et donnez-leur les informations nécessaires en toute discrétion (document 2).
5. Demandez à chaque groupe de lire et de discuter de sa mission.
6. Donnez aux groupes les instructions ci-après :
   - désignez un chef de groupe ;
   - déterminez ce que vous allez faire ;
   - répartissez les rôles au sein du groupe ;
   - jouez votre scénario ! Entrez dans la peau de vos personnages !
7. Expliquez à chacun des groupes qu'ils doivent concevoir une stratégie pour transformer le conflit.
8. Laissez les groupes concevoir leurs stratégies et leurs actions. Ils vont devoir examiner leurs rôles, développer leurs stratégies et actions ainsi que, éventuellement, différents modes de communication avec les autres groupes, en fonction des stratégies choisies. Laissez-les travailler sans intervenir. Au bout de 30 minutes, prévenez-les que les autorités s'impatientent. Vous devez faire en sorte de conserver au moins 45 minutes pour le débriefing.

Débriefing

Le débriefing va se dérouler en deux parties. Dans la première partie, les participants devront rester dans la peau de leurs personnages. Dans la deuxième partie, les participants commenceront par sortir de leur rôle pour ensuite prendre la parole en leur propre nom, en se référant à leurs contextes locaux.

Partie 1

L'animateur pose les questions ci-après en séance plénière, tandis que les participants restent assis ou debout avec leur groupe :

- qu'avez-vous ressenti en tant que membre de GYO, personne de retour, membre d'EKODEV ou représentant des médias ?
- que s'est-il passé ?
- qu'est-ce qui a bloqué le processus ? pourquoi ?
- qu'est-ce qui a fait avancer le processus ? pourquoi ?

Partie 2

1. L'animateur invite l'ensemble des participants à former un grand cercle.

2. Tous doivent fermer leurs yeux.
3. L'animateur rappelle aux participants les objectifs de cet exercice, avec décontraction et diplomatie.
4. L'animateur invite les participants à rouvrir doucement leurs yeux, à dire qui ils sont à présent, à savoir qu'ils travaillent ensemble pour une cause commune dans l'objectif d'apporter unité et solidarité à leur communauté.
5. L'animateur invite ensuite à une réflexion sur les approches de la transformation du conflit, puis distribue les documents à ce sujet.
6. L'animateur demande aux participants de réfléchir aux approches qu'ils ont utilisées dans le jeu de rôle pour transformer le conflit.
7. Donnez aux participants quelques minutes pour en discuter avec la personne assise à côté d'eux.
8. Proposez ensuite une session ouverte de compte rendu avec l'ensemble du groupe.
9. Répartissez les participants en groupes restreints et demandez-leur de discuter et d'échanger des informations sur les questions ci-après :
   - quelles sont les approches de la transformation des conflits qui sont disponibles dans votre culture ?
   - qu'est-ce qui fonctionne ? qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? pourquoi ?
   - que faudrait-il renforcer ? comment ?
10. Chaque groupe fait part de ses réactions et les examine avec l'ensemble des participants. L'animateur les aide à établir la relation entre le jeu de rôle et les exemples qu'ils échangent.
11. L'animateur récapitule la session.

Conseils pour l'animateur

Vous devez réfléchir à la façon de constituer les différents groupes en fonction des rôles. Certains des rôles sont plus actifs et requièrent davantage d'initiative. C'est notamment le cas pour les médiateurs et les médias. Si les médiateurs ne prennent pas l'initiative du processus de médiation, le jeu de rôle ne pourra pas commencer et les autres groupes ne pourront pas développer les stratégies préparées. En tant qu'animateur, vous devez donc vous assurer que les participants qui jouent le rôle des médiateurs et des médias sont actifs et suivent effectivement les instructions données par leurs cartes de rôle. S'ils rencontrent des difficultés, faites en sorte de les aider rapidement.

Dans cet exercice, il est capital de surveiller attentivement le temps. Il faut en effet que les participants aient le temps de réfléchir de façon appropriée au processus, dans la mesure où c'est grâce à la réflexion et au partage que s'effectue l'essentiel de l'apprentissage. Par ailleurs, vous devez disposer d'au moins 45 minutes pour le débriefing, indépendamment de la durée du jeu de rôle.

Suggestions de suivi

En guise de suivi, vous pouvez envisager de vous concentrer sur les autres techniques d'intervention, comme la négociation ou les solutions de coopération.

Il peut être intéressant d'organiser une conférence téléphonique ou un entretien par Skype avec un médiateur expérimenté ou un activiste ayant vécu des expériences similaires. À partir de là, il est possible de poursuivre la réflexion et d'examiner les histoires et les différentes expériences. La théorie fonctionne-t-elle dans la vraie vie ?

Réalisez une vidéo de l'exercice à des fins pédagogiques. Vous pouvez enregistrer une rencontre entre deux acteurs, puis rejouer et analyser les attitudes pour évaluer si les capacités de médiation ont été mises en œuvre et réfléchir à la façon de les améliorer.

Idées d'action

Il est envisageable d'encourager les participants à concevoir des stratégies pour intervenir dans des conflits qui affectent leur communauté, en proposant leurs capacités de médiation, qu'ils pourront ainsi améliorer. Pour commencer, ils peuvent essayer de faciliter la médiation de conflits opposant leurs pairs ou des membres de leurs communautés, avant d'intervenir dans des situations plus complexes. Ils peuvent aussi constituer leur propre laboratoire de médiation locale pour exercer leurs capacités et engranger des expériences.

À distribuer 1 : scénario

Dans le village traditionnel d'Arbor Alma, situé dans une magnifique forêt, vit depuis de nombreuses années une communauté (les Gol) qui a vécu longtemps dans la paix et l'harmonie avec la nature en quasi-autonomie. Mais les temps ont changé. De nombreux jeunes sont partis en quête de meilleures conditions de travail. Ils ont adopté un mode de vie citadin et, pour la plupart, ont oublié leurs racines. Le chômage croissant et la crise financière, toutefois, en ont fait revenir certains, en quête d'opportunités de création d'entreprise au niveau local. Cependant, ils se sentent un peu étrangers et le retour au village n'est pas facile. Dans l'intervalle, les responsables de jeunesse de l'organisation de jeunesse Gol (GYO) se sont efforcés d'insuffler une nouvelle vie à leur communauté en encourageant l'écotourisme dans la région. La GYO vient ainsi de recevoir une première subvention significative pour la mise en œuvre de ses activités, en coopération avec une organisation environnementale de premier plan, EKODEV. Parallèlement, les jeunes revenus au village, grâce à leurs relations politiques, ont monté un projet de société forestière (exploitation du bois à des fins industrielles). La GYO, consternée, a essayé de parler aux représentants de l'entreprise, mais toutes les tentatives de dialogue ont échoué. La GYO a même tenté une action juridique, sans plus de résultats. En cette période préélectorale, des médias ont envenimé la situation en publiant chaque jour de nouveaux communiqués. Certains ont commencé à appréhender ce qui allait se passer. Des membres de GYO ont organisé un *sit-in* et se sont enchaînés à des arbres. Les autorités locales ont averti que, si la situation n'était pas réglée d'ici 16 heures, elles délogeraient les activistes par la force et fermeraient l'usine. Des hommes politiques auraient fait connaître leur intérêt pour le commerce du bois et, selon des rumeurs, se livreraient à des manipulations.

EKODEV a récemment renforcé ses capacités en matière de développement durable et de transformation des conflits.

À distribuer 2

Rôle 1 – Les autorités locales

Vous êtes les facilitateurs de ce processus. Votre rôle est de surveiller le temps et de faciliter la communication entre les groupes, si nécessaire. Vous devez aussi apporter des clarifications sur toute question relative au déroulement du processus. Votre rôle est de fixer des délais et d'amener le processus à une conclusion.

Rôle 2 – Les médias

Vous représentez les médias. Dans cette position, vous pouvez aller d'un groupe à l'autre et rédiger des communiqués de presse sur un tableau de conférence. Ces déclarations peuvent envenimer la situation ou la désamorcer. Votre rôle est d'alimenter le débat et les discussions. Vous pouvez pour ce faire répandre des rumeurs et faire circuler des informations déterminantes entre les groupes.

Rôle 3 – L'organisation environnementale EKODEV

Vous êtes des animateurs socioculturels qui œuvrez pour le développement durable. Ce différend affecte votre action et menace la survie de nombreuses personnes. Vous venez de tenir une réunion d'urgence pour décider si vous ignorez le problème ou tentez de faire quelque chose. Vous avez décidé d'intervenir, même si la question est sensible et pourrait ternir la réputation de votre organisation. Son avenir est clairement en jeu, compte tenu de toutes les manipulations politiques qui ont lieu. Vous avez accepté de tenter une médiation même si le temps est compté.

Déterminez votre approche. Par quoi allez-vous commencer ? Qu'allez-vous tenter de faire ? Vous devez essayer de réunir les groupes pour une médiation en face-à-face.

Rôle 4 – Le groupe des jeunes revenus au village

Vous vous réjouissez de la perspective de création d'une exploitation forestière à Arbor Alma ; cela vous donne un nouvel objectif et un regain d'énergie vitale. Vous avez de bonnes relations avec les hommes politiques et beaucoup d'argent a été investi dans l'entreprise. Vous vous souvenez du temps où vous respectiez la forêt ; mais c'est le passé et vous ne voulez pas faire de sentimentalisme. Bien que votre relation avec la GYO ne soit plus très bonne, votre groupe est préoccupé par le conflit qui pourrait avoir des implications négatives pour l'entreprise et le développement du village. Il vous a fallu du temps pour vous faire une réputation et vous voudriez la conserver en trouvant une solution au problème. À présent, vous êtes inquiets de cette situation qui s'est envenimée et mobilise toute l'attention des autorités locales et des médias. Cela pourrait avoir des répercussions sur les investissements et empêcher la poursuite de votre activité. Vos relations avec EKODEV ne sont pas bonnes non plus. Même si l'organisation a déjà tenté de développer des projets durables ailleurs, vous êtes conscients qu'elle est le principal défenseur de la GYO. Vous formez un groupe soudé dont les membres se comprennent du fait de leur expérience commune à la ville, et vous respectez tous votre chef.

Rôle 5 – La GYO

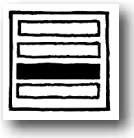
Vous êtes en colère parce que les jeunes revenus à Arbor Alma ont pris le contrôle de la situation. Vous vous souvenez des débuts de votre projet. Il est à présent en plein développement et vous avez le sentiment que les jeunes menacent vos droits. Certains d'entre vous ont apporté un soutien discret à des attaques contre l'exploitation forestière, et notamment la destruction de ses machines. Vous êtes prêts à tout faire pour les obliger à partir. Vous avez essayé le dialogue et porté l'affaire devant les tribunaux, sans succès. Vous vous inquiétez de l'implication de certains hommes politiques et de la possibilité que votre projet doive cesser. Cependant, vous n'êtes pas inquiets pour votre survie car vous êtes habitués à vivre avec très peu, à la différence des jeunes revenus au village. Vous êtes inquiets pour la communauté et le village et souhaitez une solution qui réponde à vos besoins et à ceux de la communauté en matière de développement. Vous êtes connus pour être les plus proches partenaires d'EKODEV et avez plusieurs projets avec eux que vous ne voulez pas mettre en péril, sachant qu'ils devraient bénéficier à l'ensemble de la communauté.

Votre responsable a des problèmes personnels à régler avec le chef des jeunes revenus au village, à cause d'une histoire d'amour ancienne, ce qui pourrait compliquer encore la situation.

Macaron le Glouton

Adapté par Ditta Dolejšiová de Repères Juniors – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants, *Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, www.coe.int/compass (dans l'émission pour enfants « 1, rue Sésame », Macaron le Glouton est un gentil monstre qui adore les cookies)*

Cette activité sur la négociation est fondée sur un différend au sujet des ressources.



Niveau de complexité : 2

Questions traitées

- Négociation
- Gestion pacifique des conflits au sujet des ressources

Objectifs

- Découvrir le processus de négociation
- Pratiquer la négociation comme moyen de répondre de façon pacifique à des objectifs et de gérer des conflits au sujet des ressources
- Examiner le concept de « droits égaux » par rapport à la répartition des ressources dans la société

Taille du groupe : minimum 6 et maximum 30 participants

Matériels

Au moins 40 petits goûters (par exemple biscuits, cacahuètes, raisins) pour symboliser les ressources

Copies du document à distribuer

Durée : 60 minutes

Préparation

Imprimer les documents ci-dessous ou noter les instructions sur un tableau de conférence.

Préparer les goûters.

Instructions

1. Répartissez les participants en deux équipes et donnez à chacune une copie des règles et 20 goûters.
2. Expliquez les règles :
   - le groupe pourra manger les goûters après le débriefing ;
   - les goûters ne peuvent être coupés en parts ;
   - les goûters mangés par les participants pendant l'activité ne sont pas remplacés ;
   - soulignez que si les groupes ne parviennent pas à se mettre d'accord sur la répartition des goûters, tous les goûters reviennent de façon définitive à l'animateur.

Adaptations

Si vous souhaitez élever le niveau de complexité, vous pouvez ajouter une règle qui place l'équipe A dans une position de pouvoir différente. Si l'équipe B refuse une proposition, elle n'obtient rien mais l'équipe A conserve trois goûters quoi qu'il arrive. Avec cette variante, le débriefing sera plus explicitement axé sur l'équité, l'égalité en matière de droits et la répartition des ressources dans la société.

3. Expliquez que ce jeu consiste à décider de la répartition des goûters entre les deux équipes. Chaque équipe possède 20 goûters au total pour le jeu. Le jeu se déroule en trois manches et chaque équipe joue à chaque manche. À chacune des manches, chaque équipe découvre le nombre de goûters qu'elle doit partager avec l'autre équipe. La première équipe propose une répartition des goûters, que l'autre équipe peut accepter ou refuser. Si elle l'accepte, les goûters sont répartis de la manière suggérée. Si elle la refuse, la première équipe peut proposer une autre répartition. Mais si sa deuxième proposition est également refusée, tous les goûters sont remis à l'animateur et personne n'en obtient. Chaque équipe doit décider collectivement de la façon dont elle souhaite gérer la répartition des goûters. Elle peut choisir d'élire un représentant chargé de discuter avec l'autre équipe.

Exemple :

L'équipe A doit répartir 10 goûters. Elle décide d'en conserver huit et de n'en donner que deux à l'équipe B. L'équipe B refuse cette proposition. L'équipe A peut faire une deuxième proposition. Elle décide de répartir équitablement les 10 goûters.

L'équipe B accepte cette proposition et chaque équipe reçoit cinq goûters. En revanche, si la deuxième fois, l'équipe A propose de garder sept goûters et de n'en donner que trois à l'équipe B, et que cette dernière refuse la proposition, l'animateur récupère les 10 goûters.

Lorsque la première équipe a fait ses propositions et que la négociation a eu lieu, la deuxième soumet à son tour sa répartition des goûters conformément aux instructions.

Les deuxième et troisième manches se déroulent comme la première, avec de nouvelles instructions à chacune des équipes sur le nombre de goûters restant à répartir.

Signalez aux participants que vous inscrirez les résultats de chaque répartition sur le tableau, en indiquant le nombre de goûters reçus par chaque équipe. À la fin de la partie, faites le total pour chaque groupe. Voici un exemple de tableau :

	Groupe A	Groupe B	Animateur
Manche 1			
Manche 2			
Manche 3			
Total			

Débriefing

Rassemblez tous les goûters. Vous pourrez les distribuer aux participants après l'activité.

Commencez par évoquer l'activité, la façon dont les participants l'ont vécue et sa relation avec l'idée d'une répartition équitable des ressources :

- que s'est-il passé au cours de l'activité ?
- comment vous êtes-vous sentis pendant l'activité ?
- qu'est-ce qui était le plus captivant ? le plus frustrant ?
- pensez-vous que le résultat final soit équitable ?
- faisiez-vous confiance à l'autre équipe pour répartir équitablement ? pourquoi ou pourquoi pas ?
- tous les participants étaient-ils satisfaits du résultat ? si non, pourquoi ?
- dans la société dans laquelle vous vivez, les ressources sont-elles réparties équitablement ?
- que signifie avoir des « droits égaux » ?
- en quoi l'inégale répartition des ressources contribue-t-elle à l'émergence de conflits sociaux ?
- quels types de ressources peuvent être à l'origine de conflits sociaux ?
- que se passe-t-il lorsque les individus n'ont pas ce qu'il faut pour vivre dans la dignité (par exemple, la nourriture, un abri, une éducation ou une famille) ?
- que faire pour garantir que tout un chacun obtienne une part équitable des ressources de la société ?

Venez-en à une discussion sur les aspects spécifiques de la négociation :

- comment ont été prises les décisions au sein de votre groupe ? est-ce que tous les membres se sont sentis impliqués dans la prise de décision ?
- est-ce que des négociations ont été menées par vous-même ou une autre personne ?
- quels étaient les enjeux de la négociation qui s'est déroulée ?
- votre groupe a-t-il développé une stratégie de négociation ?
- comment a-t-il procédé pour ce faire ?
- qu'est-ce qui était important pour les membres de votre groupe ?
- à votre avis, sur la base de votre expérience de la négociation, qu'est-ce qui était important pour l'autre groupe ?
- la négociation a-t-elle porté ses fruits ? si oui, pourquoi le pensez-vous ?
- quelles sont les caractéristiques de la négociation ?
- à votre avis, quelles sont les attitudes et capacités nécessaires à la réussite de la négociation ?

Terminez le débriefing par une discussion sur la négociation dans des situations et des conflits réels :

- comment utiliser la négociation pour gérer de façon pacifique des conflits au sujet des ressources ?
- dans quelles autres situations de conflit réelles la négociation peut-elle être utilisée avec succès ?
- avez-vous déjà fait l'expérience d'une négociation utilisée efficacement pour gérer un conflit ?

- le cas échéant, de quelle situation s'agissait-il et pourquoi, à votre avis, la négociation a-t-elle porté ses fruits ?

Suggestions de suivi

Après cet exercice de simulation, vous pouvez choisir de vous concentrer sur d'autres techniques d'intervention, comme la médiation ou les solutions de coopération. Procéder à une brève présentation des différences entre ces techniques peut également être utile. Vous pouvez vous référer à l'exercice « L'éventail des mécanismes d'intervention ».

Idées d'action

Il est envisageable d'encourager les participants à concevoir des stratégies d'intervention pour des conflits au sein de leur communauté, afin de renforcer leurs capacités de négociation. Ils peuvent commencer par pratiquer leurs techniques de négociation avec des pairs et les membres de leurs organisations avant de s'attaquer à des situations plus complexes.

À distribuer : cartes d'instruction

Groupe A

Votre équipe possède 20 goûters qu'elle peut partager avec l'équipe B.

Vous allez jouer trois manches.

À chaque manche, le nombre suivant de goûters vous est confié :

- manche 1 : six goûters à répartir ;
- manche 2 : trois goûters à répartir ;
- manche 3 : 11 goûters à répartir.

Pour conserver ces goûters, vous devez proposer une répartition entre votre équipe et l'équipe B. Vous pouvez soumettre deux solutions à chaque manche. Si l'équipe B accepte l'une de vos propositions, chacune des équipes reçoit le nombre de goûters convenu.

Si l'équipe B refuse vos deux propositions, aucune des équipes n'en reçoit.

Exemple :

- manche 1 : six goûters à partager par l'équipe A ;
- vous proposez de donner deux goûters à l'équipe B et d'en garder quatre pour vous ;
- si l'équipe B déclare « OUI, NOUS ACCEPTONS », elle reçoit deux goûters et vous quatre ;
- si l'équipe B déclare « NON, NOUS N'ACCEPTONS PAS », vous pouvez faire une deuxième proposition, différente de la première ou pas ;
- si l'équipe B accepte cette deuxième proposition, les deux groupes reçoivent le nombre de goûters convenu ;
- si l'équipe B n'accepte toujours pas, les deux équipes sont privées de goûters et doivent les remettre à l'animateur.

Groupe B

Votre équipe possède 20 goûters qu'elle peut partager avec l'équipe A.

Vous allez jouer trois manches.

À chaque manche, le nombre suivant de goûters vous est confié :

- manche 1 : cinq goûters à répartir ;
- manche 2 : 10 goûters à répartir ;
- manche 3 : cinq goûters à répartir.

Pour conserver ces goûters, vous devez proposer une certaine répartition entre votre groupe et l'équipe A. Vous pouvez faire deux propositions à chaque manche pour trouver une solution. Si l'équipe A accepte la répartition proposée, les deux groupes reçoivent ce qui a été convenu.

Si l'équipe A n'accepte aucune de vos deux propositions, aucun des groupes ne reçoit de goûters.

Exemple :

- manche 1 : cinq goûters à répartir par l'équipe B ;
- vous proposez de donner deux goûters à l'équipe A et d'en garder trois pour vous ;
- si l'équipe A déclare « OUI, NOUS ACCEPTONS », elle reçoit deux goûters et vous en gardez trois ;
- si l'équipe A déclare « NON, NOUS N'ACCEPTONS PAS », vous pouvez faire une deuxième proposition, différente de la première ou pas ;
- si l'équipe A accepte cette deuxième proposition, les deux groupes reçoivent le nombre de goûters convenu ;
- si l'équipe A n'accepte toujours pas, les deux équipes sont privées de goûters et doivent les remettre à l'animateur.

La violence dans ma vie

Source : Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, *Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2e édition, 2003, www.coe.int/compass*

Il s'agit d'une activité de discussion dans laquelle les participants peuvent analyser leurs expériences de la violence interpersonnelle.

