

**ROLE DE L'EDUCATION A LA PAIX DANS LE
DEVELOPPEMENT INTEGRAL DE LA
PERSONNE**

Cas des communautés d'APAX au Rwanda



**THESE DE DOCTORAT PRESENTEE A LA FACULTE DES LETTRES
DE L'UNIVERSITE DE FRIBOURG (SUISSE)
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE**

Par Donata UWIMANIMPAYE originaire du RWANDA

**Sous la direction du Professeur Jean RETSCHITZKI
Année 2010**

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	I
RESUME.....	II
INTRODUCTION GENERALE.....	1
Préliminaires.....	1
1. Choix et intérêt du sujet.....	3
1.1 Intérêt d'ordre spirituel.....	4
1.2 Intérêt d'ordre social.....	5
1.3 Intérêt d'ordre économique.....	6
1.4 Intérêt personnel.....	6
1.5 Intérêt scientifique.....	7
1.6 Intérêt d'ordre communautaire.....	8
2. Problématique	9
3. Questions de recherche.....	10
4. Objectifs du Travail	10
5. Hypothèses de recherche.....	11
5.1 Hypothèse générale.....	12
5.2 Hypothèses spécifiques ou opérationnelles.....	12
6. Méthodologie de la recherche.....	13
7. Délimitation du sujet et planification des activités.....	14
8. Subdivision du travail.....	15
CHAPITRE 1 : CONTEXTE HISTORIQUE DU RWANDA	19
Introduction.....	19
1.1 La période précoloniale	21
1.2 La période coloniale	27
1.3 La période post-coloniale	36
1.4 Conclusion au chapitre 1	39
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS DE L'EDUCATION A LA PAIX	43
Introduction.....	43

2.1 Quelques définitions	43
2.1.1 L'irénologie	44
2.1.2 La polémologie	47
2.2 Recherches sur la violence et l'établissement de la paix.....	49
2.2.1 La position des sociologues	49
2.2.2 La position des psychologues	52
2.2.3 La position des pédagogues	60
2.3 Conclusion au chapitre 2	67

CHAPITRE 3 : VALEURS DE LA PAIX ET MATURITE HUMAINE 69

Introduction	69
3.1 Quelques considérations sur les valeurs	70
3.1.1 Composantes des valeurs	72
3.1.2 Fonctions des valeurs	72
3.2 La culture et la structure dans l'éducation à la paix	73
3.2.1 La culture	73
3.2.2 La structure.....	76
3.2.3 L'apport des religions dans l'éducation à la paix.....	77
3.3 L'approche multiculturelle d'éducation à la paix	79
3.3.1 La dimension spirituelle de la paix	80
3.3.2 La dimension sociale de la paix	85
3.4 Education au développement intégral de la personne.....	93
3.4.1 Développement moral selon le modèle de Kohlberg	93
3.4.2 Modèle de développement selon Erikson	95
3.4.3 Eveil de la conscience	95
3.5 Conclusion au chapitre 3	106

CHAPITRE 4 : PROGRAMMES ET STRATEGIES D'EDUCATION POUR LA PAIX..... 109

Introduction	109
4.1 Modèle du Monde.....	111
4.1.1 Education formelle	111
4.1.2 Education informelle	120
4.2 Modèle du Moyen Orient	122
Introduction.....	122
4.2.1 Deux approches d'éducation à la paix	126
4.2.2 Deux modèles d'éducation à la paix.....	130
4.3 Stratégies pour faire face à la violence au Rwanda.....	132
4.3.1 La consolidation de l'institution démocratique.....	132
4.3.2 La promotion des droits de l'homme	133

4.3.3 Les tribunaux Gacaca	134
4.3.4 L'Education scolaire	138
4.3.5 La Commission pour l'Unité et la Réconciliation	140
4.4 Pédagogie pluridimensionnelle de la paix	143
4.5 Conclusion au chapitre 4.....	148
CHAPITRE 5 : DEFIS	151
Introduction	151
5.1 Les causes profondes de la violence au Rwanda.	152
5.1.1 L'agression	153
5.1.2 L'ignorance	155
5.1.3 La pauvreté et la jalousie.....	165
5.2 La peur	169
5.2.1 Peur instinctive	170
5.2.2 Peur psychologique	170
5.2.3 La mémoire collective et la peur de perte d'identité	174
5.3 La dimension culturelle de la violence	177
5.4 La crise en valeurs humaines	181
5.5 Conclusion au chapitre 5	186
CHAPITRE 6 : GESTION DES EMOTIONS ET DES CONFLITS	189
Introduction.....	189
6.1. Gestion des émotions.....	190
6.1.1 La communication comme instrument de paix	192
6.1.2 Adaptation aux situations.....	195
6.1.3 Acquisition d'une conscience éveillée et de la liberté.....	204
6.1.4 Acquisition d'une maturité spirituelle	207
6.2 La médiation pacifique des conflits	208
V.2.1 Principes généraux	209
6.2.2 Liens entre la médiation et les émotions	212
6.2.3 Les diverses manières de résolutions de conflits	217
6.2.4 Caractéristiques d'une bonne négociation ou médiation	220
6.2.5 Les étapes de la médiation des conflits.....	220
6.3 La réhabilitation des valeurs traditionnelles.....	226
6.3.1 Quelques valeurs traditionnelles rwandaises.....	229
6.3.2 Considérations psychologiques des valeurs rwandaises	235
6.4 Conclusion au chapitre 6	241

CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE.....	246
Introduction.....	246
7.1 Présentation du terrain de recherche : « APAX RWANDA ».....	246
7.2. Approche méthodologique de notre recherche	252
7.2.1 Hypothèses de travail	255
7.2.2 Choix de l'échantillon	257
7.2.3 Etude 1 : la collecte des données qualitatives.....	258
7.2.4 Etude 2 : La mesure des attitudes	262
7.2.5 Enquête proprement dite.....	264
7.2.6 Démarches suivies pour l'analyse des données	264
7.3 Synthèse du chapitre 7	269
 CHAPITRE 8 : PRESENTATION DES RESULTATS	 270
Introduction.....	270
8.1 Présentation des données qualitatives	270
8.2 Présentation des données quantitatives	289
8.3 Conclusion sur les résultats qualitatifs et quantitatifs :	321
 CHAPITRE 9 : DISCUSSION ET CONCLUSION	 324
9.1 Principaux résultats	325
9.2 Limites	342
9.3 Perspectives	345
9.4 Conclusion générale	349
 10. RÉFÉRENCES	 354
 11. ANNEXES	 374
Annexe A : Détail des résultats.....	374
Corrélations entre différentes facettes de la paix.....	374
Synthèse de l'entretien : pourcentage des résultats 2006 et 2009.....	376
Annexe B : Table des illustrations.....	378
Liste des tableaux	378
Liste des figures	379
Liste des Graphiques	379
Annexes C : Questionnaires.....	380

Questionnaire I	380
Questionnaire II	381
Test de sociométrie	382
Questionnaire III	382
Annexe D : Abréviations.....	382

Remerciements

Cette recherche sur l'éducation à la paix et le développement intégral de la personne est le fruit d'une lente maturation qui a commencé en 1999 lors de mon stage aux Etats Unis sur la médiation des conflits, et la pratique sur le terrain du Rwanda. Moi qui avais quitté les murs de l'Université depuis 2000, je remercie la faculté des Lettres, département de Psychologie, de l'Université de Fribourg de m'avoir réinscrite pour achever la rédaction de cette thèse. Je remercie en particulier Monsieur Jean Retschitzki, mon directeur de thèse pour son soutien non pas seulement académique mais aussi psychologique. Je remercie également les membres de mon jury.

Mes remerciements seraient loin d'être complets si je ne mentionnais pas les institutions qui m'ont soutenue: j'aimerais citer ici l'œuvre St Justin, et en particulier son directeur Marco Cattaneo et sa secrétaire Denise Rhême, qui m'ont si chaleureusement réaccueillie comme boursière entre juillet 2009 et Juin 2010, puis la congrégation des Benebikira, le collège de Muramba et le district de Ngororero qui m'ont accordé un congé de recherche. Je tiens à remercier l'Association APAX pour sa part active dans la formation et sa collaboration pour répondre aux questionnaires. Je remercie également le CNC et l'APAX-Suisse qui ont financé cette formation d'APAX-Rwanda. Je voudrais aussi mentionner le fait que ma réflexion a bénéficié des travaux de la commission nationale de l'unité et la réconciliation au Rwanda, du secrétariat national pour l'enseignement catholique, de la commission diocésaine de justice et paix de Nyundo, de PAX Christi International, de Catholic Peace building Network (CPN) et de l'AMI. Je remercie tous ceux qui m'ont enrichie par les discussions et l'assistance morale et technique: Noa Zanolli, Dusingizemungu J. Pierre, la famille Ladislas et julienne Ntamakiriro, Richard Friedli, Panu Mbendele, Célestin Simbanduku, la famille Veronica et Yaschin Basso, Pascal Fellay, Michaël Reicherts, Bénézet Bujo, Laurien Ntezimana, la famille Marika et Yves Girardin, la famille Mutombo Marie et Raphaël, M. Alice Niyirora, les sœurs de Sainte Marthe de Fribourg, mes collègues de la cité St. Justin, Patrick Signorel et Ibarra Claudia.

Résumé

Cette recherche menée auprès des cinq communautés d'artisans de paix au Rwanda (N=104), propose un modèle holistique d'une formation des adultes susceptible de transformer la personne, la culture et la structure en faveur de la paix. En d'autres mots, il s'agit d'une formation intégrale de la personne qui change le schéma des attitudes de violence en attitudes de paix. Pour la culture, il s'agit de l'assouplissement des attitudes et des aspects rigides des nouvelles valeurs comme l'individualisme afin qu'elles s'intègrent dans les valeurs de paix préexistantes comme la solidarité inclusive. Ainsi, avec la transformation individuelle et culturelle, la transformation structurelle va de soi car comme le dit Galtung (1996), la violence culturelle légitime la violence structurelle. Le plan de recherche a porté sur l'évaluation répétée pendant quatre ans du niveau des valeurs humaines en faveur de la paix dont la spiritualité, la tolérance, le don de soi et l'éveil de la conscience après les entraînements aux exercices de méditation, de travail communautaire, de jeux de rôle sur la solidarité et de discussions en groupes sur l'éducation à la paix. Les résultats de notre enquête confirment notre postulat de base qu'une éducation à la paix améliore le niveau de développement des valeurs humaines, transforme la culture et la communauté en faveur de la paix. Les personnes formées font preuve de cohérence entre la théorie et la pratique. En outre, cette recherche montre que ce développement intégral de la personne est indépendant du genre, du choix de vie religieuse /laïque et du niveau d'études. Donc, toutes les personnes peuvent être formées à être artisans de paix quel que soit le milieu de vie et le niveau socio-économique, l'important est de savoir cibler les valeurs ou les attitudes à former, les intégrer complètement et d'une manière cohérente dans la satisfaction des besoins de la communauté. Le reste ne sera que le fruit de la volonté, de la patience et du suivi. La personne humainement réalisée atteint un niveau de développement transculturel dans son intégrité.

Summary

This dissertation is based on research carried out in five communities in Rwanda with 104 specifically trained “artisans of peace”. It provides a holistic model of adult education that transforms the person, the culture and the social structure in support of peace.

The educative model is an integral formation of the person. It transforms attitudes of violence into attitudes of peace. In terms of the culture, the model loosens new and uncompromising values, such as individualism, and integrates them into other existing values such as inclusive solidarity. The structural transformation follows the individual and the cultural transformation, because, as Galtung says (1996), cultural violence legitimizes structural violence.

The research is built on a four-year ongoing evaluation (2005-2009) of the acceptance and personal integration of peace values and standards such as the degree of spirituality, tolerance, self-giving and the awakening of one’s conscience, through training in meditation, community work, role plays about solidarity and through group discussions about peace education.

The results of our study confirm our basic assumption that education for peace amplifies the development of human values and transforms culture and community in favor of peace. The trained persons demonstrate that theory and practice go hand in hand. In addition, our research shows that the integral development of the person is independent of gender, educational level or whether or not the person leads a religious or non-religious life. Therefore, every person can be trained to become an “artisan of peace”, regardless of their environment or standard of living. The most important factor is to target specific values or attitudes and transform them in a manner that they meet the needs of the community coherently and in a peaceful fashion. The rest is based on will, patience and follow-up. The person becomes human and achieves a level of trans-cultural development with integrity

Introduction générale

*« Heureux les artisans de paix car ils seront appelés fils de Dieu » (Mt 5 :9)
« What are the cultural, social, and psychological requirements for a peaceful world that nourishes the human spirit and helps individuals develop their personal and human potentials » (Staub 2003)?*

Préliminaires

Un psychologue social (Staub, 2003), mène une étude comparée sur les causes des violences, des destructions de vies humaines, du génocide et des massacres en faisant l'analyse de l'holocauste, du génocide des Arméniens, des disparitions en Argentine et du génocide au Rwanda. Il arrive à trouver que les causes universelles qui sont à l'origine des violences sont les besoins non satisfaits et les lacunes en éducation pour la bienveillance (Staub, 2003; Staub, Pearlman, Gubin & Hategekimana, 2005). Il en résulte que pour créer des sociétés et un monde bienveillants, pacifistes et harmonieux, il ne suffit pas seulement de prêcher la satisfaction des besoins ou des droits de tous, mais il faut aussi une formation humaine en empathie pour que chacun soit sensible à la misère de l'autre en vue d'être actif dans la recherche d'une solution positive

Plusieurs auteurs (Bar-Tal & Rosen, 2009 ; Chabot, 1998 ; Fisher, Ludin, Sue Williams, Steve Williams, Abdi & Smith, 2002 ; Goleman, 1995 ; Lancelot, Constantini-Tramoni, Tarquinio & Matinet, 2009 ; Ntezimana, 2005 ; Rogers, 1998) s'accordent sur le principe que l'empathie est une grande valeur à laquelle il faudrait entraîner les gens pour qu'ils reconnaissent les besoins des autres et qu'ils y répondent. La même valeur abordée par le monde religieux sous l'appellation universelle de l'amour ressemble à l'empathie quand il est exprimé par la règle d'or¹.

¹ « Ce que vous voulez que les autres fassent pour vous, faites-le pour les autres » ou « ce que tu n'aimes pas, ne le fais à personne » (Mt. 7, 12).

En étudiant le cas concret du génocide au Rwanda, un pays de plus de 80% de chrétiens (catholiques et protestants), qui sont supposés avoir suivi la formation empathique sur l'amour du prochain, les épreuves les ont déconcertés. Le message n'a-t-il donc pas été transmis ? Si oui, n'y a-t-il pas d'autres facteurs ou d'autres dimensions ignorées qui handicapent la croissance de la bienveillance comme l'intégration de la culture dans l'éducation? En effet, dans beaucoup de cas, constatent les pédagogues Fisher et ses collaborateurs (2002, p. 44), « les croyants montrent peu de variations de comportement par rapport à la ligne fondamentale dans leur propre culture ». Prenant l'exemple des Eglises du Rwanda avant 1994 qui ont toujours prêché la paix et la réconciliation, et qui ont même organisé des programmes de formation sur ces thèmes, elles n'ont pas fait la différence. Les auteurs (Fisher & al., 2002, p.44) postulent que la culture traditionnelle l'emporte sur la religion. Cependant, continuent les mêmes auteurs, « il est aussi important de reconnaître que la religion, lorsque les gens adhèrent à ses idéaux, peut influencer positivement sur les conflits ». Dans ce sens, il ne faut pas exclure que, ceux qui ont contribué à ce qu'il y ait des rescapés, y soient arrivés, grâce à cette formation des valeurs religieuses. Dans notre travail, la religion est une culture comme tant d'autres, avec ses points forts et ses points faibles, donc elle devrait s'intégrer dans la culture traditionnelle.

Les auteurs (Friedli, 2009 ; Sen & Wagner, 2009) expliquent cet échec des croyants, en général, qu'ils soient chrétiens, musulmans, bouddhistes, etc., par l'ambivalence caractéristique de leurs institutions qui couvent les éléments fondamentalistes de conflits et les éléments fondamentaux de paix. Appliquant cette analyse, non seulement aux grandes religions, mais aussi à toutes les cultures et à toutes les ethnies, l'éducation à la paix pour les adultes devrait commencer par la transformation de la rigidité qui dénigre les valeurs de l'autre.

Ainsi, de nombreuses associations nouvelles au Rwanda dont Umuhuza (Le médiateur), IRDP (Institut de Recherche et de Dialogue pour la Paix), l'AMI (Association Modeste et Innocent) etc., essaient d'apporter leurs contributions. C'est dans ce cadre qu'est née l'Association APAX-Rwanda (Association pour l'Éducation à la paix au Rwanda) pour concilier religion et culture dans l'éducation à la paix.

Comme le postule Salomon (2002), nous ne pouvons pas nous endormir et laisser aux politiciens seuls, le devoir de chercher ce qui contribue à la paix. Il y a des dimensions d'éducation à la paix qui peuvent venir des autres domaines. C'est ainsi que notre travail **d'éducation aux valeurs de la paix** se situe non pas dans le cadre politique, mais dans le contexte d'une étude interculturelle de la religion chrétienne et de la culture rwandaise.

1. Choix et intérêt du sujet

Pour éduquer à l'universalité, nous avons choisi les valeurs humaines de tolérance, don de soi, spiritualité et éveil de la conscience, comme piliers de la paix et de la sécurité. Etant des idées positives qui se traduisent en attitudes et comportements, les valeurs humaines sont universelles avec des nuances culturelles et constituent la base d'une vie sociale harmonieuse. Les valeurs s'acquièrent par l'éducation, car elles ne sont pas héréditaires et chaque société, voire chaque communauté conçoit son projet éducatif par rapport à ce qu'elle considère comme ses propres valeurs, ou valeurs dites universelles.

Quand on regarde comment les gens forment les nouvelles recrues dans une entreprise familiale, on constate qu'il y a le souci des anciens pour perpétuer la culture et la patience des jeunes pour l'assimiler. Cette tradition n'est pas loin de celle des Rwandais en ce qui concerne l'apprentissage par l'action. Trois valeurs idéales rwandaises attirent l'attention, même si, selon Erny (2005), elles couvent les germes de conflits. Il s'agit de l'union vitale ou solidarité (*Ubumwe*),

de la noblesse du cœur (*Ubupfura*) et de l'intelligence (*Ubwenge*). A côté de ses valeurs sociales, il y a des valeurs religieuses qui accompagnent la vie de tous les Rwandais, comme les rites communautaires. Le souhait de la richesse qui se transmettait par la salutation (*amashyo et gira abana*) montrait que la valeur économique n'était pas non plus négligée. Des moyens pour renforcer cette éducation étaient dans les normes de la vie quotidienne et les objectifs étaient presque toujours atteints grâce au contrôle social permanent. Avec la société actuelle qui évolue vers la mondialisation, les repères se perdent et la violence s'installe. Nous trouvons donc que pour faire l'éducation à la paix, le choix des valeurs doit tenir compte de la **culture** (Bimwenyi, 1981 ; Galtung, 1996 ;) et des **besoins humains fondamentaux** (Burton, 1990; Galtung, 1981; Kelman, 1999 ; Maslow, 1987). Les besoins étant diversifiés, notre intérêt sera multidimensionnel.

Notons en passant que Melton (1980) et Doise, Staerklé, Clémence et Savory (1998) ont démontré que le niveau de représentation que l'on a des droits (entendus dans notre cas comme des besoins) est influencé par le niveau de développement moral et par la culture. Ainsi, par exemple, au stade de raisonnement égocentrique, les droits sont définis en termes concrets de ce que quelqu'un peut faire ou peut avoir, tandis qu'au stade avancé, on voit émerger une manière de penser qui fait correspondre les droits aux valeurs ou aux principes moraux.

1.1 Intérêt d'ordre spirituel

Le Rwanda est une société religieuse expliquant la vie individuelle et sociale par l'action du monde divin et invisible. C'est pourquoi on a à enseigner les valeurs de la paix parmi lesquelles il y a la maturité spirituelle. Pour vivre en paix, il faut observer une certaine discipline qui aide à discerner la conduite à suivre. Faire un plan stratégique et préparer ses activités pour qu'elles réussissent,

participer aux travaux communautaires et aux réunions, savoir ce que veulent les autorités et s'y conformer, voilà le grand modèle de discipline largement répandu. Cela aide pour réussir dans la vie, mais nous pourrions ajouter qu'en plus de cette première dimension de la discipline qui est collective, chaque personne obéit à une force directrice de sa vie qui peut être appelée amour, vérité, justice, paix, non-violence, conscience..., Dieu ; c'est la dimension spirituelle. Et, curieusement, cette dimension intérieure de la personne est le plus souvent négligée. C'est cela que Ntezimana (2005) et Tolle (2002) appellent la connexion avec l'être et que Staub (2002) nomme la satisfaction du besoin de transcendance qui est l'aboutissement de la satisfaction des autres besoins.

Notre préoccupation consiste à chercher des stratégies qui aident les gens à être connectés à cette force qui leur indique le bien, indépendamment de la religion, du groupe d'appartenance, de la croyance. C'est une éducation à la conscience droite et à la vérité qui rend libre, donc capable de choisir toujours de bonnes actions qui conduisent à la Paix. Ces valeurs de dignité humaine (Hicks, 2009), de respect pour la vie humaine sont enracinées dans la majeure partie du monde qui vit des traditions religieuses. Bien qu'elles ne soient pas exprimées internationalement dans les termes religieux, elles ont influencé le langage du droit international comme la Déclaration Universelle des Droits de l'homme et les traités majeurs sur les droits humains.

1.2 Intérêt d'ordre social

En plus des stratégies d'ordre spirituel, nous cherchons aussi des stratégies d'ordre social qui répondent aux besoins relationnels auxquels aucun individu n'échappe. Avec les méfaits de la guerre, certaines personnes vivent dans l'insécurité intérieure, parce qu'elles ont perdu leurs proches et vivent dans l'isolement psychologique et réel. D'autres ont eu des handicaps soit à la naissance ou au cours de leur vie. Aider ces personnes à retrouver la paix, c'est

les aider à rétablir des relations avec elles-mêmes et avec les autres, en les encourageant à montrer ce dont elles sont capables dans la société.

Ainsi, nous voulons exhorter les personnes à la communication sociale, intragroupe et intergroupe, dans différentes activités telles que la médiation des conflits, la pratique de la non-violence active ou évangélique et la sauvegarde des valeurs culturelles positives pour la paix.

1.3 Intérêt d'ordre économique

L'encadrement logistique est une des stratégies répondant aux besoins physiologiques et économiques qui doivent être satisfaits pour qu'il y ait la paix, la sécurité, le bien-être, etc. Le manque d'air, d'eau, de nourriture, de repos, de vêtements, de soins, ne créent pas de bonnes conditions de vie, mais sont plutôt la source de nombreuses blessures qui s'expriment par un manque de paix intérieure qui induit un manque de paix dans les familles et dans la société. Ces constats ont été mis en évidence par Spitz et Galtung (1984) et par le pape Paul VI dans son célèbre axiome² : «le développement est le nouveau mot pour la paix».

1.4 Intérêt personnel

Etant Rwandaise et membre d'une des communautés chrétiennes catholiques du Rwanda, la Congrégation des BENEBIKIRA, dont l'activité principale est l'éducation, nous cherchons des stratégies qui pourraient nous aider à prévenir le défi de la violence. En effet, nous avons des activités dans plusieurs endroits du pays et, comme le montrent les recherches de Niyitegeka (2007), l'éducation dispensée par les sœurs BENEBIKIRA ou Filles de la Vierge Marie, est un effort

² Paul VI, *Populorum Progressio*, 1967, § 87.

continuel de développement harmonieux et simultané de l'intelligence, du cœur et de la volonté. Plus loin, l'auteur souligne que l'éducation des sœurs Benebikira favorise l'épanouissement de la liberté qui donne à chaque être sa forme particulière selon le dessein de Dieu sur lui et lui permet de découvrir sa vocation pour s'engager activement à la transformation de la société. Cette éducation permet à la personne de trouver, en elle-même, les ressources de sa propre transformation et la rend capable et responsable de son propre développement.

Le deuxième intérêt personnel revient au fait que la jeune Association APAX, dont nous avons eu le privilège d'être fondatrice, est encore à la recherche des valeurs sur lesquelles s'appuyer pour une transformation individuelle et communautaire en vue de la paix. Etant donné que **l'éducation à la liberté de conscience**, non seulement collective, mais aussi individuelle, est un de nos postulats pour former des personnes moralement mûres, capables de faire du bien, et non pas du mal, aux autres (Staub, 2003), nous nous attendons à ce que cette recherche donne la lumière sur le choix des valeurs de la paix, leur maintien et leur transmission.

1.5 Intérêt scientifique

Le présent travail sur l'éducation à la paix par une méthodologie interculturelle fait suite aux recherches (Uwimanimpaye & Zanolli, 1999 ; Uwimanimpaye, 2000), sur la médiation des conflits. Après notre séjour de six mois aux Etats Unis (Mars-Août, 1999) pour étudier les techniques de médiation de conflits et pour faire les recherches sur les liens entre l'expression émotionnelle et la médiation des conflits, nous n'avons pas cessé d'élargir nos connaissances dans le domaine d'éducation à la paix. En effet, selon Salomon (2002), l'éducation à la paix est un sujet très large, dont la médiation des conflits est l'une des clés. Ainsi, nous allons élargir nos recherches sur la résolution

pacifique des conflits vers l'entraînement aux compétences émotionnelles et sociales (Goleman, 1995, 1997, 2005 ; Chabot, 1998) pour un changement de mentalités conflictuelles.

Comme ce travail s'inscrit dans le cadre de notre recherche universitaire pour le programme de Doctorat en Psychologie Générale et Pédagogique, il est donc de notre devoir de répondre aux exigences académiques y relatives. En plus de cela, ce travail nous a permis de susciter une réflexion académique sur la relation entre les besoins humains fondamentaux et les conflits, sur la promotion des valeurs de la paix et le développement intégral de la personne, sur l'exploration des travaux réalisés pour l'éducation à la paix, sur les obstacles rencontrés ainsi que sur les moyens de les surmonter afin de réussir le processus entamé. Les résultats de ces recherches vont servir de base pour les futurs chercheurs œuvrant dans les différents domaines abordés puisque le sujet est interdisciplinaire.

1.6 Intérêt d'ordre communautaire

Nous vivons une époque riche en défis. En effet, le monde contemporain vit un changement rapide et déterminant marqué surtout par les effets de la mondialisation qui privilégie l'économie par rapport à l'humain. Notre regard sur l'Afrique révèle une crise morale répandue qui est conséquente à la perte ou à la négligence des valeurs fondatrices de l'équilibre individuel, social et cosmique. On se rend compte qu'il y a une surinformation qui finit par destabiliser le mental. Face à cette désintégration, nous sommes amenés à chercher des valeurs humaines universelles et à les enseigner dans le respect des cultures.

2. Problématique

Les gens, quels que soient leurs origines, leurs cultures, l'âge, le niveau socio-économique, ne peuvent parvenir à atténuer la misère de l'autre, qu'à condition d'avoir des dispositions adéquates à le faire et d'avoir été entraînés à pareille action (Staub, 2003). Les auteurs (Jarymowicz & Bar-Tal, 2006) qui ont travaillé dans les régions du Moyen-Orient ont mis en évidence le phénomène d'une peur paralysante qui handicape l'éducation à la paix et qui est alimentée par la blessure de la mémoire collective. Les chercheurs rwandais (Nzabandora, Karamira, Rwego-Kavatiri, Vuningoma & Tuyisabe, 2008) œuvrant au sein de la Commission Nationale pour l'Unité et la Réconciliation (CNUR) ont publié les résultats d'une recherche qui avait comme principaux objectifs l'identification des catégories des violences qu'on trouve au Rwanda après le génocide de 1994 et l'analyse des causes profondes de chaque type de violences en vue de déboucher sur les stratégies à mettre en œuvre pour les éradiquer et ainsi renforcer l'unité et la réconciliation des Rwandais. Ils arrivent à la conclusion que cette violence continuelle s'enracine dans la pauvreté, la jalousie et l'ignorance, autrement dit, dans les besoins fondamentaux non satisfaits. On dirait donc que les bases culturelles du développement humain ne sont pas prises en compte dans les programmes nationaux qui sont d'une certaine manière, une copie des plans occidentaux. Salomon et Nevo (2002) trouvent que le propre de l'éducation à la paix devrait se centrer dans le changement des mentalités qui ne valorisent pas les différences. En effet, ignorer les différences constitue une forme de violence et pour Galtung (1996), chaque culture a sa manière de véhiculer la violence et d'éduquer à la paix.

3. Questions de recherche

La question générale qui guide cette recherche est de savoir comment utiliser les différences pour la satisfaction des besoins fondamentaux de l'individu et de la société, au profit de la paix. C'est une autre manière de savoir comment fonctionne l'éducation à la paix pour arriver à la transformation individuelle, culturelle et communautaire. Ainsi, pour mieux nous structurer nous allons répondre aux sous-questions qui suivent.

1. Qu'est-ce que l'éducation à la paix et qu'elle est sa mission ?
2. Sur quelles valeurs chrétiennes et culturellement rwandaises pouvons-nous bâtir pour implanter la paix ?
3. Quelles seraient les approches méthodologiques adaptées pour bâtir la paix ?
4. Quelles sont les difficultés rencontrées par les bâtisseurs de paix, bien intentionnés, dans leurs activités d'éduquer aux valeurs de la paix ?
5. Quelles sont les éventuelles approches de solution préconisées pour surmonter ces difficultés ?

4. Objectifs du Travail

Dans notre recherche à travers la littérature et grâce aux investigations sur le terrain nous voulons particulièrement :

1. Explorer la nécessité de l'éducation pour la paix ressentie par le monde aussi bien laïc que religieux.
2. Montrer l'importance du choix des valeurs de paix à éduquer dans une pédagogie pluridimensionnelle avec son clivage religieux-laïc.
3. Analyser le niveau d'implication dans les activités qui contribuent à la paix réalisées par les membres.
4. Identifier certaines difficultés liées à l'activité de médiation pour la paix.

5. Proposer des approches de solution, pour surmonter les difficultés de médiation pouvant être utiles, aussi bien aux communautés religieuses qu'au monde laïc, pour le développement intégral de la personne capable de bâtir la paix.

5. Hypothèses de recherche

Beaucoup de modèles peuvent se présenter lorsqu'on veut parler de l'éducation aux valeurs de la paix, étant donné que nous avons privilégié, dans notre recherche, l'approche pluridisciplinaire. Mais notre point de vue consiste à promouvoir les valeurs de la paix en vue du développement intégral de la personne, dans sa culture. Comme notre terrain d'application est le Rwanda, pays marqué par le christianisme et la culture traditionnelle, nous avons sélectionné deux modèles pour orienter notre réflexion. Il s'agit de celui de la tradition chrétienne basée sur l'éthique (Johansen, 2008) et celui de l'approche holistique (Don Collins Reed, 2009) qui nous rappelle les étapes du développement humain et qui recourt à plusieurs disciplines et tient compte de différentes dimensions en psychologie (Erikson, 1959 ; Kohlberg, 1983) et en psychopathologie (Hawkins, 2005) d'une part, ainsi qu' en philosophie latino américaine et africaine (Ichazo, 1995, trad. par Clouzot, 2000) ; Ntezimana, 2005) d'autre part. Ces modèles impliquent que l'éducation à la paix ne diffère pas de l'entraînement au développement de la personne entière (*fully functioning person*) de Maslow (1968) et Rogers (2003, 2005, 2007) ni de l'utilisation de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995 ; Chabot, 1998). De même, ces modèles sont corroborés par le projet de la pédagogie pluridimensionnelle de la paix (Fisher & al., 2002 ; Salomon & Nevo, 2002) intégrant la connaissance, les attitudes et les aptitudes de la personne, ou de la société, à former, pour être artisan de paix.

5.1 Hypothèse générale

Nous postulons que l'éducation aux attitudes d'amour et de liberté comme valeurs qui préservent la paix pourrait être entendue comme l'éducation au développement intégral de la personne, de telle manière qu'elle soit en paix avec elle-même et avec son environnement sociologique, cosmique et spirituel, condition indispensable pour être artisan de paix, objectif final d'une socialisation réussie, telle que l'entendait l'initiation traditionnelle africaine (Panu-Mbendele, 2005). La paix est donc un aboutissement d'un entraînement aux compétences spirituelles, sociales et pratiques qui apportent des satisfactions aux besoins humains fondamentaux. Ainsi, les valeurs de la paix corrélées les unes aux autres, se développent par l'éducation, et sont en lien avec l'état de vie, le sexe et les études.

5.2 Hypothèses spécifiques ou opérationnelles

Hypothèse 1. En éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, on améliore leurs connaissances et leurs stratégies en faveur de la paix.

Hypothèse 2. En éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, il en résulte une transformation personnelle, culturelle et communautaire en faveur de la paix.

Hypothèse 3. L'éducation à la paix d'un groupe de candidats médiateurs améliore leurs valeurs de paix (don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance).

Hypothèse 4. Les valeurs de la paix, « don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance » sont corrélées significativement les unes avec les autres.

Hypothèse 5. Il existe une influence du sexe, de l'état de vie et du niveau d'études sur les attitudes d'humanisation, « don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance », entendues comme valeurs de la paix.

6. Méthodologie de la recherche

Les démarches méthodologiques plus détaillées sont exposées dans la partie pratique de ce travail, mais d'une façon sommaire, nous signalons que, pour mener à bonne fin notre étude, nous avons fait recours aux cinq procédés méthodologiques à savoir : la documentation, l'enquête par questionnaire, l'administration des tests, l'observation et l'entretien en situation directe.

1. La lecture des ouvrages et des rapports relatifs à notre sujet nous a permis de recueillir des données qualitatives du travail.
2. Les questionnaires à l'intention des membres de la communauté et des responsables d'APAX, ont fourni des opinions sur le problème.
3. Les tests sociométriques ont facilité la saisie des données quantitatives.
4. Par ailleurs, notre observation personnelle, c'est-à-dire la visite de la communauté, le suivi des activités et l'entretien en situation directe ont donné des compléments aux informations recueillies par les trois autres procédés.
5. Et enfin, la vérification des indicateurs regroupés autour de cinq principaux thèmes a permis la confirmation de nos hypothèses de départ.