Questions traitées

- Paix et violence

Objectifs

- S'identifier soi-même non seulement comme une victime potentielle de violence, mais aussi comme un auteur potentiel de violence
- Encourager le développement de capacités à gérer la violence de manière positive
- Développer les attitudes de tolérance vis-à-vis de l'ambiguïté et d'empathie

Niveau de complexité : 3

Taille du groupe : indifférente

Matériels

Tableau de conférence, un espace adéquat pour la tenue d'une discussion en groupe et le travail en groupes restreints si nécessaire

Durée : 60 minutes

Préparation

Aucune

Instructions

Expliquez qu'il s'agit d'une occasion pour les participants de livrer leurs réflexions et leurs impressions concernant leurs expériences de la violence interpersonnelle, à la fois comme victimes et auteurs.

Veillez à ce que chacun connaisse et comprenne les règles du travail de groupe participatif : chacun doit être traité avec respect, ce qui est dit reste secret et personne ne doit se sentir obligé de dire quoi que ce soit qui le mette mal à l'aise.

Procédez à un brassage d'idées sur le terme « violence » et demandez aux participants de fournir des exemples de violence quotidienne, tels que : les écarts de langage, les insultes, les sarcasmes, les dépassements dans une file, les coupures de parole, la fessée donnée à un enfant ou les coups donnés/reçus, les cambriolages, les larcins, le vol à la tire, le vandalisme, etc.

Demandez aux participants de réfléchir cinq minutes à des incidents personnels, tels que :

(a) les actes de violence qu'ils ont subis ;

(b) les actes de violence qu'ils ont commis sur les autres ;

(c) les actes de violence auxquels ils ont assisté sans intervenir.

Débriefing

Vous pouvez procéder à ce débriefing, soit en groupes restreints, soit avec l'ensemble des participants. Dans le cas des groupes, choisissez les questions que vous souhaitez leur poser et celles que vous réservez à l'ensemble des participants. Chaque groupe doit être encadré par un membre de votre équipe ou une personne plus expérimentée.

Commencez par évoquer brièvement l'activité, notamment pour savoir si les participants l'ont trouvée difficile et, dans ce cas, pourquoi.

Passez ensuite à l'analyse des causes et des effets des différentes situations a, b et c. Demandez à des volontaires de soumettre leurs expériences personnelles à la discussion générale. Laissez-les expliquer ce qui s'est passé et ce qu'ils en pensent. Élargissez ensuite le débat à tous les participants :

- pourquoi la violence a-t-elle eu lieu ?
- comment les autres membres du groupe se seraient-ils comportés dans les mêmes circonstances ?
- pourquoi vous êtes-vous comporté comme vous l'avez fait ?
- quel autre comportement auriez-vous pu adopter ? les autres participants ont-ils des suggestions à faire ?
- qu'aurait-il été possible de faire pour empêcher l'incident ?
- dans le cas c, pourquoi n'être pas intervenu ?
- quelles étaient les causes de l'incident ?
- combien d'incidents ont-ils été le fruit d'un malentendu, combien le résultat de l'amertume, de la rancune ou de la jalousie, et combien le résultat d'une différence de culture, de coutume, d'opinion ou de croyance ?
- qu'est-ce que la « tolérance » pour les participants ? comment la définissent-ils ?
- est-il exact qu'il faudrait se montrer entièrement tolérant eu égard à tout ce que les autres disent ou font ?
- pourquoi la tolérance est-elle une valeur essentielle dans la promotion des droits de l'homme ?

Vous pouvez noter les grandes lignes de la discussion au tableau afin qu'il soit plus facile pour les participants de la suivre et de se référer aux observations des uns et des autres.

Conseils pour l'animateur

Attendez-vous à des surprises et à soutenir un participant qui trouverait cette activité difficile et pénible. Vous ne connaissez pas le vécu de chacun, ni ce qui se passe ou s'est passé dans sa famille. Les participants pourraient avoir fait l'expérience de diverses formes de violence. Vous pouvez également envisager de proposer quelques exercices pour le renforcement de la confiance avant l'exercice, afin que les participants se sentent le plus à l'aise possible. Insistez sur le fait que l'activité a pour but

de développer les capacités à faire face au problème de la violence en en identifiant les causes, en acceptant ses sentiments et ses émotions et en développant ses capacités d'action avec assurance, afin de maîtriser les situations de violence et de trouver des moyens non violents d'y répondre. Rappelez aux participants l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. » Si nous voulons que les autres respectent cet article, nous devons donner l'exemple.

Suggestions de suivi/variantes de l'exercice

À la suite de cette activité, vous pouvez décider de vous concentrer sur les valeurs sous-jacentes et la question de la paix. Vous pouvez par exemple proposer les exercices « L'arbre des valeurs » ou « Deux visions du monde ».

Voici une activité idéale à pratiquer. Demandez à deux, trois ou quatre participants de mettre au point un petit jeu de rôle mettant en scène un incident violent, tandis que le reste du groupe observe. Vous pouvez interrompre le jeu de rôle de temps à autre et demander aux spectateurs d'apporter leurs commentaires ou suggestions quant à la suite de l'histoire. Vous pouvez aussi demander aux spectateurs d'intervenir directement pour remplacer les acteurs et poursuivre le jeu dans une autre direction.

Idées d'action

Vous pouvez encourager les participants à faire des recherches sur la non-violence sur internet. À partir de là, ils pourront identifier des petites actions pour la promotion de la non-violence et de la paix durable, et les mettre en œuvre au sein de leurs communautés.

Le travail de jeunesse comme réponse à la violence

Conçu par Ditta Dolejšiová à partir d'une session développée par Gavan Titley pour le stage de formation sur la transformation des conflits de la DJS, 2005, avec des références aux matériels originaux produits par l'Anti-Defamation League, aux États-Unis, http://college.usc.edu/vhi/pyramidofhate/PyramidOfHate-HOME.htm

Cet exercice aide à comprendre les différents niveaux de violence dans la société et leur fonctionnement, grâce à la pyramide de la haine. Il explore diverses réponses apportées par le travail de jeunesse à ces niveaux de violence.

Niveau de complexité : 4

Taille du groupe : 15-20

Durée : 3 heures

Questions traitées

- La violence
- La discrimination
- Le travail de jeunesse en tant que réponse à la discrimination et à la violence
- L'efficacité du travail de jeunesse en tant qu'intervention

Objectifs

- Mieux comprendre les dynamiques de la discrimination et de la violence
- Explorer les interventions possibles face aux différents niveaux de violence
- Se positionner par rapport au niveau de violence abordé au moyen du travail de jeunesse
- Évaluer l'efficacité et la pertinence des activités du travail de jeunesse par rapport au niveau d'intervention visé

Matériels

- Tableau de conférence, marqueurs, feuilles de papier, ruban adhésif
- Copies du document à distribuer

Préparation

Consulter le site web ci-après qui contient des matériels de référence sur le développement du concept de pyramide de la haine (http://college.usc.edu/vhi/pyramidofhate/PyramidOfHate-HOME.htm, pour télécharger un plan de cours), afin de préparer votre présentation sur le sujet.

Dessiner la pyramide de la haine sur un tableau en utilisant le modèle figurant dans le document ci-après.

À l'aide du ruban adhésif, matérialiser au sol une grande pyramide comportant les différents niveaux. La prévoir suffisamment grande pour que les participants puissent se tenir à l'intérieur et s'y positionner en fonction de leur travail de jeunesse.

Instructions

Phase 1 – À la découverte de la pyramide de la haine

1. Présentez le modèle de la pyramide de la haine en vous aidant du dessin au tableau et du document. L'histoire est remplie d'exemples de la façon dont les stéréotypes et la désignation de boucs émissaires, la déshumanisation et la discrimination peuvent aboutir à la violence, au meurtre et parfois au génocide. La pyramide de la haine explique la relation entre les niveaux de violence et les mécanismes par lesquels des formes plus graves de violence sont renforcées par des formes jugées moins graves.
2. Invitez les participants à l'adapter à leur contexte en leur posant les questions ci-après :
   - que suggère la pyramide ?
   - qu'y manque-t-il ?
   - quel est le lien entre les aspects structurels et sociaux de la discrimination ?
   - à propos de votre situation de conflit, trouvez-vous ou identifiez-vous les différents niveaux de la pyramide ? à quel niveau situez-vous votre travail ?
   - à votre avis, où se trouvent les principaux problèmes ? à quel niveau l'impact le plus fort se situe-t-il ?
   - quels autres niveaux sont présents dans le conflit ?

Phase 2 – Positionner le travail de jeunesse par rapport aux niveaux d'intervention

1. Invitez les participants à se positionner, eux mais aussi leur travail de jeunesse, dans la pyramide tracée au sol (à l'aide du ruban adhésif) au niveau auquel ils interviennent.
2. Lorsque tous les participants se sont positionnés, demandez-leur de décrire brièvement leur rôle dans leurs activités de jeunesse.

Phase 3 – Évaluer les activités du travail de jeunesse du point de vue de leur efficacité et pertinence en tant que méthode d'intervention

1. Répartissez les participants en fonction du type d'activité auquel ils participent (il peut y en avoir d'autres, à vous de compléter la liste). S'ils sont trop nombreux dans un groupe, divisez le groupe en deux :
   - fourniture de conseils/informations ;
   - chantiers/travail de jeunesse, échanges ;
   - campagnes/activités de sensibilisation ;
   - formations/renforcement des capacités ;
   - activités éducatives au niveau local.
2. Invitez-les à répondre en groupe aux questions ci-après :
   - pourquoi choisissez-vous ce type d'activité/ces activités ?
   - examinez la relation entre les besoins du groupe et le contexte des activités ;
   - quand cette(ces) activité(s) est(sont)-elle(s) appropriée(s), et quand ne l'est(sont)-elle(s) pas ? pourquoi ?
   - quelles sont les forces et les faiblesses de ce type d'activité ?
   - quels sont les facteurs (organisations, société) qui influent sur votre choix d'activités ?

3. Demandez aux participants de noter leurs réponses sur le tableau à la manière d'une affiche.
4. Donnez cinq minutes à chaque groupe pour présenter ses conclusions en séance plénière.

Débriefing

- Qu'avez-vous appris de ce processus ?
- Selon vous, de quelle façon vos activités/les activités de votre organisation contribuent-elles à la transformation des conflits ?
- Dans quelle mesure, selon vous, ces activités abordent-elles la discrimination et la violence de façon appropriée ?
- Qu'est-ce qui selon vous devrait être changé dans votre approche ?
- Quel est votre rôle dans ce changement ?
- Vous considérez-vous comme un agent de la transformation des conflits ?

Conseils pour l'animateur

Il est important que les participants fassent le lien entre les niveaux de violence/discrimination et leurs propres interventions dans le cadre des activités relevant du travail de jeunesse. Il est crucial qu'ils prennent conscience des limites de leurs interventions ainsi que du niveau d'intervention le plus adapté par rapport à leurs objectifs concrets. Vous pouvez procéder à la division en groupes en fonction des activités des participants. Si vous avez trop de participants pour un ou deux types d'activité, vous pouvez subdiviser les activités par sous-titres ou simplement par des numéros.

Suggestions de suivi

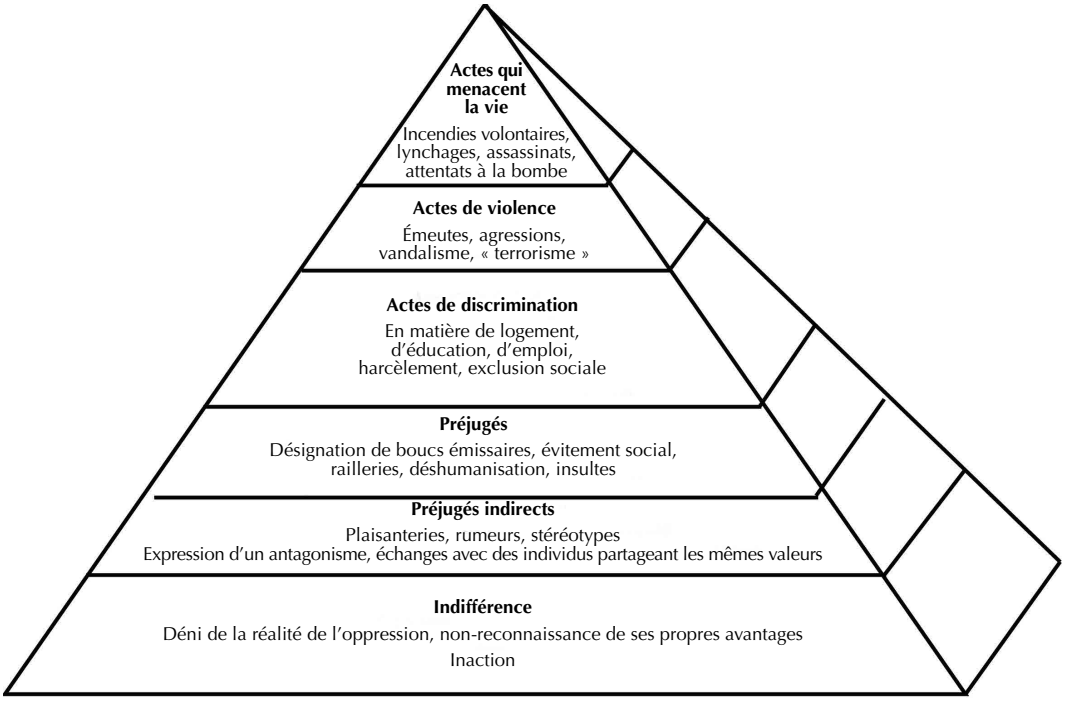
À partir de cet exercice, vous pouvez poursuivre l'exploration du potentiel des participants en tant qu'acteurs de la transformation des conflits, ainsi que de leur rôle dans la transformation des conflits. Vous pouvez examiner les questions de neutralité, d'obligation d'intervenir et d'autres dilemmes que vous et votre équipe jugez pertinents pour le groupe. Vous pouvez également vous concentrer sur le développement de certaines capacités nécessaires au rôle des participants dans la transformation des conflits, et notamment dans les domaines de la communication, de la médiation ou encore de la négociation. Ce T-Kit propose plusieurs exercices susceptibles de convenir.

Idées d'action

Vous pouvez suggérer aux participants de reconsidérer leurs stratégies d'intervention par rapport aux besoins et problèmes qu'ils souhaitent faire évoluer. En conséquence, ils pourraient devoir adapter et/ou développer leurs activités avec les jeunes dans le contexte dans lequel ils travaillent.

À distribuer

La pyramide de la haine



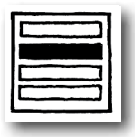
La pyramide de la haine, Anti-Defamation League, 2003, http://college.usc.edu/vhi/pyramidofhate/PyramidOfHate-HOME.htm.

La ruée vers la richesse et le pouvoir

Source : Direction de la jeunesse et du sport, Conseil de l'Europe, Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, *Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2e édition, 2003, www.coe.int/compass. La version figurant dans* Repères *est inspirée d'un autre exercice publié dans Economic and Social Justice,* A Human Rights Perspective, *Human Rights Resource Centre, université du Minnesota, 1999*

Cette activité est une simulation de la ruée vers la richesse et le pouvoir, mais aussi des inégalités dans le monde. Les principaux thèmes abordés sont les suivants :

- l'inégalité dans la répartition des richesses ;
- le déséquilibre des pouvoirs et ses conséquences ;
- l'injustice de la pauvreté ;
- la relation entre répartition des richesses et conflits sociaux.



Niveau de complexité : 3

Questions traitées

- Pauvreté
- Sécurité humaine
- Mondialisation

Taille du groupe : 8-25

Objectifs

- Parvenir à comprendre les injustices qui découlent de l'inégale répartition des richesses et du pouvoir
- Porter un regard critique sur les causes et les conséquences de la pauvreté
- Promouvoir la dignité humaine et la justice
- Réfléchir à la façon d'aborder le conflit social, conséquence de l'inégale répartition des ressources
- Développer des attitudes comme la solidarité et l'empathie

Durée : 2 heures ou plus, selon la taille du groupe

Matériels

- 120 pièces de monnaie
- 3 à 4 paires de chaussettes
- 2 grandes feuilles de papier et des marqueurs
- Papier et stylos
- Un vaste espace ouvert

Préparation

Lisez les instructions jusqu'au bout afin d'avoir un aperçu de l'activité dans son ensemble. La simulation est organisée en trois parties : partie 1, « La ruée »

(10 minutes) ; partie 2, « Les dons » (10 minutes) ; et partie 3, « Le développement de l'équité économique » (40 minutes). Une discussion se déroule à la fin.

Prenez 20 pièces et mettez-les de côté.

Choisissez trois participants pour jouer le rôle des migrants.

Préparez un tableau pour y noter la richesse des joueurs (voir illustration).

Préparez un tableau des « Honorables donateurs ».

Instructions

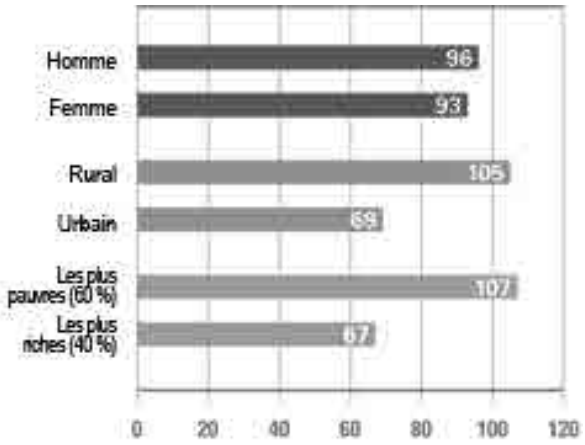
Expliquez aux participants qu'il s'agit d'une simulation dans laquelle ils vont devoir se répartir les richesses du monde et le pouvoir.

Fossé mondial

En 2007, 9,2 millions d'enfants sont morts avant d'avoir 5 ans. La chute de ce chiffre à ce niveau fait suite au déclin mondial du taux de mortalité des enfants avant leur cinquième anniversaire depuis les années 1990. Le taux mondial à atteindre d'ici 2015 est de 31 pour 1 000 naissances d'enfants vivants. Pratiquement 60 % des pays ont déjà ramené la mortalité infantile à ce niveau.

En 2007, 101 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'allaient pas à l'école ; seuls 85 % d'entre eux étaient scolarisés, dont 77 % de filles (Unicef).

Le cinquième le plus riche de la population mondiale consomme 86 % de tous les biens et services, tandis que le cinquième le plus pauvre n'en consomme que 1 %. Dans les pays en développement, un enfant de moins de 5 ans sur quatre est en insuffisance pondérale.



La mortalité infantile concerne davantage les enfants vivant en zones rurales et dans les foyers les plus démunis (Unicef).

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans (pour 1 000 naissances d'enfants vivants) par caractéristiques socio-économiques (1998-2006)

Espérance de vie à la naissance

Nombre d'années qu'un nouveau-né est susceptible de vivre si les caractéristiques majeures du taux de mortalité en fonction de l'âge au moment de sa naissance restaient inchangées pendant toute sa vie.

Japon	82
Suisse	82
Norvège	80
Irlande	79
Chypre	78
États-Unis	78
République tchèque	77
Slovaquie	74
Serbie	73
Maldives	73
Brésil	72
Fédération de Russie	67
Kirghizistan	66
Cambodge	62
Iraq	58
Afrique du Sud	50
Sierra Leone	48
Afghanistan	43
Zimbabwe	40
Swaziland	33

Source : Fiche de données sur la population mondiale, PRB (Population Reference Bureau), 2008[10]

À noter : 49 ans séparent l'espérance de vie la plus longue et la moins longue.

Pour des informations actualisées et d'autres sources, voir :

- Unicef monitoring of the situation of children and women : www.childinfo.org/index.html ;
- ChildTrends Databank : www.childtrendsdatabank.org/index.cfm?q=node/251 ;
- Population Reference Bureau : www.prb.org/DataFinder.aspx.

Partie 1 : la ruée (10 minutes)

1. Expliquez aux participants que le but du jeu est de réunir le plus de pièces possibles. Une seule règle : à aucun moment les participants ne doivent se toucher (vous pouvez prévoir une punition en cas de non-respect de la règle, par exemple : payer une pièce).
2. Demandez à tous les participants, sauf aux « migrants », de s'asseoir par terre en formant un grand cercle (afin qu'ils aient suffisamment d'espace pour jouer).
3. Prenez les 20 pièces mises de côté et distribuez-les au hasard à quatre ou cinq participants.

4. Donnez à quatre autres participants une paire de chaussettes en leur demandant de les enfiler aux mains et de les conserver pendant toute la durée du jeu. Remettez au compte rendu toute discussion sur le partage des pièces et le port de chaussettes.
5. Éparpillez les 100 pièces restantes de façon régulière à l'intérieur du cercle.
6. Au signal « C'est parti ! », les joueurs doivent tenter de ramasser le plus de pièces possible. Cela ne prendra probablement pas plus de deux minutes.
7. Lorsque toutes les pièces ont été ramassées, demandez aux joueurs de communiquer le montant de leur richesse au reste du groupe. Sur le tableau des richesses, notez les noms des participants et leur nombre de pièces.
8. Rappelez au groupe que ces pièces représentent leur richesse et leur pouvoir dans le monde. Leur richesse va influer sur leur capacité à satisfaire leurs besoins (par exemple, éducation de base, alimentation adaptée, bon état de santé, logement adéquat) et leurs désirs (par exemple, enseignement supérieur, voitures, ordinateurs, jouets, télévision et autres produits de luxe). Les conséquences en sont les suivantes :
   - six pièces et plus : les individus sont en mesure de satisfaire leurs « besoins » fondamentaux et la plupart de leurs « désirs » ;
   - entre trois et cinq pièces : les individus peuvent satisfaire leurs besoins fondamentaux ;
   - deux pièces et moins : les individus vont avoir des difficultés à survivre du fait des maladies, du manque d'éducation, de la malnutrition et de l'absence de logement adéquat.

Partie 2 : les dons (10 minutes)

1. Expliquez aux participants qu'ils vont pouvoir, s'ils le désirent, donner des pièces aux autres. Mais ils n'y sont pas obligés. Ceux qui le feront verront leur nom inscrit sur le tableau des « Honorables donateurs ».
2. Donnez trois à quatre minutes aux participants pour faire don de quelques pièces, s'ils le souhaitent.
3. Ensuite, demandez les noms de ceux qui ont fait des dons, ainsi que le montant de leur don. Inscrivez-les sur le tableau des « Honorables donateurs ».
4. Demandez si certains d'entre eux ont changé de catégorie après avoir donné ou reçu des pièces, et matérialisez ces changements sur le tableau à l'aide de flèches.

Partie 3 : le développement de l'équité économique (40 minutes)

1. Répartissez les participants en trois groupes en fonction de leur richesse (« très riches », « relativement riches » et « peu riches »).
2. Placez un des « migrants » dans chacun des trois groupes. Notez leurs réactions au fait d'être placés dans un groupe plutôt que dans un autre, mais réservez les discussions à ce sujet pour le débriefing à la fin.
3. Distribuez les stylos et les feuilles. Chaque groupe doit élaborer un plan pour l'égale répartition des pièces (la richesse du monde), dans le but de combler au mieux le fossé entre les différentes catégories d'individus (selon leur richesse et leur pouvoir). Le plan d'action de chacun des groupes doit :
   - expliquer ce qu'il faut faire (le cas échéant) ;

- décrire ce que le groupe envisage de faire, et pourquoi ; et
- démontrer son équité.

4. Donnez aux groupes 10 minutes pour concevoir leurs plans. Expliquez-leur qu'il n'est pas nécessaire d'entrer trop dans le détail et qu'ils doivent plutôt essayer de mettre en évidence quelques-unes des actions envisageables pour éradiquer la pauvreté.
5. Demandez à chaque groupe de désigner son porte-parole pour présenter son plan et répondre aux questions. Notez les propositions de plans sur une grande feuille de papier.
6. Ensuite, annoncez aux participants qu'un vote va avoir lieu pour décider du plan à adopter. La répartition des voix se fera comme suit :
   - chaque participant du groupe « Très riches et très puissants » : cinq voix ;
   - chaque participant du groupe « Relativement riches et relativement puissants » : deux voix ;
   - chaque participant du groupe « Peu riches et peu puissants » : la moitié d'une voix.
7. Faites voter les participants. Notez les résultats pour chacun des plans sur une grande feuille de papier. Annoncez le plan choisi.
8. Mettez ce plan à exécution, en redistribuant les richesses si nécessaire.

Débriefing

Commencez par évoquer brièvement l'activité en soi et demandez aux participants s'ils l'ont appréciée. Puis parlez de ce qui s'est passé et de ce que les participants ont appris. Posez-leur les questions qui suivent pour faciliter la discussion :

- que pensez-vous de la façon dont vous avez obtenu les pièces et dont elles ont été distribuées ? Avez-vous le sentiment d'avoir été traités équitablement ?
- pourquoi certains ont-ils partagé leur richesse ? pour que l'on salue leur générosité ? parce qu'ils se sentaient coupables ? pour une autre raison ?
- qu'ont ressenti ceux qui ont reçu de l'argent dans la deuxième partie ? de la reconnaissance ? un sentiment de paternalisme ?
- qui étaient les participants avec les chaussettes ? qui représentaient-ils ? dans quel groupe se sont-ils finalement retrouvés ?
- les trois « migrants » répartis dans les groupes ont-ils eu le sentiment d'être traités équitablement ? ce qui leur est arrivé ressemble-t-il à ce que vivent certaines personnes dans le monde ? lesquelles ? est-ce que le fait de nous retrouver là ou ailleurs est dû au seul hasard ?
- quelles étaient les différences entre les plans élaborés pour une plus juste répartition des richesses ? les plans reflétaient-ils la richesse des membres des groupes qui les proposaient ?
- pourquoi certains avaient-ils davantage de voix que d'autres lors du vote ? cela reflétait-il la réalité, selon que l'on est plus ou moins riche ?
- y a-t-il violation des droits de l'homme lorsque richesse et pouvoir sont aussi injustement répartis ? de quels droits ?

- qui sont les riches et les pauvres dans le monde, dans votre pays et votre communauté ? comment se sont-ils retrouvés dans ces situations ?
- les nantis devraient-ils se sentir concernés par la situation des démunis ? pour quelles raisons ? pour des raisons économiques, morales, religieuses, politiques ou encore de sécurité ? pourquoi les nantis donneraient-ils de l'argent aux démunis ? est-ce un moyen de résoudre le problème de la pauvreté ?
- que pourraient faire les plus démunis pour améliorer leur situation? quelles mesures les démunis ont-ils prises dans le monde et dans votre pays pour rééquilibrer les richesses et le pouvoir ?
- pensez-vous qu'il faudrait revoir la répartition des richesses et du pouvoir dans le monde ? pourquoi oui ? pourquoi non ? si oui, que proposeriez-vous pour y parvenir ? quels principes guideraient vos propositions de changement ?
- la cause des droits de l'homme peut-elle servir à appuyer une nouvelle redistribution des richesses ?

Conseils pour l'animateur

L'objectif de cette activité est d'amener les participants à prendre conscience de l'inégale répartition des richesses et du pouvoir dans le monde, même si l'activité risque aussi de confirmer les inégalités existantes. Pour cette raison, vous devez connaître les antécédents économiques et sociaux de votre groupe et orienter la discussion en conséquence.

Essayez d'impliquer le plus possible les participants dans la simulation, de manière qu'ils agissent réellement comme si les pièces étaient leur richesse. Vous pouvez par exemple les motiver en leur disant qu'ils pourront les conserver après l'activité pour « acheter » des boissons et des friandises pendant la pause café.

Insistez sur le fait que, dans la réalité, s'ils donnent de leur richesse, ils perdent ce faisant les privilèges qui vont de pair.

S'il fait trop chaud pour utiliser les chaussettes, vous pouvez imaginer d'autres moyens pour matérialiser les inégalités. Vous pouvez par exemple demander à certains joueurs d'attendre 15 à 30 secondes avant de se ruer sur les pièces. Vous pouvez aussi leur attacher une main dans le dos – la droite s'ils sont droitiers, la gauche s'ils sont gauchers.

Les questions abordées dans le cadre du débriefing et de l'évaluation sont complexes et peuvent exiger des discussions longues et approfondies. Si le temps est trop court, ou si le groupe est important, vous pouvez répartir les questions entre petits groupes. Ces petits groupes devront être « mélangés », c'est-à-dire formés de joueurs plus ou moins riches. Assurez-vous que tous les groupes ont la possibilité de procéder à un compte rendu en séance plénière, afin que tous puissent écouter et réfléchir à toutes les questions.

Suggestions de suivi

Vous pouvez poursuivre les discussions entamées ou demander aux participants de rédiger un rapport. Thèmes suggérés :

- en quoi la richesse et le pouvoir influent-ils sur notre possibilité de jouir pleinement des droits de l'homme et de la dignité humaine ?

- des responsabilités sont-elles associées à la possession de la richesse et du pouvoir ?

Si le groupe souhaite poursuivre sa réflexion sur le thème de la pauvreté et en explorer les conséquences, vous pouvez lui proposer l'activité « L'horoscope de la pauvreté », dans *Repères*.

Si vous souhaitez examiner plus avant la discrimination que nous faisons subir à certains groupes sociaux, tout en les accusant d'être responsables de la situation, vous pouvez opter pour l'activité « Faites-le ! », dans le *Kit pédagogique* « Tous différents – Tous égaux ».

Idées d'action

Prenez contact avec une association qui travaille avec les personnes défavorisées au sein de votre communauté, afin de faire le point sur les besoins locaux. Puis montez un projet pour l'aider.

Parfois, le simple fait de « soulever » une question est un pas en avant vers le changement. Vous pouvez donc suggérer aux participants d'aborder les questions de la répartition des richesses avec leurs parents et amis.

Les statues du pouvoir

Conçu par Ditta Dolejšiová

Cette activité aide les participants à analyser les conflits auxquels ils sont confrontés et à comprendre le rôle du pouvoir dans les relations impliquées, en utilisant le théâtre-images.

Questions traitées

- Pouvoir
- Analyse du conflit

Objectifs

- Comprendre la dimension du pouvoir dans les conflits
- Réfléchir au rôle du pouvoir dans les conflits

Niveau de complexité : 1

Matériels

Tableau de conférence et marqueurs pour le débriefing

Taille du groupe : minimum 13 participants

Préparation

Référez-vous à la section qui présente la méthode du Théâtre de l'opprimé au chapitre 4 (p. 125), ainsi que certaines des ressources en ligne mentionnées pour l'utilisation des activités fondées sur cette méthode. Lisez le dilemme « Pouvoir » et réfléchissez au rôle que pourrait jouer, selon vous, le pouvoir dans les conflits que vous rencontrez et souhaitez aborder avec les jeunes avec lesquels vous travaillez.

Durée : 1 h 30

Instructions

Invitez les participants à choisir le conflit qu'ils souhaitent analyser et transformer, ainsi que les relations de pouvoir impliquées. Vous pouvez leur proposer de travailler en groupes (minimum quatre participants, maximum huit participants par groupe).

Demandez-leur de représenter les relations de pouvoir en formant une statue à l'aide de leurs corps. Celui dont la situation de conflit a été choisie se tient en retrait pour guider les autres dans la réalisation de la statue.

Lorsque les statues sont prêtes, les participants se réunissent pour tenter de deviner quels sont les conflits illustrés. Le « directeur artistique » anime la statue en touchant les individus qui la constituent pour qu'ils expriment leurs sentiments ou besoins. Il peut ensuite rapidement expliquer la nature du conflit concerné.

Les autres participants doivent, quant à eux, réfléchir pour suggérer une façon de transformer la situation de « pouvoir-sur »/« pouvoir-moins » en une situation de « pouvoir-avec ». L'exercice peut être renouvelé jusqu'à ce que tous les groupes aient présenté leur statue.

Débriefing

- L'exercice était-il difficile ?
- Quel rôle le pouvoir joue-t-il dans les différentes situations ?
- Était-il possible de changer la situation ? De quelle façon ?
- Les changements suggérés étaient-ils réalistes ?
- Qu'avez-vous appris de votre propre situation de conflit ?
- Comment pouvez-vous à présent transformer les relations de pouvoir ?

Conseils pour l'animateur

Votre rôle dans cet exercice est très actif, sachant que vous devrez probablement entrer dans la peau du « directeur artistique ». Vous pouvez convenir de signaux permettant de « geler » ou de « dégeler » la statue en frappant dans vos mains ou en utilisant un autre signal/bruit significatif. Vous pouvez inviter les spectateurs à suggérer un changement de participants en touchant leur épaule et en utilisant leur voix. Différents participants peuvent entrer dans la peau de l'une des personnes jusqu'à ce qu'une situation de « pouvoir-avec » soit atteinte.

Suggestions de suivi/variantes de cet exercice

Vous pouvez poursuivre la réflexion sur le pouvoir en mettant en œuvre l'activité « Le grand jeu du pouvoir », ou d'autres exercices sur l'analyse des conflits.

Vous pouvez aussi suggérer que les participants matérialisent les relations de pouvoir au sein des conflits auxquels ils sont confrontés dans leur vie au moyen d'une affiche, qui doit être visible de tous. Plus tard, lorsque tous les participants ont examiné l'affiche, une nouvelle affiche peut être présentée illustrant les relations de pouvoir modifiées en situation de « pouvoir-souhait ». Sur la base de ce changement, s'ils le souhaitent, les participants peuvent mettre en œuvre des actions spécifiques pour débattre des relations de pouvoir avec les personnes/groupes impliqués.

Le grand jeu du pouvoir

Adapté par Ditta Dolejšiová du Théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal, 1979, www.theatreoftheoppressed.org

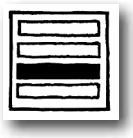
Cet exercice explore les effets du pouvoir sur la société, et notamment en ce qui concerne les différentes communautés culturelles présentes. Il fait appel à la communication non verbale.

Questions traitées

- Relations de pouvoir
- Relations intercommunautaires, pouvoir et dynamiques des conflits
- Potentiel d'une prise de conscience de la transformation des conflits

Objectifs

- Explorer le pouvoir et sa dynamique
- Examiner les effets du pouvoir sur les relations en situation de conflit
- Explorer comment modifier et transformer les relations de pouvoir



Niveau de complexité : 2

Taille du groupe : 7-35 ; le groupe doit être divisible par 7

Durée : 1-2 heures, selon la taille du groupe

Matériels

Tables, six chaises et une bouteille, une grande pièce

Préparation

Référez-vous à la section qui présente la méthode du Théâtre de l'opprimé au chapitre 4 (p. 125), ainsi que certaines des ressources en ligne mentionnées pour l'utilisation des activités fondées sur cette méthode. Lisez le dilemme « Pouvoir » et réfléchissez au rôle que pourrait, selon vous, jouer le pouvoir dans les conflits que vous rencontrez et souhaitez aborder avec les jeunes avec lesquels vous travaillez.

Préparez la salle.

Instructions

1. Invitez le groupe à s'asseoir au sol en formant un cercle, et disposez les objets au hasard au centre du cercle.
2. Présentez aux participants la teneur et l'objectif de l'exercice. Expliquez au groupe que sa tâche consiste à disposer les objets de façon à ce qu'une des chaises devienne l'objet le plus fort en relation à la table, la bouteille et les autres chaises. Les participants doivent venir chacun à leur tour matérialiser leurs idées. Faites en sorte qu'il y ait une rotation permanente des participants dans cette partie de l'exercice. La règle est que toute disposition est autorisée, à condition qu'aucun objet ne soit sorti du cercle.
3. Lorsque le groupe s'est mis d'accord sur la disposition qu'il considère comme la plus puissante, un membre du groupe doit adopter une position de pouvoir sans rien déplacer. Demandez aux autres participants de se placer dans des

positions de pouvoir encore plus puissantes, de sorte à prendre le pouvoir de la personne précédente.

4. Demandez aux participants de réfléchir à une situation de conflit et de représenter les relations de pouvoir inhérentes au conflit au moyen d'une nouvelle disposition. Laissez-les expliquer quelles sont ces relations.

Débriefing

Commencez par demander aux participants ce qu'ils ont ressenti en créant du pouvoir ou en y réagissant :

- qu'avez-vous ressenti en créant du pouvoir ?
- quelle a été votre impression du fait de sentir le pouvoir sans le posséder ?
- qu'est-ce que cela fait d'obtenir du pouvoir ?
- qu'est-ce que cela fait de perdre du pouvoir ?

Vous reviendrez sur ces sentiments plus tard dans la discussion.

Passez en revue la mise en œuvre des diverses dispositions et leur lien avec des situations quotidiennes, en vous concentrant notamment sur les acteurs spécifiques du conflit comme les communautés culturelles, le gouvernement et la société civile. Soyez clair et précis. Donnez un exemple de votre propre expérience. Facilitez la discussion en posant les questions ci-après :

- en quoi le pouvoir affecte-t-il vos relations personnelles à la maison, au travail et dans votre communauté ?
- en quoi le pouvoir tel que perçu influe-t-il sur les relations en situation de conflit ?
- dans quelle mesure le pouvoir perçu est-il un pouvoir réel dans une situation de conflit ?
- comment modifier ou transformer les relations de pouvoir ?
- quelles techniques pensez-vous pouvoir utiliser pour changer une situation de « pouvoir-sur » en une situation de « pouvoir-avec » ?
- en quoi les relations de pouvoir influent-elles sur votre décision relative à la stratégie d'intervention et sur votre choix concernant les techniques d'intervention ?

Vous pouvez poursuivre en faisant le lien avec les environnements des participants :

- comment le pouvoir est-il conservé et associé à la hiérarchie culturelle dans votre communauté ?
- qui possède le pouvoir au sein de votre communauté ?
- comment est-il remis en question ? est-il possible de le contester d'une façon ou d'une autre ?
- quel rôle le pouvoir joue-t-il dans l'émergence des conflits dans votre communauté ?
- comment intervenir dans les relations de pouvoir de telle sorte qu'elles deviennent plus égales ?
- à votre avis, dans quoi le pouvoir réside-t-il ?

Vous pouvez clore la session en en résumant les différentes étapes et en mettant en exergue les principaux enseignements tirés.

Conseils pour l'animateur

Si le groupe est trop important, vous pouvez former des petits groupes, notamment à partir de l'étape 4.

Il est possible de faire précéder cet exercice d'activités sur l'analyse et la compréhension des conflits. L'exercice convient en effet à des participants qui ont déjà une bonne compréhension du conflit et de ses dynamiques.

Suggestions de suivi

En guise de suivi, il peut être intéressant de proposer aux participants « Les statues du pouvoir » ou, dans le cas d'un groupe plus avancé, « La ruée vers la richesse et le pouvoir ».

Idées d'action

Vous pouvez utiliser cet exercice pour l'analyse des relations de pouvoir dans votre organisation/communauté, voire comme base pour l'élaboration de stratégies pour la transformation des conflits, en examinant la façon de modifier les relations de pouvoir dans votre conflit. Vous pouvez envisager des actions spécifiques pour renforcer le pouvoir de ceux qui en ont le moins et diminuer le pouvoir des acteurs les plus puissants. Ces démarches de renforcement du pouvoir peuvent inclure des activités d'éducation, de sensibilisation et de développement de capacités. Les démarches visant à diminuer le pouvoir peuvent se traduire par des activités militantes et du lobbying.

Limite 20

Source : « Tous différents – Tous égaux », Kit pédagogique : Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes, *Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg,* 2e édition révisée et actualisée, *2004, www.coe.int/compass. La version présentée dans le* Kit pédagogique *a été traduite et adaptée de l'exercice original en allemand développé par Annamaria Fridli pour « Brot für alle », Suisse, www.bfa-ppp.ch*

L'objectif de Limite 20 consiste à aider les participants à explorer les questions de discrimination et d'exclusion. C'est une activité amusante et excitante qui exige pourtant une sérieuse préparation. Elle se joue en plusieurs manches qui mettent en compétition trois équipes.

Niveau de complexité : 4

Questions traitées

- Discrimination
- Exclusion
- Inégalité
- Relations de pouvoir dans la société
- Conflits sociaux

Objectifs

- Explorer le pouvoir et ses dynamiques
- Faire l'expérience de l'injustice et de la discrimination
- Travailler sur des attitudes essentielles au développement de la paix et de la cohésion sociales : solidarité et empathie

Taille du groupe : minimum 15 et maximum 35

Durée : 2 h 30-3 heures

Préparation

Cette activité exige une préparation très soignée. Étudiez les instructions ci-dessous et la description du rôle du jury, afin de savoir exactement comment jouer.

Vous devrez avoir préparé :

- des cartes de jeu pour répartir les participants en groupes égaux. Préparez le jeu de manière à n'avoir plus qu'une carte par personne, en n'utilisant que les cœurs, les carreaux et les piques (ôtez tous les trèfles). En cas de nombre impair de joueurs, les cœurs devront être les plus nombreux ;
- un tableau de conférence, sur lequel vous aurez tracé une grille pour inscrire les scores après chaque manche ;
- des tableaux de conférence sur lesquels vous aurez noté les règles du jeu ;
- trois exemplaires des « Instructions pour le jury » – un pour chaque membre du jury ;
- des étiquettes adhésives avec la couleur de chaque équipe (cœur, carreau et pique) ;
- des foulards, ou autres objets similaires, pour simuler les queues de dragon ;
- deux jeux de clés, pour les manches du jeu des « Serpents à sonnette » ;
- deux foulards, ou autres objets similaires, pour bander les yeux des participants lors des manches de « Serpents à sonnette » ;
- de la peinture rouge pour visage (ou du rouge à lèvres) ;
- des bouts de ficelle pour attacher le bras droit des handicapés ;

- cinq ballons gonflés ;
- trois feuilles de papier et des crayons (pour les « Chuchotements chinois ») ;
- le dessin d'une forme pour les « Chuchotements chinois », à remettre au jury ;
- une cloche pour le jury ;
- une montre ou un chronomètre ;
- un espace suffisamment grand pour que les équipes puissent s'y déplacer.

Vue d'ensemble du jeu

Les participants sont divisés en trois équipes qui vont se mesurer à l'occasion de plusieurs manches de jeux courts. Le jury évalue les performances des équipes et note les scores. Pour chaque équipe, l'objectif consiste à avoir marqué 20 points – d'où le nom du jeu, Limite 20 – à la fin de la manche 8, de manière à ne pas se retrouver hors jeu.

Les joueurs ne le savent pas mais il n'y a en réalité que huit manches (plus une avec handicap) et la compétition est truquée. Mais ce n'est qu'à la fin qu'ils constateront que les règles étaient injustes et qu'une seule équipe avait les meilleures chances et les faveurs du jury.

Les manches 1, 2 et 3 visent à donner aux participants l'impression qu'ils disposent de chances égales et que la compétition est équitable, tout en développant l'identité de leur groupe et l'esprit d'équipe.

Ensuite vient une manche avec handicap au cours de laquelle les participants font l'expérience de l'injustice pour la première fois.

La manche 4 donne l'impression d'être équitable.

La manche 5 semble offrir aux équipes la possibilité d'améliorer leurs scores, mais ce n'est qu'une illusion. En fait, les perdants vont reculer de manière très nette et les gagnants prendre une large avance.

Les manches 6, 7 et 8 sont conçues de sorte que, à la fin de la manche 8, il y ait une énorme différence entre les scores totaux des équipes. Une (ou deux) des équipes n'aura pas marqué les 20 points nécessaires et sera donc hors jeu !

Pour favoriser le processus du jeu, il ne faut pas dire aux joueurs que la partie se terminera après la manche 8, sinon ils risqueraient de se retirer.

Les manches 2, 4, 6 et 8 se disputent au jeu des « Serpents à sonnette » ; elles donnent aux participants un sentiment d'égalité des chances car les scores y sont objectifs et justes. Pourtant, elles ne sont pas complètement équitables dans la mesure où l'équipe perdante en sort désavantagée car elle n'aura jamais la possibilité de chasser et, si elle parvient à marquer des points, elle perdra alors un joueur.