7. Délimitation du sujet et planification des activités

Le travail présenté ici s'inscrit dans le cadre de **recherche-action** dans le sens que nous cherchons les stratégies pour répondre aux questions d'une situation réelle et non pas expérimentale. Cette étude est délimitée dans le domaine de recherche, dans l'espace et dans le temps. Notre travail est en Psychologie Générale et Pédagogique. Par la psychologie générale nous allons chercher ce qui contribue à la paix dans la psychologie humaniste (Maslow, 1968, Rogers, 1998), sociale (Kelman, 1973, 2004 ; Staub, 2003, 2005), développementale (Pons & Doudin, 2007), et clinique (Hawkins; 2005 ; Rainville, 1998). Pour ce qui est de la pédagogie de la paix, nous allons considérer les travaux des pédagogues (Bar-Tal & Rosen, 2009 ; Fisher & al., 2002 ; Salomon, 2002, 2004) sans négliger l'apport des sociologues (Bimwenyi, 1981; Galtung, 1996 ; Friedli, 2009). Au niveau des modèles d'éducation à la paix donnés par Bar-Tal & Rosen (2009), nous avons préféré le modèle indirect dont les éléments essentiels sont la liberté de conscience, la tolérance, l'empathie, les droits humains et la résolution des conflits. Nous avons choisi des valeurs correspondant à notre contexte. Dans l'espace l'étude recouvre la communauté des Missionnaires de la paix du Christ-roi, sise dans les districts de Gakenke (Nord), Muhanga (Sud) et Ngororero (Ouest), au Rwanda, pays d'Afrique centrale et orientale qui s'est fait un nom avec le génocide de 1994. Dans le temps, les activités ont été divisées en trois grandes étapes parce que les observations sur terrain des cas particuliers nécessitaient une étude longitudinale, c'est-à-dire une évaluation des mêmes sujets à plusieurs périodes.

a) Les années 2001-2003 ont été consacrées à l'étude du terrain.

On procède à la sensibilisation et au recrutement des membres. Dans l'entretemps, il y a eu l'introduction à la médiation des conflits, à la non-violence et aux droits humains.

b) Les années 2004-2006 ont été marquées par l'organisation du groupe et le test des instruments de travail. Nous avons procédé par une mise en place des communautés des missionnaires de la paix, volontaires pour apprendre et répandre les valeurs de la paix, tout en travaillant aussi pour leur survie. La population d'étude est formée à la culture de paix et son impact sur le développement et elle est prête à perpétuer cette culture pour consolider les œuvres sociales que ces missionnaires initient eux-mêmes comme la prise en charge des orphelins, l'assistance aux handicapés, aux malades et aux pauvres.

c) Les années 2007-2009 : la récolte et la saisie des données se sont faites quand les futurs formateurs aux valeurs de la paix apprenaient la confiance et la tolérance mutuelles. Ils s'exerçaient aussi à la louange, à l'adoration perpétuelle et à la méditation comme stratégie de tisser la relation à soi-même, aux autres, à Dieu et à l'environnement. Dans le même but, ils apprenaient encore les stratégies de médiation de conflit et celles de la bonne puissance sans oublier l'écoute et la communication palabriques.

8. Subdivision du travail

En plus de l'introduction et de la conclusion générale, le présent travail comprend deux grandes parties : la partie théorique et la partie pratique. La partie théorique traite six thèmes : contexte historique du Rwanda, fondements de l'éducation à la paix, valeurs de la paix et maturité humaine, programmes et stratégies d'éducation pour la paix, défis, ainsi que la gestion des émotions et des conflits. La partie pratique porte sur la méthodologie et l'analyse des

données et, éventuellement, la discussion des résultats de ces données recueillies grâce au questionnaire et aux tests.

A. PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : Contexte historique du Rwanda

« Les haines ataviques ne sont pas plus à l'origine du génocide en Afrique qu'en Europe. Là, comme ailleurs, les génocides sont inspirés et organisés par des individus » (Del Ponte & Sudetic, 2009, p.113).

Introduction

Situation géographique du Rwanda

Le Rwanda est un pays enclavé, au Sud-Est de l'Afrique :

- entre 1 degré et 3 degrés de latitude Sud et entre 29 degrés et 31 degrés de longitude Est.
- à 1,800km (by road) de l'Océan Indien (Mombassa, Kenya) et à 3,500 km de l'Océan Atlantique (Matadi, DR Congo).

Population : 10.47 millions d'habitants (en 2009)

Capitale : Kigali (approx.1 million d'habitants)

Population urbaine : 18 %

Population par rapport à l'âge :

- moins de 15 ans, 42.1 %
- entre 16 et 64 ans : 55,5%
- plus de 65 ans, 2.4 %

Espérance de vie : 50-52 ans

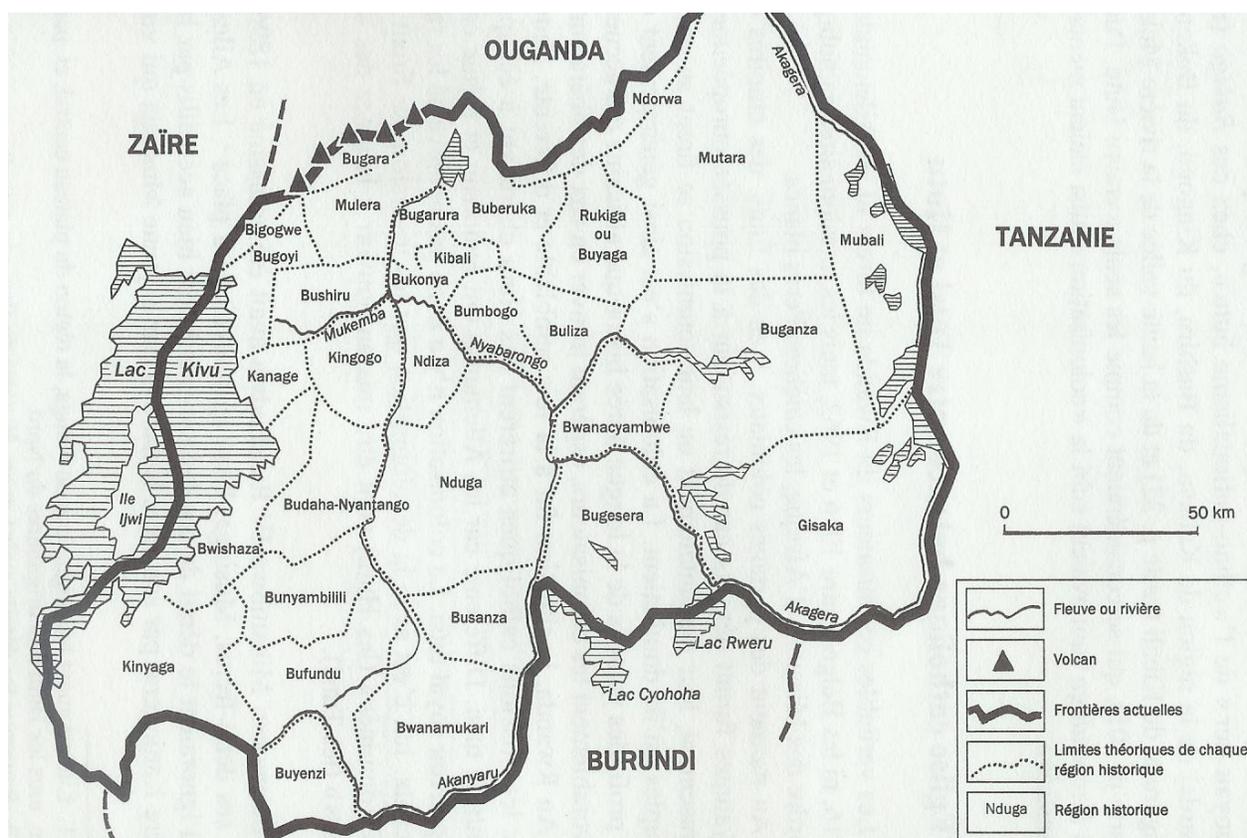
Religions : Catholique (56,5%), protestante (26 %), Adventiste (11,1 %), Musulmane (4.6%), autres (1.8%).

Grand événement historique

Le Rwanda, a défrayé la chronique, suite à l'excès de violence, le génocide, qui aurait coûté la vie à plus d'un million de personnes en 1994. Nous allons présenter brièvement ce pays dans les trois grandes périodes de son histoire, esquissant tout simplement la culture et la structure comme éléments du conflit et comme ressource de l'éducation à la paix, l'ultime objet de notre travail.

Carte 1: les régions historiques du Rwanda

Source : Lugan, B. (2004). *Rwanda. Le génocide, l'Eglise et la démocratie*, dans Ukelo, 2009, p.106



1.1 La période précoloniale

A l'arrivée des Européens, le Rwanda était peuplé de trois groupes sociaux ou classes sociales: **Hutu, Tutsi et Twa.**

Nombreux chercheurs spécialistes du Rwanda (Des Forges, 1999 ; Franche, 2004; Mamdani , 2001; Nsengimana, 2003; Sebasoni, 2000; Vansina 2001; mentionnés par Ukelo, 2009) ont mis en évidence le fait que, si la région africaine des Grands Lacs (dont le Rwanda fait partie) est sans nul doute un lieu de rencontre migratoire de nombreuses peuplades africaines, il n'y a cependant aucune trace de la migration d'un peuple «hutu», «tutsi» ou «twa». Toutefois, nous ne pouvons pas passer sans mentionner que, même si les recherches récentes ne trouvent pas de preuves sur les origines différentes du peuple rwandais, les anciennes recherches (Kagame, 1972), qui s'appuyaient sur celles des ethnologues occidentaux, avaient affirmé que les trois groupes ne viennent pas du même milieu et ne sont pas arrivés au Rwanda au même moment. Pour Kagame (op. cit) les Twa furent les premiers arrivants, et puis les Hutu et enfin, les Tutsi. La discussion reste donc ouverte pour les historiens.

Selon Des Forges (1999), le terme « *Tutsi* » signifiait, celui qui possède beaucoup de bétail. Il a tout d'abord été une indication du statut d'un individu pour finalement devenir un terme par lequel on a désigné l'élite rwandaise. Quant au terme « *Hutu* », il a initialement signifié « subordonné » ou « client d'une personne puissante » mais il est devenu, avec le temps, la formule utilisée pour faire référence à la population composée d'individus ordinaires. Vansina (2001) adopte aussi le point de vue selon lequel ces trois expressions prennent naissance au Rwanda, graduellement.

Franche (2004) signale par ailleurs que l'identité des Rwandais était très mouvante au début du XXe siècle puisqu'elle pouvait changer en fonction de la région et de

l'interlocuteur. Ainsi, des *Hutu* pouvaient devenir *Tutsi*, et vice-versa. Même position du côté de Sebasoni (2000, p.27, cité par Ukelo, 2009, p.102) qui postule qu'avant la colonisation :

« les occupations spécifiques qui définissaient à quel groupe appartenait socialement un Rwandais (...) n'étaient elles-mêmes ni étanches ni immuables ; chacun pouvait glisser d'un groupe à un autre par enrichissement, par changement d'occupation, par mariage ou par décret du roi ; tout cela provoquait un réaménagement total de ses relations sociales, de son comportement, de sa hiérarchie des valeurs et de ses aspirations ».

Du point de vue de Sebasoni (2000) et d'Ukelo (2009) les termes « Hutu », « Tutsi » et « Twa » désignaient des groupes sociaux distincts, mais différents des ethnies.

Mamdani (2001, mentionné par Ukelo, 2009) rappelle par ailleurs que la distribution définitive des Rwandais à l'une ou l'autre des catégories s'est faite dans les années 1930, sous le régime colonial belge, et qu'il a été notamment guidé par le nombre de têtes de bétails que possédait chaque individu. Ainsi, les Hutu détenteurs de 10 vaches au moins sont devenus des Tutsi, et les Tutsi qui possédaient moins de 10 vaches sont devenus Hutu, voire éventuellement Twa, puisque l'attribution d'une identité était aussi fonction du métier exercé.

La proposition de Nsengimana (2003), suppose que, les dénominations "Hutu", "Tutsi" et "Twa", seraient nées à l'instigation des Sindi (les "ancêtres" des Nyiginya) qui, ayant pris le pouvoir, ont cherché à redéfinir les autres groupes familiaux afin que la nouvelle organisation politique qu'ils avaient choisie puisse devenir effective.

Ce faisant, ils établissaient une hiérarchie entre les groupes :

« Ces appellations de "Tutsi", "Hutu", "Twa" ont trouvé sur place des subdivisions claniques comme sindi, zigaba, singa, (...) etc... Comme ces nouvelles appellations représentaient la classe dirigeante et la masse dans la nouvelle organisation socio-politique, les membres des clans se sont retrouvés répartis dans ces nouvelles catégories, suivant qu'ils étaient commis au grade de chef, sous-chef ou laissés dans la masse » (Nsengimana, op. cit, p.101).

Quant à l'interprétation du mot « Twa », elle est suggérée par l'un des premiers Pères Blancs envoyé en mission au Burundi: le Père Jan Van Der Burgt. Au tout début des années 1900, il proposait de considérer le terme « twa » comme dérivé du verbe « *kuta* » : les Twa seraient donc des individus « rejetés ».

Pour ce qui concerne le Rwanda, tant les auteurs consultés que les Rwandais eux-mêmes de l'intérieur du pays, nous permettent de dire qu'à part quelques légères différences de niveau socioéconomique – qu'ils soient Hutu, Tutsi ou Twa, du Nord ou du Sud – partagent une seule et même culture. Les Hutu, les Tutsi comme les Twa, ont conscience d'appartenir à la **même nation**, parlent la **même langue**, connaissent une **même histoire** et partagent un grand nombre de **valeurs communes**.

Concernant l'organisation, la structure politique connue du Rwanda d'avant la colonisation est une monarchie, exercée par les Tutsi du clan nyiginya depuis le XIV^e siècle³. L'organisation sociale était basée sur les lignages, très nombreux et bien structurés, ayant à leur tête des chefs chargés notamment de gérer le patrimoine collectif de leurs groupes. La cellule de base était l'*urugo*. « Ce terme *urugo* signifie d'abord un enclos entourant une habitation appartenant à un homme ayant une femme, donc un couple ; qu'il ait des enfants ou non. (...) L'enclos est ici considéré à la fois comme l'élément isolant les maisons occupées par les femmes mariées et comme l'élément séparant les ménages et donnant à chaque maîtresse du foyer le sentiment d'être pleinement chez elle. (...) Mais l'enclos est également la délimitation matérielle concrète de la sphère d'influence la plus profonde de la femme sur les occupants de la maison : l'homme et les enfants.

Dans le cadre traditionnel de la « division du travail », la femme est la maîtresse incontestée de tout ce qui se passe à l'intérieur de l'enclos (*mu rugo*). Elle s'occupe des enfants sur le plan alimentaire, sur le plan de la santé et sur le plan de l'éducation de base » (Nahimana, 1993, pp 34-36). Dans ce milieu

³ XIV^e siècle : premier roi tutsi historique, Ruganzu I Bwimba. Début de la dynastie des Nyiginya qui régnera jusqu'en 1961 (Lugan, 1997, p.9).

fermé, de la famille patriarcale, cloître étroit pour la gent féminine, une éducation sévère est donnée, qui développe chez tous « les habitudes de respect, de soumission, de bonne tenue, de courtoisie, d'attachement inviolable aux traditions ancestrales, aux us et aux coutumes du pays, de dévouement au groupe allant jusqu'à l'abnégation et au sacrifice, d'affection fraternelle (...), de docilité passive à l'égard de l'autorité à tous les degrés » (Simpenzwe, 1990, p.11). Plusieurs familles constituaient la grande famille « umuryango » ou clan dans lequel Hutu, Tutsi et Twa se reconnaissent. Les problèmes y étaient débattus ensemble, car le clan était considéré comme la cellule de base de la pratique de toute solidarité. Il pouvait s'agir des questions de gestion commune pour cette famille, des questions exigeant des autres la solidarité. C'est le cas pour la naissance, le jour de donner le nom à l'enfant, le mariage, la mort, le jour de la moisson et d'autres fêtes. Un exemple du grand clan reconnu au Rwanda et dont les trois groupes sociaux (Hutu, Tutsi et Twa) se reconnaissent comme descendants des mêmes ancêtres Bazimya ba Baregeya est **le clan des Bagesera**. En effet, la grande famille incluait non seulement les vivants, la parenté, mais aussi les morts, les non encore nés et les alliés⁴. Les éléments de la culture recensés par Kalibwami (1991, pp. 105-114) sont résumés dans les paragraphes qui suivent.

Concernant la langue, traditionnellement comme aujourd'hui, le Rwanda, sur la majeure partie de son territoire, parlait une seule langue le Kinyarwanda (langue du Rwanda) qui véhiculait dans la tradition orale la poésie rwandaise présentant trois genres : la poésie dynastique, la poésie guerrière et la poésie pastorale. Puis surtout, comme dans les autres cultures, la religion et la condition humaine ont sûrement été l'objet de l'expression poétique. L'amour, l'admiration, la souffrance, l'espoir, la peur, la méfiance, etc. ont dû être par-delà et en dehors des trois genres mentionnés habituellement, des sentiments

⁴ « We will teach them that in Africa, family is a broad and all-encompassing concept, and that an entire generation treats the next as its own children » President of the Republic of Rwanda
Posted: June 9, 2009 04:51 PM

qui n'ont pas manqué d'inspirer les poètes. A côté de la poésie, il y avait de la prose mémorisée intégralement et apte à être transmise de génération en génération.

Concernant le passé, l'histoire et la mémoire collective jouaient aussi un rôle important dans la vie des Rwandais. La référence au passé était absolument constante. Chez l'historien traditionnel on pouvait admirer une mémoire absolument étonnante, lui permettant de retenir notamment poèmes, généalogies des grandes familles, et mille détails se rapportant aux acteurs de l'histoire, au temps, et aux lieux. La société rwandaise attachait tellement d'importance au souvenir de son passé que, dans le cadre des familles, on ne pouvait pas s'empêcher de parler beaucoup des ancêtres, de ce qu'ils avaient fait et de ce qu'ils avaient laissé. Par le conte, on retraçait les mythes et les légendes sur l'origine lointaine du peuple rwandais, des dynasties et des inégalités sociales, tandis que par les fables on faisait agir des animaux comme le lion, l'hyène, le chien, le lièvre, le crapaud, etc., symboles des lunettes et des mœurs de la vie sociale.

Concernant l'éducation, les différentes valeurs morales étaient véhiculées à travers les légendes (*ibitekerezo*), les proverbes (*imigani migufi*), les contes (*imigani miremire*), les récits (*inkuru*), les poèmes (*ibisigo*), les chants (*indirimbo*) les noms des personnes (*amazina y'abantu*), les berceuses (*ibihozo*), les souhaits (*ibyifuzo*), les salutations (*indamutso*), le tabou ou l'interdit (*umuziro*), les imprécations (*ibitutsi*), les provocations (*Incyuro*), les devinettes (*ibisakuzo*), les expressions idiomatiques (*inshoberamahanga*), les poèmes dynastiques (*ibisigo by'ubwami*), la poésie historiographique (*impakanizi*), les poèmes humoristiques ou satiriques (*ibisigo by'ubuse*), les poèmes laudatifs (*ibisingizo*) et les poèmes guerriers (*ibiyivugo*).

Les arts les plus pratiqués au Rwanda peuvent se diviser principalement en arts décoratifs et en musique. Comme sport, il y avait toutes sortes de danses qui pouvaient varier suivant la région, le saut en hauteur, les concours de tir à

l'arc, la course, la chasse, etc. Nous reviendrons sur la place de la danse et de la musique pour la santé mentale et physique au sixième chapitre.

En bref, il n'est pas impossible que les trois groupes des Rwandais viennent des origines différentes, mais ayant partagé le même terrain et les mêmes moeurs pendant plusieurs siècles, seuls les experts dans la matière pourront se prononcer là-dessus.

Les termes Hutu, Tutsi et Twa étaient employés dans le passé par les Rwandais pour désigner des classes sociales qui n'ont rien à voir avec des ethnies. Les recherches que nous avons considérées, affirment que les trois groupes ne constituent pas trois ethnies mais un seul et même peuple puisque les trois groupes sont dotés d'une même langue, d'un même espace, des coutumes et des valeurs communes ainsi que des ancêtres communs et le sentiment d'appartenir à une même collectivité.

A propos de la culture rwandaise, les trois groupes utilisent le même langage pour l'éducation (*uburere buruta ubuvuke*), les valeurs (*agakoni k'iminsi gacibwa kare kakabikwa kure*), les mentalités (*kamere ntikurwa na reka*) et les coutumes (*inyana ni iya mweru*). L'essentiel de cette culture était en rapport avec la société rwandaise et tendait à conserver et à consolider ses structures. C'était encore une fois, **une société hiérarchique** fondée sur le respect total de l'autorité établie. C'était **une société religieuse** expliquant la vie individuelle et sociale par l'action du monde divin et invisible. L'individu se trouvait fortement intégré au groupe, auquel il était soumis et qui lui apportait aide et équilibre. C'était une société qui valorisait l'harmonie et la stabilité, mais où les luttes à tous les niveaux, n'étaient pas absentes. La culture au Rwanda, comme dans toutes les autres sociétés, était sous l'emprise de ceux qui détenaient le pouvoir économique et politique. Etant donnée que la culture rwandaise fait partie des cultures bantoues africaines, et que les Tutsi (supposés être étrangers) qui ont été longtemps au pouvoir, n'ont pas laissé les traces d'une autre langue ou

d'une autre culture, nous sommes en mesure de dire que les conflits, au Rwanda, reflètent des luttes plutôt sociales qu'éthniques.

1.2 La période coloniale

A la fin du XIX^e siècle, le contact entre la société rwandaise et les Européens a marqué le début d'une mutation dans l'évolution du cadre institutionnel traditionnel du Rwanda. Ce processus de transformation a été selon Nsengimana (2003), l'œuvre des Allemands, des belges et des missionnaires « Pères Blancs » et protestants dont l'action a été soutenue par des autochtones, représentés par la dynastie « *sindi-nyiginya* ».

En effet, après la conférence de Berlin, en 1885, l'Allemagne était devenue une puissance coloniale mais, dans les parties les plus vastes de ses possessions, « en Afrique Orientale, l'évangélisation était un monopole catholique. Plus encore, un quasi-monopole français, puisque la Société des Missionnaires d'Afrique, les Pères Blancs, était très largement française » (Lugan, 1997, p.311).

1.2.1 La colonisation allemande (1894- 1914)

La période coloniale allemande débute en 1894 et se termine le 09 Août 1914, date à laquelle les puissances colonisatrices se sont déclarées la guerre dans les colonies (Nsengimana, 2003). Sur le territoire rwandais, les troupes allemandes tiendront 22 mois, au terme desquels ils seront définitivement chassés du territoire par les troupes alliées. Cette colonisation qui n'a pas duré longtemps, fut caractérisée par l'entrée en contact de la société rwandaise avec les colonisateurs allemands d'une part, et avec les missionnaires « Pères Blancs » et « Protestants », d'autre part.

a) Contact de la société rwandaise avec les «Pères Blancs »

En 1900, ce fut l'arrivée des premiers missionnaires catholiques « Pères Blancs ». Les Missionnaires « Pères Blancs » ont été l'objet, dans tous les coins du pays, d'une opposition ouverte ou passive de la part de la population et des dirigeants rwandais, durant la période coloniale allemande. Pour la population, le conflit semblait être tout simplement culturel. Quant aux dirigeants, dans leur manifestation d'opposition, ils poursuivaient un même objectif : garder leur indépendance et ne pas perdre leur influence et surtout leurs privilèges vis-à-vis de la masse au profit des missionnaires. Face à une telle double opposition, les missionnaires ont adopté des stratégies attrayantes à tel point que avant l'éclatement de la première guerre mondiale dans les colonies, ils « avaient fondé une dizaine de stations et disposaient d'un effectif relativement élevé de Rwandais qui participaient à leurs activités » (Nsengimana, 2003, p. 279).

Ainsi pour certains, la mission apparaissait comme un lieu où on pourrait s'approvisionner en soins médicaux, en étoffes, en perles, etc., et pour d'autres, elle représentait une institution devant les aider à renforcer et à étendre leur pouvoir politique. L'affluence des gens à la mission était donc réglée, pour les uns et les autres, par ces éléments plutôt que par une volonté manifeste d'assimiler les dogmes de la nouvelle religion. On peut donc dire que durant la période coloniale allemande, parmi les effets de contacts, « l'opposition » des Rwandais aux missionnaires « Pères Blancs » paraît avoir occupé une place prépondérante, par rapport à « l'imitation » et à « l'agrégation », ce qui a eu pour conséquence que les institutions religieuses traditionnelles (culte des ancêtres « *guterekera* », consultation des sorciers « *kuraguza* », etc.) ont survécu, dans la clandestinité, aux enseignements des missionnaires.

Dans les premières années de la mission au Rwanda, l'école a été associée au travail d'évangélisation et c'est dans cette ambivalence, facteur inhibiteur de l'apprentissage, que va évoluer la société rwandaise (Rutayisire, 1987 ; Kalibwami, 1991 ; Erny, 2002). Il s'agissait, d'une part d'un catéchuménat pour les enfants et des jeunes gens non baptisés, et, d'autre part, de « catéchuménat plus développé pour compléter la formation des jeunes chrétiens » ; ce que Mgr Hirth appelait aussi « catéchuménat de persévérance »⁵.

Selon Rutayisire (1987), il s'agissait de former les auxiliaires des missionnaires, c'est-à-dire les catéchistes, les futurs séminaristes et religieuses (Benebikira en 1912), un noyau de chrétiens d'élite, plus instruits que les autres et capables de prendre plus tard de l'influence et diriger la chrétienté. En bref, selon Erny (2001), les missionnaires ne voulaient pas instaurer un système scolaire développé car ce n'était pas leur mission et ce n'était pas encore sûr que le noir soit capable d'assimiler les connaissances scientifiques. « Au plan psychologique, on entretenait à l'époque très généralement l'idée qu'après la puberté l'intelligence des jeunes Noirs ne pouvait plus progresser, que pour des raisons biologiques liées à la race, elle était de toute façon inférieure à celle des Blancs » (Erny, 2001, p.37).

Pour la plupart des Rwandais, les seuls Blancs qu'ils pouvaient observer étant les Pères Blancs missionnaires en grande majorité français, la confusion entre les Allemands et les missionnaires était totale et naturelle. L'idée naquit alors d'associer à l'entreprise coloniale des missions allemandes qui pourraient, non seulement convertir les païens, mais aussi renforcer régionalement le caractère germanique des territoires africains de l'Empire.

⁵ Mgr Hirth aux Missionnaires de Rwaza, 15 février 1905 ; circulaire du 12 Mai 1907 ; et Mgr P. Classe au Supérieur général, le 14 août 1909, A.P.B., Dossier 095/203-232 cités par Rutayisire (1987).

b) Contact de la société rwandaise avec les protestants

En 1907, les premiers pasteurs protestants arrivèrent au Rwanda. Ils fondèrent des missions mais leur évangélisation ne connut pas la réussite de celle obtenue par les Pères Blancs. Leurs efforts furent réduits à néant par les replis des unités militaires allemandes qui, en 1916, mirent un terme provisoire à l'action des pasteurs qui ne furent pas autorisés à poursuivre leur œuvre évangélique (Lugan, 1997).

c) La dynastie Sindi-Nyiginya et les Allemands

Au moment où les Allemands s'installaient au Rwanda (1894), le pays était en train de traverser la crise du coup d'état de Rucunshu (1897) résultant de la lutte inter-clan Banyiginya-Bega. L'année 1899, où fut conclu un accord entre le capitaine Bethe, représentant allemand et la Cour nyiginya, cette dernière reconnaissant l'autorité de l'Allemagne, laquelle de son côté promettait d'assurer au pouvoir nyiginya appui et protection (Kalibwami, 1991), marqua les débuts d'une collaboration officielle entre les deux pouvoirs. En effet, selon l'auteur, autour de 1900, le Rwanda était encore en quête d'unité. Celle-ci pouvait revêtir deux formes : ce pouvait être une unité fondée sur une autorité commune reconnue partout et respectant les réalités locales et les diversités issues de l'histoire ; ce pouvait aussi être une unité imposée d'en haut au profit d'une quelconque force politique, étouffant toute revendication ou aspiration. C'est cette dernière forme d'unité que le régime colonial allait imposer à tout le Rwanda. « D'une part, il lui assignera des frontières définies et, de l'autre, à l'intérieur de ces frontières, il appuiera, en toutes circonstances, la dynastie nyiginya et ses alliés, auxquels, de force et par contrainte, tout le pays n'aura comme seul choix que de **se soumettre et d'obéir** » (Kalibwami, 1991, p.139) (nous soulignons).

1.2.2 La colonisation belge.

A l'arrivée du colonisateur belge, en 1916, quelques modifications méritent d'être notées. D'une part elles furent surtout conséquentes à la destruction de l'Est africain allemand par les troupes anglo-belges, d'autre part, elles résultaient du fait que la Belgique qui reçut l'aval d'exercer le mandat de la SDN sur le Rwanda, disposait du Rwanda comme colonie.

Tout comme le colonisateur allemand qui n'administra pas le Rwanda indépendamment du Burundi ou de son vaste territoire colonial, l'Est Africain Allemand, le colonisateur belge n'envisagea pas non plus le Rwanda indépendamment du Burundi et de son immense colonie le Congo belge.

a) Autorité coloniale et christianisme

En ce qui concerne les rapports entre l'autorité coloniale belge et les missionnaires « Pères Blancs », ils furent dès le début de la conquête, motivés aussi par l'intérêt. Les Missionnaires « Pères Blancs » virent, dans leur rapprochement avec l'autorité coloniale belge, un facteur de succès dans leur œuvre évangélisatrice ; de son côté, ladite autorité tissait de bons rapports avec les Pères Blancs profitait de leur expérience et sollicitait leur concours pour réussir ses visées coloniales. Avec cette coalition, il y eut destitution du Mwami Musinga, en 1931 parce qu'il résistait à la modernité européenne. L'intronisation de Mutara III Rudahigwa en 1931 et son baptême en même temps que celui de la reine- mère, en 1943 inaugura une période caractérisée par une montée accélérée du cadre institutionnel européen (conversion des chefs, effectifs des écoliers, effectif des convertis au catholicisme, etc.) et une dévaluation rapide, fatale et sans appel du cadre institutionnel traditionnel rwandais (Nsengimana, 2003).

En 1946, le conseil de tutelle entama la remise en question de l'union administrative du Rwanda-Urundi au Congo belge et la supprima. En définitive, durant la période coloniale, le Rwanda comme entité entièrement autonome n'a

pas existé et toutes ses particularités ont été ignorées. Durant l'époque où le Rwanda était placé sous tutelle belge (de 1946 à 1952), les missionnaires ont poursuivi leur œuvre d'évangélisation sur le territoire rwandais, dans la perspective de parachever leur entreprise : faire du Rwanda un royaume chrétien.

Dès 1952, des voix avaient commencé à s'élever contre la colonisation. « Le début de la contestation contre la colonisation est donc intervenu avant la fin du processus de transformation de la société rwandaise, c'est-à-dire avant l'assimilation des institutions européennes par tous, sinon par la majorité des Rwandais » (Nsengimana, 2003, p.575). La société, qui n'est plus originale, ne fut pas non plus européenne. La colonisation laissa la société rwandaise entre sa tradition et la civilisation européenne (modernité) qu'elle se disait véhiculer. En d'autres termes, elle fit de la société rwandaise une société flottante, incapable de s'identifier ni à ses valeurs authentiques, ni aux valeurs du colonisateur européen. Kalibwami (1991) et Friedli (1996), confirment aussi qu'à la place de l'intégration des valeurs, les rapports entre le colon et le colonisé dans le cadre social, s'y sont plutôt fondés et développés sur l'exploitation des clivages préexistants⁶. C'est dans cette crise des valeurs traditionnelles, et dans cette perte de cohésion des liens sociaux, que certains chercheurs trouvent la cause du génocide de 1994.

b) Christianisme et religion traditionnelle du Rwanda

Entre le catholicisme et la religion traditionnelle du Rwanda, il semblait qu'il n'y avait pas de terrain d'entente possible. Il était demandé aux nouveaux convertis d'adopter le catholicisme dans son intégralité, tel qu'il avait été élaboré en Occident. C'était la vérité et l'œuvre de Dieu. La religion traditionnelle, elle, était présentée comme l'œuvre du diable, qu'il fallait absolument éradiquer. Ceux qui restaient fidèles à la religion traditionnelle

⁶ Il y eut le développement de la « thèse hamitique » biblique (Gen 9) et anthropologique (origine nilotique) pour expliquer la supériorité de l'ethnie tutsi par rapport à l'ethnie hutu (Friedli, 1996, p.2).

n'avaient pas assez de liberté pour la pratiquer. « Décrite, souvent pourchassée par la mission catholique et l'autorité coloniale, la religion traditionnelle ne survécut désormais que sous une forme de clandestinité » (Kalibwami, 1991, p.236). Pour cet auteur, il y a eu « **une politique de l'exclusion** » (nous soulignons), laquelle trouve son essence dans le fait que l'intégration sociale y est restée irréalisée pendant et après la colonisation.

c) La crise rwandaise (1953-1962)

Dans la période qui précède l'indépendance, les Rwandais vont mettre en question le pouvoir colonial et non le christianisme, alors que le succès du christianisme semblait être fondé sur le soutien de la puissance coloniale. Kalibwami (1991, p.527) pose l'hypothèse que le catholicisme a connu au Rwanda un extraordinaire succès, non seulement parce qu'il bénéficiait de l'appui du pouvoir colonial mais aussi parce qu'il trouvait au Rwanda « une société comparable à la société médiévale européenne dans laquelle il s'était épanoui et, parce qu'entre le catholicisme et la société rwandaise, existait beaucoup d'affinités ». Ces quelques valeurs partagées sont par exemple, le sens de la communauté et de l'autorité, un grand respect de la tradition, le sens de la fête, la foi en la providence et dans l'intervention permanente du surnaturel dans tous les aspects de l'existence.

L'année 1954 a vu « le virement de l'autorité coloniale et de l'Eglise catholique en faveur de l'ethnie hutu » (Friedli, 1996, p.2). Ce changement d'attitude s'explique différemment selon la catégorie des personnes (Kalibwami, 1991). Du côté des laïcs hutu, le peuple a interprété le catholicisme et plus profondément le message de l'évangile, dans le sens de la justice, du droit de s'organiser pour faire aboutir ses revendications. L'aristocratie aussi, au nom de l'évangile, parlait d'union, de paix et d'ordre. Du côté religieux, on se demandera toujours comment les prêtres, les religieux et religieuses d'origine européenne changèrent leurs attitudes envers les Hutu. Cornevin (1975, cité par Kalibwami, 1991, p. 535) souligne deux éléments importants : « d'une part, l'arrivée à

Kabgayi en 1955 de Mgr Perraudin de nationalité suisse, qui va être sacré vicaire apostolique en 1956, d'autre part, l'arrivée au Rwanda de nombreux missionnaires d'origine wallonne, issus de couches sociales plus modestes, et plus enclins à prendre le parti des opprimés que leurs prédécesseurs ». Donc, le nouveau type de missionnaire catholique européen n'était plus le missionnaire traditionaliste, souvent monarchiste de conviction.

Mais un second facteur peut aussi être évoqué pour expliquer la modification de l'attitude des missionnaires à l'égard des Tutsi: le sentiment d'être dépossédés de leur Eglise en raison de la présence de très nombreux prêtres Tutsi. C'est le point de vue défendu par Prunier (1997) qui signale qu'en 1951 il y avait autant de prêtres rwandais que de prêtres blancs. Comme les prêtres rwandais étaient essentiellement des Tutsi, selon l'auteur, (op.cit.), cette situation n'était pas particulièrement plaisante pour ces nouveaux missionnaires s'identifiant plus volontiers aux Hutu.

Le troisième facteur est avancé par Franche (2004). Selon cette chercheuse, l'arrivée des nouveaux missionnaires (après la IIème Guerre mondiale) correspond à une époque où les membres de la dynastie nyiginya et les chefs Tutsi montrent qu'ils ont intégré le discours pseudo-scientifique européen établissant leur supériorité. Se sentant injustement mis à l'écart par les missionnaires blancs, attentifs au mouvement d'indépendance qui naît en Afrique, les dignitaires Tutsi ont alors des vellétés d'indépendance, ce qui heurte l'Eglise catholique. Celle-ci se détourne alors des Tutsi et se met à soutenir les Hutu afin d'en faire une nouvelle élite. Les Hutu, se sentant désormais appuyés par les Blancs, forment alors des associations dans l'optique d'obtenir plus de pouvoir dans les domaines politique, économique et social.

Quant aux prêtres, religieux et religieuses rwandais tutsi, mais souvent aussi hutu, ils témoignèrent de l'attachement au régime social et politique qui était remis en cause principalement par le mouvement hutu car, selon Kalibwami

(1991, p. 536) « ils faisaient partie quelles que fussent leurs origines sociales et ethniques, de l'aristocratie du pays ». Le prêtre, le religieux et la religieuse rwandais étaient, dans la plus part des cas, attachés au roi et aux institutions traditionnelles conformément à leur éducation religieuse et sociale sous le modèle du catholicisme traditionnel, valorisant particulièrement l'autorité, les hiérarchies, et inculquant l'hostilité à tout esprit d'insoumission.

La sociologue Vidal (1991, 1998, mentionnée par Ukelo, 2009), a fait des investigations pour chercher à comprendre pourquoi les Tutsi se sont vus attribuer une étiquette négative. Selon (Vidal, op.cit), la source de cette problématique est à rechercher dans l'élaboration historique de l'ethnicité au Rwanda, élaboration qui débuta au cours des premières années de la colonisation. Dès lors, le système éducatif enseigna aux Tutsi qu'ils étaient tous d'essence noble et aux Hutu qu'ils avaient été spoliés de leurs biens. Les uns éprouvèrent alors un sentiment de supériorité et les autres du ressentiment qu'ils projetèrent sur leurs concitoyens Tutsi (Vidal, 1991, p.24).

Pour les politiciens, on a trouvé que leur position sur l'origine des groupes sociaux est tellement ambivalente et dictée par l'intérêt qu'elle ne peut pas nous procurer des clarifications sur ce problème des Rwandais. Taylor (2000, mentionné par la psychologue politique, Ukelo, 2009, p. 109), rappelle que « jusque vers 1958 (donc avant l'indépendance) les politiciens tutsi revendiquaient une origine ethnique différente de celle des Hutu tandis que les politiciens hutu affirmaient que Hutu et Tutsi avaient une origine commune. Si l'on se réfère au mouvement exactement contraire qui s'est exprimé dès la fin de la colonisation – les Tutsi revendiquant une origine commune et les Hutu une origine différente – on peut supposer que leurs prises de positions sont avant tout dictées par des questions d'intérêts ».

Nous pouvons dire sans trop affirmer que les élites Hutu et Tutsi, recourent à leur identité ethnique en temps de guerre civile ou à l'approche d'échéances politiques. En 1959, il y a apparition des partis politiques, avec la victoire du

parti hutu qui dirigea la première république depuis 1961, juste une année avant l'indépendance.

1.3 La période post-coloniale

La période post coloniale s'étendant de 1962 à nos jours connaît trois régimes républicains.

1.3.1 La première république

Elle remplace au Rwanda, le régime monarchique en date du 28 janvier 1961 et le premier juillet 1962, l'indépendance est proclamée. Lorsque le Rwanda accédait à l'indépendance en 1962, il était devenu une république à forte influence du groupe majoritaire hutu, succédant au régime monarchique où prédominait une aristocratie tutsi. La révolution n'a pas suffisamment pris en compte certains des problèmes posés au pays, et de nouveaux problèmes ne manquaient pas de se poser encore. Dans le programme du président Kayibanda, il y avait la lutte pour l'égalité et la justice pour tous mais dans la pratique, les opposants politiques remarquaient encore des intérêts et des privilèges pour son parti politique auxquels s'ajoutait le problème des réfugiés (1959, 1961, 1963, 1967, 1973) qui ont constitué la diaspora tutsi.

1.3.2 La deuxième république

Tout comme dans la première république, « l'Eglise catholique était un pouvoir puissant et prestigieux, distinct d'autres pouvoirs sociaux et politiques ; l'Etat devait absolument tenir compte d'elle » (Kalibwami, p. 120) mais les chrétiens aussi avec l'éducation reçue de respect total à la parole de l'autorité ne mettront pas facilement en cause les faiblesses du régime. La deuxième république commence par le coup d'Etat de 1973 qui porte au pouvoir le général major Juvénal Habyarimana. La fin de son règne est marquée par son assassinat le 06 Avril 1994 et déclenche le 07 Avril 1994, le début de la violence

envers les tutsi et tous ceux qui étaient considérés comme opposants au régime.

1.3.3 Le génocide de 1994 et la troisième république

Dans les paragraphes qui ont précédé, il nous a été impossible de montrer scientifiquement qu'il y a des ethnies (groupes n'ayant pas de terre commune, d'ancêtre commun, une même langue, une même culture) au Rwanda. C'est ainsi que la définition du génocide par l'ONU comme extermination intentionnelle d'*un groupe national, ethnique, racial ou religieux* va occasionner des débats qui ne peuvent pas être tous mentionnés pour ne citer que deux exemples sur la question de savoir si le génocide au Rwanda porte sur une race ou **une ethnies**.

Le 1^{er} juillet 1994, le Conseil de sécurité des Nations Unies demande à Boutros Boutros-Ghali, alors secrétaire général, de constituer un comité d'experts dont l'objectif est d'enquêter sur la « possibilité d'actes de génocide perpétrés au Rwanda » (Roméo, 2003, p.564).

La Commission d'experts de l'ONU, a suggéré que « *pour conclure qu'il y a discrimination fondée sur la race ou l'ethnie, il n'est pas nécessaire de prendre pour hypothèse ou postulat l'existence de la race ou de l'ethnie elle-même en tant que faits scientifiquement objectifs* » (Mégret, 2002, p. 177, citée par Ukelo 2009, p.109). Par ces déclarations le génocide rwandais a été reconnu par l'ONU.

Alors que les Nations Unies ont assimilé au génocide les actes de violence survenus au Rwanda depuis avril jusqu'en juillet 1994, certains auteurs (Lugan, 2003 ; 2007 ; Péan, 2005) réfutent cette appellation et parlent seulement des massacres, parce qu'ils trouvent que quelques éléments manquent pour parler du génocide, par exemple, **la planification**. Ils fondent leurs arguments sur le rapport de l'OUA qui dit qu'il n'existe aucun document, aucun procès-verbal de réunion et aucune autre preuve qui mette le doigt sur un moment précis où certains individus, dans le cadre d'un plan directeur,

auraient décidé d'éliminer les Tutsi. Ce rapport reconnaît seulement qu'à partir du 1^{er} octobre 1990, le Rwanda a traversé trois années et demie de violents incidents anti-Tutsi, dont chacun peut facilement être interprété en rétrospective comme une étape délibérée d'une vaste conspiration dont le point culminant consistait à abattre l'avion du président et à déchaîner le génocide. « Cependant, toutes ces interprétations demeurent des spéculations. Personne ne sait qui a descendu l'avion, personne ne peut prouver que les innombrables manifestations de sentiments anti-tutsis durant ces années faisaient partie d'un grand plan diabolique. » (Rapport de l'OUA, 2000 in Lugan, 2007, p.230).

Notre sujet étant de faire l'éducation pour la paix, notre problème ne consiste pas à savoir, qui a eu l'intention ou la planification de déclencher le génocide, mais à savoir plutôt quels efforts éducatifs avons-nous besoin de fournir pour répondre aux besoins qui engendrent la violence ? Comment expliquer une telle explosion de violence dans une société où la cohabitation entre populations remonte à plusieurs siècles ? Plusieurs hypothèses culturelles ont été avancées. Parmi elles il y a entre autres, la manière traditionnelle de gestion des problèmes qui semble dépassée, l'affirmation de la culture de l'obéissance aveugle à l'autorité sans référence à sa conscience, la resurgence de la culture de la violence et de la vengeance et la crise des valeurs humaines et chrétiennes. On postule aussi (Buakasa, 1996) que l'occidentalisation aurait destabilisé le système des valeurs africaines de médiation pacifique des conflits. Les autres valeurs humaines sont aussi éprouvées, telles que la noblesse du cœur (*ubunyangamugayo*), la tolérance (*ubworoherane*), le sens de l'humain (*ubumuntu*), le courage (*ubutwari*) ! Le monde religieux comme le monde laïc ont été éprouvés pour témoigner de leur amour envers le prochain et de leur liberté face à l'autorité, parce qu'en général, l'expression de telles valeurs et attitudes humaines conduisait à la mort.

Le génocide a duré les mois d'Avril, Mai et Juin et a été arrêté le 04 juillet 1994 par l'armée du FPR⁷. Après cette horrible période qui a détérioré en même temps la dignité de ceux qui mourraient et ceux qui les faisaient mourir, on a assisté dans les milieux ruraux du Nord, de l'Ouest et du Sud, à une vague de violences dans les années 1997-2000.

Maintenant, la guerre est terminée sur tout le territoire, mais diverses violences sporadiques incluent le Rwanda dans la problématique mondiale des pays dont l'éducation à la paix est une urgence à laquelle doivent répondre tous les individus et toutes les organisations (Nzabandora & al., 2008). C'est dans ce cadre que l'Association APAX, se propose pour répondre à cet appel d'éduquer pour la paix par l'amour et la liberté.

1.4 Conclusion au chapitre 1

Si des systèmes différents, mais opérants sur les mêmes individus, ne se concertent pas sur le système des valeurs, ils risquent de perturber tout le système de référence et de créer des sociétés à individus désorientés, schizophrènes, incapables de bâtir la paix intérieure et prédisposés à la violence. Cela a été un des postulats de la violence au Rwanda (Rutayisire, 1987 ; Kalibwami, 1991 ; Erny, 2002). En fait, de tels systèmes multiplient les normes qui sont des entraves au développement individualisé de la personne. De plus, dans le cas du Rwanda, les différents systèmes : monarchique, colonial et républicain, n'ont pas pris en compte le sort de la population mais, ont utilisé la population pour défendre leurs privilèges en créant un noyau conflictuel insoluble qui a explosé dans un génocide.

- 1) La tradition rwandaise est fondée sur la complémentarité dans la différence, mais le système monarchique a de tout tant tiré partie de ces différences pour se renforcer.

⁷ L'armée du Front Patriotique Rwandais en rébellion depuis le 1^{er} octobre 1990.

- 2) Le système colonial, lui aussi a exploité et exagéré ces différences pour maintenir son pouvoir selon le principe de diviser pour régner.
- 3) Les élites de la période post-coloniale n'ont pas corrigé l'erreur. Ils ont, au contraire, préféré de loin l'identité « Hutu/Tutsi », aux autres identités rwandaises (par exemple les clans), pour gagner le soutien de la population.

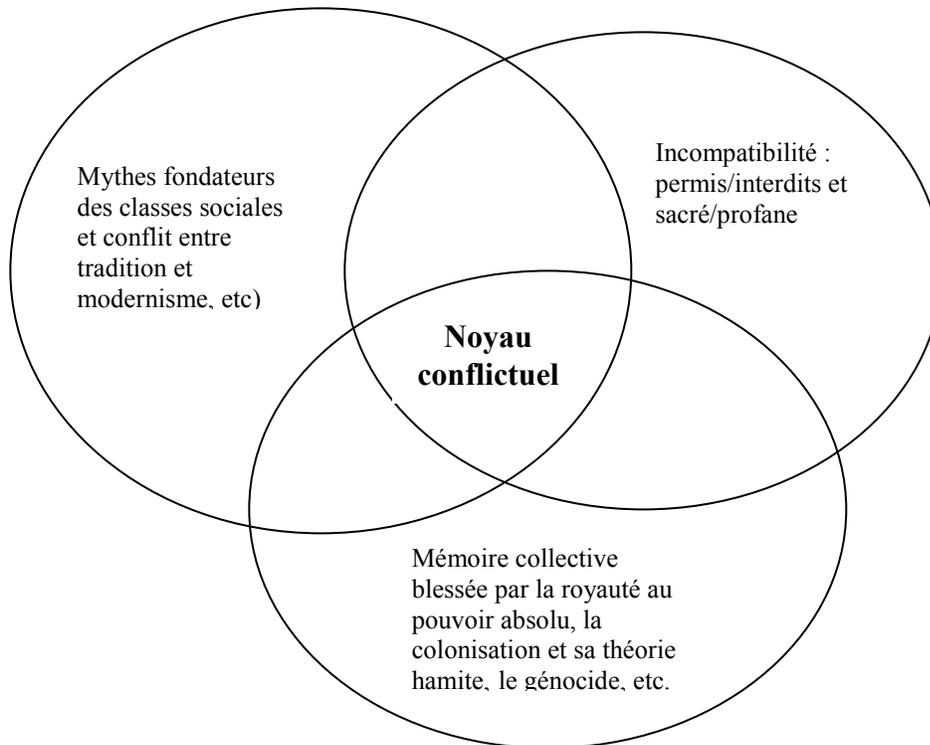


Figure 1. Conflit culturel au Rwanda (notre élaboration)

Pour Del Ponte et Sudetic (2009) : « au Rwanda, un cocktail explosif de pauvreté, de surpopulation, de détresse économique, d'anarchie, de fanatisme, de jalousies et d'autres facteurs ont certes posé les conditions du génocide ; mais ceux qui l'ont déclenché, étaient des chefs militaires et politiques, déterminés à s'accrocher au pouvoir et à faire main basse sur les richesses du pays ».

Le génocide a été pour tous les Rwandais un choc, et en parler, c'est les inviter à ne pas déprimer mais à se tourner ensemble dans la rééducation, vers la valeur africaine de la vie. Le point de départ de notre

travail d'éducation à la paix est ce drame humain de «**génocide**» qui s'est passé au Rwanda, le pays natal, en 1994. Comment en est-on arrivé là ? Nous pensons qu'il y a eu un échec de l'éducation en général et de l'éducation à la paix en particulier. Ce postulat a soulevé en nous certaines questions : Que faut-il faire pour que la paix apparaisse au Rwanda et y soit un germe de développement intégral de la personne humaine? Qu'est-ce qu'un programme d'éducation à la paix peut changer pour ceux qui la suivent ? Comment utiliser les différences pour la satisfaction des besoins fondamentaux de l'individu et de la société au profit de la paix? Le chapitre qui suit essaie de nous éclaircir sur le phénomène « violence et paix » et sur la nécessité de l'éducation à la paix non seulement au Rwanda, mais aussi dans d'autres coins du monde.

Chapitre 2 : Fondements de l'éducation à la paix

« Nous vivons une époque bien déroutante pour ce qui touche à l'éducation. Nous sommes assaillis de problèmes dont l'origine est extrêmement diverse. Le plus difficile de tous c'est peut-être que nous n'avons aucune idée de la forme que prendra la société à venir, et que nous ne savons comment y préparer la nouvelle génération ». (Bruner, 2000, p.147)

Introduction

Dans ce deuxième chapitre nous nous préoccupons de savoir ce qu'est l'éducation à la paix et sa nécessité. Ainsi, la première section introduit les idées de base de la réflexion sur la paix, le conflit et la violence. Ensuite, pour comprendre l'urgence de l'éducation pour la paix, nous allons explorer la situation de la littérature et des recherches effectuées par différents auteurs sur l'établissement de la paix.

2.1 Quelques définitions

Pour parler de la paix, le chemin normal semble celui de passer d'abord de la violence, du conflit ou de la guerre pour arriver à une vie harmonieuse. C'est ainsi que nous n'aurons pas à exposer seulement les concepts relatifs à la paix, mais aussi ceux qui sont relatifs à la violence. Il s'agit de l'irénologie et de la polémologie.

2.1.1 L'irénologie

Le terme irénologie est construit à partir de la racine grecque signifiant Paix. Selon le Petit Robert (2000), la paix signifie rapports entre deux personnes qui ne sont pas en conflit ; rapports calmes entre citoyens ; absence de troubles, de violences ; situation d'une nation, d'un Etat qui n'est pas en guerre. Et « faire la paix » désigne se « réconcilier ». L'irénologie ou science de la paix (peace research), est une des sous- disciplines composant les études de sécurité. Elle constitue un pendant de la polémologie qui est l'étude des phénomènes conflictuels (polémogènes). L'objet de l'irénologie est la compréhension des origines des conflits armés dans le but de les modérer, les prévenir ou les résoudre. Le postulat de base est que les guerres constituent une pathologie sociale devant être éradiquée.

Après la deuxième guerre mondiale, plusieurs initiatives pour la réconciliation ont vu le jour. Il s'agit par exemple de la création « *des villages et îles de la paix* » par le dominicain belge, Dominique Pire, Prix Nobel de la paix (1958). Il est aussi fondateur de l'Université de la paix, près de Liège, en 1960. Il a construit sa méthodologie du « dialogue fraternel » sur la conviction pratique que là où il n'est plus possible de *parler ensemble*, « il y a encore toujours moyen de *faire quelque chose ensemble* » (Friedli, 2010, p.20).

Dans cette même période, l'école scandinave de l'irénologie « *International peace research* » a été fondée à Oslo (Norvège) en 1960 par Johan Galtung. En 1966, Alva Myrdal (Prix Nobel de la paix 1982) fonde le « *Stockholm International Peace Research Institute* ». Aujourd'hui, dans le monde, les centres de recherches pour la paix se comptent par centaines. Nous pouvons citer: "*Geneva International Peace Research*" (GIPRI Foundation), "*The Center for Research on Peace Education*" (CERPE Publications), "*Institut for Integrative Conflict Transformation and Peacebuilding*" (IICP-The art of Peace), etc.. L'irénologie serait probablement

devenue la branche la plus interdisciplinaire des études de sécurité associant des juristes, politicologues, philosophes, sociologues, éthiciens, anthropologues, psychologues voire éthologues et travaillant en collaboration avec des ONG, avec l'ONU et avec certains Etats.

La paix est selon Galtung (1996), la recherche d'une justice sociale et la lutte contre toute « violence structurelle » qui résulte du pouvoir étatique. Le terme paix désigne aussi la concorde, la tranquillité intérieure qui règne dans les États, dans les familles, dans les sociétés particulières. Pour cet auteur, **la paix est positive** quand elle est durable, c'est-à-dire, quand elle est bâtie en tenant compte de ces trois éléments corrélatifs : comportement, contexte et attitude. Une action, destinée à réduire un comportement violent, quelque déterminée qu'elle puisse être, a besoin d'être complétée par des actions en fonction du contexte ou des attitudes si l'on veut aboutir à une paix véritable ou positive. La paix est ici conçue comme collaboration, intégration et coopération entre les groupes. L'auteur parle aussi d'une **paix négative** ou paix qui ne dure pas, quand on agit sur un comportement violent sans prise en compte du contexte et des attitudes. Ainsi, la paix est entendue comme absence physique ou directe de la violence entre les groupes.

Selon Fisher et ses collègues (2002), les Nations Unies distinguent en plus de l'aide d'urgence et du secours humanitaire, différentes sortes d'interventions pour construire la paix dont son instauration, son maintien et sa construction.

- **L'instauration de la paix** consiste en interventions visant à mettre fin aux hostilités et créer un accord par des voix diplomatiques, politiques et militaires au besoin.
- **Le maintien de la paix** implique de contrôler et faire respecter un accord, en utilisant la force au besoin.
- **La construction de la paix**, qui est notre orientation dans ce travail, est un moyen de mettre en œuvre les programmes visant à traiter les sources du

conflit et des griefs antérieurs et à apporter la stabilité et la justice pour le long terme.

En guise de conclusion, Fisher et ses collaborateurs (2002), utilisent le terme de « construction de la paix » pour décrire un travail aboutissant au renforcement de la paix comme résultat, et qui attache beaucoup d'importance à savoir comment les choses se sont produites. Autrement dit, elle concerne autant le processus que l'activité elle-même et ses résultats.

Dans notre recherche nous allons utiliser le terme d'éducation à la paix qui a le même sens que la construction de la paix. En effet, **l'éducation à la paix**⁸ est définie par l'UNICEF (2004) comme un processus de promotion des connaissances, des aptitudes, des attitudes et des valeurs nécessaires pour permettre un changement pour la paix personnelle, interpersonnelle, intergroupe, nationale et internationale. A côté de l'irénologie, la polémologie a aussi essayé quelques approches pour la paix.

Plusieurs autres définitions ont été données suivant les objectifs et la mission du projet d'éducation pour la paix. Ainsi pour les uns (Oppenheimer, Bar-Tal & Raviv, 1999, dans Salomon & Nevo, 2002, p.4), l'éducation à la paix consiste à changer les mentalités, par l'entraînement à l'écoute, au respect et à la tolérance de ceux qui sont considérés comme ennemis. Ceci s'applique au cas des conflits insolubles d'Irlande du Nord, d'Israël ou de la Bosnie. Pour Deutsch (1993, dans Salomon & Nevo, 2002, p.4), il s'agit de la promotion des aptitudes comme l'acquisition de la disposition non violente et les compétences de résolutions de conflits. C'est le cas des programmes de prévention de la violence et des conflits dans les écoles, ainsi que des programmes de médiation scolaire.

⁸ The Peace Education Working Group at UNICEF defines peace education as "the process of promoting the knowledge, skills, attitudes, and values needed to bring about behavior changes that will enable children, youth, and adults to prevent conflict and violence, both overt and structural; to resolve conflict peacefully; and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, inter-group, national, or international level" (UNICEF, 2004) (Retrieved october 08, 2009, from <http://www.creducation.org>.)

Au Tiers monde, l'éducation à la paix consiste principalement dans la promotion des droits humains (Toh & Flore Scawagas, 1996, dans Salomon & Nevo, 2002, p.4) tandis que pour les pays développés, il s'agit de la protection de l'environnement, du désarmement et de la promotion de la culture de la paix (Harris, 1999).

2.1.2 La polémologie

La polémologie est l'étude scientifique ou sociologique de la guerre. En forgeant le terme de la polémologie et en créant au lendemain de la deuxième guerre mondiale, ensemble avec Louise Weiss (1968), l'institut français de la polémologie, Gaston Bouthoul (1974, 1976) souhaitait promouvoir l'étude des guerres et les phénomènes d'agressivité collective. Ces questions ont été abordées de façon positive, d'une part pour mieux les connaître, d'autre part pour trouver des moyens susceptibles de les prévenir.

Pour Bouthoul (1976, 2006) il y a la guerre quand le nombre d'homicides dépasse une moyenne générale considérée comme normale. Postulant que la guerre est en rapport direct avec la reproduction, le rétablissement de la paix serait, selon cet auteur, une affaire de statistique et nécessiterait par exemple l'introduction des moyens contraceptifs pendant une période de crise. Même si notre démarche pour l'éducation à la paix ne suivra pas l'idée de Bouthoul, nous reconnaissons que sa perspective a donné lieu à la publication d'ouvrages et de revues ainsi qu'à la création d'institutions vouées aux recherches pour la paix, sur la guerre ou sur le passage de la première à la seconde. A titre d'exemple, nous pouvons citer l'Institut de polémologie fondé dans les années 1970 par Julien Freund pour promouvoir une étude scientifique interdisciplinaire des heurts entre volontés antagonistes.

Au cours de ces années 1970, la polémologie s'est étendue à diverses manifestations d'agressivité. Elle établit une différence entre conflit, violence, massacre et génocide.

- **Le conflit** est une réaction entre deux choses ou plusieurs parties (individus ou groupes) qui ont ou pensent avoir des objectifs incompatibles et cela, selon Fisher et ses collègues (2002), fait partie de la vie de chaque jour. Donc toute différence de race, d'opinions, de sexe, de culture, de religion, de langues, de générations est une source de conflit, mais qui n'aboutit pas nécessairement à la violence, à moins qu'elle soit manipulée à cette intention. « Les conflits sont des faits de la vie, inévitables et souvent créatifs » (Fisher & al., 2002, p.4). Du niveau interpersonnel le plus petit jusqu'aux groupes, organisations, communautés et nations, toutes les relations humaines, relations sociales, relations économiques et relations de pouvoir connaissent la croissance, le changement et le conflit. Les conflits naissent des déséquilibres de ces relations : par exemple, l'inégalité dans le statut social, l'inégalité dans la richesse et l'accès aux ressources, et l'inégalité de pouvoirs. Tous ces phénomènes conduisent à des problèmes comme la discrimination, le chômage, la pauvreté, l'oppression ou le crime. Chaque niveau est relié aux autres, formant ainsi une chaîne de forces qui peut être très puissante pour induire soit un changement constructif, soit une violence destructive.
- **La violence** consiste en « des actions, des mots, des attitudes, des structures ou des systèmes qui causent un préjudice physique, psychologique, social ou environnemental et ou empêchent des gens d'atteindre leurs pleines potentialités humaines ». Selon l'OMS (2002), la violence est l'usage volontaire de la force physique, d'énergie physique, d'intimidation contre soi-même, contre une autre personne ou encore contre un groupe ou toute une communauté et dont les conséquences aboutissent aux blessures, à la mort, au préjudice psychologique, au mauvais comportement ou à la privation.

- **Le génocide** a été défini par la charte des Nations Unies (1948) comme l'extermination volontaire d'un groupe ethnique, religieux ou national (Staub 2003 ; Nzabandora & al., 2008).
- Les génocides diffèrent **des massacres** car ceux-ci ne cernent pas un groupe particulier. En outre, l'élimination de tout un groupe racial, religieux ou ethnique n'y est pas visée (Staub, 2002)⁹. Les massacres perpétrés contre les Juifs sous le régime nazi, contre les Cambodgiens sous le régime des Khmers rouges, contre les Rwandais Tutsi sous le gouvernement provisoire rwandais, et contre les musulmans bosniaques en pleine guerre civile sont donc, jusqu'à présent, les quatre cas de génocide reconnus par l'ONU.

2.2 Recherches sur la violence et l'établissement de la paix

Après le survol des notions de paix et les différentes formes de sa négation, nous voulons maintenant présenter les recherches et les théories sur la violence et la paix qui nous ont permis à baliser notre propre recherche. Nous exposerons successivement les positions des sociologues, des psychologues et des pédagogues

2.2.1 La position des sociologues.

Johan **Galtung** (1998), analysant le monde à travers la multiculturalité et la pluralité de ses acteurs, de ses idéologies et de ses disciplines, pose comme principe fondamental la notion de dialogue en son sein. En effet, selon cet

⁹ « For example, in Argentina the victims included Communists, people seen as left leaning, and liberals who wanted to help the poor or supported social change. Usually, although not always mass killings have fewer victims. The Holocaust, the killings of Armenians and the killings in Rwanda were genocides; the killings in Cambodia were genocidal but with less well defined group boundaries, in that Khmer as well as members of minority groups were killed; the disappearances in Argentina were a mass killing » (Staub, 2003, p.292).

auteur, **le dialogue permet la stimulation de l'esprit tolérant** et tend à flexibiliser les modèles alors perméables. Cette malléabilité s'accompagnerait d'une attitude d'ouverture et non de rejets de paradigmes perçus comme antagonistes. Là-dessus, l'auteur trouve intéressant d'aborder dans quelles conditions une approche est envisageable plutôt que de la rejeter dans sa totalité. Dans cette optique pluraliste et non-exclusiviste, il aborde la notion de paix à travers plusieurs facettes d'analyse et en fait une notion problématique. Elle apparaît comme explicite en tant qu'objet d'étude, interdisciplinaire en tant qu'approche, et politico stratégique en tant que manière d'agir entre nations. C'est dans cette perspective que l'auteur suggère un dépassement transcendant en direction d'une transdisciplinarité et d'une trans-nationalisation. Nous ajouterons que la trans-culturalité est en faveur de la paix là où la question de l'identité fait encore problème. Pour établir la paix dans un pays qui sort du génocide comme le Rwanda, nous avons d'abord voulu recueillir les informations du point de vue des sociologues sur le phénomène génocidaire – ou sur la violence. L'on constate que les sujets abordés sont multiples et que le regard porté sur le phénomène de la violence est extrêmement diversifié

Pour **Galtung** (1996), la violence prend son origine principalement dans la culture et dans la structure et c'est la violence culturelle qui légitime la violence structurelle. La figure suivante illustre son idée sur l'installation de la violence. Pour lui, éduquer à la paix c'est agir sur les trois sommets du triangle à la fois.

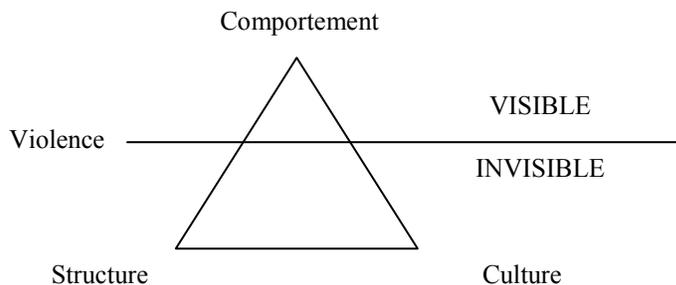


Figure 1. Manifestation de la violence (Galtung, 1996).

Plusieurs sociologues (Kuper, 1981 ; Fein, 1993 ; Vidal, 1991, 1998 ; Jonassohn, 2001, mentionnés par Ukelo, 2009), cherchant à déterminer les éléments qui interviennent dans l'occurrence d'un génocide ou d'une violence, s'accordent sur six points : « les sources d'un génocide, les particularités des victimes, les particularités de l'agresseur, l'importance de l'idéologie et des propos déshumanisants, ainsi que l'importance des tiers ». D'autres sociologues (Maffesoli, 1994 ; Sofsky, 1998) proposent, par contre, une réflexion dans laquelle la violence est envisagée comme un élément naturellement présent dans chaque société.

Le sociologue français (Maffesoli, 1994, mentionné par Ukelo, 2009) explique la violence dans les pays industrialisés, par le fait que le gouvernement s'appuie sur le savoir pour légitimer son assise. Il laisse entendre que c'est grâce à la science – et donc à l'élite intellectuelle qui siège au pouvoir – que les problèmes sociaux peuvent être résolus. Soumis à la nécessité d'avoir la possibilité d'accéder à la science (notamment à la technologie), les individus acceptent alors le système de domination établi par l'élite.

Mais l'Etat s'est aussi octroyé l'exclusivité de la pratique de la violence, et cette appropriation a créée un sentiment de frustration parmi la population. De ce fait, des actes de violence vont nécessairement se manifester tôt ou tard au sein de la communauté, et ce pour deux raisons. D'abord parce que la violence est une force qui ne peut pas être étouffée: elle fait nécessairement partie de la vie dans la mesure où il y aura toujours lutte pour la survie. D'autre part, parce que la violence doit nécessairement se manifester à un moment ou à un autre car elle ne peut pas être indéfiniment maîtrisée. Aussi, lorsqu'un Etat se montre trop contrôlant, la violence, qui n'a pas l'opportunité de se libérer, s'accumule. Lorsque l'accumulation de la violence sera trop importante, elle va alors éclater et sera dévastatrice. Une fois l'épisode de violence passé, cette force retrouvera un niveau d'intensité compatible avec un fonctionnement «normal» de la société.

Le sociologue africain, Buakasa (1996, p. 51), va dans le même sens en expliquant comment le même phénomène de la domination occidentale, est source de la violence en Afrique. Pour lui, « depuis les temps de la fondation des colonies africaines jusqu'aujourd'hui, les idées dominantes sont celles qui donnent bonne conscience aux fondateurs desdites colonies, et qui disent que la colonisation, ou la présence occidentale en Afrique et ailleurs, est source de progrès, de civilisation : un tremplin ». Ainsi interpellés, travaillés et appelés à se transformer, les indigènes voient et subissent les changements qui leur sont imposés.

Le sociologue allemand (Sofsky, 1998) appuie les idées des deux auteurs précédents en affirmant que la participation aux massacres, mais aussi aux actes de torture, qu'elle soit institutionnalisée ou non, relèverait de ce besoin qu'auraient certains peuples de retrouver leur liberté absolue, liberté perdue au profit d'une société qui les contrôle.

Le même phénomène de violence est aussi une réponse à la globalisation qui fait la négation des valeurs de la minorité, laquelle opte à son tour pour le terrorisme en vue de faire entendre sa voix (Appadurai, 2009). On pourrait comparer cette minorité à la personne qui réclame son indépendance vis-à-vis du groupe de référence. En d'autres termes, c'est la différenciation qui, pour se débarrasser de l'opresseur, commence alors dans la violence.

2.2.2 La position des psychologues

La préoccupation d'une éducation des personnes à la bienveillance, sensibles à la misère de l'autre et promptes à agir pour soulager cette douleur, voilà ce à quoi s'adonne Staub (2003) de toutes ses forces. Il fait des analyses en cherchant à répondre aux trois questions suivantes:

- 1) Qu'est-ce qui conduit les peuples et les gouvernements à perpétrer les génocides et les massacres ?
- 2) Quels sont les caractéristiques et les processus psychologiques des individus et des sociétés qui soutiennent les groupes violents ?
- 3) Quelle est la nature de l'évolution qui mène à cela :
 - a) comment montent et s'intensifient les motivations ?
 - b) comment les inhibiteurs de la violence déclinent ?