Ensuite, durant l'évaluation, il faut consacrer beaucoup de temps pour discuter des émotions et des comportements des joueurs pendant la partie, puis pour faire le lien avec la réalité.

Instructions

Ne dites pas aux joueurs que Limite 20 est un jeu sur la discrimination et l'exclusion, que la partie est truquée et qu'elle ne comporte en réalité que huit manches.

1. Expliquez que ce jeu est une compétition et que les équipes doivent avoir obtenu au moins 20 points à la fin de la manche 8 pour ne pas se retrouver hors jeu.

2. Choisissez trois personnes pour former le jury (de préférence de bons acteurs, respectés par les autres membres du groupe). Remettez-leur leur feuille d'instructions et envoyez-les les lire dans une autre salle.
3. Divisez les participants restants en trois équipes en leur demandant, chacun à son tour, de venir piocher une carte, puis de se regrouper par couleur (cœur, pique, carreau).
4. Dites aux joueurs de prendre une étiquette autocollante avec la couleur de leur équipe et de la coller sur leur chemise de manière bien visible.
5. Demandez à chaque groupe de choisir un coin de la salle pour installer son quartier général. Donnez-leur quelques minutes pour trouver un nom à leur équipe et proposer une devise ou un slogan. Vous pouvez aussi éventuellement leur demander de composer un chant pour leur équipe (le principal objectif est ici de créer un esprit d'équipe et de susciter un enthousiasme pour le jeu).
6. Expliquez-leur les règles avec le tableau.
7. Donnez les instructions au jury et assurez-vous qu'il comprend parfaitement ce qu'il a à faire, puis invitez-le à rejoindre les trois équipes.
8. Commencez la partie.

Déroulement du jeu

Manche 1 : « La chasse à la queue de dragon »

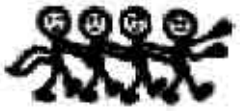


Fig 1.

1. Demandez aux joueurs de chaque équipe de se mettre en file indienne en se tenant par la taille. Le dernier joueur, au bout de la file, coince la queue du dragon (foulard ou autre) dans son pantalon ou dans sa jupe.
2. Expliquez que chaque équipe doit tenter d'attraper le plus grand nombre possible de queues de dragon. Seule la personne à la tête du dragon peut attraper les queues.
3. Lorsque les groupes sont prêts, donnez le signal de départ haut et fort – « C'est parti ! ». Au bout d'une minute, criez « Stop ! ».
4. Demandez au jury de faire les comptes et d'expliquer les scores attribués. Donnez-lui suffisamment de temps pour les noter sur la grille.

Conseil : le jury donne les résultats : piques : 3 ; cœurs : 2 ; carreaux : 1.

Manche 2 : « Serpents à sonnette »

1. Demandez à tous les joueurs, y compris au jury, de former un cercle.
2. Expliquez que les équipes vont jouer les unes contre les autres. L'un des membres de l'équipe en tête (en possession du score le plus élevé pour l'instant) va donner la chasse à un membre de l'équipe en possession du deuxième meilleur score. Puis, un membre de cette équipe va donner la chasse à la troisième équipe et, pour finir, une personne de la meilleure équipe va donner la chasse à un membre de la troisième équipe.

3. Bandez les yeux du chasseur et de la victime et donnez à chacun un jeu de clés.
4. Expliquez que lorsque le chasseur fait cliqueter ses clés, la victime doit répondre en faisant de même.
5. Chaque partie de chasse dure exactement 45 secondes et les deux participants n'ont le droit de faire cliqueter leurs clés que trois fois chacun.
6. Dès que les participants sont prêts, donnez le signal de départ. Arrêtez le jeu au bout de 45 secondes.
7. Après chaque partie de chasse, prononcez très fort le nom du vainqueur. Assurez-vous que le jury note les scores. Si le chasseur a réussi à toucher sa victime, alors l'équipe du chasseur marque 1 point. Si la victime réussit à échapper au chasseur pendant 45 secondes, son équipe marque 1 point et la victime quitte son équipe pour rejoindre celle du chasseur.
8. Il est important que les participants restent calmes pendant le jeu.

Conseils :

- un joueur des piques chasse un joueur des cœurs ;
- un joueur des cœurs chasse un joueur des carreaux ;
- un joueur des piques chasse un joueur des carreaux.

Les carreaux sont donc désavantagés parce qu'ils n'ont pas la possibilité de chasser.

Il est important de faire tourner les joueurs sur eux-mêmes après leur avoir bandé les yeux, afin de les désorienter et de rendre leur tâche plus difficile.

Si le groupe est restreint, assurez-vous que le cercle est suffisamment grand pour permettre aux joueurs de se déplacer.

Fig 2.

Manche 3 : « Souffler sur les ballons »

1. Demandez aux membres de chaque équipe de se coucher sur le ventre, épaule contre épaule, de manière à former une ligne. Les trois équipes doivent se positionner de manière à former avec leurs têtes les trois côtés d'un triangle.
2. Expliquez que, pour chaque équipe, la tâche consiste à souffler sur les ballons de manière à les faire rester au centre du triangle, loin d'eux.
3. Lorsque les équipes sont prêtes, posez les ballons (de trois à cinq) au centre et donnez le départ haut et fort.
4. Faites-les jouer pendant exactement une minute.
5. Demandez au jury de donner les scores et de justifier sa décision. Assurez-vous que les scores sont inscrits sur la grille.
6. Demandez à présent au jury de faire les totaux de chaque équipe et de les annoncer haut et fort.

Conseil : les scores de cette manche seront : piques : 5 ; cœurs : 1 ; carreaux : 0.

Manche avec handicap

1. Expliquez que l'équipe ayant obtenu le score le plus élevé (les piques !) doit distribuer les handicaps aux deux autres équipes. Les membres de l'une des équipes devront avoir le nez peint en rouge ; ceux de l'autre équipe devront avoir leur bras droit attaché derrière le dos.
2. Demandez aux piques de décider de l'attribution des handicaps, puis d'annoncer leur décision et d'en donner les raisons.
3. Distribuez alors la peinture et les liens et demandez aux joueurs de procéder aux opérations nécessaires.
4. Expliquez que les handicaps seront maintenus jusqu'à la fin de l'activité et que les piques devront y veiller.

Manche 4 : « Serpents à sonnette »

1. Donnez les mêmes instructions que précédemment, excepté que, dans cette manche, les vainqueurs de chaque partie de chasse marqueront 2 points.
2. Après la manche, demandez au jury d'annoncer les scores haut et fort.

Manche 5 : « La chance »

1. Expliquez que le score actuel de l'équipe gagnante de cette manche sera triplé, celui de la deuxième sera doublé et celui de la troisième multiplié par un, c'est-à-dire inchangé.
2. La tâche de chaque équipe consistera à expliquer pourquoi elle mérite de voir son score triplé ou doublé.
3. Donnez deux minutes à chaque équipe pour préparer son argumentation.
4. Donnez à chaque équipe une minute pour exposer son argumentation. D'abord les piques, puis les cœurs et ensuite les carreaux.
5. Donnez au jury le temps de justifier sa décision, puis d'annoncer les scores.

Conseil : les scores de cette manche seront : piques : x3 ; cœurs : x2 ; carreaux : x1.

Manche 6 : « Serpents à sonnette »

1. Donnez les mêmes instructions que précédemment, excepté que, dans cette manche, les vainqueurs de chaque partie de chasse marqueront 3 points.
2. Après la manche, demandez au jury d'annoncer les scores haut et fort.

Manche 7 : « Chuchotements chinois »

Fig 3.

1. Demandez aux membres de chaque équipe de s'asseoir par terre les uns derrière les autres de manière à former trois rangées.

2. Donnez les instructions au jury en privé. Dites-lui qu'il va devoir montrer une forme à l'un des membres des équipes des piques et des cœurs, mais qu'il devra seulement la décrire à l'un des membres des carreaux.
3. Un par un, invitez chacun des derniers joueurs de chaque rangée à venir recevoir ses instructions auprès du jury, puis à retourner se placer au bout de sa rangée.
4. Dites-leur d'utiliser un doigt pour tracer la forme dans le dos du joueur assis devant eux. Celui-ci devra à son tour tracer la forme qu'il a sentie dans son dos, et ainsi de suite jusqu'au dernier joueur de la rangée qui devra dessiner la forme sur un morceau de papier qu'il remettra au jury.
5. Il est important que les joueurs restent calmes pendant cette manche.
6. Demandez au jury d'annoncer son jugement et les scores.

Conseil : les scores de cette manche seront les suivants : piques : 3 ; cœurs : 2 ; carreaux : 1.

Manche 8 : « Serpents à sonnette »

Donnez les mêmes instructions que précédemment, excepté que, dans cette manche, le gagnant de chaque partie de chasse marquera quatre points.

Expliquez aussi aux participants que cette manche est leur dernière chance d'entrer dans une meilleure équipe s'ils veulent continuer à jouer, alors qu'ils se trouvent pour l'instant dans une équipe qui n'a pas encore atteint les 20 points.

À la fin de la manche, demandez au jury d'annoncer les scores. Il devra aussi désigner les groupes qui n'ont pas obtenu les 20 points nécessaires et doivent quitter la partie. Donnez au jury le temps de féliciter les meilleures équipes.

Fin du jeu

Attendez quelques minutes pour observer la réaction des participants, puis annoncez-leur que le jeu est terminé.

Débriefing et évaluation

L'évaluation est un élément vital de Limite 20. Il est absolument essentiel de réfléchir aux émotions nées durant le jeu et d'établir des comparaisons avec les discriminations et les injustices perpétrées dans la réalité.

L'évaluation est plus difficile avec des groupes de grande taille. Si plusieurs animateurs sont présents, l'évaluation devra se faire en petits groupes. Puis, à la fin, il faudra réunir tous les participants pour les derniers commentaires.

Phases de l'évaluation :

1. Les aspects émotionnels ;
2. La transparence du jeu ;
3. Les aspects de la dynamique de groupe ;
4. Le lien avec la réalité.

1. Les aspects émotionnels

Rappelez les principales étapes du jeu, puis posez aux participants les questions suivantes :

- qu'avez-vous ressenti durant ce jeu ? comment vos émotions ont-elles évolué ?

- quelqu'un a-t-il ressenti des sentiments négatifs ? d'où provenaient-ils ?
- qu'ont ressenti les piques en distribuant les handicaps ?
- qu'ont ressenti les cœurs et les carreaux lorsqu'ils étaient handicapés ?
- qu'a ressenti le jury en possession de tant de pouvoirs ?

2. La transparence du jeu

Expliquez à présent les règles cachées du jeu. Laissez les participants décompresser et gérer leurs émotions. Expliquez-leur que tout ce qui s'est passé sera examiné dans la suite du débriefing.

Note : il se peut que certains participants soient très en colère. Soyez préparé à cette éventualité ! Montrez-leur que vous comprenez leurs sentiments, mais que cela faisait partie du jeu et que le débriefing sera l'occasion d'analyser cette expérience et d'y réfléchir. Vous pouvez les inviter à un moment de silence en demandant aimablement que personne ne quitte la salle. Vous pouvez solliciter les membres des autres équipes pour qu'ils parlent avec les participants concernés et tentent de les calmer.

3. Les aspects de la dynamique de groupe

Parlez de ce qui s'est passé :

- vous êtes-vous sentis solidaires des autres joueurs ?
- à ceux qui ont changé d'équipe durant les manches de « Serpents à sonnette » : que signifie être un étranger au sein d'un nouveau groupe ? et d'avoir à quitter son groupe initial ?
- en tant qu'individu, avez-vous eu des difficultés à vous adapter à votre équipe et aux règles du jeu ?
- qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez dû prendre part à quelque chose que vous n'aimiez pas ?
- dans quelles situations vous-a-t-il semblé facile ou difficile de vous défendre, ou de défendre vos sentiments et vos actes ?
- avez-vous remis en question les règles du jeu ou vous y êtes-vous opposé ? comment ? si non, pourquoi ?
- quels types de conflits avez-vous observés au sein du groupe ?
- comment y avez-vous réagi ? y avez-vous réagi ?

4. Le lien avec la réalité

Voyez-vous les aspects de ce jeu en rapport avec la réalité ? Par exemple, avec le pouvoir, la compétition, la transparence, l'égalité des chances, les handicaps, l'exclusion, l'injustice, l'adaptation aux situations ?

Quels sont les groupes qui, dans votre ville ou votre pays, se trouvent dans des situations comparables à celles des cœurs ou des carreaux ?

Dans quels cas les victimes subissent-elles des reproches à cause de leur situation ?

Que faudrait-il faire pour changer les règles du jeu ?

Que pourrait-on faire pour améliorer la situation des groupes vulnérables dans nos sociétés ?

Comment transformer les relations de pouvoir ?

Quelles conclusions pouvez-vous tirer concernant la transformation des conflits ? Est-ce possible ? Pourquoi ?

Instructions pour le jury (à copier pour les membres du jury)

Ne dites pas un mot à personne de ces instructions !

- Limite 20 est un jeu truqué. Par conséquent, il est clair que le vainqueur et les perdants ont été choisis au départ (les piques seront les gagnants, les cœurs les seconds et les carreaux les perdants).
- Votre principal rôle consiste à donner l'impression que les équipes participent véritablement à une compétition et possèdent toutes une chance réelle de gagner, et que vous distribuez les points selon des critères objectifs et justes.
- Les joueurs pensent que le jeu va durer jusqu'à ce qu'il y ait un gagnant et que, pour ne pas être disqualifiée, leur équipe devra totaliser 20 points à la fin de la manche 8. Les joueurs ne le savent pas mais le jeu prendra fin après cette manche. Votre tâche consiste à les motiver pour qu'ils continuent et marquent le plus de points possibles.
- Utilisez une cloche pour mobiliser l'attention des participants lorsque vous voulez faire des annonces et justifier vos décisions.

Manche 1 : « À la chasse aux queues de dragon »

- Observez les équipes pendant la partie.
- À la fin de la partie, annoncez les scores haut et fort : piques : 3 ; cœur : 2 ; carreaux : 1.
- Notez les scores sur le tableau.

Vous pouvez justifier votre décision en fonction de la façon dont le jeu s'est déroulé, en disant : « Les piques ont été les plus ardents au jeu, les carreaux n'ont pas pris le jeu au sérieux, les piques étaient plus élégants, tel groupe était trop bruyant, il y avait plus ou moins d'esprit de groupe, etc. » En général, et cela sera le cas pour toutes les autres manches truquées, vous aurez tendance à reprocher aux carreaux leur maigre score et leur paresse, à les blâmer de ne pas respecter les règles, de ne pas être polis ou d'avoir un groupe plus petit.

Manche 2 : « Serpents à sonnette »

Dans les manches de « Serpents à sonnette », la distribution des points n'est pas truquée. Votre tâche consiste à noter les points annoncés par l'animateur. Le gagnant de la partie marque un point.

Manche 3 : « Souffler sur les ballons »

Prenez le temps de délibérer et justifiez votre décision par des arguments similaires à ceux utilisés dans la manche 1. Vous pouvez prétendre que votre jugement repose sur un critère objectif, comme : les piques ont soufflé plus souvent sur les ballons. Personne n'aura compté et ne pourra donc vous contredire ! Donnez les scores suivants : piques : 5 ; cœurs : 1 ; carreaux : 0.

Manche avec handicap

Aidez l'animateur si vous le jugez nécessaire.

Manche 4 : « Serpents à sonnette »

Dans cette manche, le vainqueur de chaque partie de chasse marquera 2 points.

Inscrivez les scores annoncés par l'animateur sur le tableau.

Manche 5 : « La chance »

Chaque équipe disposera d'une minute pour vous convaincre qu'elle mérite de voir son score doublé ou triplé.

Tout d'abord, écoutez toutes les argumentations, puis annoncez les scores. Pour entretenir le suspense, il serait mieux, dans votre intervention, de commencer par commenter tous les discours, puis de communiquer les scores. Le type d'arguments utilisés peut être le même que pour les manches précédentes, avec des références aux compétences en matière de présentation, par exemple : le manque de conviction, une tenue incorrecte, un discours non structuré, des erreurs grammaticales, etc.

Triplez alors le score des piques, doublez celui des cœurs et multipliez celui des carreaux par un, qui restera par conséquent inchangé.

Manche 6 : « Serpents à sonnette »

Dans cette manche, le vainqueur de chaque partie de chasse marque 3 points.

Manche 7 : « Chuchotements chinois »

- L'animateur vous donnera une feuille de papier sur laquelle sera dessinée une forme simple.
- Montrez-la aux membres des piques et des cœurs, mais pas à la personne des carreaux; vous la lui décrirez oralement. Faites cela discrètement afin que les joueurs ne remarquent pas qu'ils sont traités différemment. Assurez-vous qu'aucun autre joueur ne voit la forme.
- Observez les joueurs durant la partie.
- À la fin de la partie, annoncez les scores haut et fort : piques : 3 points ; cœurs : 2 points ; et carreaux : 1 point.
- Inscrivez les scores dans la grille.
- Encore une fois, vous allez devoir justifier ces scores. Par exemple, en expliquant que ce sont les piques qui ont dessiné la forme de la manière la plus précise, les carreaux qui ont été les plus longs, que tel groupe n'était pas silencieux, etc.

Manche 8 : « Serpents à sonnette »

Dans cette manche, le gagnant de chaque partie de chasse marque 4 points.

N'oubliez pas de faire les totaux à la fin. Très important : rappelez-vous que les participants ne savent pas que la partie se termine à la fin de la huitième manche ! À présent, faites un bref discours pour passer en revue le déroulement de la compétition :

- « Nous voici à la fin de la manche 8, le ou les deux groupes n'ayant pas atteint les 20 points vont être disqualifiés. »
- Congratulez les piques pour leurs efforts et leur superbe score, et les autres pour leur énergie et leurs efforts – « Mais il reste un long chemin à parcourir ».

À ce moment, l'animateur annonce que le jeu est terminé.

Règles à communiquer aux participants

Copiez les règles suivantes sur le tableau et lisez-les aux participants avant le début du jeu.

« Limite 20 : Une compétition ludique et drôle, où chacun a sa chance !

Manches diverses : à chaque fois, le jury distribuera un total de 6 points.

Manches identiques (« Serpents à sonnette ») :

2e manche : le gagnant marque 1 point.

4e manche : le gagnant marque 2 points.

6e manche : le gagnant marque 3 points.

8e manche : le gagnant marque 4 points.

La manche 5 est un jeu de chance ! Vous pouvez y doubler ou tripler vos scores !

À la fin de la manche 8, les équipes qui n'auront pas totalisé 20 points seront disqualifiées.

Jouez franc jeu, avec un véritable esprit d'équipe, amusez-vous et battez-vous !

Que le meilleur gagne ! »

Conseils pour l'animateur

Encouragez le jury en permanence et soutenez ses décisions, notamment si les joueurs commencent à les remettre en question. Il est possible qu'une ou deux équipes souhaitent s'arrêter au bout de quelques manches parce qu'elles ont constaté que la partie n'était pas équitable. Encouragez-les à continuer, mais ne les forcez pas. Si le jeu est interrompu, c'est en soi une très bonne chose pour l'évaluation. Vous pourrez alors vous concentrer sur des questions du type : « Pourquoi avez-vous arrêté de jouer ? », « Qui désirait continuer ? »

Vous pouvez aussi changer quelques règles si un groupe insiste, en vous assurant qu'il s'agit d'une requête collective et non individuelle. Consultez toujours le jury sur de telles questions. Le jeu fonctionne aussi bien si les règles en sont légèrement modifiées, par exemple en donnant quelquefois aux carreaux la possibilité de chasser dans les manches de « Serpents à sonnette ». Cela ne change pas en soi l'injustice structurelle du jeu mais les joueurs seront rassurés. C'est aussi un aspect intéressant à étudier lors du débriefing.

Les tâches confiées aux équipes peuvent être remplacées par d'autres de votre choix, à condition qu'elles soient appropriées. Mais n'oubliez pas que les manches de « Serpents à sonnette » sont conçues pour être drôles (elles sont injustes dans la mesure où les carreaux n'ont jamais la possibilité d'être les chasseurs, mais même cette donnée peut être changée). Les autres manches jouent généralement sur la vitesse, la confusion et l'excitation, dans le but d'empêcher que les résultats ne soient évidents et, ainsi, de pouvoir toujours les présenter de manière ambiguë. Notez que ce sont ces manches qui importent réellement.

Certaines des activités prévues dans les manches ne conviennent pas à des personnes handicapées ; vous devrez alors les adapter.

Suggestions de suivi

La vie n'est pas juste, mais il y a certaines choses que vous pouvez faire pour la rendre un peu plus juste. Par exemple, vous pouvez acheter des produits qui font

l'objet d'échanges commerciaux équitables et pour lesquels leurs producteurs ont obtenu une juste rémunération. Aujourd'hui, on peut trouver partout du thé et du café ayant fait l'objet d'accords loyaux entre le producteur et l'acheteur, ainsi que des vêtements et des produits artisanaux et à base de papier recyclé répondant aux mêmes exigences.

Dans les manches de « Serpents à sonnette », certains joueurs ont la possibilité de passer de leur équipe initiale à une équipe gagnante. Dans la réalité, certaines personnes quittent leur pays d'origine pour aller vivre dans un pays qui offre davantage d'opportunités. Nombreuses sont les raisons qui peuvent pousser les immigrants et les réfugiés à quitter leur maison. Bien souvent, vivre dans un pays étranger est très difficile. Mais que savez-vous de la condition de réfugié ? Si vous voulez en apprendre davantage, essayez l'activité « Le réfugié » dans *Repères*.

Si vous souhaitez approfondir la façon dont les relations de pouvoir peuvent être transformées, choisissez l'activité « Le grand jeu du pouvoir ».

Reconnaître les différences

Source : Echavarra, C. V., et al.*,* Paz Joven, Potenciales Para La Vida, Propuesta Educativa de los Jóvenes Constructores de Paz*, Bogota, Colombie, 2006*

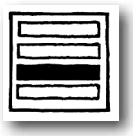
Cette activité traite de la question de la reconnaissance de l'autre en tant que détenteur de droits et de chances égales.

Questions traitées

- Droits de l'homme
- Égalité
- Respect
- Reconnaissance des différences
- Antidiscrimination
- Justice
- Préjugés
- Stéréotypes

Objectifs

- Explorer les questions de diversité, d'égalité et de justice
- Prendre conscience de la diversité qui caractérise chacun d'entre nous
- Apprendre à reconnaître l'autre et à le respecter
- Remettre en question les stéréotypes et les préjugés



Niveau de complexité : 2

Taille du groupe : minimum 16

Durée : 1 heure-1 h 30

Matériels

- Un exemplaire du document 1 pour l'animateur
- Un exemplaire du document 2 pour chacun des groupes
- Papier
- Marqueurs
- Cartes pour tous les participants
- Stylos pour chaque participant
- Ruban adhésif

Préparation

Préparez les documents à distribuer et le matériel. Vous pouvez rafraîchir vos connaissances sur la question des outils, les préjugés et le dialogue interculturel.

Instructions

1. Chaque participant reçoit 20 cartes au format A5.
2. Expliquez aux participants que les débuts de quelques phrases vont leur être lus. À eux de terminer de façon appropriée chacune de ces phrases sur les cartes distribuées. Celles-ci seront ensuite lues haut et fort par l'animateur. Chaque fin de phrase/réponse doit être notée sur une carte distincte. (Les phrases figurent sur le document 1.)

3. L'animateur lit les phrases lentement et clairement, puis laisse suffisamment de temps aux participants pour noter leurs réponses.
4. Lorsque les participants ont fini de compléter les phrases, ils sont répartis en huit groupes.
5. L'animateur suggère alors que les participants/groupes échangent leurs cartes, afin que chacun soit en possession d'un mélange des différentes cartes.
6. À chaque groupe, l'animateur indique une caractéristique utilisée dans les débuts de phrases (par exemple, les Noirs, les jeunes, les adultes, les Blancs ou les personnes homosexuelles) ou toute autre caractéristique.
7. Sur la base de la caractéristique qui leur a été indiquée, chacun des groupes passe en revue les différentes cartes.
8. À partir de ce qui est inscrit sur les cartes, le groupe doit représenter une personne, un homme ou une femme qui corresponde aux questions posées dans le document 2.
9. Chaque groupe présente la personne et les caractéristiques identifiées.

Conseils pour l'animateur

Lors de cet exercice, beaucoup de participants vont être confrontés à des stéréotypes et des préjugés qui, en situation de conflit, peuvent générer des réactions fortes, en particulier si la question de l'ethnie, de la religion ou d'autres facteurs culturels sont impliqués dans le conflit. Vous devrez donc sélectionner avec soin les questions que vous souhaitez traiter.

De la même façon, vous devrez accorder une attention particulière à ces stéréotypes et préjugés durant le débriefing et, éventuellement, aborder la question des perceptions, souvent erronées, de soi-même et des autres concernant les valeurs, croyances, attitudes et comportements.

Dans une situation de conflit, il est courant que, derrière les questions de différences culturelles, se cachent d'autres enjeux politiques, économiques et sociaux que la société ne peut ou ne veut aborder.

Débriefing

- Quelles sont les caractéristiques présentées qui traduisent des attitudes d'exclusion ou de discrimination envers un groupe spécifique d'individus ?
- Lesquelles des caractéristiques présentées font référence à l'inclusion et à l'égalité ?
- Quel est le rapport de cette activité avec le sentiment de reconnaissance ?
- Pourquoi la reconnaissance est-elle importante pour une coexistence pacifique ?
- Quelles sont les différences du point de vue de la reconnaissance accordée aux différents groupes dans la société ?

Pour poursuivre ce débriefing initial, vous pouvez continuer sur la question du contexte du conflit :

- dans quelle mesure les perceptions des autres évoluent-elles au cours d'un conflit ?

- comment aller à l'encontre de ces perceptions ?
- dans quelle mesure est-il réaliste de faire tomber des préjugés enracinés en situation de conflit ?
- comment rétablir le respect et la reconnaissance ?
- que faut-il pour cela ?

Suggestions de suivi

Après le débriefing, vous pouvez poursuivre par l'exploration des concepts abordés par l'exercice, comme le respect et la reconnaissance de la diversité culturelle, ou encore l'égalité des droits et la justice sociale. Si vous voulez poursuivre la réflexion sur des questions spécifiques, comme le rôle des ressources dans les conflits, vous pouvez choisir l'activité « La ruée vers la richesse et le pouvoir ». Vous pouvez également approfondir les questions de la diversité culturelle et du respect de la différence en choisissant l'activité « Une mosquée à Sleepyville ».

Idées d'action

Vous pouvez encourager les participants à travailler sur leurs perceptions, leurs perceptions erronées, leurs stéréotypes et leurs préjugés en développant des activités sur le dialogue interculturel et/ou interreligieux. Par exemple, il est envisageable d'inviter d'autres groupes minoritaires ou culturels/ethniques/religieux à une activité ou une manifestation, ou simplement de participer à l'une de leurs activités. Être confrontés à la différence et à la diversité enrichira vos participants de nouvelles découvertes et connaissances, qui leur permettront de mieux apprécier leurs propres différences et favoriseront la reconnaissance et le respect de la différence de l'autre.

À distribuer 1

Les gens disent :

- que les hommes sont…
- que les hommes aiment…
- que les hommes aiment avoir…
- que les hommes s'expriment en…
- que les hommes ne feraient jamais…
- qu'à la télévision, les hommes…
- qu'à la maison, les hommes…
- qu'à l'école/au lycée/à l'université, les hommes…
- que lorsqu'ils plaisantent, les hommes font toujours…
- que les hommes sont toujours les meilleurs, parce que…

Cette liste sera reprise en changeant « les hommes » par « les femmes ».

Les gens disent :

- que les Noirs sont…
- que les Noirs aiment…
- que les Noirs aiment avoir…
- que les Noirs s'expriment en …
- que les Noirs ne feraient jamais…
- qu'à la télévision, les Noirs…
- qu'à la maison, les Noirs…
- qu'à l'école/au lycée/à l'université, les Noirs…
- que lorsqu'ils plaisantent, les Noirs font toujours…
- que les Noirs sont toujours les meilleurs, parce que…

Ce paragraphe sera repris cinq fois en remplaçant « les Noirs » par « les Blancs », « les Roms », « les juifs », « les musulmans », « les chrétiens », « les migrants », « les homosexuels », « les adultes » ou « les jeunes ».

L'animateur peut choisir les traits de caractère comme il le souhaite.

À distribuer 2

Quel est le nom de cette personne ?

Où vit cette personne ?

Que pense cette personne ?

Que ressent cette personne ?

Quelles sont les qualités de cette personne ?

Quels sont les défauts de cette personne ?

Qu'est-ce que vous aimeriez faire avec cette personne ?

Qu'est-ce que vous n'aimeriez pas faire avec cette personne ?

Une mosquée à Sleepyville

Source : « Tous différents – Tous égaux », Compagnon – Guide d'action pédagogique pour la diversité, la participation et les droits de l'homme*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008, www.eycb.coe.int/compass/en/pdf/Companion_final.pdf (en anglais uniquement)*

Cette activité simule un différend au sujet de la construction d'une mosquée dans un quartier traditionnellement chrétien.

Niveau de complexité : 3

Questions traitées

- Culture
- Diversité
- Religion

Objectifs

- Faire l'expérience des conflits liés à la satisfaction des besoins des diverses communautés
- Explorer le droit à la religion
- Acquérir des capacités en matière de débat, d'analyse et de négociation

Taille du groupe : 15-30

Matériels

Papier pour fabriquer les badges, un tableau de conférence, une montre ou une horloge, une petite cloche pour le maire

Durée : 3 heures ou plus, selon la durée de la session et le temps consacré au débriefing

Préparation

- Photocopier les cartes de rôle, la description de la problématique (voir « À distribuer ») et les règles du débat (facultatif).
- Préparer les badges pour les partis/groupes qui seront représentés à la réunion.
- Lister les différents rôles sur le tableau de conférence de manière qu'ils soient visibles de tous.
- Prévoir un lieu pour la réunion du conseil municipal ainsi que plusieurs espaces pour les groupes, afin qu'ils puissent débattre de leur position préalablement ou se réunir entre eux.

Instructions

- Lisez la description de la problématique figurant sur le document. Expliquez aux participants qu'ils sont des habitants de Sleepyville et que tous sont préoccupés par l'éventualité de la construction d'une nouvelle mosquée sur un terrain abandonné du conseil.
- Présentez la liste des rôles aux participants et demandez à chacun d'en choisir un. Distribuez les cartes de rôle et les copies du document, et signalez que les participants et les groupes peuvent se réunir au préalable et par la suite dans la pièce où se tiendra la réunion du conseil.
- Expliquez les règles du débat qui s'appliqueront durant la rencontre.

- Expliquez que les participants auront 30 minutes avant la réunion du conseil pour rencontrer d'autres citoyens, préparer ce qu'ils souhaitent dire et décider de leur vote. Indiquez que la réunion du conseil durera 40 minutes et qu'il y aura très peu de temps pour les discours du fait du nombre de personnes présentes. Pour cette raison, les participants devront s'efforcer de focaliser leur intervention sur un ou deux points principaux.
- Profitez de la préparation pour mettre en place la salle qui accueillera la réunion du conseil. Dans l'idéal, les participants doivent se placer en demi-cercle ou en fer à cheval, le maire étant assis face à eux sur une petite estrade. Les partis ou les groupes doivent s'asseoir ensemble et disposer leurs badges sur les tables devant eux.
- Au bout de 30 minutes, conviez les citoyens à la réunion (ou demandez au maire de s'en charger). Il doit rappeler à l'assemblée les règles de base du débat et faire un petit discours d'introduction.
- À la fin de la réunion, au bout de 40 minutes, le maire doit appeler au vote. Lorsque les voix ont été comptées et que le résultat a été déclaré, vous devez annoncer la fin de l'activité et inviter les participants à former un cercle avec leurs chaises pour le débriefing.

Débriefing

Commencez le débriefing en souhaitant la bienvenue à tous les participants par leur vrai nom. Cela est important pour leur permettre de sortir de leur rôle. Interrogez-les sur ce qu'ils ont ressenti durant le processus :

- avez-vous été surpris par le résultat du vote, et reflétait-il la position de la personne dont vous jouiez le rôle ?
- selon vous, quelle influence a eu votre personnage sur le résultat ?
- vos échanges avec d'autres personnes ou groupes vous ont-ils fait modifier votre approche ou votre attitude à l'égard du problème ?
- était-il facile de s'identifier à votre personnage ?
- pensez-vous qu'une telle situation puisse avoir lieu dans la réalité ? pouvez-vous citer des cas similaires ?
- comment réagiriez-vous si un tel conflit surgissait là où vous vivez ?
- l'activité a-t-elle modifié votre attitude d'une façon ou d'une autre ?
- dans quelle mesure pensez-vous que la religion soit un sujet de conflit dans l'environnement dans lequel vous vivez ?
- selon vous, pourquoi la religion et les croyances constituent-elles un sujet de conflit ?
- les droits de l'homme des membres des communautés religieuses minoritaires sont-ils respectés comme il se doit là où vous vivez ?
- qu'entendez-vous par liberté de pensée, de conscience et de religion ?
- comment garantir ses droits en situation de conflit ?
- quelles actions les jeunes peuvent-ils mener ?

Conseils pour l'animateur

Si possible, conduisez cette activité avec un autre formateur pour pouvoir en même temps répondre aux questions et coordonner chacune des étapes.

Vous pouvez décider d'attribuer les rôles au préalable pour ne pas perdre de temps durant la session.

Pendant la préparation, il est utile de vérifier que les participants utilisent ce temps pour rencontrer d'autres personnes ou planifier ce qu'ils vont dire durant la réunion.

Au moment de répartir les rôles, n'oubliez pas que le rôle de maire est très exigeant et que la personne qui le jouera devra avoir suffisamment confiance en elle pour encadrer la réunion et, si nécessaire, interrompre certains participants pour que tous puissent s'exprimer.

Vous devrez passer à la loupe les tâches du maire avec le participant qui jouera son rôle avant d'entamer la simulation. Il est très souhaitable que, après cela, vous confiiez l'animation à la personne qui joue le maire pour qu'elle ait le sentiment que vous lui faites confiance et pour que les autres participants respectent ses décisions, plutôt que de s'en référer à vous.

Si des problèmes surgissent, vous devrez peut-être intervenir durant la simulation, mais sans affaiblir l'autorité du participant qui joue le rôle du maire.

Si la simulation prend une mauvaise direction, par exemple si les participants sont à côté du sujet ou que des informations sont inventées, ou si le conseil se trouve dans une impasse sans pouvoir parvenir à un accord, soulignez que cela n'indique pas que l'activité a échoué mais, au contraire, que cela peut refléter la réalité. Vous pourrez exploiter cette situation lors du débriefing pour discuter de la difficulté de parvenir à un accord sur de telles questions. Après avoir évalué cet aspect de l'activité, vous pouvez procéder à un brassage d'idées sur la façon de sortir de l'impasse, en tenant compte des approches de la gestion des conflits (par exemple, solutions de coopération, médiation et interventions de tierces parties) présentées au chapitre 4.

Lors du débriefing, il est essentiel de ne pas répéter la simulation. Les participants doivent sortir de leur rôle pour pouvoir réfléchir concrètement à l'expérience qu'ils viennent de vivre. Vous devez les encourager à revenir sur la simulation de leur point de vue et non de celui des personnages dont ils ont joué le rôle.

Suggestions de suivi/variantes de l'exercice

Si des journalistes participent à l'exercice, vous pouvez exploiter leur analyse dans le cadre d'une session distincte. Il pourrait notamment être utile d'examiner les différences que présentent les comptes rendus pour soulever des questions sur le rôle et l'impact des médias dans les aboutissements positifs ou négatifs de ce type de conflit.

Selon le contexte dans lequel vous travaillez, il peut être plus approprié d'étudier le cas d'« Une église à Sleepyville » ou d'« Un temple à Sleepyville » et de situer l'activité dans un quartier essentiellement musulman, par exemple. Vous pouvez aussi choisir un autre décor. D'autre part, vous pouvez prévoir des journalistes pour observer le processus avec une certaine distance ; mais cela va prendre du temps, notamment si vous voulez examiner leurs rapports avec le groupe (voir ci-dessous pour des suggestions).

Idées d'action

Encouragez les participants à observer leur propre environnement et à évaluer dans quelle mesure les différentes communautés religieuses sont perçues comme des

« sources » ou des « causes » de conflit. Examinez les autres sujets de conflit en jeu, comme la migration et les ressources. Essayez d'organiser des rencontres avec des représentants de quelques-unes des communautés afin d'envisager avec eux des formes de coopération pour la gestion de ce type de conflit.

À distribuer

Une mosquée à Sleepyville

Vous vivez dans la charmante ville de Sleepyville, qui compte quelque 80 000 habitants. Ces soixante dernières années, la population a radicalement changé, notamment parce que beaucoup de jeunes vont s'installer dans les grandes villes où les opportunités d'emploi sont meilleures, mais aussi parce que la région a vu l'arrivée d'un grand nombre de familles migrantes, principalement de pays musulmans. Bien que certaines de ces familles soient installées depuis trois générations, elles continuent d'être traitées avec suspicion comme de « nouveaux arrivants » par beaucoup d'habitants. Or, ces personnes représentent aujourd'hui quasiment 15 % de la population totale.

La question qui divise aujourd'hui Sleepyville est le souhait des musulmans que soit construite une mosquée sur un bout de terrain abandonné, propriété du conseil municipal. Ce terrain non exploité fait l'objet de plaintes adressées au conseil depuis des années. Il se trouve près de la principale rue commerçante, dans un secteur où le vandalisme et la toxicomanie sont des problèmes récurrents.

Aussi, lorsqu'un homme d'affaires s'est proposé pour régler ce problème, le maire a pensé que son jour de chance était arrivé ! Le conseil a tout de suite convenu de lui céder ce terrain et de financer 20 % des coûts de construction d'une nouvelle mosquée sur ce site. Les 10 % restants, que l'homme d'affaires ne pouvait financer, devaient l'être par la communauté musulmane.

La construction devait commencer cette semaine, mais le conseil municipal a été inondé de plaintes de résidents en colère qui s'opposent au projet. Une réunion spéciale a été décidée, à laquelle tous sont invités, pour trouver une solution au problème. La réunion doit avoir lieu dans 30 minutes, en présence de la presse.

Liste des participants

- le maire de Sleepyville ;
- les membres du conseil municipal : trois partis politiques sont représentés, par une ou deux personnes ;
- « Les jeunes Sleepies pour les droits de l'homme ! » : un ou deux représentants ;
- association « Passé et présent » : un ou deux représentants ;
- Association musulmane de Sleepyville : un ou deux représentants ;
- citoyens ordinaires : autant que nécessaire ;
- facultatif : un ou deux journalistes pour couvrir la rencontre.

Faites en sorte que chacun des partis politiques ait un nombre égal de représentants, et qu'il y ait aussi le même nombre de représentants dans chacun des groupes de citoyens. Vous pouvez prévoir autant de citoyens ordinaires que vous le souhaitez.

Règles du débat

- la réunion est présidée par le maire et sa décision sur toutes les questions est irrévocable ;
- si vous souhaitez prendre la parole, vous devez lever la main et obtenir la permission du maire ;
- les commentaires doivent être brefs et ne pas dépasser deux minutes ;
- la réunion sera close au bout de 40 minutes, avec un vote qui confirmera ou infirmera la construction d'une mosquée ;
- toutes les personnes présentes à la réunion sont en droit de prendre part au débat et de voter.

Vous pouvez modifier ces règles en fonction de la taille de votre groupe et du temps dont vous disposez.

Cartes de rôle

Le maire de Sleepyville

Vous êtes le président du conseil municipal et votre rôle, quand la réunion aura commencé, sera d'accueillir les participants et de leur rappeler les règles du débat. Durant la réunion, vous devrez vous efforcer de permettre à chacun de s'exprimer, en veillant à ce que personne ne mobilise la parole trop longtemps. Vous êtes très préoccupé par la mauvaise publicité que vous fait cette affaire et, avant la réunion, vous prévoyez d'essayer de parler à certains des groupes pour les persuader d'assouplir leur position.

Membre(s) du conseil municipal : Parti traditionnaliste (une ou deux personnes)

Vous représentez le parti traditionnaliste au conseil municipal et êtes fermement opposé à la mosquée. Vous estimez qu'il n'est pas juste que les terrains et les ressources du conseil aillent à un lieu de culte qui ne respecte pas les traditions de ce pays et de cette ville. Vous estimez que les familles migrantes ont la chance d'être autorisées à vivre ici et que, en conséquence, elles ne devraient pas tenter d'imposer des modes de vie différents à un pays dont elles sont les hôtes. Vous craignez également que la mosquée ne se transforme en un lieu pour le recrutement de terroristes.

Membre(s) du conseil municipal : Parti populiste (une ou deux personnes)

Vous représentez le parti populiste au conseil municipal. Vous soutenez la décision initiale de construire la mosquée sur ce terrain, notamment parce que vous êtes conscient du fait que la communauté musulmane a largement contribué à l'économie de la ville et vous ne souhaitez donc pas l'exclure. Mais vous êtes très préoccupé par les plaintes des résidents et ne voulez pas alimenter un conflit inutile au sein de la communauté. Vous vous souciez également de conserver votre siège aux prochaines élections municipales. Par conséquent, vous soutiendrez probablement l'option qui sera la moins sujette à controverse.

Membre(s) du conseil municipal : Parti de la diversité (une ou deux personnes)

Vous représentez le parti de la diversité au conseil municipal. Vous pensez que la proportion relativement importante de résidents de différentes régions du monde est un atout supplémentaire pour la culture et l'intérêt de Sleepyville, et vous estimez injuste que la ville ait privé ces personnes de la possibilité de pratiquer leur religion depuis si longtemps. Vous considérez par ailleurs que ce terrain abandonné est à l'origine de nombreux problèmes sociaux et que, pour l'instant, le conseil municipal n'a pas les moyens de l'exploiter lui-même.

Membres de l'association « Passé et présent » de Sleepyville (deux à quatre personnes)

Vous êtes l'un des principaux groupes opposés à cette mosquée. Vos membres sont issus des communautés traditionnelles (non musulmanes) de Sleepyville et vous estimez essentiel de préserver le caractère original de cette ville où la plupart d'entre vous vivent depuis toujours. Le site proposé pour la mosquée est très central et la construction serait donc visible de partout dans le centre-ville. La mosquée pourrait notamment masquer la vue sur l'église principale depuis le square central. Vous estimez que le caractère de votre ville natale a été complètement transformé par une communauté qui n'est arrivée que récemment. Vous ne comprenez pas pourquoi ces personnes ne devraient pas respecter les mêmes règles que les autres résidents.

Membres du groupe « Les jeunes Sleepies pour les droits de l'homme ! » (deux à quatre personnes)

Votre groupe a été constitué pour gérer quelques-uns des problèmes les plus graves qui concernent les jeunes à Sleepyville. Pour vous, la construction d'une mosquée répond au besoin de la communauté musulmane d'un lieu de culte et représente par ailleurs une solution aux nombreux problèmes sociaux qui découlent de la non-gestion de ce terrain depuis longtemps. Vous êtes donc en faveur de la construction de cette mosquée mais préoccupé par les problèmes sociaux que pourrait être amené à négliger le conseil s'il devait contribuer à sa construction. Ces cinq dernières années, le budget consacré à la jeunesse a notamment été réduit à un niveau qui ne permet plus de répondre aux besoins de ce groupe de population.