L'auteur part des exemples des 5 à 6 millions de Juifs Européens exterminés par les nazis dans la deuxième guerre mondiale. Il considère ensuite les exemples du génocide des Arméniens en Turquie en 1915-1916, l'auto-génocide au Cambodge entre 1975 et 1979, le génocide au Rwanda en 1994, les disparitions et les massacres en Argentine entre 1976 et 1979.

Le psychologue social, Kelman (1973), s'était lui aussi demandé comment les inhibitions morales - qui généralement préviennent l'expression de la violence - s'affaiblissent au point que de nombreuses personnes en viennent à participer (de façon directe ou indirecte) à un massacre. Selon ce chercheur, ce phénomène est induit au travers de trois processus : l'autorisation de tuer, la routine et la déshumanisation.

Staub (1989, 1993, 2003) s'est, quant à lui, attaché à recenser le nombre de situations instigatrices de violence de masse telles que: les conditions de vie difficiles, les conflits de groupe, la volonté de certains leaders, certaines caractéristiques culturelles et l'attitude des tiers. Pour ce chercheur, les génocides et les massacres ont les mêmes origines psychologiques et culturelles. Il trouve que, dans des violences communautaires comme les génocides et les massacres, les gens se partagent en quatre catégories : les offenseurs, les instigateurs, les observateurs passifs (*bystanders*), les héros sauveurs (*Heroic helpers, rescuers*), et les rescapés (*heroic survivors*). Eduquer à la paix, serait donc aider les gens à choisir la catégorie qui respecte leur vie et celle des autres.

Pour mettre fin à l'engrenage de la violence, Staub (2003) propose que toutes ces catégories soient entraînées, non pas à détruire, mais à sauver la vie. Si cela n'est pas fait, on assistera toujours inévitablement à des massacres et à des génocides répétés.

a) La Psychologie des offenseurs (tortionnaires ou bourreaux)

L'expérience de Milgram (1974) sur l'obéissance reste toujours d'actualité. Staub (2003, Baum, 2008) partent de cette expérience pour expliquer les phénomènes psychologiques qui mènent les individus à se comporter différemment quand il y a la violence. Ils font l'hypothèse que l'offenseur est une personne qui manque de maturité et qui accuse un retard en développement moral et émotionnel. De Zalia (2009) trouve qu'à cette lacune développementale il faut ajouter les aspects socioculturels de ce phénomène.

Milgram (1974), en voulant savoir comment des individus ordinaires arrivent à obéir à des ordres illégitimes, dans l'expérience standard sur l'obéissance, obtient deux tiers des sujets qui furent « obéissants » au point d'infliger la douleur extrême.

Des variations introduites dans l'expérience de Milgram ont produit des résultats significativement différents. Si la victime était isolée de manière que sa réaction ne pût être vue ni entendue du sujet, l'obéissance du tortionnaire était bien plus grande. Si le sujet voyait et entendait la soi-disant victime, l'acquiescement à l'ordre de poursuivre l'expérience jusqu'à l'extrême douleur tombait à 40 %. Si un personnage non investi de l'autorité donnait les ordres, l'obéissance était nulle. Lorsqu'ils ne se trouvaient pas sous la surveillance directe de l'expérimentateur, beaucoup de sujets « trichaient » en envoyant des chocs de moindre intensité que prévu, même s'ils se montraient par ailleurs incapables d'affronter l'autorité et d'abandonner l'expérience.

Pour expliquer un niveau aussi étonnamment élevé d'obéissance potentiellement meurtrière à une autorité aliénante, Milgram (1974) et Browning (2007) ont avancé une série de facteurs. En premier lieu, **la survie**, elle est facile pour des gens capables de s'adapter à des situations hiérarchiques et à une activité sociale organisée. En deuxième position, ces auteurs postulent que **la socialisation** par la famille, l'école, le service militaire et les religions, ainsi que tout un dispositif social de **récompenses et de châtements**, fixent et renforcent la tendance à l'obéissance. C'est ce phénomène que Baum (2008) et De Zalia (2009) font correspondre à « *authoritarian submission* »¹⁰ ou obéissance aveugle et « *authoritarian aggression* » ou administration de punitions. La troisième hypothèse de Milgram (1974) et Browning (2007) soutient que l'entrée apparemment volontaire dans un système d'autorité, perçu comme légitime, produit un sentiment fort d'obligation de telle manière que les gens ont des difficultés à changer leur décision. Ce phénomène est appelé par Joule et Beauvois (1996), **l'effet de gel**. Ces auteurs ajoutent aussi que le travail en groupe opère une persuasion plus efficace que les conférences. Enfin, les concepts de « loyauté, devoir, discipline » deviennent des impératifs moraux qui annihilent toute identification avec la victime. En un « état instrumental » les agresseurs ne se sentent plus personnellement responsables du contenu de leurs actions, mais uniquement de la manière dont ils les exécutent.

Selon les analyses de Staub (2003) sur l'extermination des Juifs par les nazis, les camps de travail des Khmers rouges, la prison irakienne d'Abou Ghraïb, le génocide au Rwanda, semblent confirmer toutes ses hypothèses. Pour Staub (2003) le rôle de la personne qui est en situation d'autorité rassure ; elle prend l'entière responsabilité de la victime de telle manière qu'elle est le seul point de référence.

¹⁰ « Authoritarian submission, which is blindly accepting what the group leader says, is similar to (...) strong social identity and conformity. The example given is of religious fundamentalists who refuse to question what they are told. The new concept here is authoritarian aggression, in which perpetrators feel they must punish those who do not follow the social norms of the group » DeZalia (2009, pp.354.-355).

S'il était vrai, comme on le prétend, que les cultures individualistes formaient davantage les individus à une plus grande autonomie par rapport à l'esprit de groupe et à la résistance au conformisme, dans certaines circonstances comme celles des massacres ou des génocides, les expériences menées depuis Milgram jusqu'à aujourd'hui n'ont pas prouvé cet avantage.

b) La psychologie des instigateurs (*instigators*)

Les instigateurs (*instigators*) ou les concepteurs de la violence sont selon Staub (2003) ceux qui manipulent l'opinion publique contre le groupe vulnérable, bouc émissaire, de tout ce qui ne va pas pour cette société. Selon De Zalia (2009), les instigateurs réussissent, grâce à leurs aptitudes à convaincre, et par l'autorité qu'ils détiennent.

Concernant les études consacrées à la personnalité obéissante (Kelman & Hamilton, 1974 ; Hamilton, Sanders & McKearney, 1990), Kressel (1996) signale qu'elles ont permis de mettre en évidence le fait que, dans le cadre des expériences, les personnes les plus éduquées s'étaient révélées être moins obéissantes que les personnes moins éduquées, mais aussi plus tolérantes, plus attirées par la démocratie et moins autoritaires. Kressel (1996) fait cependant remarquer que ce sont des intellectuels qui ont poussé aux carnages au Vietnam, dans l'Allemagne nazi, au Rwanda ou en Bosnie. Dès lors, comme le conclut le psychosociologue, il est plus pertinent de voir, dans les réponses données par les personnes les plus éduquées soit une plus grande capacité à fournir une réponse socialement désirable, soit l'accès à certaines connaissances concernant le sujet analysé.

Avec les travaux de **Sémelin** (2002), ce sont les particularités liées à un contexte génocidaire qui sont mises en évidence, et ce, au travers de l'investigation de plusieurs thèmes: l'Etat génocidaire, l'idéologie, le lien social,

les tueurs et les atrocités perpétrées au cours d'un génocide. En ce qui concerne l'Etat, le chercheur constate que ce sont toujours les nations en situation de faiblesse qui se lancent dans un génocide, de peur de perdre du pouvoir, ou de peur que celui-ci ne leur échappe. Par ailleurs, dans la mesure où la communauté internationale se montre passive, ces nations pourront accomplir le génocide sans craindre son intervention. En analysant l'idéologie des leaders qui ont commis un crime de génocide, Sémelin observe que l'affirmation de l'importance du groupe « élu » (donc du groupe qui doit se préserver de l'ennemi) comporte en même temps la nécessité de détruire ceux qui pourraient porter atteinte à ce groupe. Le chercheur relève aussi que les déclarations des instigateurs d'un génocide justifient, à l'avance, l'usage de la violence contre ceux désignés comme des ennemis.

c) La psychologie du Tiers passif (Spectateurs passifs/*Bystanders*)

Devant la souffrance croissante d'un groupe de la société, les spectateurs restent souvent silencieux et passifs qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur, ceux des pays voisins comme ceux qui sont éloignés (Staub, 1989 a, 1999 a). Ils apprennent et changent par les résultats de leur propre action ou inaction. Leur passivité devant la souffrance de l'autre les empêche de rester en opposition avec les offenseurs et d'avoir l'empathie envers les victimes. Pour réduire leurs sentiments de détresse et de culpabilité empathiques, les spectateurs passifs vont prendre de la distance par rapport aux victimes (Staub, 1978). La pensée qu'il y a « la justice du monde » va les amener à voir les victimes comme ayant mérité ce qu'elles subissent et à les dévaluer.

La chercheuse suisse en psychologie politique, Ukelo (2009), trouve que le génocide a été rendu possible au Rwanda par la perte de cohésion des liens sociaux, entre les Hutu et les Tutsi. Sans accuser le FPR d'être responsable de ce malheur, elle affirme pourtant que son attaque du premier octobre 1990 a brisé les liens précaires qui unissaient ces deux groupes sociaux. Pour elle, c'est en assimilant les Tutsi du Rwanda au groupe armé du FPR, que le reste de

la population va rester indifférent à leur égard. Cette chercheuse corrobore les hypothèses de Sémelin (2002), qui, plutôt que de prendre en considération un tiers qui serait extérieur à la situation de conflit, envisage le peuple, c'est-à-dire cette partie de la population qui n'est pas la cible des exactions, comme le tiers passif. Il s'agit donc d'être attentif à l'opinion publique, afin de comprendre son « état d'esprit » au moment du génocide, et considérer qu'il y a, non seulement une crise de l'Etat, mais aussi une crise de la société et donc un affaiblissement des liens sociaux et communautaires

Les spectateurs ont pourtant un pouvoir. Peuvent-ils employer cette puissance pour arrêter ou prévenir les massacres et les génocides ? Baum (2008) explique que les spectateurs préfèrent rester passifs au lieu de passer à la vie active qui sauve les victimes, parce qu'ils tiennent beaucoup plus à leur identité sociale qu'à leur identité personnelle. Cela veut dire qu'ils travaillent davantage à se montrer plus collaborateurs à leur groupe plutôt qu'à l'abandonner pendant la période de violence. Selon Baum (op. cit.), en terme évolutionniste, il y a plus de chance de survie en conservant la position de « bystanders ». Ils sont conformistes aux normes du groupe et quelque soit le niveau des études « *they lack personal insight or the ability to think of others as individuals rather than group members* » (De Zalia, 2009, p. 356). Ce sont des gens qui n'auraient pas été entraînés à agresser ni à être empathiques, et c'est ainsi qu'ils resteraient dans la passivité. Toutefois, comme l'ont souligné Staub (2003) et De Zalia (2009), les « *Bystanders* » peuvent évoluer en « *perpetrators* » ou « *rescuers* » selon la nécessité ou la demande qui leur est adressée.

d) Le tiers actif (Rescuers/Heroic Helpers)

Staub (2003) appelle les héros sauveurs (*Heroic Helpers*) ceux qui sauvent les autres, à leur risques et péril. De nombreux chercheurs en sciences humaines et sociales (Fein, 1993; Kuper, 1981 ; Staub, 1989; Laban Hinton, 2002 ; Sémelin, 2002), considèrent que la présence d'un groupe « tiers » peut être de nature à empêcher l'occurrence d'un génocide, ou même d'interrompre

des massacres. En pratiquant l'analyse du régime d'apartheid pratiqué par l'Afrique du Sud, mais aussi celle de l'état des relations entre catholiques et protestants en Irlande du Nord, Kuper (1981, mentionné par Ukelo, 2009) relève cette action préventive des tiers.

Pour ce qui concerne l'Irlande du Nord, il estime qu'un génocide a vraisemblablement été évité grâce à la présence des tiers qu'ont été l'armée britannique, les engagés politiques, ainsi que les mouvements oecuméniques et de paix. Quant à l'Afrique du Sud, le génocide a été évité d'une part, parce que la population victime est trop importante, mais aussi parce que la communauté internationale (un « tiers », donc) – via l'ONU notamment - a régulièrement exercé des pressions sur le gouvernement de Pretoria qui commettait des exactions.

De Zalia (2009) en commentant Baum, (2008) trouve que les héros qui sauvent les autres (*rescuers*) ne sont pas seulement animés par les actions mais aussi par de bonnes intentions. Au lieu de penser à ce dont le groupe a besoin, ils pensent à ce dont toute personne humaine a besoin. Ils ont un niveau émotionnel tellement évolué qu'ils peuvent comprendre les autres par empathie et compassion si on se réfère aux hypothèses de plusieurs auteurs dont Chabot, (1998), Goleman, (1995) et Staub (2003). De Zalia (2009) trouve que parmi les caractéristiques communes des « *rescuers* » il y a la liberté, l'individualisme (individualism) et individualité. La formation de leur identité est complète, il y a l'autoactualisation individuelle et une personnalité humaine qui n'est ni conformiste ni « *authoritarianiste*¹¹. Quoique le terme individualisme apparait être en contradiction avec l'empathie, nous trouvons que le sens dans lequel il est employé n'atténue pas les attitudes de paix qui donnent le fil conducteur à ce travail. Nous désignerons un tel personnage par le terme de « *individu libre et solidaire* ».

¹¹ « They completely connect with a personal identity rather than a social identity and are able to think for themselves and break from the group if they feel that the group is acting in an unjust or prejudiced manner » (De Zalia, 2009, p.356)

e) La psychologie des rescapés

Les victimes qui sont stigmatisées par la société ont les réactions soit, de se laisser-faire, ou l'impuissance acquise (Abrahamson, Seligman & Teasdale, 1978) soit de lutter pour la survie (heroic survivors). C'est dans celles qui adoptent la deuxième position que Staub (2003) loue un mérite souvent méconnu. Pour survivre selon lui, il faut avoir fait quelque chose, par exemple prendre certaines initiatives, adopter un jugement spécial et une certaine maturité. La difficulté qu'ils éprouvent après le choc et qui fait peut être, oublier leur mérite, relève de la nécessité à pardonner. Staub (2003, 2005) trouve que le problème réside d'une part, du fait qu'ils ont à pardonner à tous les autres groupes, et d'autre part, que les conditions qu'ils exigent ne sont pas facilement remplies. Ces conditions sont, entre autres, le droit à la connaissance (savoir ce qui leur est arrivée), droit à la justice (juger les coupables et offrir une protection juridique aux victimes), droit à la réparation (réhabiliter et dédommager les victimes) et la garantie de non-récurrence (réformer le secteur de la sécurité).

2.2.3 La position des pédagogues

Certains pédagogues (Fisher & al., 2002), après avoir analysé les grandes théories relatives aux causes des conflits, nous donnent un résumé comprenant cinq causes des conflits : des relations communautaires, la négociation de principes, les besoins humains, l'identité, la mésentente interculturelle. Dans notre travail, nous prenons la théorie des besoins humains comme cause des conflits, et la théorie de la transformation du conflit comme approche d'éducation pour la paix.

La théorie des besoins humains part du principe que le conflit profondément enraciné est causé par la non-satisfaction ou la frustration par rapport à des besoins humains fondamentaux, physiques, psychologiques et sociaux. Pour

Fisher et ses collègues (2002), les gens, dont l'approche de travail est conforme à la théorie des besoins devraient avoir comme objectif d'aider les parties en conflit à identifier et à partager leurs besoins non satisfaits, et à trouver les voies et les moyens de satisfaire ces besoins (Kelman, 1990). Comme ces théories s'inspirent de Maslow (1987), nous allons relater ici l'essentiel de ses postulats.

a) Les besoins humains selon Maslow

Cette approche suppose l'existence du Moi et insiste sur l'importance de "la conscience de soi". Le but recherché par le psychologue humaniste est donc de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions afin de se réaliser pleinement, c'est-à-dire, se diriger vers son plein épanouissement ou atteindre l'actualisation de soi. Parmi les principaux représentants de cette école de pensée, rappelons Carl Rogers (1902-1987) et Abraham Maslow (1916-1972). Pour Maslow (1970), le comportement est notre désir conscient de croissance personnelle.

Les humanistes soulignent même que certains individus peuvent tolérer la douleur, la faim et beaucoup d'événements qui sont sources de tension pour atteindre ce qu'ils considèrent comme un accomplissement personnel. Selon Maslow (1970), les besoins humains sont organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et à son sommet, on retrouve les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur. Ce sont ces besoins qui créent la motivation humaine. Maslow établit de bas en haut la pyramide des besoins de protection et de sécurité physique ou psychologique, besoins d'amour et d'appartenance, besoins d'estime de soi et de considération et le besoin d'actualisation de soi. Lorsqu'une personne a satisfait tous les besoins des niveaux précédents, c'est dans l'actualisation de soi qu'elle parvient à réaliser pleinement son potentiel (Maslow, 1970).

La personne, qui s'est actualisée a l'esprit mûr et sa personnalité est multidimensionnelle; elle est souvent capable d'assumer et de mener à terme

des tâches multiples, et elle tire satisfaction du travail bien fait. Elle peut juger de son apparence, de la qualité de son travail et de la façon dont elle résout les problèmes sans se soumettre entièrement à l'opinion des autres¹². Elle recherche en outre de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances. Alors que cette approche de Maslow est contestée par des auteurs plus récents (Panu, 2005), elle rencontre encore une pleine approbation (Ntezimana, 2005 & Uwimanimpaye, 2000) ou une approbation mitigée auprès d'autres auteurs (Spitz et Galtung, 1984 ; Staub, 2003). Rainville (1995) se distancie de l'idée de penser à la satisfaction des besoins des autres en disant que chaque personne normale est responsable pour la satisfaction de ses propres besoins. Tandis que Johansen (2008) trouve que, dans la tradition chrétienne, chaque être humain devrait être toujours sensible à cette nécessité du faible pour l'aider à satisfaire ses besoins physiologiques. Staub (2003), par contre, se situe entre ces deux pôles. Pour lui, il faut apprendre aux spectateurs passifs à rendre service et aux agresseurs mécontents à demander que leurs besoins soient satisfaits.

Maslow arrive à la conclusion que la façon dont une personne réussit à satisfaire le besoin d'actualisation de soi dépend de ses besoins actuels, de son environnement et des agents stressants. Cela implique que pour s'actualiser, la personne doit créer un équilibre entre ses besoins, les agents stressants et sa capacité d'adaptation aux changements et aux exigences de son organisme et de son environnement.

b) Les besoins humains fondamentaux selon Spitz et Galtung (1980)

Spitz et Galtung (1980) commentent la théorie hiérarchisée des besoins de Maslow (1943) qui mettent au bas de l'échelle les besoins physiologiques, tandis que les besoins psychiques et spirituels qu'eux appellent les besoins

¹² La psychologie africaine, écrit Panu-Mbendele (2005), « est aux antipodes de celle qui est en vigueur dans la psychologie euro-américaine (universitaire) : Ce que les uns (en psychologie classique) considèrent comme maturité personnelle est perçu chez les autres (dans la psychologie africaine au quotidien) plutôt comme immaturité » (p. 83). Voir aussi Katz & Wexler 1989: « Healing and transformation: lessons from indigenous people (Botswana) », pp. 19-44. In Peltzer, K. & Ebigbo, P.O.: Clinical Psychology in Africa South of Sahara, the Caribbean and Afro-Latin America. Enugu (Nigeria); Chuka Printing Co.), cite par Panu-Mbendele (2005), p. 83, note 63.

d'identité et de liberté occupent le haut de l'échelle. Ils trouvent que le danger de ces théories réside dans la limitation qu'elles imposent au champ d'études des théories des besoins et qu'elles représentent une menace non seulement pour la diversité culturelle, mais aussi pour la diversité humaine, à l'intérieur des cultures, et à l'intérieur du cycle de vie des individus. Ici, Spitz et Galtung (1980), trouvent que, accepter une telle supériorité du non-matériel au matériel, c'est légitimer la supériorité qu'occupent, dans de nombreuses sociétés, les intellectuels et dans d'autres, les ascètes. Ainsi, ils proposent une théorie mixte où, matériel et non matériel se combinent avec l'acteur et la structure.

Tableau 1. Typologie des besoins humains fondamentaux

Besoin	dépendant de l'acteur	Dépendant de la structure
Matériel	SECURITE (besoins de survie) pour éviter la violence	BIEN-ETRE (besoin d'avoir assez de...) pour éviter la pauvreté matérielle.
Non matériel	LIBERTE (liberté de choix, options) pour éviter la répression	IDENTITE (besoins de proximité) pour éviter l'aliénation

Source : Spitz et Galtung (1980)

c) Les besoins humains et l'éducation

Lahaye, Pourtois et Desmet (2007), docteurs en sciences psychopédagogiques, abordent le sujet des besoins pour répondre à la question de savoir comment l'éducation implicite participe à l'élaboration de l'identité psychosociale de l'individu. L'hypothèse exploratoire qui a orienté leur étude était formulée comme suit : **l'identité** de l'individu se construit au fil du temps sur la base d'une multitude d'expériences vécues qui laissent des traces dans la mémoire. « Ces traces ou traits du passé exercent par la suite leurs effets sur les multiples dimensions de l'identité de l'individu » (Lahaye, Pourtois & Desmet,

2007, p.117). Il s'agit selon ces auteurs « d'un processus complexe et conflictuel qui met en scène des composantes affectives, cognitives, sociales et idéologiques ». Ces dimensions fondamentales de l'identité renvoient à la notion de besoins, ceux-ci exprimant la dépendance de l'individu et concrétisant l'importance de l'éducation implicite car même si elle exerce un pouvoir sur l'enfant, elle est aussi nécessaire à son développement, voire à sa survie. Ainsi en répondant et en adaptant ses réponses aux besoins de l'enfant, l'adulte est-il à l'origine de l'élaboration de l'identité de ce dernier. Nous arrivons alors à souligner combien « **la transmission des valeurs collectives est également indispensable au développement et à la socialisation de l'être humain** » (Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007, p.122). Quoique ce modèle ait attiré notre attention par son originalité de pouvoir lier les besoins aux dimensions du développement humain, nous trouvons que la dimension environnementale lui est amputée. Ainsi, en l'utilisant, nous ajoutons les besoins contextuels de l'environnement matériel et spirituel.

d) Les besoins humains et l'agressivité

Les travaux des Psychologues (Burton, 1990 ; Lederer & al., 1980 ; Christie, 1997) ont démontré le lien entre le conflit et les besoins. Kelman (1990, in Staub, 2003, p.53) avance par exemple l'hypothèse que « *the failure to fulfill needs for identity, security, recognition, participation, dignity, and justice, or threat to such needs, significantly contributes to the origins, escalation, and perpetuation of conflict between groups* ».

Staub (2003) approuve la théorie des besoins humains sans pour cela tenir compte de leur hiérarchie à l'exception du besoin de transcendance.

L'auteur a montré dans ses recherches l'importance des besoins fondamentaux comme facteurs pouvant nous faire comprendre les racines du bien et du mal. En fait tous les humains partagent les besoins fondamentaux qui ne sont pas nécessairement hiérarchisés. Il s'agit pour lui, du besoin de **sécurité**,

d'identité positive, de **réalisation de soi**, de **relation positive** aux autres, ou besoin de connexion, mais en même temps **d'autonomie** et de **compréhension de la réalité**. L'auteur ajoute qu'en plus de ces besoins, il y a **un besoin de transcendance** qui consiste à s'attacher à son être qui dépasse le soi matériel. Il arrive à ces conclusions : ce n'est que lorsque tous ces besoins sont satisfaits, que la personne sent en elle l'harmonie qui se répercute dans les bonnes relations avec l'autre, et lui donne possibilités de continuer à se développer tout au long de sa vie.

Plusieurs auteurs (Kelman, 2004 ; Staub, 2003) affirment par leurs recherches que les besoins humains sont universels et que c'est à partir de leur identification, leur reconnaissance, qu'il faut résoudre les conflits. En effet, les recherches de Spielman et Staub (2000) sur la réduction de l'agressivité des garçons dans les écoles aux Etats Unis, ont montré qu'il faut apprendre aux personnes à satisfaire leurs besoins d'une manière constructive. L'objectif de la recherche était de concevoir, exécuter et évaluer une intervention qui met l'accent sur les besoins fondamentaux, les intérêts interpersonnels des garçons agressifs et leurs tactes pour les satisfaire. En plus des théories socio-cognitives (Pepler, Byrd & King, 1991, mentionnés par Staub, 2003) postulent que ces jeunes n'ont pas la capacité nécessaire de la prise en compte des perspectives des autres. Ces recherches s'inspirent de la théorie qui fait intervenir les motivations et les émotions à travers la théorie classique des besoins fondamentaux (Maslow, 1974 ; Staub, 1989, 1996).

L'hypothèse de ces auteurs était que tous les êtres humains partagent certains besoins fondamentaux qui engendrent les motivations solides. Ainsi les enfants agressifs sont des enfants qui ont été frustrés dans leurs besoins fondamentaux et qui ont appris à satisfaire leurs besoins par usage des moyens destructifs. L'intervention a duré 14 semaines en raison d'une heure par semaine avec un effectif de 47 participants âgés de 11 à 14 ans. Après quatre à six semaines d'entraînement à de bonnes habitudes avec la méthode de jeux de rôles suivis de discussions, les résultats ont montré une réduction des

comportements agressifs, alors que, dans le groupe témoin, l'agressivité des garçons semblait augmenter avec le temps. Ces résultats ont montré que l'environnement peut réduire, dans les bas âges, la manifestation des comportements antisociaux.

En résumé, les approches des sciences humaines et sociales nous montrent les causes qui peuvent conduire aux violences voire génocides afin de les prendre en compte pour l'éducation à la paix. Les points de vue des différentes approches que nous avons considérées sont condensés dans le tableau qui suit.

Tableau 2. Les causes de la violence selon les approches des sciences humaines et sociales

Approches psychologiques	Approches sociologiques	Approches pédagogiques
La manipulation	Les pré-conditions d'un génocide	La négociation de principes
La déshumanisation	L'idéologie et les propos déshumanisants.	La mésentente interculturelle
L'obéissance et le développement moral	La domination	La crise en valeurs
L'éducation ou socialisation	La culture et la structure	L'éducation
La survie	Le profil de l'agresseur	L'identité
Conflits de groupes	L'importance des tiers	Les relations communautaires
Les besoins humains	Les particularités des victimes	Les besoins humains

Source : revue de différentes littératures

2.3 Conclusion au chapitre 2

Au chapitre 2, nous avons parcouru les concepts sur la paix et la violence. Cherchant à répondre à la question de la nécessité d'une éducation pour la paix, nous avons trouvé que c'est une question qui préoccupe théoriciens, chercheurs et praticiens de tous les domaines.

Partout au monde, les gens ont besoin d'être éduqués à la paix dans le sens du partage des biens afin que les besoins de chacun soient satisfaits. Ils ont aussi besoin d'une éducation à la maturité sans laquelle l'obéissance conformiste à la règle entraverait les initiatives de bienveillance et d'altruisme. Cette maturité, correspondant à l'autoréalisation ou l'auto actualisation, nous l'avons vu, n'est possible que quand les autres besoins sont satisfaits (Maslow, 1970, 1987). Le moyen proposé par Galtung (1996) pour l'acquisition des besoins est le dialogue. Pour l'établissement d'une paix durable il suggère, la transformation des éléments corrélés que sont le comportement, le contexte et les attitudes. Même Staub (2003) sans hiérarchiser les besoins, trouve qu'il y a un niveau de transcendance qui n'est atteint que par les gens dont les autres besoins sont satisfaits.

Pour satisfaire ce besoin de transcendance, Staub (2003) souligne la nécessité de l'apprentissage de bonnes habitudes de rendre service, de s'occuper de l'autre, d'être sensible à son problème et de savoir négocier ses besoins sans usage de la violence.

En revenant sur le contexte rwandais, une attribution causale non seulement externe mais aussi interne, permettrait le changement des mentalités conflictuelles en valeurs de la paix. Cela veut dire que, si les occidentaux ont accentué les clivages des classes sociales rwandaises, c'est qu'ils ont révélé des failles qui se sont transformées en facteurs de divisions. En fait, quand ils ont imposé leurs valeurs, ils ne savaient pas ce qu'ils bousculaient. Il incombe donc

aux Rwandais de chercher leur part de responsabilité dans le conflit et dans le maintien de leur paix. Ainsi, un processus de rééducation aux valeurs traditionnelles qui intègrent les acquis externes -car on ne peut pas s'en défaire à l'heure où nous sommes- est à mettre à jour. Le problème reste au niveau du choix des valeurs tant individuelles que communautaires, pour que cet apprentissage réussisse.

Chapitre 3 : Valeurs de la paix et maturité humaine

« L'amitié est une des valeurs sûres de la vie (...). Elle peut durer toute une vie et résister aux pires contraintes ». « On pourrait dire que l'amitié est une espèce de protection, un vaccin contre les conséquences trop pénibles du stress » (Petit Larousse de la Psychologie, 2000, p. 45-46).

Introduction

Plusieurs modèles se présentent lorsqu'on veut parler de l'éducation aux valeurs de la paix en vue du développement intégral de la personne. Pour notre travail, nous en avons retenu deux : celui de la tradition chrétienne basée sur l'éthique (Johansen, 2008) et celui de l'approche holistique (Reed, 2009) qui nous rappelle les étapes du développement humain et qui recourt à plusieurs disciplines et tient compte de différentes dimensions en psychologie (Erikson, 1959 ; Kohlberg, 1983) d'une part, et en philosophie latino américaine et africaine (Ichazo, 1995, trad. par Clouzot ; Ntezimana, 2005) avec un complément en psychiatrie (Hawkins, 2005) d'autre part. Ces modèles impliquent que l'éducation à la paix ne diffère pas de l'entraînement au développement de la personne dans le sens de l'être humain réalisé (Maslow 1968 ; Rogers, 1998) ni de l'utilisation de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995 ; Chabot, 1998)¹³. Par conséquent, nous postulons que l'éducation aux attitudes ou aux valeurs qui préservent la paix pourrait être entendue comme l'éducation au développement intégral de la personne, de telle manière qu'elle

¹³ « Many of the experiences that contribute to a person becoming caring, helpful, and active bystander in response to harm-doing also contribute to optimal human functioning. By this I mean our continued growth as persons, the unfolding and evolution of our positive human and personal potentials. I mean the capacity both to live a full and satisfying internal/emotional life, a fulfilling and constructive life of relationships, and a creative and purposeful work life. It is likely that some of the internal and relational aspects of optimal functioning are similar in most people, including self awareness, empathy, respect for other people, and a feeling of effectiveness in the world. These qualities include what Abraham Maslow and Carl Rogers have identified as qualities of a self actualized person and Daniel Goleman has described as emotional intelligence ». (Staub, 2003, p. 546)

soit en paix avec elle-même et avec son environnement sociologique, cosmique et spirituel, condition indispensable pour être artisan de paix, objectif final d'une socialisation réussie, telle que l'entendait l'initiation traditionnelle africaine (Panu-Mbendele, 2005)¹⁴.

Dans ce chapitre, qui est le centre de notre travail, nous parlerons des valeurs (leurs composantes, leurs types et leurs fonctions). Nous verrons comment ces valeurs sont véhiculées par des structures et des cultures d'un passé éloigné, mais qui sont à la base des conflits actuels. A titre d'exemple, nous avons pris le chevauchement de la culture traditionnelle rwandaise et de la culture occidentale comme nouvelle culture ayant accentué le conflit historique rwandais (Kalibwami, 1991; Erny, 2005). A la fin nous trouvons que tous ces modèles de socialisation humaine ne sont pas mauvais en soi et que l'important est leur adaptation au temps et à la culture.

3.1 Quelques considérations sur les valeurs

Le mot « valeur » est apparu dans le langage philosophique dans la seconde moitié du 19^e siècle. Il désigne « les biens supérieurs de nature morale, sociale, religieuse, esthétique, reconnus par un individu ou une société comme références fondamentales de la vie (Malisaba, 2006). Les valeurs relèvent de la conscience de l'homme et se concrétisent en attitudes et comportements.

¹⁴ En essayant de définir l'homme dans son entendement africain, c-à-d. en tant qu'il est ontologiquement lié à tout ce qui existe, le poète, philosophe et théologien camerounais E. Mveng écrivait : « Il est à la fois la récapitulation du cosmos et de l'Humanité. Il est soudé à l'un et à l'autre, il est le prolongement de l'un et de l'autre. Toute initiative de l'homme est à la fois, moment d'accomplissement où le cosmos accède à la liberté et à la conscience, et mise en branle de tout le système du monde suspendu au pivot de son être » (Mveng, 1979, p. 101. Cf. "Liturgie cosmique et langage religieux". *Bulletin de théologie africaine*, 1, 99-103. Cité par Panu-Mbendele, 2005, p. 98). Continuant cette description, mais en commentant Hampaté Ba, Panu-Mbendele écrit : « Confluent des forces contradictoires en perpétuel mouvement, il lui faut une bonne initiation pour pouvoir les ordonner, les maintenir en équilibre, bref maintenir l'univers en équilibre. C'est là le but implicite de toute l'éducation (l'initiation) traditionnelle : réunir l'univers en réunissant l'homme. C'est cela également que poursuit en définitive toute thérapeutique traditionnelle. Qu'elle soit orientée vers une maladie somatique ou psychique précise ou vers une maladie vague (p.ex. guigne), elle entend rétablir l'équilibre individuel, social ou cosmique perturbé » (p. 98). Car « c'est l'homme divisé (non en paix) qui divise le monde ». (Hampaté Ba).

En psychologie, une valeur est un trait de personnalité différent des besoins parce qu'elle exerce un attrait sur l'esprit humain contrairement au besoin qui vous oblige. Cependant, selon nos connaissances du premier chapitre, Pourtois et Desmet (2004) trouvent que des valeurs sont des besoins idéologiques. En effet, la valeur manifeste l'importance des thèmes existentiels et de leurs aspects qualitatifs, éthiques ou esthétiques, individuels ou collectifs. Ainsi, les travaux de la psychologie interculturelle (Kagitçibasi, 1997 ; Smith & Shwartz, 1997, mentionnés par Dasen, 2007) prouvent comme nous allons y revenir dans la formation des aptitudes au chapitre 5, que l'individualisme et le collectivisme sont deux grandes valeurs qui orientent l'éducation ou la socialisation dans différentes cultures. Les valeurs interviennent en outre dans la créativité ou capacité de faire émerger de nouvelles relations, des rencontres ou des liens dans un processus de « coévolution » (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas & Kannas, 1988).

Une valeur est un idéal abstrait et durable qui conditionne la conduite présente dans le but d'atteindre un objectif final dans son existence. Elle diffère de l'intérêt. Un intérêt est transitoire, contingent, et surtout sans charge affective. On a de l'intérêt pour la profession, l'art, l'argent, un hobby et même une personne, dans la mesure où ils peuvent satisfaire un besoin immédiat. Un idéal abstrait ou une valeur indique non ce qu'il faut être, non un comportement, mais un « style de vie ». Cette définition indique deux catégories de valeurs : les valeurs terminales qui concernent la fin que l'on veut atteindre, et les valeurs instrumentales qui concernent les moyens à mettre en œuvre pour atteindre la fin qu'on s'est fixée. Dans le cas des valeurs rwandaises qui feront objet des sections suivantes, si l'on prend la noblesse du cœur ou l'ubunyangamungayo, comme valeur recherchée, la solidarité, l'intelligence, la tolérance, le courage, etc., sont des moyens pour atteindre l'objectif. Dans la nature humaine, chaque fois que l'on prend la valeur instrumentale comme valeur finale, on aboutit à une violence sans fin.

3.1.1 Composantes des valeurs

Les valeurs, comme les attitudes, se composent selon Benoit et ses collaborateurs (1988) d'un aspect cognitif, d'un aspect affectif et d'un aspect conatif.

Dans l'aspect cognitif l'objectif vers lequel se dirigent la valeur et le chemin de son action doivent être intellectuellement connus, tandis que dans son aspect affectif, la valeur est vécue comme une source d'énergie, un stimulus pour l'activité. Quant à l'aspect conatif, la valeur ne peut être l'objet de contemplation passive, mais doit être concrétisée dans des modes d'action.

Dans notre thème d'éducation pour la paix, il est important de considérer l'aspect affectif de la valeur car c'est le centre et le problème de tout projet éducatif. Il s'agit de l'affection dans le sens de canaliser toutes les énergies vers quelque chose considérée comme centrale pour le sujet. Cette composante sera encore exploitée au chapitre 5, dans la formation des aptitudes de gestion émotionnelle (Goleman, 1995 ; Chabot, 1998).

3.1.2 Fonctions des valeurs

Pour Marsaba (2006) la fonction primordiale d'une valeur est d'offrir une identité au sujet, car la valeur est une source d'identité qui dirige la vie vers une croissance précise et aide à prendre d'importantes décisions comme la profession, les relations humaines et le style de vie. Elle définit les critères, les objectifs et le point d'arrivée qu'on veut atteindre. En ce sens la valeur est une autorité suprême qui aide à se reconnaître et se former progressivement. Elle est aussi un élément d'attrait pour tout l'appareil psychique et elle provoque une croissance dans le sens de l'humain. Dans notre travail, nous postulons que la valeur terminale de la paix est universelle, et que les valeurs instrumentales qui orientent la personne vers la paix sont spécifiquement locales. C'est pour cette raison que la section qui suit traite de la culture.

3.2 La culture et la structure dans l'éducation à la paix

3.2.1 La culture

De la recherche de Ukelo (2009, pp.111-113) sur la culture, il ressort que « certains auteurs rendent attentifs à l'importance de ne pas considérer la culture comme un corpus déterminé et immuable de représentations, significations, comportements, etc., acquis, les autres mettent l'accent sur le contenu d'une culture, à savoir, un ensemble de significations et de comportements appartenant à un groupe (à un moment donné) et que le groupe tend à faire perdurer auprès des générations suivantes». Puisant dans l'histoire, la chercheuse nous montre que jusqu'au XIXe siècle, la culture faisait référence au fait de se cultiver, c'est-à-dire de développer « des aptitudes et valeurs intellectuelles, artistiques, morales ; s'avancer, en somme, le long des directions de la trilogie des philosophes classiques : le Vrai, le Beau, le Bien » (Camilleri, 1996, p.135, cité par Ukelo, 2009, p.111).

Ukelo (2009), explore cependant un autre sens de la culture, connue sous l'appellation de « culture anthropologique », qui s'est développé au travers de l'anthropologie, science apparue dans les années 1800. Cette science s'intéresse à l'évolution des peuples vers la « Civilisation », l'objectif étant d'atteindre « l'Homme Idéal ». Dans ce nouveau contexte scientifique, la culture anthropologique apparaît comme « une formation universelle en marche vers le toujours mieux : la Culture avec une majuscule, synonyme de *Civilisation* ».

Partant de cette hypothèse, les scientifiques menant une réflexion sur l'ensemble des peuples connus, seront « amenés à penser » que les groupes ne sont pas au même stade de développement les uns par rapport aux autres. De cette position découlera une hiérarchisation des différents groupes sur une

échelle, leur localisation déterminant une distance plus ou moins grande entre eux et la « Civilisation » : les Blancs seront considérés comme étant les plus hauts sur cette échelle. Dès la fin du XIXe siècle cependant, cette idéologie évolutionniste va devenir moins influente et « les peuples commenceront à être étudiés pour eux-mêmes » (Ukelo, 2009, p.112). Mais au moment où cette idéologie s'affaiblissait en Occident, ailleurs ça ne faisait que commencer. C'est avec ce système de pensées que, dans certaines régions du monde, le colonialisme a introduit non seulement l'idée de la hiérarchie des cultures, établissant ainsi que certaines cultures sont supérieures, mais, en plus opposées à d'autres considérées comme inférieures. C'est ainsi qu'il fut introduit au Rwanda l'idée d'une culture hamitique nilotique des Tutsi qui serait supérieure à la culture africaine bantoue attribuée aux Hutu et au Twa (Kalibwami, 1991 ; Friedli, 1996 et Erny, 2002).

Actuellement, un certain consensus règne quant à la définition de la culture, puisque sont régulièrement mentionnés, comme ses composantes, **les comportements appris communs**, les **traditions et des significations communes**, ainsi que **la transmission du tout d'une génération à l'autre**.

Ainsi, pour l'UNESCO (1982, cité par Ukelo, 2009), « la culture, dans son sens le plus large, peut être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (UNESCO, op.cit). Le terme culture désigne aussi un ensemble de significations, transmis historiquement et véhiculé par des symboles, un système de représentations hérité des générations précédentes et exprimé sous des formes symboliques au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances et leurs attitudes envers la vie (Geertz, 1973, dans Bril & Lehalle, 1988). Camilleri (1985, p.13) va dans le même sens lorsqu'il affirme que la culture « est l'ensemble plus ou moins lié des

significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques ».

Pour Bril et Lehalle (1988), la culture désigne ce qui fait l'originalité des sociétés humaines et ce qui en fait la spécificité, tout en considérant que des groupes humains proches ou éloignés géographiquement peuvent partager des éléments culturels analogues.

Selon Vinsonneau (1997, p. 178), autre psychologue interculturel, la culture est « un système relativement cohérent – à la fois du point de vue synchronique et diachronique – des productions symboliques et pratiques d'un groupe humain, historiquement constitué, rassemblé le plus souvent par une territorialité physique ». Elle précise que la transmission de ces productions symboliques se fait au travers de l'apprentissage, mais qu'il ne s'agit cependant pas seulement d'apprentissages pratiques (comment s'asseoir, s'habiller, etc.), mais aussi de l'apprentissage de certaines façons de penser. La culture apprend ainsi aux hommes à « appréhender » le monde.

L'anthropologue Rivera (2000, mentionnée par Ukelo, 2009), sans remettre fondamentalement en cause le sens généralement retenu du concept « culture », critique une certaine conception de la culture qui fait d'elle un système stable, fermé, qui serait avant tout utilisé pour décrire les « Autres » en provenance d'univers primitifs ou arriérés où règnent la magie, l'animisme et la sorcellerie. Pour elle, il est important de relever qu'il s'agit d'une « élaboration collective en transformation perpétuelle et sujette en permanence à des modifications, des ré-élaborations, des ré-interprétations individuelles ».

Pour le Psychothérapeute, Peck (1998), la culture est définie comme un ensemble de normes, de croyances et de valeurs stables qui se trouvent dans toute organisation à partir de la petite organisation qu'est la famille. Le sociologue Bayart (1996), cité par Ukelo, va - en partie du moins - dans son sens lorsqu'il évoque le culturalisme, un mouvement qui considère qu'une culture se compose nécessairement « d'un corpus stable et clos sur lui-même de représentations, de croyances ou de symboles qui aurait une forte affinité (...) avec des opinions, des attitudes ou des comportements précis ». Pour sa part, « la formation d'une culture ou d'une tradition passe nécessairement par le dialogue et s'effectue en interaction avec son environnement régional et international ».

De leur côté, Galtung (1996), Bronowski (1974) et Peck (1998) trouvent qu'aucune culture n'est meilleure par rapport à l'autre, mais que les jugements éthiques sont relatifs et qu'ils diffèrent d'une culture à l'autre dans ce sens que ce qui est apprécié dans une culture peut ne pas l'être dans l'autre. Ainsi, les personnes qui travaillent dans le contexte de résolution de conflits ne manqueront pas de savoir que la culture est un élément primordial dans le conflit (Galtung, 1996), dans le sens qu'elle contient des croyances rigides facilement utilisées pour dresser les gens les uns contre les autres, par exemple, les oppositions chrétiens et musulmans, Nord-Sud, Est-Ouest.

3.2.2 La structure

A côté de la culture, il y a aussi l'élément structure dont il faut tenir compte, car l'animateur médiateur de conflit, quoiqu'il se défende d'être l'allié de quiconque, il aura quelquefois l'occasion de se heurter au pouvoir établi qui fait obstacle à la progression du groupe (Joule & Beauvois, 1987). Pour ces auteurs, lorsqu'on s'intéresse aux groupements organisationnels, il importe de soigneusement distinguer ce qui tient à la structure de l'organisation et à ses

objectifs de ce qui dépend de ses mœurs ou de sa culture car « quelles que puissent être les préventions que l'on a à son égard, sans un changement profond de structures et de finalités, l'exercice du pouvoir ne peut céder la place », (Joule & Beauvois, 1987, p.198).

Selon Galtung (1996), la culture marque les gens d'une façon inconsciente et influence le fonctionnement de la structure. Ainsi donc, toute tentative de travailler à l'établissement de la paix, demande qu'on s'occupe d'abord de la connaissance de la culture dans laquelle on fonctionne sans oublier les anciennes structures ayant marqué cette société. Dans le contexte du Rwanda, il a été montré au premier chapitre (Rutayisire, 1981 ; Kalibwami, 1991) comment la structure du colonialisme et la culture du christianisme vont renforcer le conflit rwandais en se heurtant consécutivement à la structure monarchique et à la spiritualité traditionnelle. L'on pourrait se demander si les colons et les missionnaires avaient cela comme objectif intentionnel ou s'ils ont atteint plutôt un objectif contraire à celui escompté, tout simplement parce qu'ils ont ignoré, à leur temps, les structures et la culture préexistantes.

3.2.3 L'apport des religions dans l'éducation à la paix

Parler de l'apport des religions dans la construction des sociétés en faveur de la paix, serait un sujet inépuisable, puisque l'un de leurs objectifs est de bâtir un royaume de paix. Etant donné que nous travaillons sur un terrain, majoritairement catholique, nous nous limitons sur son apport en valeur de la paix, sans signifier que les autres religions n'en font pas autant.

Rappelons qu'en pédagogie, les valeurs sont des principes à partir desquels la société ou les individus procèdent à des choix. Au pluriel, les valeurs humaines sont des idées positives qui se traduisent **en attitudes et comportements**. Elles sont universelles avec des nuances culturelles et constituent la base d'une vie sociale harmonieuse. Elles constituent les piliers de la paix et de la sécurité,

quand elles sont respectées dans leur diversité. Soulignons que ces valeurs comme toute autre attitude s'acquièrent par l'éducation car elles ne sont pas héréditaires.

Au fond, c'est à partir de ce qu'elle considère comme ses propres valeurs ou valeurs dites universelles que l'Eglise catholique élabore son projet éducatif. Ce **projet éducatif de l'Eglise** veut permettre aux enfants et aux jeunes non seulement *d'acquérir une maturité humaine, morale et spirituelle*, mais aussi *de s'engager dans la transformation de la société*, avec le souci de collaborer à la venue et à l'établissement du Royaume de Dieu parmi nous.

Comme le soulignent les papes Jean XXIII (1963)¹⁵ et Jean Paul II (1995), *éduquer pour la paix*, veut dire ouvrir les esprits et les cœurs à l'accueil des valeurs fondamentales pour une société pacifique : *la vérité, la liberté, la justice et l'amour*. Selon Mukanzigiye (2007), ces valeurs de la paix et d'autres valeurs comme le sens du sacré (le divin), la dignité et la solidarité qui contribuent au développement intégral de la personne sont comme des poteaux indicateurs pour l'action éducative. Les jeunes, mais aussi toutes les personnes, ont besoin d'une valeur terminale, vers laquelle ils doivent canaliser leurs énergies. Mais pour le faire il leur faut un objectif ou des objectifs clairs, sans ambiguïtés et sans équivoques, conditions nécessaires pour tout apprentissage (Staub, 2003 ; Colman, 2009)¹⁶.

L'amour est selon la tradition judéo-chrétienne, le résumé de toutes les valeurs¹⁷. L'éducation à la paix serait donc, dans la religion chrétienne, l'éducation à l'amour dont les actes sont concrets¹⁸ comme par exemple nourrir

¹⁵ Le Pape Jean XXIII (1963), « Pacem in Terris », encyclique sur la paix entre les nations, fondée sur la vérité, la justice, la charité, la liberté »

¹⁶ « Intolerance of ambiguity » : a cognitive style characterised by an inability to accept without discomfort situations or stimuli that allow alternative interpretations and a preference for situations or stimuli that appear black and white to those that consist of shades of grey.

¹⁷ « L'amour est longanime ; l'amour est serviable, il n'est pas envieux ; il ne fanfaronne pas, ne se gonfle pas ; il ne fait rien d'inconvenant, ne cherche pas son intérêt, ne s'irrite pas, ne tient pas compte du mal ; il ne se réjouit pas de l'injustice, mais il met sa joie dans la vérité. Il excuse tout, croit tout, espère tout, supporte tout » (1 Co 13, 4-7).

¹⁸ Matthieu 25, 31-41

les affamés, visiter les malades, les prisonniers, accueillir l'étranger, élever les orphelins, etc.

Bref, « *aimer le premier en faisant fond sur l'amour dont nous sommes aimés, telle est la démarche radicale que prône la religion chrétienne pour assurer l'homme dans la vie, lui permettre de réaliser qui il est vraiment, en déployant toute sa puissance* » (Ntezimana, 2005).

Pour ce qui est de notre position, l'amour sera en plus de la liberté, une dimension de la paix, qui, à son tour, reflète plusieurs faces, d'où « le nom d'approche muticulturelle ».

3.3 L'approche multiculturelle d'éducation à la paix

Maintenant le monde évolue, les valeurs traditionnelles telles qu'elles se trouvaient au Rwanda avant la colonisation et l'évangélisation ne sont plus à leur état original, ce qui est normal. Les valeurs chrétiennes qui ont remplacé, d'une certaine manière, les valeurs traditionnelles sont aussi en train d'être éprouvées par la mondialisation. Quelle direction prendre ?

Pour le cas du Rwanda le jeu est facile, étant donné la ressemblance des deux valeurs primordiales : la noblesse du cœur et l'amour. Donc il ne reste qu'à s'entendre sur une méthodologie intégrationnelle ou transculturelle, c'est-à-dire, celle qui tient compte de la culture traditionnelle, de la religion chrétienne et de la modernité. Pour Bril et Lehalle (1988), le terme « *transculturel* » (nous soulignons), correspond à la recherche de processus plus généraux que telle ou telle réalisation culturelle particulière. Dasen (2007, p.201), parle de **l'approche universaliste** qui consisterait à distinguer, à la fois, ce qui est universel et ce qui est culturellement particulier. D'autres chercheurs (Berry, 2000, 2007, 2009) désignent par approche universaliste, le processus qui met l'importance sur la recherche de ce qui est commun à l'ensemble de l'humanité. C'est ce dont il est question dans notre recherche des valeurs pour la paix dans

ce chapitre. Quand à la méthodologie pour faire grandir ces valeurs, elle sera culturelle tout en restant ouverte à la modernité (voir, 6^e chapitre).

Les concepteurs des programmes de l'éducation à la paix (Galtung, 1975 ; Salomon, 2002 ; Johansen, 2008) recommandent une méthodologie reposant sur l'éthique des valeurs de responsabilité et une approche holistique, dans le sens multidisciplinaire. En effet, si les personnes ont des droits, elles ne devraient pas non plus fuir leurs devoirs (Pogge, 2005). C'est dans cette perspective que Johansen (2008) nous propose, pour une éducation à la paix, l'éducation à l'éthique de responsabilité envers Dieu, envers l'autre et envers la société. Dans notre travail, nous interprétons ces termes au sens des dimensions de l'amour : la dimension spirituelle, la dimension sociale du don de soi et de la tolérance.

3.3.1 La dimension spirituelle de la paix

Le psychologue social américain (Staub, 2003) trouve qu'il y a un besoin de transcendance qui se met en place seulement quand les autres besoins sont satisfaits et que c'est en satisfaisant à ce besoin qu'on entre dans une vision nouvelle de la vie harmonieuse. D'autres recherches américaines en neuropsychologie et neurothéologie (Newberg, D'Aquili & Rause, 2003) montrent que l'aspiration à la transcendance ou le besoin de Dieu est connaturel au cerveau. C'est donc un développement naturel biologique. Selon le psychothérapeute Peck (1998), la voie spirituelle est une voie offerte à tout être humain, indépendamment de sa religion, pour satisfaire à ce besoin de transcendance.

Si selon le philosophe et théologien rwandais, Ntezimana (2005), Dieu est l'essence de la vie humaine, s'il en constitue ainsi le centre, alors on ne peut le

voir, c'est-à-dire *devenir conscient de lui*, que par *méditation*¹⁹, ce voyage qui mène en son propre centre. Ntezimana emprunte à la voie de Kibeho²⁰ les étapes principales de la méditation que fait la voyante Nathalie Mukamazimpaka sous la dictée de la Dame de Kibeho. La voici, en langue originale²¹, comme il se doit : « **Gusenga, wihana wibabaza wigomwa, ukababara wishima** » (= prier, en faisant ascèse, et souffrir dans la joie).

1. La première étape de la méditation, c'est *gusenga* = *prier*, dans la double démarche de *louer Dieu (gutaka Imana)* et de *crier vers Dieu (gutakira Imana)*.

a) *Louer Dieu*, c'est d'abord le percevoir comme celui dont l'Être fonde notre assurance dans la vie et le percevoir correctement, c'est passer de la peur de Dieu à un amour universel de **non exclusion** qui répond à son amour premier. Se savoir aimé de lui génère, selon Ntezimana (2005), un sentiment de sécurité qui permet de déployer toute sa puissance pour le louer ! Le sentiment primitif de Dieu est ainsi jubilation et c'est elle qui est véritable louange. La parole n'est donc pas première, et elle peut être absente sans dommage de la louange. Cette jubilation est la *grande santé de l'être* interne et éternel, santé qui donne à l'humain de tout supporter sans se départir de sa joie.

b) *Crier vers Dieu*, c'est lui présenter son désir pour qu'il soit accompli, car tout est déjà donné, il suffit de venir le prendre. *Venir prendre*, voilà le sens de la prière de demande faite en esprit et en vérité. Elle consiste à **visualiser clairement et formuler consciemment ses désirs ou ses besoins**. Demander correctement, c'est affirmer qu'on a reçu avant de tenir, et remercier pour le don de ce qu'on ne tient pas encore. Et c'est cette action de grâces confiante qui fait se matérialiser ce qu'on demande car il nous est fait selon notre foi. La véritable prière de demande est celle qui demande la grâce de se trouver en état d'apprécier le don. Elle commence donc par la reconnaissance de la réalité du

¹⁹ L'auteur invente ici une étymologie par analogie en transformant « meditari »- méditer- en « med-ire » : aller au centre (Ntezimana Laurien).

²⁰ De 1981 à 1988 eurent lieu à Kibeho au Rwanda des "apparitions" d'une Dame et d'un Monsieur identifiés comme la Vierge Marie et le Seigneur Jésus par les voyants. Leur message consistait à exhorter les personnes à la prière et à la conversion pour prévenir la violence et la guerre.

²¹ Le *Kinyarwanda* ou « langue du Rwanda. »

don, et de notre absence à ce don. Car c'est le dispensateur des dons de Dieu, c'est-à-dire son Esprit, qui nous a été donné. Mais nous n'en sommes pas conscients, ce qui fait que l'insistance dans la prière de demande ne vise qu'à *éveiller la conscience du don*.

2. La deuxième étape de la méditation consiste à *kwihana, kwibabaza kwigomwa*, « *se punir, se faire mal, renoncer* », termes qui signifient simplement le nécessaire *renoncement au goût de la mort*. Ceci est un argument positif pour les théories humanistes (Rogers, Maslow, 1968) qui trouvent que certains renoncements sont nécessaires pour le développement de la personne.

Le monde est plein de la manifestation de ce que nous engendrons et entretenons au plus profond de nos cœurs, la manifestation des pensées de haine sous forme de guerres, des pensées d'égoïsme sous forme de misère du plus grand nombre, etc. Se punir, se faire mal, renoncer, c'est nier tout ce négatif, lui retirer tout investissement personnel, ce qui est éminemment positif.

Le renoncement au goût de la mort commence quand on a *goûté à la vie*, et se fait alors *sans effort*, malgré le pâtir extrême de la démarche. Il commence par le changement des habitudes néfastes (*kwihana*) : de véritables montagnes à soulever, ces habitudes mortelles et mortifères! Il se poursuit par le nettoyage du désir et la maîtrise de sa propre force (*kwibabaza*) pour ne plus être victime des créations intempestives de sa propre inconscience. Il s'achève enfin par la mise en veilleuse provisoire de son droit propre (*kwigomwa*) en vue de promouvoir d'abord autrui. Ce qu'on donne aux autres, on le reçoit au centuple ! Telle est la deuxième dimension de la méditation qui permet de voir Dieu.

3. La troisième étape de la méditation consiste à *kubabara wishima*, « *souffrir dans la joie !* ». Souffrir dans la joie est comme l'état permanent où conduit la voie de Kibeho. C'est l'état même de ceux qui « voient Dieu », c'est-à-dire la

perfection de son plan en toute chose. Ils habitent ainsi « le ciel » sur la terre des vivants. « Le fond de leur être est *jubilation* et non tristesse ».

Ntezimana relève la coïncidence tout à fait remarquable entre cette voie de Kibeho, tracée sur fond de religion populaire africaine, et la voie qu'indique Bellet (1976) sur fond de sécularisation. La méditation, telle que nous venons de la voir, est une des voies vers le développement spirituel. Peck (1998), s'inspirant du Théologien Fowler (1981, dans Peck, 1998) et de son expérience personnelle comme psychiatre, s'est rendu compte que la maturité spirituelle suit plusieurs étapes bien définies quoique non strictement séparées les unes des autres étant donné le lien transitoire des unes avec les autres. L'auteur les résume en quatre points :

- a) L'étape chaotique ou antisociale contient des personnes dont le système de croyance est profondément superficiel, sans principe pour la pratique de leurs croyances.
- b) L'étape formelle ou institutionnelle est le stade où les gens suivent la loi à la lettre. C'est dans ce stade qu'il met la plupart des religieux fondamentalistes.
- c) L'étape sceptique ou individuelle est le propre de la plupart des séculiers d'esprit scientifique, rationnel, moral et humanitaire.
- d) L'étape mystique ou de communion est celle des personnes qui ne sont plus emprisonnées par leurs propres recherches et leurs raisonnements mais s'en détachent en s'attachant à la source²².

Cette éthique de la spiritualité contribue à l'éducation à la paix, dans ce sens que, comme nous venons de le voir, elle décentre la personne d'elle-même et de la loi en l'ouvrant à l'universalité. Comme cette échelle va servir de mesure de la maturité spirituelle de notre partie pratique, nous lui avons ajouté un stade entre le deux et le trois, qui correspond à l'amour conditionnel. Ainsi, nous

²² « Women and men are rational but do not make a fetish of rationalism. They have begun to doubt their own doubts. They feel deeply connected to an unseen order of things, although they cannot fully define it. They are comfortable with the mystery of the sacred » (Peck, 1998, p.247)

avons une échelle à 5 étapes dénommées comme suit : antisociale, fondamentaliste, conditionnelle, personnelle et universelle.

Le but de la vie, c'est de réaliser, rendre réel, expérimenter qui nous sommes vraiment. C'est ça que le philosophe et théologien rwandais Ntezima (2005) appelle l'art de **la réalisation de soi** et qu'il explicite par le texte de Neale Donald Walsch²³.

Ntezimana (2005) suggère que chaque personne devrait se connaître dans son expérience quotidienne comme bonté et gratuité (en kinyarwanda : « *kuryoha no gutanga* »), c'est-à-dire comme humain au sens plein, car c'est cela, selon lui, la réalisation de soi, tension fondamentale de la vie appelée par la théologie catholique appel universel à la sainteté. Sachant qu'on est réellement bonté, miséricorde, joie, acceptation, bénédiction, gratitude, bref, amour inconditionnel comme Dieu « *Nyamukundambere* »²⁴), on prend chaque circonstance de la vie comme une occasion de manifester son soi dans l'histoire, une « pro-vocation » (=appel en avant) de son être essentiel. C'est donc le quotidien qui est le lieu propre de l'exercice de réalisation de soi.

Quelqu'un qui s'écarte de sa propre image est alors littéralement « perdu dans l'illusion », et a besoin d'un « sauveur », qui l'aide à sortir du cauchemar, qui l'« éveille » en lui rappelant « sa réelle personne » et quel est « le sens de la vie ». C'est comme quelqu'un qui est dis-congruent (Rogers, 1998) et qui a besoin d'un psychothérapeute ou d'un médiateur, bien congruent. La personne est en même temps le client et le thérapeute. Voilà pourquoi Ntezimana (2005) trouve que la réalisation de soi est un **savoir-être** qui comporte deux aspects

²³ Neale Donald Walsch (1995) p.111. « Tu dis qu'il est difficile de suivre la voie du Christ, de suivre les enseignements du Bouddha, de tenir la lampe de Krishna, d'être un Maître. Mais Je te dis ceci : il est beaucoup plus difficile de nier qui tu es que de l'accepter. Tu es la bonté, la miséricorde, la compassion et la compréhension. Tu es la paix, la joie et la lumière. Tu es le pardon et la patience, la force et le courage, celui qui aide en cas de besoin, celui qui reconforte en cas de chagrin, celui qui guérit en cas de blessure, celui qui enseigne en période de confusion. Tu es la sagesse la plus profonde et la vérité la plus élevée ; la plus grande paix et le plus grand amour. Tu es cela. Et à certains moments de ta vie, tu t'es connu en tant que tel. Choisis, à présent, de toujours te connaître en tant que tel. »

²⁴ C'est le nom que l'auteur rwandais Laurien Ntezimana donne à Dieu et il signifie : « Celui dont la caractéristique est d'aimer le premier ».

complémentaires comme les deux faces d'une même monnaie : l'aspect « éveil de soi » et l'aspect « sauveur d'autrui ».

Si l'on cherche à comprendre cette logique philosophique dans le langage psychologique du courant humaniste (Rogers, 2001), il s'agit de la recherche de la congruence de soi, c'est-à-dire quand le concept de soi d'un individu correspond avec ce qu'il est en réalité. Dans la quête du bien être personnel, il y a un processus d'auto régulation qui, si on emprunte le langage piagétien, consiste dans la compréhension des expériences personnelles (accommodation), leur « assimilation » et leur « intégration » dans le soi réel (Piaget & Inhelder, 1966).

De son côté Maslow (1954) considère de manière similaire qu'une personne est intégrée ou auto-réalisée (self-actualisation) quand elle est en contact avec les besoins les plus élevés concernant son propre développement personnel. Ainsi, une telle personne, capable de se procurer ce dont elle a besoin, sans faire violence, contribue aussi à la paix dans le monde, mais elle devrait aussi s'ouvrir aux autres pour les entraîner dans cette mouvance de l'unité.

3.3.2 La dimension sociale de la paix

Le fait que la personne est connectée à Dieu et à soi-même va lui assurer l'équilibre interne, mais cet équilibre n'est maintenu que dans la connexion avec les autres personnes, ce qui l'invite à la tolérance ou à l'acceptation des différences et au service de l'autre.

3.3.2.1 La tolérance

Selon **Bar-Tal et Rosen (2009)**, la tolérance consiste dans la reconnaissance et l'acceptation des droits de tous les individus comme ceux de tous les groupes à avoir des pensées, des opinions, des attitudes, des souhaits et des comportements. Pour Agius & Ambrosewicz (2003), mentionnés par Bar-Tal &

al. (2009), la tolérance est liée à la capacité de la personne de supporter, d'admettre et même d'écouter les opinions (pensées ou attitudes) qui contrarient les siennes. Les personnes intolérantes sont fondamentalement désintéressées des comportements des autres, à moins que ces comportements confirment leurs hypothèses et leurs préjugés (Ignatieff, 2000). Etre tolérant implique de jeter les stéréotypes et les préjugés négatifs, d'apprendre à propos de la contribution des autres dans le monde, de mettre activement en doute les biais, et de s'engager dans un dialogue qui réfléchit sur les issues différentes (Boullard, 1996 ; Vogt, 1997). La menace, la colère et la peur, qui animent certaines personnes, mènent à plus d'intolérance envers ceux dont les croyances divergent des leurs (Gibson et Bingham, 1982 ; Skitka, Bauman, & Mullen 2004).

Une bonne manière de développer la tolérance consiste à apaiser **la menace, la colère et la peur** du groupe opposé. Ici, on peut se demander si l'auteur soutient ceux qui réclament la satisfaction de leurs besoins de façon destructive ?

Comme l'intolérance dérive aussi de la croyance selon laquelle son propre groupe, son système de croyance et ses manières de vivre sont meilleurs et supérieurs à ceux de l'autre groupe, la tolérance peut défier ces systèmes de croyances. **La tolérance augmente avec la connaissance, la communication et la liberté de penser** (UNESCO, 1995). Bar-Tal et Rosen (op.cit) postule que l'éducation à la tolérance pourrait engendrer et faciliter les débats publics à propos de la paix dans les sociétés engagées dans les conflits insolubles. Elle offre l'occasion de considérer les opinions qui contrarient les croyances dominantes et d'encourager le développement des avis alternatifs sur le conflit.

Selon Licette (2005), la tolérance a un seuil mesurable en cinq phases qui sont la phase d'attrance, de certitude, de félicité, de malaise et de déception. Quelqu'un qui apprend à aimer, selon les attributs de l'amour, apprend à tolérer les valeurs et les croyances des autres, et cette attitude porte la paix et

l'amour inconditionnel en son sein, car comme nous le montre l'épître de St Paul au Corinthiens « l'amour croit tout, accepte tout, supporte tout, pardonne tout ». Cette acceptation de la différence est l'une des facettes de l'amour et de la paix.

3.3.2.2 Le don de soi dans les relations interpersonnelles

Le don, selon Airolo (1998), va à l'encontre de l'intérêt et *vice versa*. Ce qui impliquerait logiquement de choisir l'une ou l'autre perspective pour entrer en relation avec l'autre ou pour faire un **don de soi**. Par le premier choix, le but d'une relation est de décider quelle part de vous-même vous aimeriez voir apparaître et non de quelle part de quelqu'un d'autre vous pouvez vous accaparer et retenir. Les relations, comme toute la vie, ne peuvent **avoir qu'un but** : être et décider qui l'on est vraiment (Tolle 2005).

Par le deuxième choix, on tombe dans l'échec des relations humaines qui provient d'une mauvaise motivation ou de la peur de perdre l'autre. Un aspect négatif de ces relations interpersonnelles selon Tolle (2005) est que certaines personnes entrent dans une relation en ayant à l'esprit ce qu'ils peuvent en tirer, plutôt que ce qu'ils peuvent y apporter. Le deuxième paramètre de l'échec aux relations interpersonnelles est qu'il y a une personne qui, au lieu de se préoccuper de ce qu'elle peut faire pour maintenir la relation, se préoccupe de ce que l'autre est en train d'être, de faire, de vouloir, d'exiger, etc.

Tout ce qui importe, c'est ce que l'on est soi-même en rapport avec cela. En effet, la personne la plus aimante, selon Tolle (op. cit.), est celle qui est **centrée sur le soi** (amour de soi), autrement dit, si on ne peut pas aimer son soi, on ne peut pas aimer quelqu'un d'autre. Un grand nombre de gens se détestent parce qu'ils ont l'impression que personne ne les aime. Leur perception de la réalité extérieure est biaisée par leur perception d'eux-mêmes. Peu importe combien de gens leur témoignent leur amour, ça ne leur suffit pas. Pour Deldime & Vermeulen (2008), c'est un constat d'échec, pour cette personne qui ne pense

pas avoir le mérite d'être aimée. C'est pourquoi pareilles gens peuvent exiger de l'interlocuteur qu'il commence d'abord à modifier son propre comportement pour qu'ils puissent lui faire confiance. Dans un deuxième temps, s'ils en viennent à croire qu'on les aime, ils commencent tout de suite à se demander pour combien de temps ils pourront être objet de cet amour. Il est alors possible, dans un troisième temps, qu'ils commencent à modifier leur comportement, afin de ne pas perdre éventuellement cet amour.

Cette perte d'identité, c'est ce qui cause la plus grande part d'amertume au sein de systèmes relationnels. Cette réflexion de Tolle (2005) illustre la difficulté qu'il y a à éduquer aux relations interpersonnelles quand les personnes ont déjà perdu le contact avec elles-mêmes et avec le but même des relations. Cela montre le lien solide entre la méditation qui permet de voir le soi réel et de le réaliser et la relation aux autres. La section qui suit élargit la relation à l'univers entier.