Membres de l'Association musulmane de Sleepyville (deux à quatre personnes)

Depuis des années, vous demandez au conseil de fournir à la communauté musulmane le lieu de culte qui lui a toujours été refusé pour des raisons financières. Vous trouvez injuste que la communauté musulmane doive financer 10 % du coût de sa construction, alors que les difficultés économiques n'épargnent personne et que, par ailleurs, la communauté chrétienne dispose de 11 lieux de culte qui sont utilisés par moins de pratiquants que ne le serait la mosquée. Vous estimez que la contribution de votre communauté à la ville n'est pas appréciée à sa juste valeur, que les membres de votre communauté font l'objet de discrimination dans toutes les sphères de leur vie et que, en leur refusant cette mosquée, le conseil nie leur droit fondamental à la pratique de leur culte.

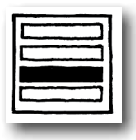
Citoyens de Sleepyville

Vous êtes inquiets du conflit qui déchire Sleepyville et souhaitez assister à la réunion du conseil municipal pour voter. Pour l'instant, vous ne savez pas encore à quel camp donner votre voix. Il vous faut parler au plus grand nombre de groupes possible pour pouvoir vous décider.

L'arbre des valeurs

Source : Hulley, C., Youth Peace Building Training – Sudan, Trainers Manual : A Toolkit for Training Young Peace Builders*, Centre for the Study of Violence and Reconciliation (CSVR) et International Rescue Committee (IRC), Afrique du Sud, 2007, www.eldis.org/go/topics/resource-guides/children-and-young-people/children-and-conflict/post-conflict-reconstruction&id=32712&type=Document*

Cet exercice vise à renforcer l'inspiration et l'engagement des participants dans le travail pour la paix en explorant les valeurs qui le sous-tendent. Il permet aux participants de réfléchir pour identifier clairement les valeurs communes qui fondent leur action.



Niveau de complexité : 2

Taille du groupe : indifférente

Durée : 60 minutes

Questions traitées

- Valeurs
- Diversité
- Vision commune
- Principes éthiques
- Formation d'équipes
- Reconnaissance des différences
- Coopération

Objectifs

- Permettre aux participants de formuler des valeurs communes et d'élaborer des principes éthiques comme base aux activités de groupe
- Apporter aux participants un outil qui permette d'examiner les différences tout en reconnaissant la richesse de la diversité

Matériels

Tableau de conférence, marqueurs, papier, stylos

Préparation

Dessiner un grand arbre sur un tableau de conférence ou utiliser un vrai arbre à l'extérieur.

Instructions

1. L'animateur dessine un arbre sur un tableau de conférence ou se sert d'un véritable arbre pour présenter l'activité.
2. L'animateur explique la signification de chacune des parties de l'arbre :
   - le tronc de l'arbre représente votre organisation, votre groupe de jeunes ou vous-même ;
   - les branches représentent les programmes/les activités ;
   - les racines sont les valeurs, qui vous nourrissent vous et votre organisation, et qui sous-tendent vos activités.
3. Répartissez les participants en petits groupes de travail et demandez-leur d'appliquer le modèle de l'arbre à leurs propres organisations, en leur proposant de dessiner leurs propres arbres.

4. Demandez-leur ensuite de réfléchir aux relations entre les différentes parties de l'arbre, en commençant par les valeurs.
5. Rassemblez les groupes pour qu'ils échangent leurs impressions.

Débriefing

Selon vous, dans quelle mesure cette activité reflète-t-elle la réalité ? Est-ce ainsi que cela se passe dans la pratique ?

Vos activités ont-elles tendance à renforcer ou à contredire vos valeurs ?

Comment changer cela si nécessaire ?

Proposez aux participants de discuter deux par deux, de façon informelle.

Faites le lien avec les solutions de coopération et explorez les valeurs que promeut la coopération en posant les questions suivantes :

- quelles sont les valeurs qui sous-tendent la coopération ?
- quelles sont les valeurs qui requièrent une attention particulière ?
- comment garantir que la coopération s'appuie sur les valeurs en lesquelles nous croyons ?
- les autres voient-ils la coopération de la même façon ?
- qu'est-ce que la coopération change ?

Il est important que les participants s'engagent dans la pratique en faveur du changement. Réservez un temps suffisant à la réflexion sur les valeurs et essayez de favoriser la concrétisation des valeurs communes au sein du groupe.

Conseils pour l'animateur

Lors de la présentation des arbres par les groupes, il peut être intéressant de leur faire observer que les fruits des programmes/activités tombent au sol pour aller nourrir l'arbre à la racine (les valeurs).

Suggestions de suivi

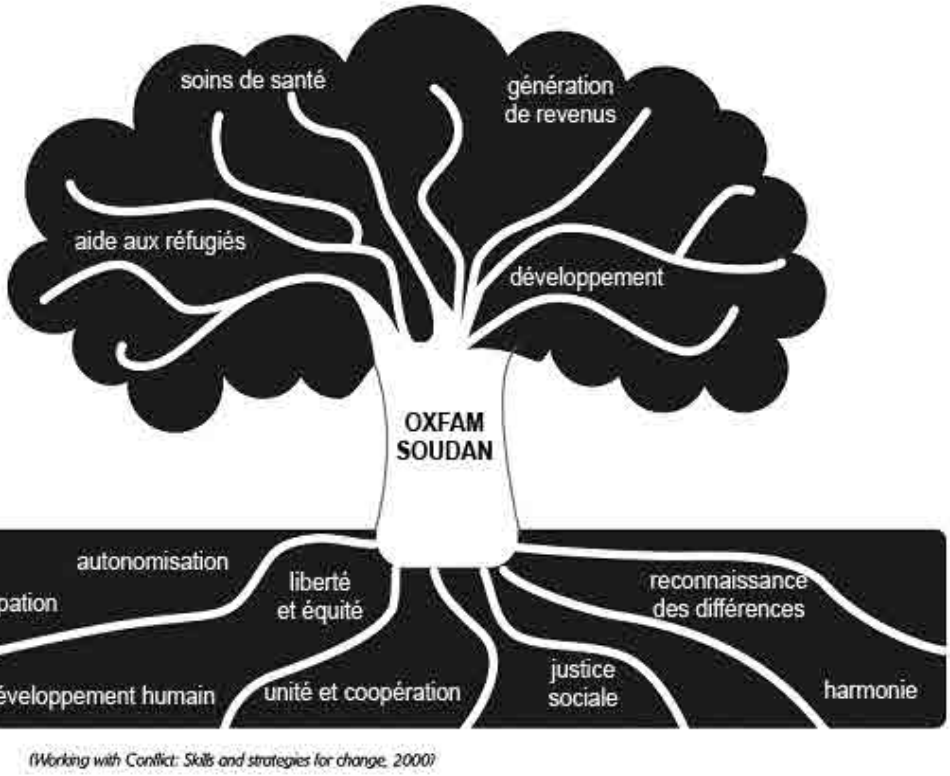
Vous pouvez poursuivre avec l'exercice « Qu'essayez-vous de changer ? », consacré à différentes études de cas d'interventions, pour faire un point sur les objectifs des participants et leurs aboutissements. Il peut être intéressant de discuter et d'évaluer dans quelle mesure les valeurs jouent un rôle dans les interventions, ainsi que la façon dont ces valeurs ont été promues dans les cas étudiés.

Idées d'action

Vous pouvez suggérer d'utiliser le modèle de l'arbre dans l'organisation des participants en invitant l'ensemble de ses membres/partenaires à réactiver leurs valeurs communes. L'exercice peut être particulièrement intéressant et utile dans un moment de division ou de tension, car il va rapprocher les participants et leur faire prendre conscience de ce pour quoi ils travaillent.

À distribuer

L'arbre des valeurs

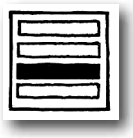


Exemple du Soudan

Deux visions du monde

Adapté par Ditta Dolejšiová d'une session préparée par Simon Fischer, Responding to Conflict (RTC) (www.respond.org), lors du Forum sur la transformation des conflits de la DJS en 2007. Illustration adaptée par Diana Francis de ACTS Balkans (Applied Conflict Transformation Studies), www.globalacts.org/region.php?rid=4

L'objectif de cet exercice est d'explorer les valeurs qui sous-tendent la consolidation de la paix, en se focalisant sur deux visions du monde – construction de la paix et pacification – et en examinant pourquoi toutes deux font partie de nous et de nos vies.



Niveau de complexité : 2

Questions traitées

- Paix
- Valeurs
- Construction de la paix
- Harmonie
- Choix
- Reconnaissance

Objectif

- Permettre aux participants d'appréhender les diverses approches de la paix qui sont les nôtres et celles de nos sociétés
- Identifier les nouveaux aspects de la paix, des conflits et de la violence qui requièrent notre attention

Taille du groupe : indifférente

Matériels

- Tableau de conférence
- Cartes roses et jaunes
- Ruban adhésif pour matérialiser des lignes au sol
- Feuilles au format A4 pour présenter le triangle

Durée : 90 minutes

Préparation

Dessiner sur le sol un grand triangle à l'aide du ruban adhésif (par exemple, 3 mètres à la base, 4 mètres pour les côtés) et le diviser en deux parties (voir le document).

Préparer les mots clés pour les cartes jaunes et roses, et les noter chacun sur une carte distincte.

Préparer des copies de la moitié d'un triangle pour chacun des groupes.

Instructions

1. Répartissez les participants en deux groupes.
2. Le groupe 1 reçoit les cartes jaunes classées par numéro (de la base au sommet du triangle), ainsi qu'une copie de la partie « construction de la paix » du triangle : expliquez-lui qu'il s'agit de sa vision du monde, en laquelle il croit et qu'il doit défendre. Faites de même avec le groupe 2 en lui remettant les cartes roses classées par numéro (de la base au sommet du triangle), ainsi qu'une copie de la partie « pacification » du triangle.

3. Invitez les participants à examiner leurs cartes, à en discuter au sein de leur groupe pour parvenir à une brève explication de chacune des cartes, compte tenu de leur vision du monde.
4. Demandez à chacun des groupes de choisir son représentant qui, en leur nom, va tenter de convaincre les autres que la vision du monde de son groupe est la meilleure.
5. Invitez les deux groupes à se réunir en plénière, dans l'espace où le triangle vide est dessiné au sol. Demandez à chacun des groupes de s'asseoir dans un des côtés du triangle.
6. Demandez alors aux représentants choisis de commencer par présenter leur vision du monde. Pour cela, ils placent les cartes sur le triangle, une par une, de la base jusqu'au sommet de leur côté du triangle. Chacun à leur tour, les représentants présentent les cartes qui expliquent leurs convictions et visions du monde. Ils procèdent ainsi jusqu'à ce que le triangle soit complet.
7. Pour compléter le modèle, vous pouvez y ajouter des sous-thèmes, comme le montre le triangle présenté dans le document.

Débriefing

Lorsque le triangle est constitué, commencez le débriefing :

- comment vous sentez-vous au sein de votre groupe ? que signifiait pour vous le fait d'être dans le groupe rose ou jaune ?
- dans quelle mesure a-t-il été difficile de convaincre l'autre groupe au sujet de votre vision du monde ?
- dans quelle mesure étiez-vous d'accord avec les idées que vous défendiez ?
- quelles sont les principales différences entre les jaunes et les roses ?
- dans votre partie rose/jaune du monde, comment voit-on le conflit ?
- dans votre partie rose/jaune du monde, comment voit-on la paix ?
- que signifie le pouvoir pour les roses/les jaunes ?

Après cette première partie, expliquez aux participants que ces deux visions du monde font partie de nos sociétés et de nous-mêmes :

- qu'est-ce qui sépare les deux visions ?
- peut-on choisir son côté (rose ou jaune) ?
- comment est-ce qu'un jaune peut devenir rose, et vice versa ?
- la construction de la paix est-elle possible sans pacification ?
- que se passe-t-il lorsqu'un groupe jaune ne veut pas négocier avec un groupe rose ?
- comment les deux réseaux se soutiennent-ils mutuellement ?

Faire le lien avec la réalité

- Comment décririez-vous votre société/communauté ? Est-elle rose/jaune/les deux ?
- Comment définiriez-vous les êtres humains dans votre communauté ? Sont-ils roses/jaunes/les deux ?

- Comment les tâches des différents groupes sont-elles réparties ? Quel est le rôle de chacun (que font les roses/les jaunes) ?

Poursuivre la réflexion

- Comment pouvez-vous voir le conflit dans ce triangle ?
- Le conflit est-il une force positive pour le changement ? Pour du mieux, du pire ?
- Dans quelle mesure le conflit est-il nécessaire au changement ?
- Comment nous positionner en tant qu'acteurs du changement, et non en tant que conservateurs, compte tenu de nos visions du monde ?
- Quels sont les côtés du conflit dans lequel nous devons nous engager ?
- Serait-ce une bonne idée de convertir le plus d'individus possibles en jaunes ou roses pour opérer un changement du système « de l'intérieur » ?
- Pourquoi est-il important de faire la distinction entre conflit et violence ?

Conseils pour l'animateur

Si vous avez le sentiment que le groupe n'est pas suffisamment fort pour défendre ces deux visions du monde au moyen de définitions cohérentes des mots clés, vous pouvez décider de vous en charger avec un autre membre de l'équipe. Puis vous procéderez directement au débriefing, que vous adapterez quelque peu, notamment sa première partie.

Suggestions de suivi

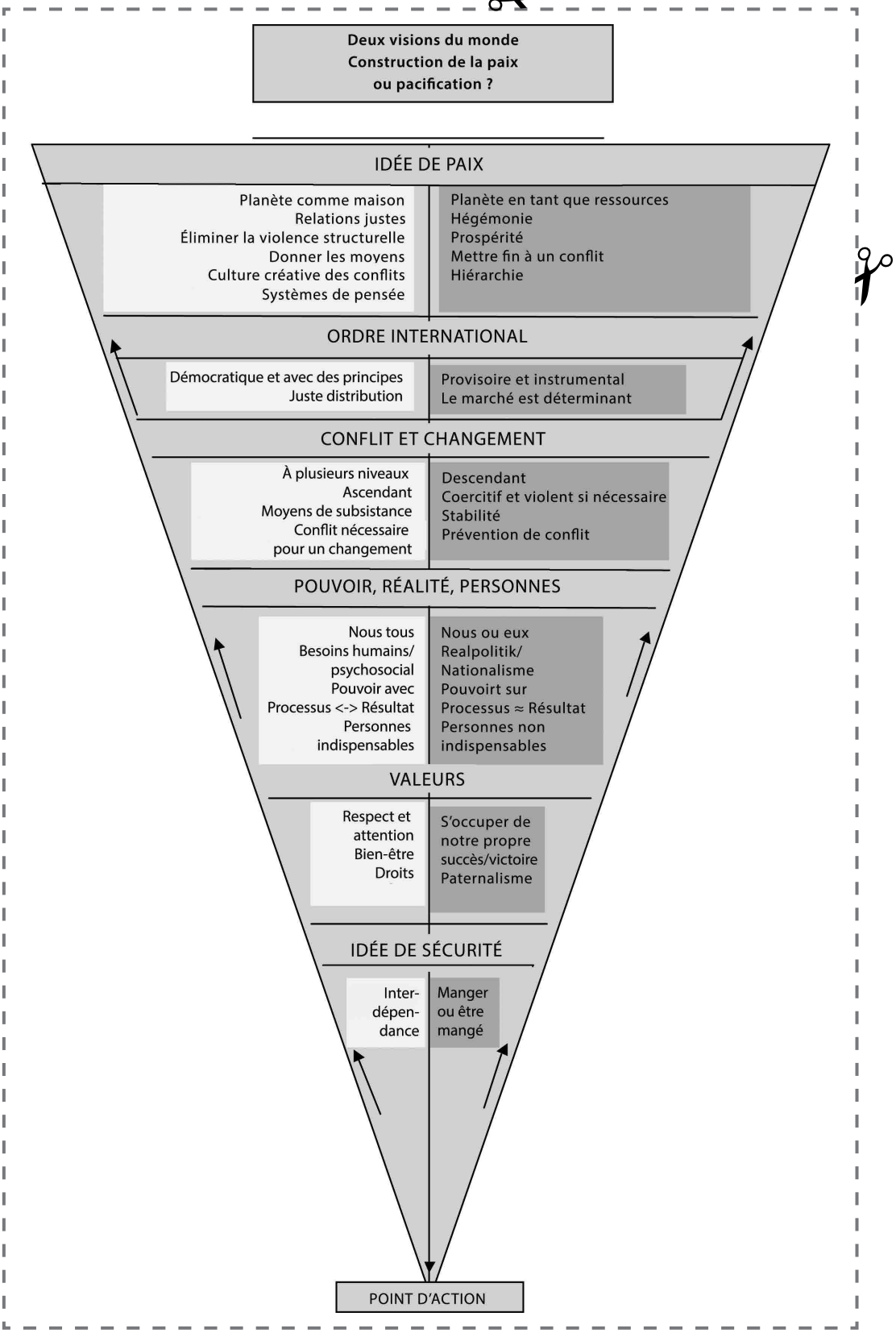
Vous pouvez continuer d'explorer les modes de changement et la transformation des conflits en situation de paix avec l'activité « Qu'essayez-vous de changer ? » ou avec l'un des exercices consacrés aux solutions de coopération.

Idées d'action

Vous pouvez inviter les participants à imaginer un symbole qui incarne les convictions nécessaires au maintien de la paix. Cela peut passer par un exercice de silence, durant lequel les participants créent un symbole à partir de matériels et de mots clés dans un coin de la salle – où ils peuvent se retrouver pour refaire le plein d'énergie et réconcilier les deux visions du monde.

À distribuer 1

L'illustration du triangle adapté par ACTS Balkans, à partir d'une version originale de Diana Francis, 2006



Notes

1. Chisholm, L., « Bridges for Recognition Cheat Sheet », préparé pour la conférence de SALTO « Bridges for Recognition » sur la promotion du travail de jeunesse en Europe, Louvain, 2005, http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/glossary.html#N.
2. http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials
3. Définition officielle de l'éducation aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, Programme jeunesse d'éducation aux droits de l'homme. Pour plus d'informations, voir www.coe.int/compass.
4. Voir www.coe.int/hre ou www.coe.int/compass.
5. Voir « apprentissage interculturel » dans le glossaire, pour une brève présentation de l'empathie, de la tolérance vis-à-vis de l'ambiguïté et de la distance au rôle.
6. Direction de la jeunesse et du sport, Conseil de l'Europe, *Gender Matters – A Manual on Addressing Gender-Based Violence Affecting Young People*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, www.eycb.coe.int/gendermatters/default.htm.
7. Voir : http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-1-organisational-management
8. *Ibid*.
9. www.flickr.com/photos/greenalex/1465327354.
10. www.prb.org/Datafinder/Topic/

6. Glossaire

Acteurs non étatiques : acteurs au niveau international qui ne sont pas des États.

Adolescent : jeune pubère ou jeune tout juste sorti de la puberté.

Analyse des conflits : étude systématique du profil, de la cause, des acteurs et des dynamiques du conflit, y compris l'interprétation et l'évaluation de ces informations.

Apprentissage interculturel (AIC) : l'apprentissage interculturel est né d'expériences locales et internationales et s'est imposé en tant que réponse éducative efficace aux défis inhérents du « vivre et travailler ensemble » dans une société multiculturelle. Son objectif principal est d'amener les participants à reconnaître l'inégalité, l'injustice, le racisme, les stéréotypes et les préjugés, et à leur faire connaître les aptitudes qui les aideront à identifier et à tenter de changer ces mécanismes chaque fois qu'ils y seront confrontés dans la société.

Arbitrage : une tierce partie participe aux efforts de résolution. Les parties belligérantes ont voix au chapitre s'agissant de définir qui prendra la décision finale de la solution à appliquer, et il arrive que la loi soit invoquée comme base ultime pour la prise de décision. La tierce partie a dans ce cas également le pouvoir d'imposer une solution aux belligérants. Que les parties acceptent ou pas l'issue, le niveau de participation est élevé.

Autonomie (à distinguer de l'autodétermination) : État ou personne qui se gouverne librement.

Base : majorité de la population, formée des individus représentés par des ONG locales, des agents travaillant au niveau local, de divers groupes d'intérêts, des syndicats, des militants, des responsables de la santé publique et, dans certaines sociétés, des seniors, des membres de groupes autochtones et des chefs de camp de réfugiés.

BATNA *(best alternative to a negotiated agreement)* : meilleure solution de rechange à une entente négociée. Cette approche part du principe qu'il est impossible de décider en toute connaissance de cause d'accepter une solution proposée si l'on n'en connaît pas les alternatives.

Besoins : manque de quelque chose que l'on souhaite ou dont on a besoin. Les besoins peuvent être culturels (valeurs, idées, principes), matériels (ressources) ou sociaux (équilibre des pouvoirs, statut ou rôle au sein d'un groupe).

Choc des civilisations : théorie proposée par Samuel P. Huntington prédisant que la source principale des conflits à l'avenir serait culturelle et religieuse.

Cogestion : le terme désigne un modèle de participation des jeunes pratiqué au sein du secteur de la jeunesse du Conseil de l'Europe. Des représentants à la fois des gouvernements et de la jeunesse décident ensemble des priorités, des principales enveloppes budgétaires, de la mise en œuvre des priorités de travail et de l'allocation des ressources aux activités de jeunesse.

Communication non violente (CNV) : mode de communication qui exclut les accusations et la culpabilisation de son partenaire. Elle emploie un langage qui évite d'accuser, d'attaquer, de critiquer, de juger, de punir ou encore de coller des étiquettes.

Compétition : rivalité au sujet d'un profit, du prestige ou d'un prix/d'une récompense. Dans une situation de conflit, les parties accordent une grande importance à leurs propres préoccupations et besoins, et ignorent ceux des autres.

Compromis : règlement d'un différend dans lequel chaque partie fait des concessions. On parle aussi de partage ou de négociation.

Conciliation : une tierce partie joue le rôle d'intermédiaire entre les parties, généralement dans le cadre d'une rencontre.