3.3.2.3 Le don inconditionnel

Les relations personnelles ne devraient pas se limiter aux personnes proches mais devraient embraser la nation entière, le continent entier et enfin le monde entier parce que c'est cela qui témoigne de la maturité de la personne. Selon Gay-Crossier-Lemaire (2009, p.25), « la fraternité humaine se doit d'aider sans rien attendre de retour » notamment du fait qu'elle est la condition de la réalisation de la justice. C'est cette dimension du don que nous allons appeler dans notre recherche, « **le niveau du don inconditionnel** » qui est psychologiquement différent du don intéressé. L'auteur (Gay-Crossier-Lemaire, 2009, p.25) a montré l'importance de cette valeur en relevant les documents du magistère de l'Eglise qui parlent simultanément de la gratuité en rapport avec le **don** :

- Le pape Paul VI l'aborde de front dans son encyclique « *Populorum progressio* » (1967). Au fil d'une réflexion sur l'assistance aux faibles, il dit

que la gratuité devrait qualifier les rapports entre les pays en voie de développement et les pays plus nantis.

- Le pape Jean Paul II mentionne la gratuité dans son encyclique « *Dives in Misericordia* » (1980) dans le cadre du pardon, rappelant la parole du Seigneur : « vous avez reçu gratuitement, donnez gratuitement ».
- La deuxième encyclique sociale du pape Jean Paul II, « *Sollicito rei socialis* » (1987), prolonge ce raisonnement en précisant que par la gratuité, le pardon et la réconciliation, la solidarité prend les « dimensions spécifiquement chrétiennes ».
- Le pape Benoît XVI, sa première encyclique « sociale », « *Deus caritas est* » (2005), étudie l'amour et s'intéresse à la gratuité dans quatre numéros.
- Sa dernière encyclique sociale, « *Caritas in veritate* » (2009) traite de la gratuité à travers la problématique du don.

Comme nous l'avons vu avec les relations interpersonnelles proches, il n'est pas facile de mettre la valeur de l'amour en pratique. Ignatieff (1998), mentionné par Appadurai (2009), souligne que même dans l'Occident chrétien, propagateur de ces théories sur l'amour, il n'est pas naturel de s'inquiéter de la souffrance des gens éloignés. Cette capacité à l'empathie à distance est, selon Ignatieff (op. cit.), un cas particulier de l'imagination libérale et humaniste qui s'oppose à toutes les souffrances au nom d'une humanité ressentie comme générale. Johannsen (2008) va plus loin pour montrer combien les chrétiens qui se réclament réalistes en soutenant des guerres dites justes²⁵, et ceux qui se croient pacifistes tout en restant passifs face à la misère humaine, manquent à leurs responsabilités sociales. L'auteur montre d'abord combien il est difficile de vérifier les critères d'une guerre juste. De plus, la préparation de ces guerres et leurs réalisations consomment une fortune qui pourrait être utilisée pour réduire le taux de pauvreté et réduire ainsi le taux de violence dans le monde.

²⁵ « Seventy to 90 percent of the people killed in modern intrastate wars are civilians. In interstate wars also, often more civilians than soldiers are killed. It is difficult to show that these wars are primarily wars about protecting the innocent from harm, the only possible way Christians could justify them » (Johansen, 2008 p.6).

Pour Niebuhr (1986), les chrétiens ne peuvent pas se réclamer d'une culture pacifiste, parce que l'idée de départ de défendre le faible a été utilisée pour valider la violence comme moyen d'autodéfense et d'auto agrandissement. Pour lui, les chrétiens pacifistes devraient montrer qu'en ne s'engageant pas dans la guerre, ils suivent Jésus Christ dans l'amour du prochain. Or, en ne défendant pas leur pays, ils sont irresponsables envers la société.

Johansen (2008) réfute cependant cette idée en montrant que si les pacifistes comprenaient bien leurs responsabilités, ils chercheraient des voies et moyens pour établir de bonnes relations avec les adversaires et défendraient ainsi leurs pays mieux que ceux qui usent des armes. En mettant en pratique leurs croyances, les pacifistes devraient faire des efforts pour éradiquer la pauvreté, assurer l'accès de tous à une bonne éducation et promouvoir la justice dans le monde. Ils ne devraient pas penser seulement à la mort infligée par des armes, mais aussi aux systèmes économiques et politiques qui tuent indirectement²⁶. Pogge (2005) trouve que l'injustice imposée par le système économique international, s'il n'est pas réformé, est en train de creuser un fossé de plus en plus profond entre le riche et le pauvre.

Staub (2003) donne beaucoup de possibilités pour inspirer un changement des habitudes de faire souffrir, en habitudes de servir et de s'occuper de l'autre. Il tire des conclusions en partant des études réalisées en psychologie du développement.

Pour que l'enfant acquière ses potentialités, il faut qu'il soit éduqué dans les **conditions favorables**, comme **l'affection chaleureuse** des parents, des éducateurs et des pairs. L'enfant a aussi besoin **des conseils efficaces** comme l'explication des règles de vie et l'importance du respect des autres. Quand ces conseils ne sont **pas punitifs** (Bourcier, 1968 ; Staub, 2003) ils aident à

²⁶ Thoughtful pacifists may also witness to the need for fundamental changes in the international system because the poverty perpetuated by the present international system kills more people, day after deadly day, than are being killed in war. (...). The ratio of income between the richest fifth of the world's population to poorest fifth was three to one in the early 1800s. It was seven to one in 1870, eleven to one in 1913, thirty to one in 1960, sixty to one in 1990, and seventy-four to one in 1997 (Pogge, 2005).

s'occuper des besoins des autres et à se dépenser pour eux. Dans ces conseils, on apprend les bonnes attitudes à développer, à l'exemple de personnes qui ont réussi dans la vie. Au contraire, quand l'enfant est entouré d'hostilité, de menace, de maltraitance et de manque de conseils, il apprend à être agressif, car ces expériences constituent une frustration pour ses besoins de base.

C'est ainsi que les enfants, dont les besoins fondamentaux ont été satisfaits peuvent **développer la résilience**. Leurs besoins sont moins frustrés par les difficultés personnelles ou sociales. Ils ne seront pas portés à résoudre les problèmes avec violence, à approuver les idéologies destructives, à se joindre aux mouvements destructifs comme ceux décrits par Appadurai (2009) qui revendiquent les besoins bafoués par les conditions sociales. Ce niveau de maturité n'est pas seulement une affaire personnelle. Il faut savoir aussi que, **la nature de la culture, les relations entre les groupes, l'existence et la nature des communautés locales** donnent des cadres dans lesquelles les individus vivent. Ces instances affectent quotidiennement la satisfaction des besoins fondamentaux. Dans une société donnée, selon Staub (2003), certaines conditions conduisent à satisfaire ou à frustrer les besoins fondamentaux. **La discrimination** est source de violence, tandis que **la collaboration** est constructive. **La dévaluation** affecte l'identité du groupe et son rapport aux autres. **La satisfaction des besoins** de tous les groupes et de toutes les nations est affectée par des liens positifs entre eux. **L'isolement** est un indice d'attraction de la violence domestique, de maltraitance envers les enfants et les femmes. Par analogie, la coalition des groupes violents extermine facilement le groupe isolé.

La création d'un monde non violent, soucieux des autres, bon et fraternel demande selon Staub (2003), des mots et des images qui humanisent ainsi que **des modèles** de personnes qui, dans leurs vies, ont dépassé les limites de leurs groupes pour sauver les autres.

Le courage moral est aussi une attitude essentielle à éduquer. Il exige **l'estime de soi positive** et **la confiance en ses propres jugements** pour être fidèle à

ses valeurs. **Le soutien des semblables** dans la pensée pourrait aussi aider. Les gens trouvent aussi la **force dans leurs croyances internes**, par exemple les valeurs véhiculées par les parents ou la religion. Les gens dotés, à la fois, du courage et des valeurs morales peuvent arriver à **sauver le monde** de l'inertie du système social, activer les autres observateurs pour créer des liens intercommunautaires et internationaux.

L'existence de plusieurs organisations communautaires quelles que soient leur nature, est une force contre la violence, dans ce sens qu'elle tisse des liens entre elles, car plus elles sont nombreuses et variées, plus elles sont indépendantes du groupe dominant qui perpétue la violence²⁷.

L'important dans la construction des liens est de laisser la place à l'autonomie, car l'enfant devra à la longue être capable de faire des choix et de prendre des décisions pour sa vie. **L'autonomie et la relation sont les besoins fondamentaux** pour tous les enfants indépendamment de la culture, mais le degré de l'un ou l'autre dépendra de la culture. Au moment où les pays occidentaux privilégient l'autonomie, la plupart des pays du reste du monde va mettre plus en avant l'esprit collectif dans la prise de décision au détriment de la liberté individuelle²⁸. N'est-ce pas une simple question de niveau de conscience qui s'expliquerait par le fait que l'occident serait passé au 2^e niveau, depuis le siècle des Lumières, tandis que la plupart des sociétés dites traditionnelles en seraient encore au premier niveau. Dans ce cas, la mondialisation ne peut que les pousser rapidement au deuxième, elles aussi.

²⁷ "The existence of many and varied community organizations, whether religious or secular, helps fulfill the basic need for connection. The more they are, and the more varied in nature and accessible, the less dependent people will be on any one of them, and the less likely that they will passively remain part of an organization that becomes destructive" (Ervin Staub, 2003, p. 533).

²⁸ The individualist cultures of the United States and Europe, especially Western Europe, focus on autonomy, individuals making decisions for themselves, acting for fulfilling individual goals. The need for connection although shaped so that it perhaps becomes less central, is still basic need, but more difficult to fulfill. In the collectivist cultures of much of the rest of the world the focus is on membership in the group, people acting to fulfill goals that serve not their own purposes, or at least not only theirs, but also their family or whole group. Rules to live by are more restrictive. The need for autonomy may become less important, but still necessary to fulfill, though more difficult (Ervin Staub, 2003, p.534).

Mais notre point de vue est qu'il doit y avoir un point d'entente entre ces deux valeurs (individuelle et collective) qui nous semblent complémentaires.

3.4 Education au développement intégral de la personne

Cette partie sur le développement intégral de la personne va compléter la formation aux valeurs de la paix, par le développement vers la liberté de conscience qui sera explicité par le développement moral (Kohlberg, 1983), le développement humain (Erikson, 1980) et l'éveil de la conscience (Ichazo, 1995 ; Hawkins, 2005; Clouzot, 2005; Ntezimana, 2005). La personne ainsi formée, dans toutes ces dimensions, va être appelée humaine dans la tradition bantoue africaine, et l'attitude de cette personne c'est le sens de l'humain *-ubuntu-* (Ntezimana, 2006 ; Hazan, 2007).

3.4.1 Développement moral selon le modèle de Kohlberg

Après les recherches de Piaget (1932), Kohlberg (1983) a publié les résultats de ses recherches qui ont été salués aussi bien par le monde religieux que par le monde laïc. Selon Kohlberg (1983), le développement moral se fait en trois grandes étapes (la pré-conventionnelle, la conventionnelle et la post-conventionnelle) et six stades, dont deux par étape.

La première étape, caractérisée par la morale pré-conventionnelle, comprend l'orientation vers **la punition et l'obéissance**, c'est-à-dire obéir pour éviter les punitions (stade 1) et l'orientation **vers l'échange**. On obéit dans le but d'obtenir des faveurs, des gratifications (stade 2).

La deuxième étape, que Kohlberg appelle **morale conventionnelle** se subdivise en **orientation vers les bonnes relations** familiales et interpersonnelles (stade

3) et **orientation vers le maintien de la loi et de l'ordre**. On se décentre du groupe restreint vers une société plus élargie (stade 4).

La troisième étape ou l'étape de la morale post-conventionnelle comprend d'abord **le respect du contrat social et des droits individuels** (stade 5). La personne trouve qu'il existe différents points de vue, que les valeurs sont relatives, que les lois et les règles doivent être respectées pour préserver l'ordre social, mais qu'elles peuvent être modifiées. Toutefois, certaines valeurs sont absolues, comme l'importance de la vie humaine et la liberté de chacun, et qu'elles doivent être défendues à tout prix.

Dans la deuxième phase de cette troisième étape, l'individu donne une considération aux **principes éthiques universels** (stade 6). L'adulte développe des principes éthiques librement choisis pour déterminer ce qui est bien et il s'y conforme. Comme les lois suivent normalement ces principes, elles doivent être respectées. Mais lorsqu'apparaît une contradiction entre la loi et la conscience, c'est la conscience qui prédomine. A ce stade, les principes éthiques auxquels on se conforme font partie d'un système de valeurs et de principes clairs, intégrés, bien pesés et observés de façon conséquente.

Selon Delphine et Vermeulen (2008), « les jugements moraux tendent à être universels, inclusifs, consistants et basés sur des fondements objectifs, impersonnels ou idéaux ». Les mêmes auteurs postulent que l'évolution du jugement moral (Kohlberg, 1983), du stade 1 vers le stade 6 est « un mouvement allant d'une règle particulière à une règle universelle ».

Exemple relatif à la valeur de la vie, au stade 1 : « seule la vie de certaines personnes compte alors qu'au stade 6 : « toute vie est valable ». Pour Kohlberg (1983), cette évolution résulte de quatre facteurs : (1) le niveau de développement cognitif et logique (Piaget, 1957), (2) la volonté ou le désir, (3) les opportunités d'assurer des rôles sociaux différents, (4) la structure de justice propre aux institutions et aux groupes sociaux avec lesquels l'enfant est en contact. L'hypothèse est que si les principes de vraie justice, c'est-à-dire

d'égalité et de réciprocité y ont cours, l'enfant atteindra un stade de jugement moral plus élevé. Rappelons en passant que les deux derniers facteurs ont servi d'arguments d'éducation à l'éthique sociétaire pour Staub (2003) qui confirme comme Erikson (1959) que tout développement humain avance dans le sens de l'intégrité.

3.4.2 Modèle de développement selon Erikson

Pour Erikson (1959) il y a huit étapes de développement humain présentées d'une manière dialectique. Ces étapes sont confiance/méfiance, autonomie/honte-doute, initiative/culpabilité, industrie/intériorité, identité/confusion d'identité, intimité et solidarité/ isolement, générativité/intériorisation, intégrité/désespoir. Chaque crise psychosociale d'Erikson donne naissance à une vertu, chacune se construisant à partir des précédentes. Les rudiments de l'espoir, la volonté, la motivation et la compétence sont acquis dès l'enfance. La fidélité est la vertu de l'adolescence par excellence. L'amour, l'attention envers les autres et la sagesse sont les vertus centrales de l'âge adulte, l'âge qui fait l'objet de notre étude. Le modèle d'Erikson n'est pas le seul à parler des vertus, qui correspondent à ce que nous avons appelé des valeurs, la partie qui suit s'y étend davantage.

3.4.3 Eveil de la conscience

Selon la psychologie génétique, la psychologie cognitive et la psychologie du développement, la conscience est définie comme « la capacité du sujet à traiter de façon non réflexive ou réflexive une partie de ses fonctionnements » cognitifs, émotionnels, esthétiques, moraux, etc. (Pons & Doudin, 2007, p.8).

La théorie d'éveil de la conscience est développée par Ichazo (1995) et est traduite de l'anglais en Français par Clouzot (2005). Hawkins (2005) développe un autre modèle et Ntezimana (2005) analyse les deux modèles en les adaptant à la culture rwandaise. Ainsi, nous allons employer cette adaptation dans notre partie expérimentale pour l'autoévaluation de la liberté humaine décrite par l'éveil de la conscience. De tels modèles qui tiennent compte des autres cultures sont encouragés par Reed (2009) qui trouve que les études sur le développement moral ne devraient pas être seulement centrées sur les cognitions (Piaget, 1932 & Kohlberg, 1983).

3.4.3.1 Modèle Ichazo/Clouzot

a) Niveau socioculturel

Le niveau socioculturel est le point de départ naturel de toute personne qui a ses racines dans une famille donnée, une culture, une société, voire une religion (Ichazo, 2005). Cette personne commence donc sa vie en ayant un point de vue sur le monde qui lui est imposé par son contexte familial et social au sein duquel elle est éduquée, cette « éducation » étant d'abord un système complexe de conditionnements qui sont transmis de génération en génération, les parents cherchant à inculquer à leur enfant les valeurs relatives et circonstancielles auxquelles ils se sont identifiés, en les prenant souvent pour des vérités absolues. L'enfant est donc soumis à des conditionnements familiaux et à des tabous culturels contre lesquels il n'a aucun moyen de défense. Dans l'évolution humaine, la liberté se conquiert progressivement, mais elle est au départ quasiment nulle, puisque la personne est contrainte à se plier aux lois du groupe qui lui assure nourriture et protection.

Il faut préciser que ce que l'on appelle ici « niveau socioculturel » est le niveau de départ commun à tous les êtres humains, quelle que soient leur classe ou leur origine sociale. Un enfant de sénateur, de cadre supérieur, d'ouvrier ou de paysan a un niveau de conscience de départ qui est constitué par un ensemble

de croyances et de règles auxquelles il est obligé de se conformer. Cela a toujours existé dans les sociétés humaines, agricoles ou industrielles, sur n'importe quel continent (Ichazo, 1995). Toutefois, les recherches de la psychologie interculturelle, montre les différences apportées par les conditions de vie. Ainsi Berry (1976, dans Witkin et Berry, 1975) a mis en évidence que par exemple les chasseurs-cueilleurs étaient plus indépendants que, les personnes vivant de l'agriculture.

Ntezimana (2005) explique que la seule différence entre le niveau socioculturel des uns ou des autres réside dans la force contraignante des conditionnements auxquels ils sont soumis, un fils de notable étant peut-être plus désavantagé sur ce plan que l'enfant d'un artisan, d'un commerçant ou d'un artiste, à cause des règles et des rites qu'il doit respecter pour maintenir son rang. Plus ces conditionnements sont nombreux, plus ils rendent difficiles l'évolution verticale vers ce qui devra passer par l'affirmation de sa propre personnalité.

La personne commence nécessairement son existence en développant de nombreux apprentissages horizontaux, afin de parvenir à trouver sa place et à fonctionner normalement dans la société ; elle a donc déjà beaucoup à faire, et rien ne la pousse a priori à entrer dans des apprentissages verticaux. Il est évident que nombreux sont ceux qui se satisfont de la seule dimension horizontale, ce qui signifie qu'ils pourront rester toute leur vie au niveau d'où ils sont partis, quels que soient par ailleurs les talents et compétences qu'ils auront développés dans cette dimension. Ce niveau socioculturel de départ comporte cependant deux degrés nettement différenciés.

1.a) Au premier degré, la personne accepte inconsciemment l'ensemble de ses conditionnements et se résigne en quelque sorte à rester déterminée par eux : elle n'a donc pas de trajectoire propre, parce qu'elle ne fait pas de choix qui l'engagent personnellement, se contentant de suivre des programmes de comportement acquis pendant les premières années de sa vie et sur lesquels

elle n'a aucune prise. Cette personne est conformiste et sensible au qu'en dira-t-on.

1.b) Au deuxième degré du niveau socioculturel, la personne choisit au contraire un groupe social particulier dans lequel elle veut s'insérer parce qu'il va l'aider à se structurer : elle épouse les croyances et les règles de ce groupe qui deviennent pour elle des vérités auxquelles elle est identifiée. Cela crée une attitude dogmatique lorsqu'il s'agit d'un groupe professionnel, attitude qui peut conduire jusqu'à l'intolérance et au fanatisme dans le cas d'un groupe politique ou religieux.

Ces deux degrés du niveau socioculturel ont en commun le fait que la conscience est complètement attachée aux apparences du monde extérieur, ce qui rend la personne très dépendante de ce qu'elle croit être la réalité. Ses perceptions subjectives induisent donc pour elle des certitudes absolues, quiconque contestant ces jugements devenant automatiquement un adversaire qui doit être combattu. Il y a donc beaucoup de violence potentielle dans un tel niveau, mais aussi une grande souffrance inconsciente qui fait un énorme contraste avec la joie qui inonde celui ou celle qui se trouve au niveau transpersonnel, parce qu'il ne s'identifie plus à ces processus subjectifs et que la centration permanente sur le « divin » est devenue infiniment plus importante pour lui.

b) L'égo individualiste

Entre ces deux extrêmes que sont le niveau socioculturel et le niveau transpersonnel, qui se distinguent par le fait que la conscience est très attachée aux apparences des phénomènes dans le premier niveau, alors qu'elle est au contraire détachée dans le dernier, il existe des étapes intermédiaires où la conscience découvre de nouvelles orientations.

Ce processus de croissance consiste d'abord à rejeter ce qui lui a permis d'exister jusque là, comme un adolescent qui conteste les valeurs que lui ont inculquées ses parents, pour essayer de découvrir les siennes, accédant alors à un nouveau mode d'existence, apparemment plus instable et insécurisant que le précédent. C'est ce qu'Ichazo (1995) appelle le niveau de l'ego individualiste, où le moi commence à prendre des responsabilités, ce qui lui permet de découvrir en lui des forces qui n'avaient pas pu s'exprimer auparavant. Il y a là un renversement complet de tendances : l'être n'existait avant que par référence au monde extérieur et au groupe qui le protégeait, tandis qu'il est maintenant capable d'exister par et pour lui-même, en devenant sa propre référence et en étant l'auteur principal de son histoire, au lieu d'être le jouet d'un destin capricieux qui le dominait. Il jouit alors pour la première fois d'un sentiment exaltant de liberté.

Cette découverte du moi existentiel est fondamentale pour sentir l'importance de la dimension verticale, mais elle est loin d'être suffisante et conduit rapidement à une impasse si on la prend pour un aboutissement. Car la personnalité qui s'est affirmée dans un sursaut d'indépendance, ou plutôt de contre dépendance par rapport au milieu familial et social par lequel elle avait été conditionnée, est structurée de manière plus qu'hasardeuse sur des oppositions systématiques ou impulsives aux normes de comportement instituées par les éducateurs et les parents, et sur un ensemble d'appétits et de désirs, de pulsions et de compulsions, d'attractions et de répulsions, qui constituent un conglomérat disharmonieux et incohérent qui fluctue au gré des situations, des modes et des humeurs.

En fait, elle était déjà présente, cette personnalité égotique, car elle avait commencé à se construire en secret, lorsque la conscience était étouffée sous la pression socioculturelle. Ce qui apparaît donc au grand jour lorsqu'elle commence à s'affirmer, c'est qu'elle est fondée sur des blessures, des peurs et des phobies, des frustrations et des culpabilités, des haines et des colères qui,

la plupart du temps, n'ont même pas été exprimées et qui ont été refoulées dans l'inconscient.

Le niveau de l'égo individualiste que découvre la conscience qui commence à peine à sortir de son sommeil est donc un niveau qui apparaît d'abord comme une merveilleuse conquête de la liberté, mais qui est en réalité fondé sur une carapace qui s'est développée peu à peu comme un moyen de protection contre les agressions du monde socioculturel environnant.

Derrière une apparence relativement policée, qui n'est qu'un masque social qu'il s'est fabriqué, l'individu égotique est en réalité une construction aléatoire et chaotique composée de besoins physiques, de pulsions émotionnelles, et de préoccupations mentales qui ne sont ni harmonisées ni intégrées, et d'attractions sexuelles et spirituelles qui tirent la personne dans des directions opposées, ce qui l'empêche de découvrir et d'exprimer sa nature profonde et son unité.

Un des effets les plus pervers du niveau de l'égo individualiste est qu'il produit des êtres séparés, isolés dans leur ambition d'acquérir du pouvoir, de recevoir de la considération, de gagner de l'argent. Il y a une avidité de possession tout à fait caractéristique de ce niveau, même si elle est souvent inconsciente, en particulier chez ceux qui se sentent frustrés de ne pas avoir assez.

c) Le niveau de l'individu individualisé

A ce niveau, l'individu se définit par la capacité à surmonter des crises et à entrer dans un processus continu d'auto-transformation finalisé par le désir de permettre à l'être essentiel d'émerger et d'atteindre sa pleine maturité.

Le processus de l'individu change de nature : il n'est plus centré sur le désir d'acquérir du pouvoir sur le monde extérieur, mais sur celui de maîtriser son univers intérieur, et ce qu'il percevait auparavant comme des épreuves deviennent des défis susceptibles d'accélérer sa transformation. Parallèlement,

les relations interpersonnelles se modifient en devenant plus authentiques et plus humaines, tandis que l'action extérieure est orientée vers le service à l'évolution générale.

Cela est très important, car c'est une expérience nouvelle pour la personne : autant les moments positifs du niveau de l'ego individualiste étaient ressentis dans une certaine exaltation, un fort plaisir d'agir, de créer et d'inscrire sa marque dans l'univers, autant ceux de l'individu individualisé sont plus simples et plus dépouillés, mais aussi plus essentiels (même s'ils sont encore rares) : c'est le plaisir d'être soi-même, de n'attendre rien de plus que ce qu'on a, c'est aussi celui d'aimer et d'être aimé.

Mais ce qui caractérise vraiment ce niveau, c'est **la certitude que la seule chose qui vaille vraiment la peine d'être recherchée est cet état d'unité profonde et totale**, qui s'appelle illumination, réalisation de soi, ou union avec Dieu, et vers lequel on se dirige en montant. De ce qui précède, l'on pourrait déduire que l'on s'approche de Dieu, dès que l'on a trouvé l'unité avec soi-même, ce que l'on est dans l'auto réalisation (Maslow, 1961, Rogers, 1998, Tolle, 2005). En même temps, cette recherche implique la capacité d'explorer les abîmes intérieurs, ce qui se fait en descendant.

d) Le niveau transpersonnel

Dans un autre système de croyance (Odent, 2007), le même phénomène peut être compris comme un total oubli de soi et un abandon à la volonté de Dieu, qui « prend toute la place ». Dans un cas comme dans l'autre, on atteint alors ce que l'on peut appeler un niveau transpersonnel, parce que l'auto centration habituelle de la personne est transcendée (Ichazo, 2005).

On peut comprendre aussi que ce niveau de conscience, lorsqu'il est atteint par quelqu'un, puisse donner lieu à un type de comportement très différent de celui des autres personnes, car totalement orienté vers le service à autrui et à l'évolution générale.

Il est disponible aux besoins essentiels des autres parce qu'il n'est plus encombré par la peur et par l'obsession de satisfaire ses propres besoins existentiels (Staub, 2003), et ce d'autant plus qu'il est déjà comblé par une énergie spirituelle qui imprègne l'ensemble de son être physique et psychique et qu'il entretient en priant, en méditant, ou en récitant des mantras. Qu'il soit considéré comme un noble de cœur, un sage, un gourou, un cheikh, un lama, un saint, un « éveillé », ou un « être parfait », n'est pour lui qu'un simple étiquetage, car ce qui compte avant tout est la réalité perceptive dans laquelle il est plongé et que ceux qui l'entourent ne sont pas capables de ressentir ni d'imaginer (Peck, 1998).

Un être réalisé peut effectivement, à certains moments, s'attaquer à certaines plaies ou tares inadmissibles de la société dans laquelle il vit, comme le fit Jésus lorsqu'il chassa sans ménagement les marchands du temple, et il y a eu au vingtième siècle des personnes très avancées spirituellement, comme Gandhi et Martin Luther King qui firent de la lutte non-violente un des axes principaux de leur vie. Ce type de comportement peut choquer certaines personnes ou certains groupes sociaux, et l'individu courageux qui se met ainsi sous les projecteurs risque de le payer un jour ou l'autre de sa vie.

Il faut comprendre en effet que le comportement particulier, et parfois très étrange, des êtres réalisés est lié au fait qu'ils se trouvent au-delà des morales socioculturelles qui régissent la société, morales qu'ils respectent généralement par compassion pour ceux qui s'y soumettent aveuglément, et parce qu'ils ne cherchent pas à être un objet de scandale, mais morales dans lesquelles ils ne sont pas eux-mêmes enfermés, parce qu'ils ont une éthique personnelle qui est bien plus forte et exigeante que la morale socioculturelle fondée sur la dualité du bien et du mal (Ntezimana , 2005).

Cette éthique consiste à placer la réalisation de l'unité intérieure bien au-dessus de toute autre forme de réalisation personnelle ou collective, et d'agir dans le monde afin que l'énergie d'illumination se répande pour le bénéfice de

tous et la réalisation de l'unité de l'humanité. C'est ce qui est connu dans le Bouddhisme comme étant le Vœu du Bodhisattva, c'est-à-dire l'engagement qu'il n'y aura pas de repos tant que tous les êtres humains n'auront pas atteint l'éveil total de la conscience. Un tel engagement n'est pas fondé sur la coercition, la manipulation, l'intolérance ou la violence consistant à convertir les autres contre leur volonté, mais sur une éducation méthodique et raisonnée dans laquelle l'éducateur doit être lui-même une illustration vivante de ce qu'il enseigne sous peine de faillir à sa mission.

3.4.3.2 Modèle Hawkins

Hawkins (2005), présente les 17 niveaux de conscience humaine allant du plus bas au plus haut dans l'échelle verticale. Il s'agit de la honte, la culpabilité, l'apathie, le chagrin, la peur, le désir, la colère, l'orgueil, le courage, la neutralité, la bonne volonté, l'acceptation, la raison, l'amour, la joie, la paix et l'illumination. L'auteur a décrit chaque niveau, mais nous ne retiendrons que ce qui intéresse notre travail, c'est-à-dire l'évolution de l'amour à la paix. En effet, l'amour, la joie et la paix sont les trois aspects qui caractérisent quelqu'un qui est avec Dieu et qui a pris une décision personnelle de posséder ces valeurs.

a) Niveau d'Amour

L'amour tel qu'il est décrit dans les médias n'est pas celui auquel se réfère ce niveau. Le niveau dont parle l'auteur (Hawkins, 2005) est caractérisé par le développement d'un amour inconditionnel, immuable et permanent qui ne varie pas car sa source ne dépend pas de facteurs extérieurs. Pour cet auteur, aimer est un état d'être et une façon indulgente, attentionnée, secourable, d'établir son rapport au monde. L'amour n'est pas intellectuel et ne procède pas du mental ; l'amour émane du cœur. Il a la capacité d'élever les autres et d'accomplir de grands exploits, à cause de la pureté de ses motivations.

À ce niveau de développement, la capacité à discerner l'essence devient prédominante ; l'essence d'un sujet devient le centre de la considération. La raison ne s'occupe que des particuliers, alors que l'amour s'occupe des totalités. Cette capacité, souvent attribuée à l'intuition, est le pouvoir de comprendre instantanément, sans recourir au traitement séquentiel des symboles. Ce phénomène apparemment abstrait est, en fait, très concret ; il s'accompagne d'une libération mesurable d'endorphine dans le cerveau (Odent, 2009).

L'Amour ne prend pas position, il est global et s'élève au-dessus de la séparation. Il est alors possible d'être « avec l'autre », car il n'y a plus de barrières. L'amour est ainsi inclusif, et développe progressivement le sens du soi. L'amour se concentre sur la bonté de la vie dans toutes ses expressions et augmente ce qui est positif. Il dissout la négativité en la comprenant dans le contexte plutôt qu'en l'attaquant.

C'est le niveau du bonheur véritable, mais, bien que le monde soit fasciné par l'amour et que toutes les religions « viables » l'enseignent, Hawkins (2005), nous fait noter que seulement 0,4 % de la population du globe atteint ce niveau d'évolution de la conscience.

b) Niveau de Joie

Plus l'Amour devient inconditionnel, plus il est éprouvé comme Joie intérieure. Pour Hawkins (2005), il ne s'agit pas de la joie soudaine d'une tournure favorable des événements ; c'est un accompagnement constant de toutes les activités. La joie apparaît dans chaque moment d'existence, et non à partir d'une source extérieure. Une capacité à une patience considérable, et la persistance d'une attitude positive face à l'adversité prolongée, sont la caractéristique de ce champ d'énergie ; la marque caractéristique de cet état est la compassion. Ceux qui ont atteint ce niveau exercent une influence marquée

sur les autres. Ils ont le pouvoir d'avoir un regard prolongé, qui provoque un état d'amour et de paix.

Le sens de la responsabilité que l'on a envers les autres, à ce niveau, est d'une qualité différente de celui qui prévaut aux niveaux inférieurs : il y a un désir d'utiliser son état de conscience au bénéfice de la vie même, plutôt qu'à celui des individus particuliers. La capacité à aimer beaucoup de gens simultanément est accompagnée de la découverte de ce que plus on aime, plus on peut aimer comme dans tout apprentissage par l'action.

c) Niveau de Paix

Ce champ d'énergie est associé à l'expérience exprimée par des mots comme *transcendance, autoréalisation et conscience de Dieu*. Il est extrêmement rare, une personne sur 10 millions y accéderait (Hawkins, 2005). Souvent, des individus qui sont à ce niveau se retirent du monde, car l'état de bien-être qu'il comporte fait obstacle à l'activité ordinaire. Certains deviennent des maîtres spirituels ; d'autres travaillent anonymement à l'amélioration de l'humanité. Certains deviennent de grands génies dans leur domaine respectif et apportent des contributions importantes à la société. L'auteur présume qu'à ce niveau, la religion formelle est communément transcendée pour être remplacée par la **spiritualité pure** dont toutes les religions proviennent (nous soulignons).

Notre comparaison des modèles de développement humain se trouve résumé dans le tableau qui suit.

Tableau 3. Niveau de développement humain

Modèle Ichazo (1995) traduit et résumé par Clouzot	Modèle Hawkins (2005)	Modèle Kohlberg (1983)
Ego socio-culturel (<i>Rukurikirizindi</i>)	Honte Culpabilité Apathie Chagrin Peur	Stade préconventionnel
Ego individualiste (<i>Babona</i>)	Désir Colère Orgueil	Stade conventionnel
Individu individualisé (<i>Nyirizina</i>)	Courage Neutralité Bonne volonté Acceptation Raison Amour Joie Paix	Stade conventionnel
Transpersonnel (<i>Imana y'i Rwanda</i>)	Illumination	

Source : Ntezimana (2005) complété par notre recherche

3.5 Conclusion au chapitre 3

Au terme de ce chapitre qui parle des valeurs, nous avons pu montrer combien les valeurs guident la vie des personnes dans leurs comportements et dans leurs habitudes. Toute famille, tout groupe, toute organisation, toute société qui se définit comme une entité se choisit ses propres valeurs et se donne la responsabilité de les transmettre aux générations futures. L'importance du choix de ces valeurs est tributaire de l'importance même du choix de vie. En ce qui concerne les valeurs de la paix, il devient important de les choisir si on veut opter pour une vie harmonieuse.

Dans ce chapitre, nous avons aussi parlé des niveaux de la maturité, parce que le but de toute éducation devrait être non pas seulement académique mais aussi humain. Les valeurs de la paix s'apprennent, elles ne sont pas

héréditaires et on l'a vu chez tous les auteurs comme Rogers (1998), Johansen (2008), Kohlbert (1983), Ichazo (1995), Hawkins (2005), Ntezimana (2005) : tout développement de la personne s'oriente vers la communion universelle.

Étant donné le chemin déjà parcouru, on doit se poser maintenant la question de savoir s'il existe des modèles fonctionnels d'éducation à la paix. La réponse à cette question constitue le thème du prochain chapitre.

Chapitre 4 : Programmes et stratégies d'éducation pour la paix

« While politicians and civil leaders are struggling, for better or worse, with the political-economical aspects of conflicts, educators, psychologists, clergymen, and other concerned individuals address themselves to human psychological sides of conflicts. (...) Employing a variety of means and approaches, they try to cultivate understanding between adversaries, reconciliation, mutual tolerance, skills and dispositions of conflict resolution, and the healing of the past wounds » (Salomon & Nevo, 2002, p.xi).

Introduction

Rappelons que l'éducation, en particulier l'éducation dont nous avons parlé dans ce travail, est appelée à s'étendre sur quatre axes. Il est question de développer des **savoirs (1) et des savoir-faire (2)** en référence aux besoins réels du milieu social, dans un processus de productivité, qui privilégie les relations humaines. Il faut aussi éduquer au **savoir servir (3)** par des services de bien commun, comme au **savoir être (4)** dans des comportements qui incarnent des valeurs comme la tolérance, le don de soi, la vérité, la responsabilité, la solidarité, la liberté, etc., en d'autres mots, des valeurs de la paix que nous avons résumées par l'amour et la liberté. C'est une approche qui vise **une éducation intégrale de la personne**, comme nous l'avons postulé au chapitre précédent.

Dans le chapitre 3, nous voulons donner un rapide aperçu sur les différents modèles et stratégies proposés ou mis en place pour faciliter une éducation à la paix. Dans la première section, nous résumons ce qu'on appelle « le modèle du monde ». Parallèlement au projet éducatif de l'Église catholique, qui contient les quatre axes mentionnés dans le paragraphe précédent, Fisher et ses collaborateurs (2002, p.146), dans leurs travaux ont tracé une esquisse presque similaire pour une éducation à la paix dans ce qu'ils ont appelé : « Objectifs d'études du monde ». Il s'agit de l'éducation aux savoirs, aux attitudes et aux aptitudes. Salomon (2004) qui travaille dans le projet d'UNICEF

pour la résolution des conflits, confirme aussi qu'une éducation pour la paix devrait s'étendre sur ces trois axes. La quatrième variante, spécificité chrétienne mais aussi africaine, se trouve dans le savoir servir. Elle ne sera pas traitée directement dans ce chapitre, mais on trouve ses caractéristiques implicitement dans l'un ou l'autre des trois axes.

La deuxième section de ce chapitre, nous relate comment en Israël, l'Université de Tel Aviv où travaille Daniel Bar-Tal et celle de Haïfa où Gavriel Salomon est professeur de Psychologie pédagogique, dans leurs départements d'éducation, ne cessent de mener des réflexions sur la possibilité d'introduire des programmes d'éducation à la paix, comme contribution pour sortir les pays du Moyen Orient de l'impasse conflictuelle. La synthèse des grands théoriciens du domaine comme Salomon et Nevo (2002), Salomon (2004) et Bar- Tal et Rosen (2009) est répartie en deux approches et deux modèles.

La troisième section de ce chapitre parle sommairement de quelques stratégies mises en place pour maintenir la paix au Rwanda dans la période qui suit le génocide de 1994 (Nzabandora, Karamira, Rwego-Kavatiri, Vuningoma & Tuyisabe, 2008).

Une quatrième section enfin passe en revue quelques commissions de vérité qui se trouvent dans plusieurs endroits du monde. Ce sont des illustrations de ce qui se fait pour l'établissement de la paix. Parmi ces commissions, celle de l'Afrique du Sud (K. Asmal, L. Asmal & Roberts (1997) ; Hazan, 2007) semble avoir réussi sa mission par le processus d'amnistie-pardon, une justice transitionnelle.

4.1 Modèle du Monde

Le contenu de ce modèle procède d'une collecte de données de plus de trois cents praticiens de tous les coins du monde qui ont travaillé avec Responding to Conflict (RTC) dont Simon Fisher est fondateur.

4.1.1 Education formelle

Fisher et ses collègues (2002) font une élaboration des objectifs d'études du monde, énumérés dans un diagramme, et qui pourraient être compris aussi comme un aperçu de ce qu'une éducation formelle pour la paix pourrait comprendre.

4.1.1.1 La connaissance

Dans la rubrique de connaissance, les auteurs (Fisher, & al., 2002) mettent comme éléments la connaissance de soi et des autres, la richesse et la pauvreté, la paix et le conflit, l'environnement, le monde de demain. Nous reprenons ci-après, succinctement, ces éléments:

a) La connaissance de soi et des autres

Elle s'avère nécessaire parce que les apprenants devraient connaître leurs propres sociétés, leur culture et leur place en leur sein. Ils devraient aussi connaître des sociétés et des cultures autres que les leurs, y compris les cultures des minorités et leur propre société. Ils devraient comprendre la nature de l'interdépendance ainsi que les influences économiques et culturelles -positives comme négatives-, des autres personnes sur leur propre mode de vie.

Pour Eckmann (2006), il faudrait aussi connaître l'histoire hégémonique ainsi que les histoires des autres groupes pour arriver à une histoire inclusive. Pour la psychologie (Watzlawick, Beauvin & Jackson, 1979, p.265), il existe un savoir des choses ou conscience sensible et un savoir sur le savoir des choses (métasavoir) à partir desquelles la personne fait expérience. « Finalement de la somme des sens qu'il a pu déduire de ses contacts avec de nombreux objets de son milieu pris un à un, naît une vie unifiée du monde dans lequel il se trouve «jeté» (...), et cette vue relève du troisième degré du savoir ». C'est ce troisième niveau que nous avons appelé au chapitre précédent le niveau des valeurs, qui sert de clé de voûte pour le changement.

b) La richesse et la pauvreté

Pour Fisher, et al. (2002), les apprenants seraient invités à connaître les grandes inégalités de richesse et de pouvoir existant dans le monde, tant entre les pays qu'à l'intérieur de ceux-ci, ainsi que dans leurs propres pays. Ils devraient comprendre pourquoi de telles inégalités persistent et savoir les efforts qui sont en train d'être faits pour les réduire.

c) La paix et le conflit

La notion de paix et de conflit qui a retenu notre attention dans le chapitre un est recommandée par les auteurs (Fisher & al., 2002 ; Galtung, 1996). Les apprenants devraient connaître les principaux conflits tant du présent que du passé récent ainsi que les tentatives de résolution de ces conflits. Ils devraient aussi connaître les voies et les moyens de résolution des conflits dans la vie de tous les jours, tel que cela est développé dans notre chapitre cinq.

d) L'environnement

Pour Fisher et ses collègues (2002), le souci de protection de notre environnement demande aux apprenants du monde entier de connaître les rudiments de la géographie, de l'histoire et de l'écologie de la terre. Ils devraient

comprendre l'interdépendance entre les gens et les planètes et devraient savoir les mesures en train d'être prises pour protéger l'environnement, tant au niveau local que global. Le pape Jean Paul II, dans sa troisième encyclique sociale, « Centesimus annus » (1991, cité par Gay-Crosier-Lemaire, p.25), apporte des précisions d'ordre écologique : « via une consommation excessive et désordonnée des ressources de la terre et de sa vie même, l'homme avalise une erreur anthropologique ». Cette idée, déjà enracinée dans la conception africaine, de conserver la paix en respectant l'environnement²⁹, est soutenue par le psychologue africain, Panu (2007, p.224), qui affirme que « notre bien-être physique, psychique, social et spirituel s'en portera bien si nous n'abusons pas de notre écosystème ». Par contre pour certains (Toh et Scawagas, 1996, mentionnés par Salomon & Nevo, 2002) la connaissance de l'environnement est un objectif d'éducation à la paix adapté spécifiquement aux pays développés.

e) Le monde de demain

Le monde résulte de ce que nous y mettons comme pensées. Les auteurs (Fisher, & al. 2002) insistent sur le fait de savoir comment faire des recherches et réfléchir sur une palette de futurs possibles, non seulement personnels, locaux et nationaux, mais aussi pour le monde en tant que tout. Les apprenants devraient aussi être conscients de la façon dont ils peuvent agir pour influencer sur le futur. C'est aussi le point de vue de Johansen (2008) sur l'éthique de la responsabilité envers la communauté.

4.1.1.2 Les attitudes

Dans le langage courant, l'attitude est la manière d'être dans une situation. Selon Sillamy (1989), le concept d'attitude, fondamental en psychologie et tout spécialement en psychologie sociale, est flou, car il recouvre diverses significations. Il désigne par exemple, l'orientation de la pensée, les dispositions

²⁹ What is the relationship between humans and the earth? And how are we to meet our needs while revering the earth as the womb of humankind? (President of the Republic of Rwanda
Posted: June 9, 2009 04:51 PM)

profondes de notre être (souvent inconscientes) qui guident notre conduite. Il désigne aussi les comportements sociaux (attitude charitable...), l'état d'esprit qui est le nôtre devant certaines valeurs (de l'effort, de l'argent...), etc.

Pour Layens et Hyserbyt (1997, p. 100), « les attitudes sont utiles dans toute sorte de situations : « elles nous offrent une certaine connaissance du monde. Elles revêtent aussi un caractère instrumental dans la mesure où elles nous évitent certains déboires et nous garantissent des avantages. Enfin, nos attitudes permettent de communiquer nos valeurs à ceux qui nous entourent ».

Dans le domaine de l'éducation, Fisher et al. (2002) font un choix de quelques attitudes qui semblent universelles pour l'éducation à la paix comme *la dignité humaine, la curiosité, l'appréhension des cultures diverses, l'empathie, la justice et l'équité*.

a) La dignité humaine

Les auteurs suggèrent que les apprenants devraient avoir sens de leur propre valeur en tant qu'individus, de celui des autres, et du mérite de leur histoire sociale, culturelle et familiale particulière.

Une psychologue sociale, Donna Hicks, de l'université de Havard vient de faire sortir un livre « *The Matter of Dignity* », où elle montre que le problème d'accroissement de la violence, de la haine et de la vengeance est un problème qui a son origine dans le manque de respect à la dignité humaine. Hicks (2009), montre aussi que le fait de nous respecter mutuellement dans notre dignité augmente le pouvoir de connexion entre nous et nous procure un moyen d'avoir de bonnes relations significatives pour notre croissance et notre développement personnel et mutuel. Chaque personne tient à sa dignité, à tel point que la violation répétée de cette dernière aboutit au divorce, à la guerre ou à la révolution.

Hicks (2009), veut montrer combien le désir de dignité est une force puissante et indomptable, qui se fait connaître et entendre avec le temps. Aucune puissance extérieure, y compris la force militaire, n'est en mesure de contrôler cette force de désir de dignité.

Ce cas est illustré par de nombreux exemples de rébellions, comme au Sri Lanka, où l'auteur reçut le témoignage d'un des rebelles (Tamil Tigers) qui lui explique qu'ils arrivent à contrôler le Nord, au détriment de l'armée gouvernementale, qui les surpasse pourtant de loin en nombre, parce que les motivations de ces deux armées diffèrent³⁰. L'auteur, en analysant l'origine du conflit, trouve que ce conflit du Sri Lanka dure depuis longtemps, parce qu'il couvre d'autres motivations des parties au pouvoir qui n'ont pas eu, non plus, une dignité respectée au moment de la colonisation, quand les Anglais, dans le gouvernement indirect, ont utilisé les Tamouls en les favorisant dans l'éducation scolaire, les emplois et les autres fonctions sociales. Cette expérience d'humiliation, de ressentiment et de colère créée par la violation de la dignité humaine n'a pas été effacée de la mémoire collective (Bal-Tal & Rosen, 2009) de la majorité du peuple du Sri Lanka.

Cette même logique de la force destructive, issue de la violation de la dignité, a été mise en exergue par le professeur anthropologue Appadurai (2009, p.176) pour expliciter l'origine de la haine de certaines personnes envers les Etats-Unis d'Amérique, laquelle est illustrée d'une façon spécifique par les attentats du 11 septembre 2001. L'auteur arrive à ces conclusions que « la haine de l'Amérique est étroitement liée au désir d'en faire partie ». Pour lui beaucoup d'expériences relatent ce cas. Par exemple, il trouve que passer une semaine devant un consulat des Etats-Unis à tenter d'obtenir un visa, à remplir des centaines de formulaires, à être poussé dans la queue, à se faire insulter par de petits responsables locaux, avant de subir un contre examen par un responsable des

³⁰ The government soldiers are not fighting for the liberation of their people. For them, it is a job. For us our dignity is on the line (Hicks, 2009, p. 3).

visas, fatigué, qui va finir par le refuser, est une invitation à la haine. Hicks (2009) a donné l'exemple d'une haine réciproque entre les Tamouls et les groupes majoritaires du Sri Lanka qui semble s'être installée par manque de respect à la dignité des uns et des autres.

Ces deux groupes s'assimilent consécutivement aux Tutsi et aux Hutu du Rwanda. Les Tutsi auraient monopolisé le gouvernement du pays pendant longtemps, et auraient été ensuite favorisés en tout par le système colonial et enfin expulsés du pouvoir pendant la révolution de 1959, et discriminés jusqu'au génocide de 1994 (Staub, 2003). Leur armée, suite à ce principe précité de défense de la dignité violée, (il y a eu absolument d'autres facteurs qui ne nous intéressent pas dans notre travail), n'a pas pu être arrêtée. Les Hutu aussi, pensant à leur dignité violée dans le passé, et qui risquait encore d'être violée, n'ont pas pu surpasser ce qu'Appadurai (2009) appelle la peur d'incomplétude³¹. En effet, selon Friedli (2010, p. 14), « le dénominateur commun des différentes parties ennemies est leur besoin commun d'être accueillies et respectées, avec une bienveillance réciproque identique » - cela bien que leur environnement socio-politique soit encore imbibé de haine, d'agressivité, de colère et de volonté de vengeance-. Ces cas parlent concrètement aux Rwandais, et invitent à l'éducation au respect réciproque de la dignité humaine, avant d'être rappelés par un bain de sang.

b) La curiosité

Selon Fisher & al. (2002), l'attitude de curiosité concerne les questions liées à la vie dans une société multiculturelle et dans un monde interdépendant. Ce facteur semble être commun à tout apprentissage, et non spécifique à l'éducation pour la paix.

³¹ « Appadurai (2009, p. 87) tend à penser que « c'est précisément la petitesse de l'écart entre totalité nationale et présence minoritaire qui suscite l'angoisse d'incomplétude et crée la frustration et la fureur qui engendrent ces formes de dégradation si choquantes pour la plus part d'entre nous, de l'Allemagne nazie au Rwanda, du Kosovo à Mumbai ».

c) L'appréhension des autres cultures

Ces auteurs (op. cit.) trouvent aussi que l'appréhension des autres cultures est nécessaire. Pour eux, les apprenants devraient être disposés à trouver des aspects d'autres cultures qui ont de la valeur à leurs yeux et apprendre d'elles. A notre avis la culture devait être ouverte aux autres tout en gardant la marge de décider elle-même ce qu'elle reçoit. Comme elle est toujours en recherche de ce qui peut répondre à ses questions préoccupantes, il semble évident qu'elle ne saurait pas recevoir tout en étant fermée.

d) L'empathie

Dans le modèle du monde (Fisher & al., 2002), **l'attitude d'empathie** devrait mener les étudiants à vouloir imaginer les sentiments et les points de vue des autres peuples, notamment des peuples qui sont dans des cultures et des situations différentes des leurs. Cette même attitude se trouve expliquée dans le projet du Moyen-Orient (Bar-Tal & Rosen, 2009) et elle fait partie des valeurs de l'éducation que nous avons exposées au deuxième chapitre et nous reviendrons encore sur elle dans le développement des aptitudes pour la paix au chapitre cinq car nous trouvons en elle une pédagogie objectivable pour l'enseignement de la valeur primordiale de l'amour. Le projet de *guérison, pardon, et réconciliation* (Staub, Pearlman, Gubin et Hategekimana, 2005) a mis en pratique cette stratégie et les résultats étaient spectaculaires dans ce sens que toutes les trentes personnes rwandaises entraînées ont été guéries de leurs traumatismes et ont rétabli de bonnes relations avec l'entourage. Une orientation analogue est proposée par le Dalaï Lama (Friedli, 2010, p.14), quand il met en évidence la « *compassion* » comme l'interconnexion, qui relie les êtres par un réseau de générosité, et qui marque la réalité avec le sceau de la bienveillance.

f) La justice et l'équité

Sur la question de **justice et d'équité** le monde religieux (Jean Paul II, 1997³² ; Dalaï Lama³³) et le monde laïc (Staub, 2003 ; Fisher & al., 2002) s'accordent sur le fait que les apprenants devraient attacher une grande valeur aux principes et processus démocratiques, aux niveaux tant local, national qu'international, et devraient être disposés à travailler pour un monde plus juste et fraternel.

g) Résumé

L'enseignement des attitudes pour la paix dans le monde laïc ne diffère pas de l'enseignement des valeurs de la paix dans le monde religieux. Le vocabulaire utilisé comme la dignité humaine, la réconciliation, la compassion, la justice et l'équité, etc., se trouve dans le langage quotidien de toutes les religions du monde. En d'autres mots, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, il n'y a aucune société au monde qui ne soit préoccupée par une éducation aux valeurs. Ce qui fait toujours défaut, c'est la mise en pratique du discours et cela est prouvé par le fait que les transmetteurs du message motivent des comportements orientés vers la réconciliation, tout en s'attachant aux traditions radicalisant le conflit. Cette ambivalence qui peut se trouver dans toutes les institutions, surtout religieuses, est développée par le psychanalyste indien Kakar (1996), le psychologue Sen (2007) et les spécialistes en sociologie de la paix et des conflits (Galtung , 2008 ; Friedli, 2009).

³² Jean Paul II (1997). Le droit international est appelé à devenir un droit de la paix fondé sur la justice et la solidarité. Discours au Corps Diplomatique accrédité près le Saint siège, le 13 janvier 1997, in : DC n°2154 (16 février 1997), pp.153-156.

³³ Selon l'intuition bouddhique de compassion, « les processus transitionnels de la justice vers la réconciliation, devraient encore aller plus loin dans l'effort de la médiation » (Friedli, 2010, p.14).

Il en résulte donc que pour diminuer le potentiel conflictuel et rehausser les compétences de paix, la formation aux aptitudes que nous présente ce modèle du monde (Fisher & al, 2002) et que nous allons étendre dans différents domaines au cinquième chapitre, s'avère nécessaire.

4.1.1.3 Les aptitudes

Dans le langage courant, l'aptitude est une capacité acquise et reconnue pour faire quelque chose. Pour Grawitz (2001), les aptitudes sont les facteurs innés de la personnalité, qui se traduisent et s'extériorisent dans une activité. « Elles font partie de la personnalité sans l'exprimer toute entière » (Grawitz, 2001, p.219). Toutefois, dans le champ d'études qui nous concerne, les aptitudes ne sont pas innées, elles s'apprennent. Ainsi, les auteurs du modèle du monde (Fisher & al, 2002), recommandent qu'il y ait apprentissage d'aptitudes comme les compétences d'enquête, de communication, de saisie des concepts, de réflexion critique et les compétences politiques.

a) Les compétences d'enquête

Dans **la technique d'enquête**, les apprenants devraient être capables de trouver et d'enregistrer de l'information sur les problèmes du monde à partir d'une variété de sources, y compris les sources écrites et audio-visuelles, ainsi qu'à travers des interviews avec les gens (Fisher & al., 2002).

b) Les compétences de communications

En utilisant les **capacités de communication**, les apprenants devraient pouvoir décrire et expliquer leurs idées. Dans notre travail, la communication sera développée au chapitre cinq, dans la section portant sur l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1997 ; Chabot, 1998) comme une capacité de bâtir un monde pacifique.

c) La saisie des concepts

Avec **la saisie des concepts**, ils devraient pouvoir comprendre certains concepts de base en rapport avec la société du monde pour les utiliser dans le sens de généralisations ainsi que de les soutenir et de les tester.

d) La réflexion critique

La réflexion critique qui est aussi suggérée par Bar-Tal et Rosen (2009) a été désignée par Fisher et ses collègues (2002), comme la capacité qui permet aux apprenants d'aborder les problèmes avec un esprit ouvert et critique pour changer leurs idées au fur et à mesure qu'ils apprennent.

e) Les compétences politiques

Les apprenants ont aussi besoin **des compétences politiques** pour développer la capacité d'influer sur les prises de décisions au niveau local, national et international.

En résumé, les exemples que nous venons de parcourir montrent ce qui peut être mis en place au niveau de l'éducation formelle, c'est-à-dire dans les écoles. Mais les auteurs (Fisher, & al., 2002), ayant constaté que la vie ne se déroule pas seulement à l'école, proposent une éducation informelle à la paix pour ceux qui ne suivent pas les programmes scolaires.

4.1.2 Education informelle

Les écoles et les institutions supérieures comme endroits où les gens peuvent apprendre présentent l'inconvénient de privilégier généralement l'acquisition des connaissances aux fins de réussite aux examens plutôt que pour des raisons pratiques (Fisher, & al., 2002). Le plus clair de l'éducation pour la paix

selon ces auteurs se fait dans les endroits informels où les gens se rassemblent pour travailler ou s'adonner aux loisirs. Une telle éducation pourrait aider les gens à prendre conscience des biais et des préjugés en eux-mêmes et dans leur société.

Un exemple de biais très fréquent est que: « dans un bon nombre de cultures lorsqu'on demande à un groupe de citer des gens célèbres, on voit tout de suite comment la quantité de noms de femmes ou de noirs cités est faible » (Fisher, 2002, p.148). Une des raisons de ces attitudes cachées dans les sociétés est que « tous les êtres humains sont conditionnés par les informations reçues de leur culture environnante à faire **des préjugés** discriminatifs » (nous soulignons). Pour cet auteur le premier pas dans le sens de contrecarrer ces idées reçues est d'en **prendre conscience** comme nous l'avons vu au chapitre 2 dans l'éducation aux valeurs de la paix (Ichazo, 1995) et nous allons encore y revenir dans le développement des aptitudes au chapitre 5 (De Mello, 1994). Un second pas, peut être **d'écouter les gens qui ont été catégorisés** de cette manière et qui expliquent combien de telles attitudes leur ont fait du mal. C'est ce procédé que Staub et ses collègues (2005) ont utilisé pour susciter l'empathie lors des travaux de séminaire menés au Rwanda. Les auteurs de ce « projet Etudes du monde »³⁴, spécialistes des approches de traitement de conflits, ont synthétisé sans épuiser les expériences venant de tous les coins du monde. Ils suggèrent qu'il y a plus de chances de réussite lorsque les contenus et les méthodes sont élaborés au niveau local, en réponse à des problèmes concrets. La section suivante concerne donc les réflexions spécifiques sur l'éducation à la paix au Moyen Orient.

³⁴ « Cela vaut la peine de noter pourquoi ce projet était appelé Etudes du monde plutôt qu'Education pour la paix. Souvent il n'est pas recommandé d'utiliser le terme « éducation pour la paix » puisque ça peut révéler des intérêts politiques indésirables. C'est ainsi que le gouvernement Britannique s'en prenait à l'éducation pour la paix comme étant non patriotique et qu'il tenait de mettre fin à une telle activité » (Fisher & al., 2002, p.147).

4.2 Modèle du Moyen Orient

Introduction

a) L'importance de l'éducation à la paix au Moyen-Orient

Staub (2003), spécialiste en psychologie sociale et en médiation des conflits, postule que les gens apprennent à être actifs pour sauver les autres, soit parce qu'ils ont été éduqués comme tels ou parce qu'ils ont rencontré dans leurs expériences des occasions de ne pas être secourus, dans lesquelles ils ne souhaiteraient pas voir les autres sombrer. De ce postulat, on est en mesure de comprendre qu'après une longue période de souffrance, dans les haines et les violences sans issue, les médiateurs de plusieurs coins du monde (Fisher & al., 2002) unissent les idées avec celles du Moyen Orient (Bar-Tal, 2000 ; Salomon, 2002) pour assurer l'avenir paisible aux jeunes de cette région.

Bar-Tal et Rosen (2009) se demandent comment une éducation à la paix peut faciliter le changement dans l'infrastructure sociopsychologique qui nourrit des conflits insolubles continuels et comment ce changement peut être porté. Ces auteurs partent du constat qu'il y a des conflits dans quelques coins du monde (Sri Lanka, Chechnya et le Moyen Orient) et que ces conflits n'affligent pas seulement les populations concernées mais le monde entier. Les auteurs examinent ensuite la nature de l'éducation à la paix dans ces sociétés qui ont été ou qui sont encore en guerre. Ils présentent les conditions politiques, culturelles et éducatives en vue de réussir l'établissement d'éducation à la paix et décrivent deux modèles (directs et indirects).

b) De la perpétuation du conflit

Avant d'expliciter ces modèles, ils cherchent d'abord les causes qui font que certaines régions du monde maintiennent des conflits insolubles et postulent qu'une des raisons de l'existence et du maintien des conflits, c'est l'évolution culturelle du conflit dominé par les croyances de **la mémoire collective et de l'éthos du conflit et par les émotions orientées collectivement**. Sayegh (1988), dans son effort de l'étude systémique du conflit, en vue d'une meilleure compréhension de celui-ci, susceptible de faire émerger des moyens de régulation, trouve que le conflit, à l'instar d'un système, réagit globalement comme un ensemble aux influences extérieures, tout comme il se modifie par rapport à ses éléments internes. Ainsi, il représente schématiquement le conflit israélo-arabe comme étant incorporé dans la boîte noire, recevant les inputs, donnant naissance à des outputs, et l'ensemble étant immergé dans l'environnement conflictuel.

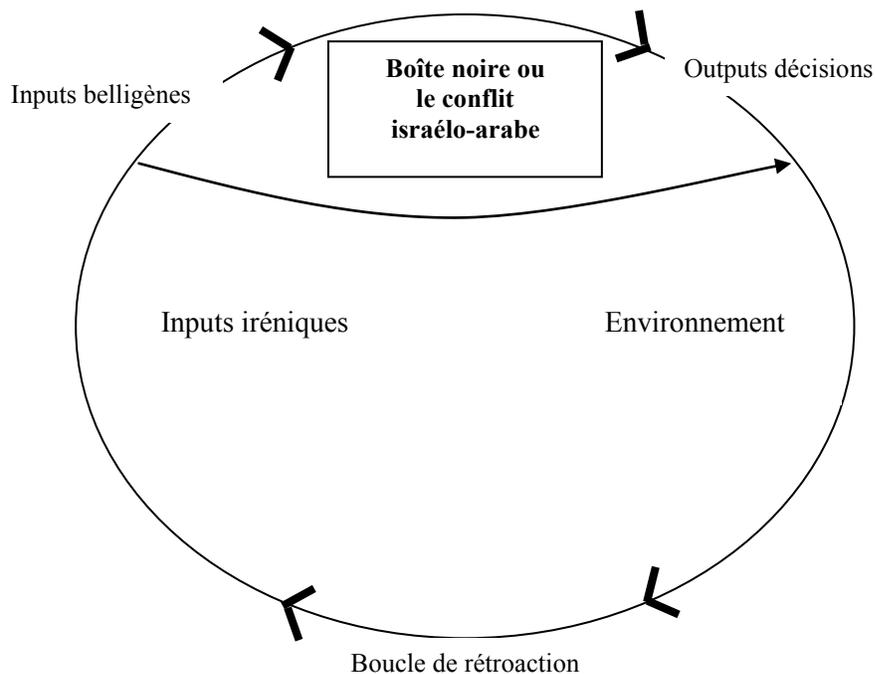


Figure 2. Le conflit israélo-arabe (Sayegh, 1988, p.21).

Dans la mémoire collective il y a des histoires sélectives, déformées, biaisées, racontées par chaque groupe et dans la motivation (éthos) chaque groupe trouve légitime son entrée dans la violence pour les perspectives d'avenir mais ne légitime pas la même position chez l'adversaire (Bar -Tal 2007a, 2007b). La mémoire collective du conflit représente « l'histoire du conflit telle qu'elle est rappelée par les membres de la société. L'éthos du conflit constitue une orientation à la société qui est dans le conflit pour donner la signification à la vie de société et diriger ses objectifs vers le futur (Bar- Tal, 2002). Le principal objectif de ces histoires est de satisfaire les besoins de la société dans le conflit au lieu de donner une lecture qui aide à résoudre le conflit. Ainsi, la justification de maintenir le conflit est donnée tandis que l'adversaire n'a pas raison.

Une autre chose qui perpétue le conflit, c'est que les jeunes sont éduqués dans cette haine à travers la famille qui est le canal de la communication dans la société. Ils sont aussi influencés par les médias et les agences et produits culturels. Le rôle spécial formatif est pris par le système éducationnel obligatoire avec les textes des livres, le matériel didactique, l'enseignement des professeurs, les cérémonies de l'école. Cette forme de socialisation de tous les jeunes, fait que tous les adultes partagent les mêmes croyances, attitudes, valeurs et émotions. Par conséquent, ils ont la même perception de la réaction et entreprennent les mêmes actions. Plus cette culture est profondément enracinée dans la vie des personnes, plus elle fait obstacle à tout processus de résolution pacifique des conflits.

Pour Bar-Tal et Rosen (2009), il est temps que ceux qui aiment la paix embarquent dans cette voie et fassent appel à ceux qui veulent les rejoindre pour changer la culture du conflit. C'est le début de la réconciliation. Il faut un agenda formel de résolution des conflits qui change les motivations, les

objectifs, les croyances, les attitudes et les émotions qui prévalent dans la grande majorité de la société concernant le conflit, la nature des relations entre les partis et la nature des partis eux-mêmes (Bar-Tal & Benink, 2004 ; Kelman, 1999, 2004 ; Staub, 2006).

c) De la réconciliation et du pardon

La **réconciliation** demande la reconnaissance et l'acceptation mutuelles pour investir dans les relations paisibles, ainsi que la confiance mutuelle, des attitudes positives et de la considération pour les intérêts et les besoins des autres. Il faut former les personnes à reconnaître leur responsabilité dans ce qui s'est passé. Plusieurs recherches (Arthur, 1999; Hayner, 1999 ; Lederach, 1998 ; Shiver 1995 ; Staub, 2000) ont montré que le processus de réconciliation pourrait amener au pardon collectif mutuel et à la guérison des blessures de l'adversaire.

Le Pardon est nécessaire dans le cas où les deux parties en conflit partagent des responsabilités dans la maintenance du conflit, dans les méfaits, les atrocités. Pardonnez exige d'apprendre les nouveaux aspects de son groupe, en même temps de s'ouvrir à une compréhension du groupe rival, et de développer une vision du futur qui permet de nouvelles relations positives avec l'offenseur. Cela symbolise un nouveau départ psychologique pour de nouvelles relations pacifiques selon Lederach (1998) et Norval (1999). Puisque l'école est le canal des conflits il faut la transformer en école de paix. Une méthode importante et efficace de promouvoir la réconciliation est l'éducation à la paix (Aall, Helsing, & Tidwell, 2007 ; Abu-Nimer, 2004; Kriegsberg, 1998a). **L'éducation à la paix** a beaucoup de facettes dépendant des besoins et des objectifs des sociétés engagées dans le conflit (Bar-Tal, 2002; Harris, 1999; Salomon, 2002). Dans les sociétés à conflits insolubles, le processus d'éducation à la paix peut faire avancer et faciliter l'établissement de la paix et de la réconciliation.

Donc, il y a un besoin urgent d'éduquer les membres de la société en suivant les objectifs spécifiques que Salomon et Nevo (2002, p. 6) ont schématisé dans la figure ci-après :

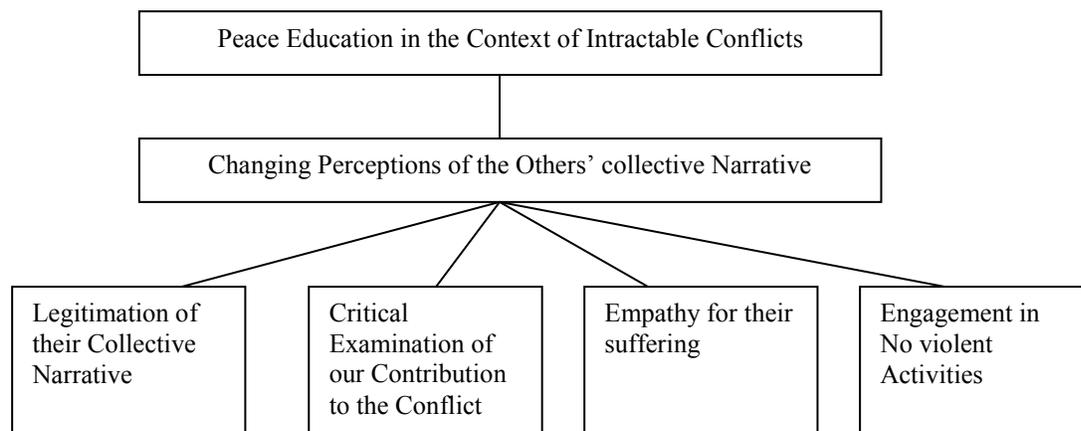


Figure 3. Goals for Peace Education (Salomon & Nevo, 2002, p.5)

Les analyses de Bar-Tal et Rosen (2009) mettent en évidence l'existence de deux approches: une approche étroite centrée sur la socialisation dans la paix à l'école et l'approche large centrée sur la socialisation et la persuasion des membres de la société à soutenir le processus de paix et sa fonction.

4.2.1 Deux approches d'éducation à la paix

4.2.1.1 L'approche sociétale

Cette approche (*societal approach to peace education*) assure l'établissement de la paix qui exige un grand changement dans le répertoire de toute la société. Les écoles peuvent jouer un grand rôle pour apporter ce changement mais une seule institution ne suffit pas. Il faut qu'il y ait la participation des institutions

politiques, sociales, culturelles et médiatiques. Il faut en outre, la bonne gouvernance et la participation des élites. Cette ligne de l'éducation peut évoluer aussi bien dans différentes méthodes avec une planification consistante que dans les actes spontanés.

Par exemple les mass médias peuvent être un instrument efficace pour donner un enseignement d'éducation à la paix dans la population. Ils peuvent être utilisés pour donner l'information à un grand public à propos des nouveaux objectifs pour la paix, du passé du groupe rival, de son propre groupe, des relations de développement, etc. (Bruck & Roach, 1993; Calleja, 1994; Elhance & Ahmar, 1995; Norval, 1999).