Conflit « à somme non nulle » : situation dans laquelle les deux parties sont gagnantes dans une solution de coopération, également appelée solution « gagnant-gagnant ».

Conflit « à somme nulle » : aboutissement d'un conflit dans lequel une partie gagne tandis que l'autre perd.

Conflit « à somme positive » : voir « Conflit à somme non nulle ».

Conflit armé : incompatibilité litigieuse dans laquelle deux parties, dont une au moins est le gouvernement d'un État, recourent à l'usage de la violence, causant ainsi au moins 25 morts au combat par an.

Conflit chaud : conflit qui semble « en ébullition ». Il se manifeste par le déploiement d'une activité intense et de beaucoup d'énergie ; il est prêt à déborder.

Conflit froid : conflit dans lequel les relations sont gelées. Les parties semblent avoir perdu de vue leurs objectifs, ont une médiocre estime d'elles-mêmes et sont aveugles aux effets de leur propre comportement sur les autres, affichant des attitudes détachées. On parle aussi de conflit latent.

Conflit insoluble/prolongé : conflit qui se prolonge entre individus, groupes ou nations, et qui résiste à toute tentative de gestion, poursuivant son escalade vers des niveaux plus élevés d'hostilité et d'intensité.

Conflit inter-États : conflit armé militarisé entre deux États ou plus.

Conflit intergroupes : ce type de conflit oppose différentes constellations sociales, divers groupes ou échelons formels et non formels dans la société, comme les cadres et les employés sur le lieu de travail, l'administration et les syndicats, ou encore divers groupes au sein d'une classe, les services d'une organisation, les groupes culturels dans une petite communauté, les bandes à l'école, etc.

Conflit international/mondial : ce type de conflit a lieu au sein de diverses organisations internationales, entre sociétés transnationales et entre États-nations. Il peut impliquer des interventions armées, dont des guerres, et par conséquent des victimes.

Conflit interpersonnel : ce type de conflit oppose deux ou plusieurs individus, par exemple les membres d'une famille, un supérieur hiérarchique et ses subordonnés, un étudiant et son professeur, les représentants de groupes culturels, etc.

Conflit intra-État : conflit armé militarisé au sein d'un État.

Conflit intrapersonnel : ce type de conflit qui affecte un individu est la conséquence de sa frustration ressentie par rapport à ses objectifs, ses projets ou réalisations, ou encore du fait de valeurs en concurrence et de questions de conscience.

Conflit latent : dans ce type de conflit sous la surface, les priorités en jeu sont invisibles, le langage corporel est dédaigneux, le pouvoir est brigué et les ressources influent sur son déroulement.

Conflit armé majeur : dans ce type de conflit, on compte entre 25 et 1 000 décès annuels et, au total, au moins 1 000 victimes durant le conflit. Voir aussi « Guerre ».

Conflit manifeste : les aspects visibles du conflit : les griefs, les négociations, les mots qui blessent, etc.

Conflit armé mineur : ce type de conflit se définit par au moins 25 mais moins de 1 000 morts au combat par an.

Conflit social : Voir « Conflit intergroupes ».

Conflit : Du latin *conflictus*, qui signifie affrontement ou choc. Le terme fait référence à un désaccord entre deux ou plusieurs parties, dans le cadre duquel ces dernières ont le sentiment que leurs besoins, intérêts ou priorités sont menacés.

Conflits au niveau macro : guerres et conflits armés internationalisés entre États. Au-delà de leurs conséquences, ces conflits ont une signification pour les individus impliqués et notamment la société élargie.

Conflits au niveau micro : conflits intrapersonnels, interpersonnels et de groupes, ou conflits sociaux entre individus à la base, sans résonance nationale ou internationale. Les conflits au niveau micro ont une importance pour les individus concernés mais pas d'influence sur le développement de la société élargie.

Consolidation de la paix : processus et activités impliqués dans la résolution d'un conflit violent en vue d'établir une paix durable.

Demos : mot grec qui désigne le peuple.

Dialogue interculturel : échange de vues ouvert et respectueux entre individus et groupes de différentes cultures qui débouche sur une meilleure compréhension des perceptions du monde de chacun.

Diplomatie officielle : diplomatie impliquant des négociations entre responsables à haut niveau, et notamment des hommes politiques ou des décideurs.

Diplomatie parallèle : diplomatie officieuse dans laquelle la société civile est mise à contribution.

Dissuasion : théorie et stratégie militaires développées durant la guerre froide. Elle désigne généralement toute stratégie en cas de conflit potentiel qui risque d'infliger des dommages inacceptables à un agresseur. Elle vise à faire en sorte que l'agresseur potentiel soit conscient du risque afin qu'il ne s'engage pas dans l'agression. C'est une stratégie particulièrement pertinente relativement à l'utilisation des armes nucléaires et très répandue en politique étrangère face au développement de la technologie nucléaire par certains États, considérés comme dangereux, voire comme des États « voyous ».

Diversité : existence de différents antécédents culturels, politiques et religieux au sein d'une société.

Droits de l'homme : droits de l'homme universels listés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948. Malgré son caractère non contraignant, ce texte est largement considéré comme l'un des pivots du droit international qui, à certaines conditions, peut être invoqué par les autorités judiciaires nationales ou autres.

Éducation non formelle : toute activité éducative mise en œuvre hors du système éducatif formel en place.

Enfants : jeunes entre l'enfance et l'adolescence/la jeunesse.

Enfants-soldats : combattants armés de moins de 18 ans.

Équilibre de la terreur : expression utilisée pour désigner la dissuasion nucléaire mutuelle, moteur de la course aux armements entre les États-Unis et l'Union soviétique (et leurs alliés respectifs) durant la guerre froide. Le terme renvoie à la crainte mutuelle de la destruction totale qui s'était emparée du monde durant la guerre froide. Voir également « Équilibre du pouvoir ».

Escalade du conflit : évolution du conflit en un mouvement de spirale ascendante vers une aggravation en termes de destructions ou de dommages infligés.

État « voyou » : État qui agit en dehors des politiques et normes internationalement acceptées en restreignant les droits de l'homme, en finançant le terrorisme ou en diffusant des armes de destruction massive.

Ethnocratie : situation où un seul groupe ethnique dirige un État ou une organisation.

Ethnos : groupe d'individus qui partagent une même culture, distincte de celle des autres.

Évitement : refus de reconnaître l'existence d'un conflit ou indifférence vis-à-vis de son issue. Se caractérise par un faible niveau d'activité et peu d'intérêt pour ses propres besoins et préoccupations ou pour les besoins et préoccupations de l'autre partie.

Explosion démographique de la jeunesse : fait référence à une très forte proportion de jeunes dans la population globale. Les jeunes ont souvent été associés aux flambées de violence sociale ou aux conflits armés, voire accusés d'en être à l'origine.

Facilitation : une tierce partie impartiale participe à l'amélioration de la communication entre les parties, généralement dans le cadre d'une rencontre.

Force : processus par lequel la paix est imposée par une force militaire externe. Le niveau de participation des belligérants est faible et le processus néglige ou étouffe bien souvent les racines profondes du conflit.

« Gagnant-gagnant » : approche selon laquelle les parties belligérantes travaillent ensemble à la recherche d'une solution aux racines du conflit, avec pour résultat que les deux parties satisfont leurs besoins respectifs. On parle également de solution de coopération.

Gestion des conflits : cette approche part du principe que les conflits sont neutres mais que, en revanche, leurs conséquences peuvent être négatives ou positives selon les actes des parties. Cette perspective ne pose aucune hypothèse de valeur sur la façon de gérer les conflits (intervention militaire pour mettre un terme à un génocide supposé, projet de dialogue sur le long terme au niveau de la base, etc.).

Groupes de pairs : individus se situant à un même niveau (même âge, même position sociale ou intérêts) et qui constituent un groupe.

Guerre civile : guerre au sein d'un État.

Guerre froide : expression utilisée pour décrire l'état de conflit, de tension et de compétition qui prédominait entre les États-Unis et l'Union soviétique (et leurs alliés respectifs) dans la période qui a suivi la fin de la seconde guerre mondiale et jusqu'en 1989.

Guerre inter-États : guerre entre deux ou plusieurs États.

Guerre : conflit armé causant au moins 1 000 morts au combat dans une année calendaire. Voir également « Conflit armé ».

Harcèlement : être tourmenté ou menacé par d'autres à cause de son apparence, du choix de ses vêtements, de son style, de son orientation sexuelle, de son genre ou encore de son appartenance à une minorité. Se produit souvent à l'école.

Hétérogène : objet ou système qui comporte un grand nombre de variantes. Souvent employé en référence à la différence dans la société.

Homogène : objet ou système uniforme, composé de plusieurs éléments identiques.

Impasse : point mort ou blocage qui provient du fait que chacune des parties exige une réponse ou un acte de la part de l'autre avant de convenir de la poursuite des négociations.

Jeunes ou jeunesse : individus qui ne sont plus des enfants ou des adolescents mais ne sont pas encore pleinement devenus des adultes indépendants. Il s'agit des jeunes entre 15 et 24 ans, selon la définition des Nations Unies, même si d'autres institutions, comme le Conseil de l'Europe, font référence à une tranche d'âge plus large, et notamment celle des 13 à 35 ans.

Jeunesse en crise : selon cette perspective, les jeunes seraient la cause de l'agitation sociale et des problèmes sociaux auxquels sont confrontées les sociétés modernes, et représenteraient donc une menace inhérente à la sécurité. Parallèlement, il est reconnu que les jeunes sont affectés de façon disproportionnée par les problèmes sociaux à l'origine de leurs griefs légitimes.

Jugement : décision prise à haut niveau, par des cours ou des tribunaux internationaux. La participation, si elle est plus importante que dans le cas de l'usage de la force, est réduite du fait de la prise de décision par une tierce partie. La réglementation et la gestion du conflit sont au premier plan et des mécanismes onéreux sont mis en place pour assurer la sécurité, par exemple des forces pour le maintien de la paix.

LGBT : sigle désignant les lesbiennes, les gays, les bisexuels et les transgenres.

Lutte contre le terrorisme : ensemble des actions militaires, politiques et juridiques menées en réponse aux attaques du 11 septembre 2001.

Maturité : opportunité idéale pour débuter les négociations sur une éventuelle résolution du conflit.

Médiation : processus par lequel une tierce partie, appelée médiateur, facilite la résolution d'un conflit sans toutefois avoir le pouvoir d'imposer une solution aux parties. Le rôle de cet intervenant est de faciliter l'obtention de solutions réalisables pour l'ensemble des parties.

Milice : force militaire composée de citoyens qui assure la défense, l'application des lois d'urgence ou un service paramilitaire.

Minorité : groupe d'individus partageant une identité unique et une culture différente de celle d'une fraction plus large de la société, ou de la majorité. Appartenir à une minorité peut conduire à l'exclusion sociale ou à d'autres formes de marginalisation. Sont notamment concernés les immigrés, les minorités nationales, les minorités sexuelles et les personnes handicapées.

Mise à l'écart : retrait, isolement ou séparation de quelque chose de significatif.

Multiculturalisme : fait généralement référence à l'état de diversité culturelle et ethnique au sein de tranches de population dans un lieu spécifique, par exemple à l'école, dans les entreprises, le quartier, une ville ou un État.

Nationalisme : attachement à la nation dont l'individu estime faire partie. Idéologie politique qui prône un attachement extrême à la nation.

Négociation : tentative de parvenir à une solution qui réponde aux intérêts de l'ensemble des parties concernées, au moyen de discussions entre les parties elles-mêmes. La négociation implique un niveau très élevé de participation, l'ensemble des parties concernées étant engagées dans la recherche collective d'une solution au problème. La négociation politique peut dériver vers une coercition visant à imposer les décisions prises, mais chaque partie dispose toutefois d'une marge de manœuvre.

Neutralité : politique qui consiste à rester impartial dans un conflit et entre les parties. On parle généralement du fait de « ne pas prendre parti ».

Non-violence : philosophie et stratégie destinées à favoriser la prise de conscience, à initier des changements et à résister à l'oppression sans recourir à la violence. La non-violence est considérée comme une alternative à l'acceptation passive de l'oppression et à la lutte armée contre l'oppression. Elle fait appel à des méthodes comme la désobéissance civile, l'action directe sans violence et une communication ciblée en direction des médias de masse indépendants.

Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) : concernait huit objectifs de développement internationalement reconnus à atteindre d'ici à 2015, dont la réduction de moitié de l'extrême pauvreté, la diminution des taux de mortalité infantile, la lutte contre les maladies épidémiques comme le virus de l'immunodéficience humaine (VIH) et la création d'un partenariat mondial pour le développement.

Organisations intergouvernementales : organisations constituées principalement d'États souverains, par exemple les Nations Unies ou l'Organisation mondiale du commerce.

Organisations non gouvernementales (ONG) : organisations sans participation ni représentation d'aucun gouvernement. Ces organisations peuvent être intégralement ou partiellement financées par les gouvernements, mais restent indépendantes des politiques gouvernementales et excluent tout représentant gouvernemental au sein de leur direction.

Pacifisme : approche qui refuse le recours à la violence comme moyen de résoudre les conflits. Le terme recouvre diverses positions depuis le rejet de toute forme de violence en toutes circonstances, et même l'autodéfense, jusqu'aux appels à l'abolition totale des institutions militaires et de guerre. Les pacifistes sont convaincus que les différends internationaux peuvent et devraient être résolus de façon pacifique.

Paix négative : approche centrée sur l'État, qui exige que toutes les relations sociales soient en fin de compte réglementées par la violence. La paix est simplement l'opposé de la guerre. L'objectif qui est d'éviter la guerre peut être réalisé au moyen d'approches comme l'équilibre des pouvoirs ou encore la dissuasion, plutôt que par la coopération.

Paix positive : paix obtenue par des moyens pacifiques, ce qui signifie que les méthodes employées pour y parvenir respectent les principes de justice et de droits de l'homme. La paix positive vise la réalisation des libertés, des droits et de l'égalité comme moyens de garantir une paix durable sans racisme, exploitation ni autre obstacle à des chances égales.

Paradigme : ensemble d'hypothèses, de valeurs, de pratiques et de concepts qui constitue une façon de voir la réalité, partagée par une communauté, en particulier dans une discipline universitaire.

Partenaires du conflit : expression employée en situation de conflit pour indiquer que les parties ne sont pas opposées mais qu'elles vont au contraire tenter de résoudre ensemble le conflit.

Partie au conflit : acteur impliqué dans un conflit.

Parties au conflit : acteurs impliqués dans un conflit (jamais moins de deux, mais souvent plus nombreux).

Période postconflit : période qui fait suite immédiatement à la fin d'un conflit armé ou violent.

Période préconflit : période qui précède l'explosion du conflit.

Prévention des conflits : approche fondée sur l'hypothèse selon laquelle les conflits sont nécessairement négatifs et débouchent généralement sur la violence. Il convient donc d'empêcher qu'ils n'aient lieu. Les méthodes de prévention incluent généralement un suivi étroit des différends potentiellement violents, l'établissement de mécanismes d'alerte précoce, une coordination planifiée pour prévenir la formation des conflits et l'institutionnalisation de l'idée de prévention des conflits aux niveaux local, régional et international.

Prévention structurelle : elle permet d'identifier les fondements structurels d'une communauté pacifique, y compris les règles pour la résolution des conflits au niveau international et l'obligation des membres de la communauté internationale les uns vis-à-vis des autres.

Processus ascendant : dans un système hiérarchique ou une organisation, influence depuis la base vers les échelons les plus élevés.

Réconciliation : processus qui implique la restructuration des relations entre les parties au conflit pour restaurer des relations pacifiques. Par-delà la résolution, les parties concernées s'engagent dans une analyse approfondie des relations, des perceptions, des attitudes et des hostilités, pour tenter de les transformer en harmonie et en solidarité.

Relations internationales : étude des relations entre les États au sein des systèmes internationaux, notamment le rôle des États, les organisations intergouvernementales, les organisations non gouvernementales et les entreprises multinationales.

Résolution des conflits : l'objectif est de résoudre intégralement le conflit de manière que les besoins de l'ensemble des parties soient satisfaits et que la cause du conflit disparaisse.

Sécession : acte par lequel un territoire géographique ou un État se met en retrait du contrôle politique du reste de l'État auquel il appartenait et se déclare indépendant, souvent en créant un nouvel État.

Sécurité humaine : expression désignant la sécurité dans une plus large acception que la traditionnelle notion de sécurité nationale et qui reflète la dimension humaine de la sécurité, avec pour point de départ l'argument que l'individu et non l'État doit être la référence en termes de sécurité. La notion englobe par ailleurs les dimensions environnementale, politique, économique, alimentaire, personnelle, sanitaire et communautaire.

Ségrégation : séparation ou isolement volontaire ou forcé(e) d'une classe ou d'un groupe ethnique par rapport au reste de la communauté.

Société civile : institutions, organisations volontaires et entreprises qui forment la base d'une société au fonctionnement optimal. C'est un corps moins important que l'État mais plus important que la famille.

Sociométrie : méthode quantitative pour la mesure des relations sociales (degré de parenté entre les individus), développée par le psychiatre Jacob Levi Moreno (1934). Elle peut être un outil précieux pour réduire les conflits et améliorer la communication en analysant la dynamique de groupe.

Solution de coopération : solution dans laquelle les deux parties sont toutes les deux gagnantes ; on parle de conflit « à somme non nulle ». Voir aussi « Gagnant-gagnant ».

Soumission : approche du conflit dans laquelle une partie cède aux exigences de l'autre pour préserver leurs relations mutuelles.

Tierce partie : partie non directement impliquée dans le conflit qui contribue à la recherche d'une solution. Les tierces parties peuvent être des médiateurs, des groupes d'intérêt, des organisations humanitaires, des États, des organisations internationales, etc.

Traite des êtres humains : recrutement, transport, transfert, hébergement ou accueil d'une personne aux fins de l'esclavage, du travail forcé ou de la prostitution.

Traite : voir « Traite des êtres humains ».

Transformation des conflits : processus par lequel les conflits sont transformés pour aboutir à une issue pacifique. Ce processus met en jeu les relations, les intérêts, les discours et, si nécessaire, la constitution même de la société qui soutient la poursuite du conflit violent. Cette approche vise à transformer la façon dont les individus et les communautés perçoivent et gèrent leurs différences, pour remplacer les approches conflictuelles (gagnant-perdant) par des approches de collaboration (gagnant-gagnant).

Violence directe : voir « Violence physique ».

Violence physique : agression physique d'un autre être humain (au moyen de coups, armes à feu, bousculades).

Violence structurelle : violence qui a ses racines dans les structures de la société, comme les inégalités liées au genre ou la discrimination envers les minorités.

Violence urbaine : désigne généralement des activités criminelles armées en milieu urbain (en particulier lorsqu'elles sont le fait du crime organisé), ainsi que la guerre des gangs impliquant l'utilisation d'armes de petit calibre.

Violence : agression physique et psychologique envers d'autres êtres humains.

Xénophobie : peur de la différence qui s'exprime aussi sous la forme d'une haine envers la différence.

Bibliographie

Publications consultées

Anderson, M. B., *Do No Harm : How Aid Can Support Peace or War*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, 1996.

Banque mondiale, Washington, DC, 2004, www.prio.no/Research-and-Publications/Publication/?oid=57846.

Bercovitch, J., « Characteristics of Intractable Conflicts » *in* Burgess, G., Burgess, H. (dir.), *Beyond Intractability, Conflict Research Consortium*, université du Colorado, Boulder, 2003, www.beyondintractability.org/essay/Characteristics_IC/.

Blalock, H. M., *Power and Conflict : Toward a General Theory*, Sage, Newbury Park, CA, 1989.

Brecher, J., Cultlur, J., Smith, B., *In the Name of Democracy – American War Crimes in Iraq and Beyond*, Metropolitan Books, New York, 2005 ; Khan, J.-F., *Le Camp de la guerre,* Fayard, Paris, 2004.

Bunce, V., Wolchik, S., « Youth and Post-Communist Electoral Revolutions : Never Trust Anyone Over 30 ? », *in* Forbrig, J., Demes, P. (éd.), *Reclaiming Democracy. Civil Society and Electoral Change in Central and Eastern Europe*, German Marshall Fund of the United States et Erste Foundation, 2007.

Bureau for Crisis Prevention and Recovery, Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Youth and Violent Conflict – Society and Development in Crisis*, PNUD, New York, 2006.

Chiclet, C., *Otpor ! : the Youths Who Booted Milosevic in The Unesco Courier*, Unesco, Paris, 2001, www.unesco.org/courier/2001_03/uk/droits.htm.

Chisholm, L., « Bridges for Recognition Cheat Sheet », préparé pour la conférence SALTO Bridges for Recognition « Promoting Recognition of Youth Work Across Europe », SALTO, Louvain, 2005.

Commission des Communautés européennes, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social, et au Comité des régions, « Une stratégie de l'Union européenne pour investir en faveur de la jeunesse et la mobiliser, une méthode ouverte de coordination renouvelée pour aborder les enjeux et les perspectives de la jeunesse », Commission européenne, Bruxelles, 2009, : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM :2009 :0200 :FIN :FR :PDF.

Conrad, C., *Communication in Conflict Style – Strategy Relationships : Communication Monographs*, vol. 58, 1991.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport et Congrès des pouvoirs locaux et régionaux, *« Parole aux jeunes! » Manuel sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, « All Different – All Equal Cookbook », une sélection de recettes illustrant les projets financés par le Fonds européen pour la jeunesse, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, *Gender Matters : A Manual on Addressing Gender-Based Violence Affecting Young People*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, www.eycb.coe.int/gendermatters/default.htm.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, *La couverture ne fait pas le livre! Le Guide de l'Organisateur de la Bibliothèque vivante*, Éditions du Conseil de l'Europe, Budapest, 2005.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, rapport du symposium « Youth Actor of Social Change », Centre européen de la jeunesse, Strasbourg, 12-16 décembre 2001, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2e édition, 2003.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, *Repères Juniors – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, réunion consultative sur le développement d'un stage de formation de longue durée sur l'accès des jeunes des quartiers défavorisés aux droits sociaux, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009.