En outre, les interventions communautaires, qui donnent du poids aux membres de la communauté en s'appuyant sur la compréhension et la pratique de la culture locale, peuvent faire avancer l'établissement de la paix et la réconciliation (Staub, Pearlman, Gubin, & Hategekimana, 2005). Les organisations non gouvernementales du pays ou de l'extérieur peuvent contribuer à établir la paix. Elles peuvent aider à répandre le message concernant l'importance de tisser des relations teintées de paix, aider à établir des relations coopératives et amicales avec l'adversaire, et procurer une assistance économique aux membres de la société et par là montrer combien des relations pacifiques sont bénéfiques. Elles peuvent servir comme des mouvements de paix qui supportent activement le processus de paix³⁵. Bar-Tal, & Rosen (2009), proposent un dernier exemple d'illustration qui consiste dans la mise en place des commissions de vérité et réconciliation qui seront développés dans ce chapitre au point 4.

³⁵ The Peace People Movement in Northern Ireland organised by the Protestant Betty Williams and the Catholic Mairead Corrigan and The Peace Now Movement in Israel are examples of NGOs' functions (Bar-Tal, 2009 & Rosen, 2009)

4.2.1.2 L'approche scolaire (*The School Approach*)

L'approche scolaire met l'accent sur l'éducation à la paix dans le système scolaire. Elle envisage le système scolaire comme instrument majeur de socialisation (Dreeben, 1968; Himmelweit & Swift, 1969). On connaît les limites de cette approche pour atteindre tout le système mais on se contente de l'agent qui est sensibilisé et qui a une grande influence. Pour Bar-Tal et Rosen (2009), cette hypothèse se fonde sur plusieurs raisons.

Premièrement l'éducation touche une grande tranche de la population étant donné que l'école est obligatoire pour tous les enfants et les adolescents. Deuxièmement les écoles constituent souvent la seule institution sociale qui peut formellement, intentionnellement et extensivement réaliser ses objectifs d'éducation à la paix car elles ont l'autorité, la légitimité, les ressources, les méthodes et les conditions adéquates. Troisièmement, la scolarisation prend place dans la période de formation des enfants et des jeunes générations, ce qui donne espoir que leur répertoire psychologique est moins affecté par les idées de domination et qu'ils seront plus ouverts aux nouvelles idées et informations. Finalement, la jeune génération est supposée apprendre des messages et informations transmis par les écoles, de les traiter comme vrais et désormais il est possible d'espérer qu'ils rencontrent cette vérité véhiculée par le programme d'éducation à la paix.

Pour réaliser les objectifs de cette éducation, le système scolaire doit s'ouvrir à de grands changements comme mettre en place les nouveaux objectifs éducationnels, préparer les nouveaux curricula, imprimer les livres scolaires, développer le matériel didactique, entraîner les enseignants, créer un climat scolaire propice à l'éducation de la paix. La réussite d'une éducation qui transforme la société et la culture a des exigences tant au niveau politique qu'au niveau pédagogique (Bal-Tar, & Rosen, 2009).

Les conditions politico-sociétales (*political-societal conditions*) se réfèrent aux procédés intragroupes et intergroupes qui viennent légitimer l'éducation à la paix et lui donnent une place dans le programme scolaire. Parmi les conditions politico-sociétales on peut citer : la promotion de la paix (*progres towards Peace*), le soutien du processus de Paix (*Support for peace process*), la maturité pour la réconciliation (*Ripeness for reconciliation*) et le soutien du gouvernement et de la politique (*Governmental and political support*).

Les conditions pédagogiques (*educational conditions*) se réfèrent à l'administration concrète et aux exigences pédagogiques pour que l'éducation à la paix s'établisse. Les conditions pédagogiques suggérées par les autres à titre d'exemples sont: le soutien du ministère (*Ministerial support*), la politique bien définie d'éducation pour la paix (*Well-defined peace education policy*) et l'autorité d'éducation pour la paix (*Peace Education authority*).

L'exemple pratique de l'éducation à la paix en Palestine (Fisher, & al. 2002) illustre comment une organisation basée en Palestine, « les Voies de la Réconciliation », élaborera un programme d'éducation à la paix qui comportait un volet cycle formel. Il y eut d'abord une rencontre de trois équipes (Israël, Palestine, Jordanie) chargées d'élaborer un curriculum commun d'éducation à la paix. Leur objectif était d'intégrer les valeurs acceptées (droits humains, démocratie, pluralisme), le contenu (perspective multiple sur l'histoire du conflit), et les aptitudes (déférer le jugement, écouter avec empathie). Ils étudièrent ensuite le curriculum existant du ministère de l'éducation nationale de chaque pays, et développèrent des moyens d'introduire ces valeurs, contenus et aptitudes d'une manière qui tienne compte de la culture. Les équipes mirent l'accent sur la littérature, l'histoire et l'éducation civique/sociologie.

Enfin, ces curricula ont pu être utilisés dans certaines classes mais l'auteur ne nous dit rien des progrès opérés par ces programmes³⁶ dans la transformation du conflit du Moyen Orient !

4.2.2 Deux modèles d'éducation à la paix

Pour avoir un programme de paix qui s'adapte aux conditions précitées, Bar-Tal et Rosen (2009) décrivent deux modèles d'éducation à la paix. La dimension qui différencie les deux modèles concerne les conditions politico-sociétales qui ont influencé l'histoire du développement de ces modèles.

Lorsque les conditions politico-sociétales ne sont pas favorables au développement d'une éducation à la paix, une référence directe au conflit insoluble dans lequel la société en question est impliquée n'est pas possible. Ces conditions non favorables limitent la possibilité de prendre des actions de grande envergure dans le cadre de projets d'éducation à la paix. Mais Bar-Tal et Rosen (2009) suggèrent de contourner ces difficultés en abordant le sujet sous l'angle d'une éducation indirecte à la paix. En effet l'éducation indirecte de la paix ne traite pas directement du conflit comme par exemples ses objectifs, son origine historique, ses coûts ou l'image du groupe rival.

Ce modèle se concentre sur les principes généraux concernant la construction de la paix. On pourrait apprendre par exemple, comment on évite d'aggraver la situation par le fanatisme quand on vit dans une culture conflictuelle. Ou bien on insiste sur les thèmes comme l'identité, la sécurité écologique, la violence, l'empathie, les droits humains et les compétences de résolutions de conflits, qui n'ont rien à faire avec le conflit en cours.

³⁶ « It is difficult to evaluate the achievements of peace education, because its objectives pertain mainly to the internalization of values, attitudes, skills, and patterns of behaviors » (Salomon & Nevo, 2002, p.34).

Lorsqu'au contraire, les conditions politico sociétales sont favorables pour développer une éducation à la paix qui tient compte de la situation réelle du conflit, on peut mettre en place le modèle direct. Les deux modèles ne s'excluent pas complètement, ils peuvent parfois être combinés selon les conditions de travail.

4.2.3.1 Modèle direct

Le modèle d'éducation directe pour la paix se réfère à tous les thèmes d'un conflit insoluble qui ont contribué à développer et à maintenir la culture du conflit, et ont servi comme de barrières à sa résolution pacifique (Bar-Tal, 2009). De plus, le modèle direct présente directement les thèmes qui permettent la construction d'une nouvelle compréhension de la paix, dans laquelle une culture de la paix va se développer, avec une nouvelle mémoire collective reflétant l'émergence d'une nouvelle culture.

Le modèle direct est utilisé quand il y a encore des conflits et qu'il faut réconcilier les antagonistes. Ce modèle se réfère aux thèmes du conflit et essaie de changer les croyances de la société, les attitudes, les valeurs et les conduites liées à la culture du conflit. Pour l'appliquer dans les écoles, il faut que toutes les conditions administratives et pédagogiques soient requises. Ce modèle comprend comme thèmes : le conflit et la paix, le processus de paix, la présentation du rival, l'histoire du conflit, nouvel affect et émotions.

4.2.3.2 Modèle indirect

C'est le processus à long terme. Il prévoit aussi que des conditions de travail soient mises en place. Il vise un changement à long terme des jeunes et petit à petit de toute la société, par l'acquisition de nouvelles aptitudes, croyances, attitudes, émotions et valeurs qui supportent la paix. Parmi les thèmes à étudier les plus importants sont au nombre de cinq : la pensée réflexive, la tolérance, l'ethno empathie, les droits humains et la résolution des conflits. La tolérance, telle qu'elle est décrite par Bar-Tal et Rosen (2009) est explicitée

parmi les valeurs de la paix au chapitre précédent. Selon Salomon (2002), le programme d'éducation à la paix mettra un accent particulier sur l'antiracisme, la résolution des conflits, le multiculturalisme, l'interculturalité et l'ouverture à la culture de paix. Dans notre recherche, compte tenu des problèmes pratiques et des sensibilités qui se trouvent sur notre terrain de recherche, le Rwanda, nous avons adopté le modèle indirect qui permettra de poser une fondation pour la paix, des générations à venir. Toutefois, plusieurs programmes d'éducation à la paix, au Rwanda, sont initiés par le gouvernement et valent la peine d'être explorés.

4.3 Stratégies pour faire face à la violence au Rwanda

Prendergast et Smock (1999) mentionnés par Nzabandora & al. (2008), après avoir évalué le processus de paix au Rwanda, déclarent que certaines stratégies sont montées par le gouvernement rwandais pour combattre la violence dans le pays. Il s'agit de la consolidation de l'institution démocratique, de la promotion des droits de l'homme et des tribunaux *Gacaca*. On pourrait aussi signaler la volonté d'introduire le système d'éducation pour tous, et la création de la Commission Nationale pour l'Unité et la Réconciliation, (CNUR) dotée de multiples programmes.

4.3.1 La consolidation de l'institution démocratique

Concernant la consolidation de l'institution démocratique, les auteurs (Nzabandora & al., 2008) trouvent que le gouvernement rwandais, a prudemment géré le processus de la transition politique, après le génocide, en préparant la constitution et les élections. Le gouvernement a, selon eux, initié bon nombre d'étapes intermédiaires en vue de promouvoir la discussion sur la nature de la participation démocratique, et d'établir une approche pour

consolider l'autorité dans le pays. Selon Prendergast et Smock (1999, mentionnés par Nzabandora & al., 2008, p. 38), « l'hyper centralisation héritée du passé, a conduit à l'obéissance aveugle aux objectifs des dirigeants, ce qui a rendu possible le génocide commandité par le gouvernement ». C'est dans cette tentative d'éradiquer cette vieille habitude, que des gouvernements locaux, comme lieux de prise de décision ont été institués. La question qui reste est de savoir si ces gouvernements locaux établis, sont mûrs et à la hauteur de leurs tâches, de telle manière qu'ils agissent sans crainte de contredire le gouvernement central. Pour De Zalia (2009), la culture de l'obéissance aveugle, qui a facilité le génocide de 1994, serait encore appréciable pour la réussite de projets aussi bien nationaux qu'internationaux³⁷.

4.3.2 La promotion des droits de l'homme

John Prendergast et David Smock (1999), mentionnés par Nzabandora & al. (2008), ont souligné, dans leur rapport, la volonté qu'a le gouvernement de rétablir la justice. Ils mentionnaient, dans leur rapport sur la question, que le nombre de personnes détenues sous l'inculpation de participation au génocide, s'élevait à 130.000 environ. Etablir leur responsabilité éventuelle et briser la culture de l'impunité, sont deux facettes importantes pour créer les conditions préalables de paix et de stabilité, selon ces enquêteurs. La justice et la transparence, en faveur des accusés sont plus vitales. Ces auteurs trouvent que dans les cinq années ayant suivi le génocide, le fondement du système judiciaire a été rétabli.

³⁷ « For example, in Rwanda, one reason it was possible for a genocide to occur was that Rwandans were known for their lack of defiance. They were taught to listen to authority unquestioningly. Many Rwandans still have this trait today. (...) Rwanda is known for a government that can easily control the people and accomplish his development goals. Nongovernmental organizations have been willing to turn their eye to this trait, even to encourage its continued existence, if it means that they can more easily get development projects accomplished in the country » (De Zalia, 2009, p.358).

Fisher, & al. (2002, p.138) sont d'accord sur le principe, mais ajoutent que « la justice sociale nécessite aussi un regard profond dans les injustices du passé », non seulement celles commises pendant la période de la violence, mais aussi celles, sous-jacentes, qui, en premier lieu, ont contribué à l'éclatement de la violence. On pourrait peut-être dire que la promotion des droits humains n'apparaît pas clairement dans ce rapport mais, en analysant minutieusement ce qui a été dit, et en se référant aux rapports du département suisse des affaires étrangères, DFAE (2009) sur le traitement du passé, le Rwanda a fait des efforts pour accorder aux rescapés du génocide le droit de connaissance (transparence), le droit de justice et garantie de non répétition (abolition de l'impunité), et le droit de réparation. Le chemin est encore long, mais on peut déjà apprécier l'idée de réhabilitation du modèle de justice communautaire « *Gacaca* ».

4.3.3 Les tribunaux Gacaca.

Le Gacaca, traduit littéralement comme « *tribunal de gazon* », est un système communautaire culturel, incontournable pour l'établissement de la paix au Rwanda, car il réalise, en même temps, la justice et la réconciliation³⁸. Instituée en 1996, la mission des Tribunaux Gacaca est: « *vérité, justice et réconciliation* ». Quand on regarde cet énoncé au point de vue de la réalité objective, il reflète un sentiment de justice, spécialement aux rescapés du génocide de 1994. Découlant d'un mécanisme traditionnel, *Gacaca* suppose permettre l'établissement des faits, et la décision sur le sort de la vaste majorité des accusés de fautes moins lourdes. Ainsi, cette juridiction, limitée aux crimes de 1993-1994, complète le travail du Tribunal pénal international pour le Rwanda (TPR) situé à Arusha (Tanzanie). S'adressant aux objectifs de réconciliation,

³⁸ We will, for instance, show them our system of community justice, called Gacaca, where we integrated our need for nationwide reconciliation with our ancient tradition of clemency, and where violators are allowed to reassume their lives by proclaiming their crimes to their neighbors, and asking for forgiveness (President Paul Kagame, Posted: June 9, 2009)

Gacaca implique massivement la population dans la justice, de telle manière, qu'en 2003, environ 250 000 personnes intègres ou *Inyangamugayo* étaient élues et formées pour remplir cette tâche (Staub, 2003).

Avant que le Gacaca ne soit officialisé pour résoudre les problèmes liés au génocide, au niveau de l'Eglise Catholique, les synodes diocésains qui se sont déroulés au Rwanda, d'octobre 1998 à décembre 1999, ont proposé aux chrétiens ce système traditionnel de résolution de conflit (*Gacaca nkirisitu*) pour se préparer au centenaire de la fondation de l'Eglise catholique, au Rwanda, en l'an 2000³⁹. Pendant une période de 6 mois, des rencontres régulières de réflexion et d'échanges ont été organisées, d'une part, au niveau des communautés ecclésiales de base, des centrales et des paroisses d'autre part, au niveau des communautés religieuses, dans les divers mouvements d'actions catholiques et, d'une façon informelle, dans d'autres groupes de personnes œuvrant dans un même secteur professionnel. Grâce à la méthode participative, les chrétiens ont pu échanger sur certains thèmes comme par exemple, trouver une solution aux problèmes de l'ethnocentrisme, de la réconciliation, de la famille et de l'éducation.

Parmi les recommandations de ce cadre de réflexion, (Niyirora, 2009) cite, entre autres : vivre la fraternité chrétienne, donner la priorité à la pastorale de la famille, soutenir l'éducation en sensibilisant les dirigeants, les parents et les éducateurs à une saine collaboration, favoriser la participation active de la jeunesse dans la vie de l'Eglise, et les aider à acquérir des moyens pour subvenir à leurs besoins, lutter pour le respect des droits de l'homme, vivre dans la vérité et dire la vérité, édifier l'unité des prêtres, des religieux et des religieuses, renouveler et renforcer les Communautés Ecclésiales de Base (CEB).

³⁹ En l'an 2000, au moment où l'Eglise universelle célébrait le jubilé de 2000 ans de l'avènement du Christ, l'église du Rwanda célébrait son premier centenaire d'évangélisation.

Ces CEB ont pris naissance d'une part, grâce à la notion traditionnelle (voir chap. 6), d'*umuryango* (*famille*) et *urugo* (*enclos*), d'autre part grâce au sens de l'Eglise vue comme communion, à l'image de l'union trinitaire, et comme peuple caractérisé par une solidarité agissante.

Un défi insurmontable pour ce programme est que « les Eglises invitent acteurs et victimes du génocide à faire pénitence, alors que des prêtres, des religieux et religieuses appartiennent, eux aussi, à l'un ou l'autre des deux groupes concernés » (Friedli, 2010, p.6). Pour l'auteur, étant donné la complexité des réseaux sociaux au Rwanda et les influences surnoises du pouvoir politique, les appels au pardon et à la réconciliation risquent d'être superficiels.

Toutefois, ce système traditionnel de justice communautaire apprécié tant par l'Etat que par l'Eglise, accusait déjà des limites, selon l'étude de Ntampaka (2002). A côté de l'idéal recherché de la vérité et de la réconciliation, il n'était pas rare qu'un homme rassemble des faux témoins, au détriment de l'innocent, pour l'emporter en procès. L'autre faiblesse rapportée par l'auteur est que ce système villageois fonctionnait dans un espace familial, économique et social très restreint, et marqué par des relations interpersonnelles immédiates et fortes. Alors, il y avait risque que le sage médiateur eut des intérêts personnels et familiaux dans les composantes du conflit qui pourraient influencer et biaiser son jugement. Ces défis inévitables étaient relevés par des personnes sages, assez honnêtes et courageuses pour oser s'opposer à la corruption. La question actuelle est de savoir comment trouver et préparer ces ressources psychiques, morales et spirituelles, indispensables à une telle résilience collective. Les constatations des chercheurs (Friedli, 2001 ; Ukelo, 2009), montrent qu'il y a encore des efforts à déployer pour y arriver.

Dans son rapport de juillet 2008, l'organisation Human Rights Watch estime que l'impartialité des procès dans les cas d'accusation de participation au génocide, n'est toujours pas acquise, au moment où le gouvernement croit avoir fait des progrès quant à sa manière d'éclaircir cette année 1994, puisque quatre officiers (membres de l'ex-FPR) ont été inculpés, suite à une accusation de meurtres de civils (Ukelo, 2009).

Parmi les limites actuelles du Gacaca, Friedli (2010) relève l'inadaptabilité du système traditionnel, dans des contextes modernes et diversifiés. Cet auteur pointe aussi du doigt les problèmes réels, à l'intérieur de ce modèle, comme: le choix et la formation de milliers de juges populaires, leurs capacités d'être objectifs ou, encore, leur capacité de pouvoir résister à la pression collective et à la corruption. L'auteur n'a pas oublié non plus de citer le risque de vengeance.

En effet, la culture de la vengeance est acceptée, en général, par le Rwandais, comme valeur, de quelqu'un qui aime son groupe⁴⁰. Cette faiblesse a été relevée par l'archevêque sud africain, Desmond Tutu après une visite au Rwanda en 1998, en conseillant qu'il faut briser la spirale des représailles et de contre représailles : « ...à moins que vous n'alliez au-delà d'une justice sous forme de tribunal, il n'y a pas d'espoir pour le Rwanda. La confession, le pardon et la réconciliation, dans la vie des nations, ne sont pas seulement des élucubrations religieuses et spirituelles, nébuleuses et irréelles. Ils constituent la matière de la politique pratique » (Fisher & al, 2002, p.138). Le défi de dire la vérité est aussi lié à cette fidélité familiale, mais l'école actuelle se propose d'être instrument de paix au Rwanda.

⁴⁰ Dans le langage courant des Rwandais, un régime qui ne venge pas les siens est un régime faible, qui ne vaut rien (*ingoma idahora yitwa igicuma*).

4.3.4 L'Éducation scolaire

Les écoles sont au cœur des efforts de construction de la paix, au Rwanda⁴¹, après le génocide de 1994. En effet, au Rwanda, comme ailleurs, l'école apparaît comme un agent de changement et le moteur entraînant la communauté vers la stabilité et la reconstruction. Les résultats de l'entretien des agents de l'UNESCO avec le professeur Romain Murenzi, ministre de l'éducation du Rwanda en 2006, donnent l'espoir que l'éducation à la paix contribuera à la réconciliation et à l'unité nationale, même si les difficultés restent nombreuses.

4.3.4.1 Des problèmes éducatifs au Rwanda

Selon le Ministre, le système éducatif est considérablement développé, mais le nombre d'enseignants qualifiés laisse encore à désirer : 65 % dans le primaire, 33 % dans le secondaire et, dans l'université, 25 % seulement ont un doctorat. Un autre problème est la pénurie de manuels : on a un livre pour trois élèves. Donc, on imagine ce qu'est un enseignement sans personnel qualifié et sans manuel. Un autre problème, qui n'a pas été signalé et qui semble avoir un impact sur l'éducation, c'est l'instabilité du personnel enseignant non satisfait de son traitement : le salaire mensuel pour un licencié était, à ce moment là, (2006) de 100 \$, il est maintenant de 180 \$ (en 2009). Soulignons, en passant, qu'à cette instabilité du personnel, s'ajoutent aussi des changements rapides du système éducatif auxquels les agents du terrain s'adaptent difficilement. A titre d'exemple, au cours de l'année 2009, le système d'éducation vient de passer de 6 ans à 9 ans d'enseignement obligatoire et, dans l'entretemps, la langue d'enseignement passe du français à l'anglais sans oublier que les sections scientifiques commencent leurs examens finaux pratiques. Donc trois

⁴¹ <http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-le-monde/afrique/rwanda/profile-of-education.html?type=%27>. Retrieved on dec. 23, 2009.

réformes, dans une même année, demandent une grande capacité d'adaptation, qu'on ne peut pas trouver facilement, si on n'est pas assez entraîné, comme nous le verrons au chapitre 6.

4.3.4.2 La promotion de la tolérance entre les élèves

Le ministre laisse entendre que « le fait, que 1,6 millions d'enfants rwandais se rendent chaque jour à l'école, prouve qu'elle est aussi l'école de la paix, car elle réunit des enfants de milieux différents. Il ajoute que le système actuel éducatif, au Rwanda, a éliminé les discriminations liées aux examens d'entrée, qui s'appuient désormais uniquement sur les qualifications. L'intention du gouvernement rwandais, est d'introduire l'éducation à la paix dans les programmes scolaires, comme nous l'avons dans les deux modèles que nous avons explorés. Le modèle d'éducation à la paix, privilégié dans les programmes scolaires rwandais, est le modèle indirect car il permet de changer les représentations sociales conflictuelles en changeant des curricula et en introduisant des clubs pour l'unité et la réconciliation, pour les droits humains, pour justice et paix, etc.

4.3.4.3 L'éducation comme instrument de la paix

A la question de savoir si plus d'éducation conduit à plus de paix, le ministère de l'éducation postule que pour avoir une démocratie durable, il faut former des citoyens capables de défendre leurs droits et de combattre les dictatures. L'éducation conduit aussi les gens à contribuer à l'économie du pays et pour y arriver, un programme national d'alphabétisation a été conçu, en utilisant les écoles primaires, et les enseignants du primaire comme formateurs, avec le but d'atteindre un taux d'alphabétisation de 80 à 90 %, dans un délai de 5 à 7 ans ». Signalons que compte tenu des difficultés soulignées dans les paragraphes précédents, ce programme n'est pas encore fonctionnel.

De plus, le système d'éducation, au Rwanda, mérite d'être repensé et adapté au contexte, car selon Erny (2001), que, dans les pays pauvres et agricoles on ait introduit, puis maintenu des systèmes d'éducation conçus au départ pour des pays riches et industriels, s'est révélé lourd de conséquence sur tous les plans et partout.

4.3.5 La Commission pour l'Unité et la Réconciliation

Créée en 1999, la commission nationale pour l'unité et la réconciliation (CNUR) a, selon Nzabandora et collègues (2008), établi et soutenu diverses initiatives visant la réduction des conflits et des violences, au Rwanda. Cette commission, par des éléments de coexistence harmonieuse, promeut la paix et une meilleure gestion des conflits en revoyant les lois sur l'unité et la réconciliation, en suggérant les réformes de la loi, en faveur de l'unité et la réconciliation, en agissant comme contrôleur de l'injustice et de la discrimination, en veillant à ce que les partis politiques observent la politique et la pratique de l'unité nationale et la réconciliation, et en agissant en médiateur des conflits concernant l'unité et la réconciliation des Rwandais. Pour atteindre ses objectifs, la CNUR a développé divers programmes de formation, de soutien aux festivals, de participation économique et de soutien à la villagisation.

4.3.5.1 Les camps de solidarité (*Ingando*) et l'académie nationale (*Itorero*)

Quand la commission nationale pour l'unité et la réconciliation était créée en 1999, les **camps de solidarité** (*Ingando*) étaient conçus comme un instrument pour favoriser la coexistence communautaire. Les premiers bénéficiaires furent les réfugiés et les ex-combattants, en provenance de la RDC (République démocratique du Congo). Plus tard, le programme inclut les jeunes et les étudiants qui terminent l'école secondaire.

Depuis 2002, la formation s'est étendue également aux commerçants et aux autres groupes sociaux dont les rescapés, les prisonniers, les dirigeants communautaires, les femmes et les jeunes. Les sujets de discussion pendant la journée, couvrent cinq points importants, à savoir l'analyse des problèmes rwandais, l'histoire du Rwanda, les questions politiques et socioéconomiques au Rwanda et en Afrique, les droits, les obligations et la bonne gouvernance. A la fin de la journée, des soirées récréatives traditionnelles avec des danses, des chants, des poèmes, des devinettes, des proverbes et des contes sont vecteurs de la paix.

Les Ingando (camps), avec leur aspect guerrier forment actuellement les anciens combattants qui rentrent au pays, et les jeunes qui commencent l'université, tandis que « *Itorero* », sorte d'académie rwandaise, accueille, depuis 2007, différents groupes de population exerçant une certaine influence comme les responsables de services et les enseignants. L'académie nationale (*Itorero*), comme école traditionnelle qui, autrefois, préparait le jeune garçon à défendre son pays et à assumer l'âge adulte, a tendance à être aujourd'hui, une école populaire inclusive pour l'éducation au patriotisme, à l'unité et à la paix.

4.3.5.2 Le festival communautaire pour la réconciliation au Rwanda

La commission nationale pour la paix et la réconciliation supporte les festivals communautaires pour promouvoir la réconciliation au Rwanda, en considérant que **la culture** détermine la régénération de ces conditions de paix. Au Rwanda, comme ailleurs, la culture joue un rôle important pour faciliter le cheminement vers la paix et la réconciliation. (Staub, Pearlman, Gubin, & Hagengimana, 2005)⁴². Les produits partagés de la culture, avec plus d'accent sur **le théâtre et l'art**, auraient répondu à cette condition et pourraient continuer à être significatifs dans le nouvel ordre réconciliateur (Nzabandora & al. 2008).

⁴² « Communal interventions that empower the community members by relying on local culture understandings and practices can advance peace making and reconciliation » (Staub & al. 2005 in Bar-Tal & Rosen, 2009, p.559)

4.3.5.3 La paix économique

L'un des éléments les plus indispensables pour la réconciliation est le développement élargi. En fait, « les thèmes sur la paix et la réconciliation sont vides de sens pour beaucoup de Rwandais, dans l'absence de l'opportunité économique » (Nzabandora & al. 2008). C'est aussi notre hypothèse quand nous avons montré par les travaux de Staub (2003), que l'insatisfaction des besoins engendre la violence et plusieurs recherches sur la paix corroborent cette hypothèse (Burton, 1990; Galtung, 1996). L'harmonie sociale dans la région veut qu'il y ait des améliorations dans le bien-être matériel. La Commission Nationale pour l'Unité et la Réconciliation invite les donateurs, le gouvernement, les partis d'opposition et les ONG pour la région des Grands Lacs à adopter une stratégie pratique pour bâtir la paix, par plus d'investissement dans l'infrastructure productive et les activités génératrices de revenus pour un développement social durable. Pour Nzabandora et son équipe (2008) l'adhésion du Rwanda à la Communauté Est Africaine est une étape vers l'intégration économique régionale et le développement, qui contribuera à la réduction de la pauvreté.

4.3.5.4 La villagisation (*Imidugudu*)

Le groupement d'habitants est une initiative socio-économique majeure au Rwanda mais qui n'a pas été bien saluée par le paysan habitué à l'habitat dispersé. Pour minimiser la tension causée par ce groupement, souvent perçu comme une contrainte, Nzabandora et ses collègues (2008) suggèrent qu'il doit y avoir l'assurance que ce genre d'habitat maximise l'échelle d'efficacité, que les services sont offerts à plus de gens, qu'en fait, la sécurité est rehaussée et que l'usage de ressources est mieux rationalisé. Il serait bien aussi de reconnaître l'attachement que les gens ont sur leur terre, et leur assurer que la compensation sera faite à ceux-là dont la terre sera utilisée pour la construction de villages ou infrastructures associées. Prendergast & Snock (1999) recommandent que, pour s'assurer du support maximal des villages

rwandais, le gouvernement devrait considérer une procédure plus décentralisée et plus participative de la décision, sur comment le groupement d'habitations est mis en œuvre, car plus les communautés locales sont capables de décoder sur leurs vies, plus les nouvelles dispositions seront supportées.

Nous venons de voir les voies et les moyens empruntés, par le gouvernement rwandais, pour renouer le tissu de la paix. Des projets nouveaux ont été mis sur pied, ou alors des structures existantes ont été repensées ou renforcées. Il est maintenant important de voir ce que font les commissions vérité dans d'autres régions du monde.

4.4 Pédagogie pluridimensionnelle de la paix

La pédagogie des commissions de vérité est appelée pluridimensionnelle dans ce sens qu'elle ne s'occupe pas de l'enseignement seulement, mais aussi de l'éthique et de la politique. Selon Friedli (2009), les commissions vérités, si elles fonctionnent à la manière des institutions, risquent l'ambivalence d'incarner un potentiel conflictuel de leur fondamentalisme et le potentiel réconciliateur issu de leur aspect fondamental. C'est ce dernier aspect qui devrait orienter les travaux de ces commissions dans l'inter-culturalité de la vérité.

a) La mission de la commission « Vérité et Réconciliation »

La vérité et la réconciliation sont nécessaires dans le processus de guérison d'où la nécessité des commissions de vérité (Hazan, 2007 ; Appadurai, 2009). Leur but est de révéler la vérité, à propos du passé, pour servir comme mécanisme de pérenisation de la justice. Selon K. Asmal, L. Asmal et Roberts (1997), Kaye (1997), Liebenberg et Zegeye (1998), ces commissions ont une importance spécifique pour donner la lumière sur le fait que parfois les compensations individuelles ne sont pas possibles.

Elles exposent les actes de violence, des violations des droits humains et des droits civils, la discrimination, et autres méfaits perpétrés par des institutions formelles de l'état, des groupes et des individus. Elles observent donc les **valeurs éthiques**.

b) Diverses commissions « Vérité et Réconciliation »

Plusieurs sortes de commissions ont été établies dans divers pays : Argentine en 1983, Chili en 1990, El Salvador en 1991, Guatemala en 1994, Afrique du Sud en 1995, Honduras, Uruguay et Rwanda en 1999, Pérou en 2000, au Togo, le 25 février 2009. Parmi ces commissions, celle de l'Afrique du Sud a retenue l'attention de nombreux chercheurs (Asmal & al., 1997 ; Liebenberg & Zegeye, 1998 ; Norval, 1998). Elle fut créée en 1995, par Nelson Mandela, au lendemain des élections démocratiques.

c) La commission « Vérité et Réconciliation » en Afrique du Sud

La mission, assignée à cette commission de vérité et réconciliation, était, avant tout de libérer la parole des victimes de l'apartheid, de recueillir les témoignages interdits par la répression. Mais les bourreaux sont également invités à prendre la parole, à avouer leurs crimes et à demander pardon. Le cas de l'Afrique du Sud est intéressant parce qu'en plus d'avoir mandat pour enquêter tous les actes de violence politique perpétrés par chaque partie en conflit, la commission a des moyens pour octroyer **des amnisties**, ce qui lui donne des pouvoirs quasi- judiciaires.

Pour Hazan (2007), la décision d'amnistier ou non des criminels, en Afrique du Sud comme ailleurs, est un **choix purement politique**, car dans le cas d'Afrique du Sud, le principe de la TRC, (*Truth and Reconciliation Commission*) basé sur la vérité en échange du pardon, fut le compromis atteint entre De Klerk et Mandela. L'auteur affirme que la dimension religieuse et culturelle n'a été introduite qu'ultérieurement, pour rendre acceptable, auprès de la

population, l'idée qui garantissait cette amnistie des tortionnaires, c'est-à-dire en lui donnant la dimension spirituelle de pardon. La surreprésentation des hautes autorités religieuses dans cette commission d'Afrique du Sud reflétait cette volonté louable. « Par leur participation à cet exercice, elles donnaient leur bénédiction à cette **amnistie devenue pardon** » (Hazan, 2007, p. 171).

Cette démarche a bien fonctionné, car selon l'auteur, en mettant l'accent sur la dimension spirituelle, les victimes et les bourreaux, qui ressentaient un appel de leur conscience, pouvaient plus facilement octroyer ou demander un véritable pardon. Au plan sociétal, la transformation de l'amnistie en pardon tendait à évacuer le débat sur la validité de ce choix. La dimension politique de l'amnistie était gommée, au profit de la dimension spirituelle du pardon, intégrée dans la culture profonde africaine bantoue (**ubuntu ou sens de l'humain**), par l'archevêque Desmond Tutu. Du coup, cette amnistie-pardon devenait plus acceptable pour la population que dans le cas d'un marchandage basé sur des rapports de force. Là, réside le fondement stratégique et politique d'une lecture culturaliste des Commissions Vérités (Hazan, op.cit.).

d) L'amnistie-pardon au Maroc

Le Maroc emprunte cette voie de l'amnistie-pardon qui se joue, selon Hazan (2007), sur un registre culturel radicalement différent. La commission du Maroc, mise en place entre 2004 et 2006, s'appelle Instance, Equité et réconciliation (IER). Elle se présente en exemple de réconciliation et de réhabilitation des victimes des violations des droits de l'homme pour d'autres sociétés arabo-musulmanes et africaines. C'est une commission qui s'inscrit dans le contexte de la guerre antiterroriste et qui fonctionne alors qu'aucune rupture institutionnelle et politique du régime n'est intervenue. Cela veut dire qu'IER est une arme puissante dans la lutte antiterroriste, en mettant la population au côté du gouvernement