Convention (V) concernant les droits et les devoirs des puissances et des personnes neutres en cas de guerre sur terre, La Haye, 18 octobre 1907, www.icrc.org/ihl.nsf/FULL/200?OpenDocument.

Coover, V., Esser, C., Deacon, E., Moore, C., *Resource Manual for Living a Revolution*, New Society Press, Philadelphie, 1978.

Cornelius, H., Faire, S., avec Cornelius, E., *Everyone Can Win : Responding to Conflict Constructively*, Simon and Schuster, New York, 2006.

Coser, A. L., *The Functions of Social Conflict*, Free Press, New York, 1956.

Dahl, R., *A Preface to Democratic Theory*, The University of Chicago, Chicago, 1956.

Dahrendorf, R., *Reflections on the Revolution in Europe*, Chatto and Windus, Londres, 1990.

Demes, P., Forbrig, J., « The Civic Campaign Pora : It's Time for Democracy in Ukraine », *in* Aslund, A., McFaul, M. (dir.), *Origins of the Ukrainian Orange Revolution,* Carnegie Endowment for International Peace, Washington, DC, 2006.

Département d'État des États-Unis, *Patterns of Global Terrorism 2003*, US Department of State, Washington, DC, 2004, www.state.gov/documents/organization/31912.pdf.

Deutsch, M., *The Resolution of Conflict*, Yale University Press, New Haven, 1973.

Dugan, M. A., « Power », Beyond Intractability, 2003, www.beyondintractability.org/essay/Power/?nid=1168.

Echavarría, C., Valerio, B., Guillermo A., Loaizam, J. A., Nieto, L. A., Paz, J., *Potenciales Para La Vida, Propuesta Educativa de los Jóvenes Constructores de Paz*, Colombie, Bogota, 2006, www.plan.org.co/msites/jcp/talleres/antecedentes.pdf.

Ellsworth, H., *The Red Man's Continent : A Chronicle of Aboriginal America*, Kessinger Publishing, 1919, États-Unis.

Erikson, E. H., « Reflections on the dissent of contemporary youth », *International Journal of Psychoanalysis*, 51, 1970.

Evans, G., *Conflict Prevention : Ten Lessons We Have Learned – Closing Keynote Address to the University of Toronto Peace and Conflict Society Conference « Before*

the Crisis Breaks : Conflict Prevention, Crisis Management and Preventive Diplomacy in the 21st Century », University of Toronto Peace and Conflict Society, Toronto, 2007.

Fisher, A., Ludin, S., Williams, S., *Working with Conflict Skills and Strategies for Action,* Zed Books, Londres, 2006.

Folger, J. P., Poolle, M. S., Stutman, R. K., *Working Through Conflict : Strategies for Relationships, Groups and Organizations*, Harper Collins College Publishers, New York, 1993.

Forbrig, J., Demes, P. (dir.), *Reclaiming Democracy. Civil Society and Electoral Change in Central and Eastern Europe*, German Marshall Fund of the United States et Erste Foundation, Washington, DC, Bratislava, 2007.

Friedman, T. L., *The Lexus and the Olive Tree : Understanding Globalization,* Farrar, Straus and Giroux, New York, 1999.

Galtung, J., « Conflict As A Way of Life », *in* Galtung, J., *Peace and Social structure : Essays in Peace Research*, vol. III, Ejlers, Copenhague, 1978.

Galtung, J., *Peace by Peaceful Means : Peace and Conflict, Development and Civilization*, International Peace Research Institute, Oslo, 1996.

Gandhi, M. K., *An Autobiography : The Story of My Experiments with Truth*, Beacon Books, Boston, 1993.

Gartzke, E., Gleditsch, K. S., *Identity and Conflict : Ties that Bind and Differences that Divide*, université d'Essex, université de Californie, San Diego, CSCW, PRIO, 2005.

Glasl, F., *Conflict Management (Konfliktmanagement)*, Paul Haupt Verlag, Berne/Stuttgart, 2002.

Glenny, M., *McMafia : A Journey Through the Global Criminal Underworld*, Alfred Knopf, New York, 2008.

Hobbes, T., *Leviathan*, avec des notes et une introduction de Gaskin, J. C. A., Oxford University Press, Oxford, 1998, http://publicliterature.org/books/leviathan/xaa.php.

Hulley, C., *Youth peace building training – Sudan, Trainers manual : A toolkit for training young peace-builders*, Afrique du Sud. Centre for the Study of Violence and Reconciliation (CSVR) et International Rescue Committee (IRC), 2007, www.eldis.org/go/topics/resource-guides/children-and-young-people/children-and-conflict/post-conflict-reconstruction&id=32712&type=Document.

Huntington, S. P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster, New York, 1996.

Institute for International Conflict Research at the Department of Political Science at the University of Heidelberg (faculté des sciences politiques de l'université d'Heidelberg, Allemagne), « Baromètre des conflits », Institute for International Conflict Research, Heidelberg, 2008, http://hiik.de/en/konfliktbarometer/index.html.

International Alert and Saferworld, *Conflict-Sensitive Approaches to Development, Humanitarian Assistance and Peacebuilding : A Resource Pack*, International Alert and Saferworld, FEWER, 2003.

International Peace Research Association (IPRA), Unesco, *Handbook resource and teaching material in conflict resolution, education for human rights, peace and democracy*, IPRA et Unesco, 1970, http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=4010&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html.

Jackson, R. J., *Nato and Peacekeeping*, final report for NATO Fellowship, Otan, Bruxelles, 1997, www.nato.int/acad/fellow/95-97/jackson.pdf.

Just Associates, « Power : Concepts for Revisioning Power for Justice, Equality and Peace », *Making Change Happen*, nº 3, 2006, www.justassociates.org/index_files/MCH3red.pdf.

Kant, I., *Perpetual Peace*, Cosimo Classics, New York, 2005.

Kibanov, A., Vorozheykin, I., Zakharov, D., Konovalova, V., *Conflictology : A Text-book*, INFRA-M, Moscou, 2007.

King, M. L., Jr., « Letter from Birmingham jail », *in* King, M. L. Jr. (dir.), *Why We Can't Wait*, Signet Classic, New York, 2000.

King, M. L., Jr., « Where do we go from here ? », *in* Carson, C. (éd.), *A Call to Conscience : The Landmark Speeches of Martin Luther King Jr.*, IPM/Warner Books, New York, 2001, http://mlk-kpp01.stanford.edu/index.php/kingpapers/article/where_do_we_go_from_here/.

Kloke, K., Goldsmith, J., *Resolving Conflicts at Work*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

Lauritzen, P., « Their Violence », *Forum 21*, magazine du Conseil de l'Europe, nº 2, 1981.

Leary, M. R., Tangney, J. P., *Handbook of self and identity*, Guilford Press, New York, 2003.

Lederach, J. P., Maiese, M., « Conflict Transformation », *Beyond Intractability : Knowledge Base on More Constructive Approaches to Destructive Conflict*, 2003, www.beyondintractability.org/essay/transformation/.

Lederach, J. P., *The Little Book of Conflict Transformation*, Good Books, Toronto, 2003.

Lentin, A. (dir.), *Apprendre de la violence – Dimension jeunesse*, Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse et du sport, Strasbourg, 2004.

Lukin, Y. F., *Management of the Conflicts*, Triksta, Moscou, 2007.

Malek, C., *International Conflict*, publié sur Conflict Resolution Information Source, http://v4.crinfo.org/CK_Essays/ck_international_conflict.jsp.

Mann, M., *The Dark Side of Democracy : Explaining Ethnic Cleansing*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

Martin, B., « Gene Sharp's Theory of Power », *Journal of Peace Research*, vol. 26, nº 2, 1989, www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/89jpr.html.

Montefiore, A., *Neutrality and Impartiality*, Cambridge University Press, New York, 1975.

Nelson, D. L., James, C., *Quick Organisational Behaviour : Foundations, Realities and Challenges*, South-Western College Pub, Cincinnati, OH, 2006.

Otten, H., *Ten Theses on the Correlation between European Youth Work, Intercultural Learning and the Qualification and Professionalisation Demands on Full and Part-time Staff Working in Such Contexts*, IKAB, Bonn, 2008.

Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, *Training Kit (T-Kit) « Le management des organisations »*, http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-1-organisational-management.

Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, *Training Kit (T-Kit) « Les principes essentiels de la formation »*, http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials.

Patton, B., Ury, W., Fisher, R., *Getting to Yes : Negotiating Agreements Without Giving In*, Penguin Books, New York, 2004.

Pruitt, G. D., Rubin, Z. J., *Social Conflict : Escalation, Stalemate and Settlement*, Random House, New York, 1986.

Ramsbotham, O., Woodhouse, T., Miall, H., *Contemporary Conflict Resolution : The Prevention, Management and Transformation of Deadly Conflicts*, Polity, Oxford, 2e édition, 2005.

Rifkin, J., Millen, J., Cobb, S., « Toward a new discourse for mediation : A critique of neutrality », *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 9, no 2, 1991.

SALTO-YOUTH Cultural Diversity Resource Centre, *Travelling Cultural Diversity*, SALTO-YOUTH Cultural Diversity Resource Centre, Londres, 2005.

Saramago, J., *Blindness,* Harvest Books, Washington, 1995.

Schelling, C. T., *The Strategy of Conflict*, Harvard University Press, Cambridge, 1960.

Secrétaire général des Nations Unies, « Rapport du Secrétaire général sur les enfants et les conflits armés présenté au Conseil de sécurité le 26 mars 2009 » (A/63/785-S/2009/158), www.un.org/children/conflict/english/index.html.

Sharp, G., *The Politics of Nonviolent Action*, Extending Horizons Books, Porter Sargent Publishers, Manchester, NH, 1973.

Titley, G. (dir.), *Resituating Culture*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004.

Titley, G., « Plastic, Political and Contingent : Culture and Intercultural Learning in DYS Activities », document de discussion fondé sur l'évaluation du LTTC « Apprentissage interculturel » et de récentes activités de recherche, 2004.

Tjosvold, D., Van de Vliert, E., *Applying Cooperation and Competitive Conflict Theory to Mediation, Mediation Quarterly*, vol. 11, no 4, 1994.

« Tous différents – Tous égaux », *Companion – A campaign guide about education and learning for change in Diversity, Human Rights and Participation*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, www.eycb.coe.int/compass/en/pdf/Companion_final.pdf.

« Tous différents – Tous égaux », *Domino – Un manuel sur l'emploi de l'éducation par groupes de pairs en tant que moyen de lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 3e édition, 2004.

« Tous différents – Tous égaux », *Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2e édition révisée, 2004, www.coe.int/compass.

Urdal, H., « The Devil in the Demographics : The Effect of Youth Bulges on Domestic Armed Conflict, 1950-2000 », *Social Development Papers : Conflict Prevention & Reconstruction Paper*, no 14, Banque mondiale, Washington, DC, 2004.

USAID, Office of Conflict Management and Mitigation, *Youth and Conflict – A Toolkit for Intervention*, USAID, Washington, DC, 2004.

VanHise, J., *Power and Struggle : A discussion of Gene Sharpe's "The Politics of Nonviolent Action"*, 1997, www.fragmentsweb.org/TXT2/p_srevtx.html.

Wall, A. J., *Negotiation : Theory and Practice*, Glenview, Scoff, Foresman, Illinois, 1985.

Wallimann, I., Tatsis, N. C., Zito, G. V., « On Max Weber's Definition of Power », *Journal of Sociology*, no 13, 1977.

Wehr, P., Lederach, J. P., « Mediating Conflict in Central America », *Journal of Peace Research*, vol. 28, nº 1, 1991.

Wehr, P., *Conflict Regulation*, Westview, Boulder, 1979, www.campus-adr.org/Webquest/Wehr.htm.

Wihtol de Wenden, C., *Atlas des migrations dans le monde,* Éditions Autrement, Paris, 2005.

Zellentin, A., « Neutrality as a twofold principle », dossier pour l'université de Montréal, www.creum.umontreal.ca/IMG/doc/zellentin.doc.

Sites web consultés

http://afroamhistory.about.com

https://www.coe.int/t/dg4/youth/coe_youth/adae_campaign_EN.asp

http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=39&lang=EN&theme_catalogue=100185/

http://en.wikipedia.org/wiki/Rwandan_Genocide/

http://en.wikisource.org/wiki/An_Autobiography_or_The_Story_of_my_Experiments_with_Truth/

http://hiik.de/en/konfliktbarometer/index

http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/1288230.stm/

http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4733820.stm/

http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/4417096.stm/

http://thinkexist.com/quotation/if_you_are_neutral_in_situations_of_injustice-you/200264.html

http://www.aeinstein.org/

http://www.answers.com/topic/taboo/

http://www.berghof-center.org/std_page.php?LANG=e&id=13/

http://www.blindness-themovie.com/

http://www.bowlingforcolumbine.com/

http://www.brainyquote.com/quotes/authors/p/plato.html/

http://www.campus-adr.org/CMHER/ReportResources/Definitions.html/

http://www.cba.uri.edu/Faculty/dellabitta/mr415s98/EthicEtcLinks/Milgram.htm/

http://www.coe.int/compass/

http://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_EN.asp

https://www.coe.int/t/dg4/youth/Coe_youth/Youth_Participation_Charter_en.asp

http://www.colorado.edu/conflict/peace/treatment/activel.htm/

http://www.conflictsensitivity.org/node/8/

http://www.crisisgroup.org/

http://www.dancingclassrooms.com/

http://www.delblr.ec.europa.eu/page2328.html?id=6847

http://www.democraticbelarus.eu/councilofeuropeandbelarus

http://www.democraticbelarus.eu/eucommissionandbelarus

http://www.eubios.info/biodict.htm/

http://www.euronews.net/2008/12/07/wave-of-riots-around-greece-after-teenager-shot/

http://www.eycb.coe.int/

http://www.famousquotesandauthors.com/authors/havelock_ellis_quotes.html/
http://www.freedomhouse.org/template.cfm?page=22&year=2008&country=7351/
http://www.freedomhouse.org/template.cfm?page=22&year=2008&country=7351
http://www.ikab.de/
http://www.meforum.org/1437/after-the-danish-cartoon-controversy/
http://www.nelsonmandela.org/
http://www.netuni.nl/tnu/moz/
http://www.nonformality.org/
http://www.nonformality.org/index.php/2007/11/podcast-revisiting-icl/
http://www.nonviolentcommunication.com/
http://www.notable-quotes.com/t/terrorism_quotes.html/
http://www.ohrd.wisc.edu/onlinetraining/resolution/aboutwhatisit.htm/
http://www.pcr.uu.se/database/definitions_all.htm/
http://www.peacemakers.ca/publications/peacebuildingdefinition.html/
http://www.prisonexp.org/
http://www.restorativejustice.org/old-content/resources/docs/lederach/
http://www.reutsadaka.org/
http://www.spaceandmotion.com/Albert-Einstein-Quotes.htm/
http://www.taketheleadmovie.com/
http://www.timothygartonash.com/
http://www.transcend.org/
http://www.tutu.org/
http://www.up2youth.org/
http://www.youth-partnership.net/
http://youthministers2008.org/documents.phtml/
https ://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1372769&Site=DC&BackColorInternet=F5CA75&BackColorIntranet=F5CA75&BackColorLogged=A9BACE

7. Auteurs et collaborateurs

Osama Abukatta est analyste des médias à Washington, DC, aux États-Unis. Il est également membre associé du corps enseignant de l'université de Washington et titulaire d'un mastère en gestion des conflits obtenu à l'université d'État de Kennesaw, en Géorgie (États-Unis). Il a grandi à Bethléem en Palestine, et a travaillé avec des ONG palestiniennes et internationales qui œuvrent pour l'émancipation des jeunes Palestiniens et la promotion de programmes pour la non-violence dans cette zone de conflit, en contribuant notamment à l'organisation et l'encadrement de nombreuses activités internationales de jeunesse.

Nadine Lyamouri-Bajja est conseillère pédagogique au Centre européen de la jeunesse à Strasbourg (Direction de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe). Ses principaux domaines de travail englobent le dialogue interculturel et la transformation des conflits, la coopération Euro-Med, la cohésion sociale et l'insertion des jeunes. Elle a développé une expérience pédagogique et professionnelle dans le domaine de la psychologie interculturelle des enfants et des jeunes. Avant ses activités à la Direction de la jeunesse et du sport, Nadine Lyamouri-Bajja a travaillé dans l'humanitaire et le développement international dans les zones de conflit et postconflit.

Florian Cescon est le conseiller pédagogique pour le Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, à Strasbourg. Parmi ses responsabilités figurent la planification, la conduite et l'évaluation des activités de formation, ainsi que la coordination des publications pédagogiques (dont les T-Kits). Auparavant, Florian Cescon a dirigé une grande organisation européenne non gouvernementale investie dans la promotion de la formation professionnelle pour les jeunes. Il a également travaillé aux Affaires européennes à Bruxelles et dans le domaine de la gestion organisationnelle à Paris.

Ditta Dolejšiová intervient dans les domaines de la formation, de la recherche-action et du travail politique pour des organisations nationales et internationales sur les questions de jeunesse, d'éducation globale, de droits de l'homme, d'insertion sociale, de participation et de citoyenneté, de transformation des conflits et de progrès social. Elle travaille actuellement à l'université de la jeunesse au Brésil (Le Pernambouc). Son action dans le domaine de la jeunesse, de la paix et des conflits englobe des projets avec la Network University (Pays-Bas), le Conseil de l'Europe (Direction de la jeunesse et du sport et Centre Nord-Sud), les War Child Foundations, les United Network of Young Peacebuilders, Inwent (Internationale Weiterbildung und Entwicklung), l'International Jewish Anti-Zionist Network (IJAN) et l'ECCP (European Cluster Collaboration Platform). Ditta Dolejšiová a étudié les relations internationales et l'économie à Prague et Amsterdam (niveau maîtrise).

Nina Genneby vient des îles Åland, en Finlande. Elle vit à présent à Stockholm, en Suède, où elle travaille pour le comité national suédois du Fonds de développement des Nations Unies pour la femme (UNIFEM). Elle est titulaire d'une licence d'études sur la paix et les conflits, et d'une maîtrise en relations internationales. Ses domaines d'intérêt privilégiés sont les conflits sécessionnistes, les questions liées aux minorités et le rôle de la société civile dans les processus de paix. Elle possède une expérience de quatorze ans de travail avec les organisations non gouvernementales, dont dix en tant que formatrice dans le domaine de la gestion des conflits.

Ruben Markosyan opère depuis longtemps dans les secteurs de la jeunesse. Figurant parmi les instigateurs du mouvement d'ONG de jeunes/d'étudiants en Arménie au milieu des années 1990, il a ensuite travaillé comme formateur et expert pour divers programmes pédagogiques et de recherche en Arménie et à l'échelle européenne. Ses principaux domaines d'intérêt incluent la politique de jeunesse, les organisations

de jeunesse, la question des conflits, l'apprentissage interculturel, la participation et la démocratie. Il est titulaire d'un doctorat en sciences de l'information. Il travaille actuellement dans le domaine de la réforme de la sécurité sociale et sa mise en œuvre en Arménie.

Yael Ohana travaille dans le secteur de la jeunesse européenne depuis 1993, dans un premier temps en tant que militante pour une organisation internationale non gouvernementale de jeunesse puis, par la suite, en tant que formatrice et éducatrice professionnelle. Depuis 1998, elle a occupé diverses fonctions dans le cadre des programmes de jeunesse des institutions européennes, y compris en tant que freelance. Entre 2000 et 2005, elle a été conseillère pédagogique au Centre européen de la jeunesse à Strasbourg, où elle a contribué au développement des activités de formation de la Direction de la jeunesse et du sport autour de la question de la transformation des conflits. En 2005, elle a fondé avec des partenaires un petit cabinet de consultation pédagogique et de recherche, « Frankly Speaking – Training, Research, Development », qui propose des services d'accompagnement de projets et des conseils au secteur de la jeunesse et à la société civile.

Aleksandra Vidanovic est directrice exécutive de Junior Achievement Serbie. Avant d'intégrer cette organisation, elle a travaillé presque sept ans pour la Balkan Children and Youth Foundation à Skopje, en Macédoine. Aleksandra Vidanovic intervient activement en tant que formatrice et experte dans les domaines de la politique de jeunesse et de l'éducation aux droits de l'homme dans les zones postconflit (en particulier les Balkans) depuis plus de douze ans.

Nicolas Wild est un dessinateur français qui vit à Paris depuis 2007. Il est diplômé de l'École des arts décoratifs de Strasbourg (2000). De 2005 à 2007, il travaille pour Zendagui Media, une société basée à Kaboul, pour laquelle il illustre plusieurs campagnes de communication sociale et civique. Nicolas Wild a écrit *Kaboul Disco*, un roman graphique sur la vie quotidienne en Afghanistan, et *Ainsi se tut Zarathoustra*, un thriller politique et religieux qui se passe en Iran. Depuis 2008, il a illustré plusieurs publications de la Commission européenne.

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
Please contact directly /
Merci de contacter directement
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
http://book.coe.int

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

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

TAIWAN
Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

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

En 1998, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne ont décidé d'agir en commun pour la jeunesse. Les deux institutions ont lancé 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 euroméditerranéenne 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, meilleure 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

Prems 208515
FRA

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont les 28 membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

www.coe.int

L'Union européenne représente un partenariat économique et politique sans équivalent, établi entre 28 pays démocratiques européens. Elle vise à apporter la paix, la prospérité et la liberté à ses 500 millions de citoyens, dans un monde plus juste et plus sûr. Pour ce faire, les pays de l'UE ont mis en place des organes destinés à diriger l'UE et à adopter sa législation. Ses principaux organes sont 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 les intérêts communs de l'UE).

http://europa.eu

9 789287 181985

book.coe.int

ISBN 978-92-871-8198-5
12 €/24 $US

UNION EUROPÉENNE

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE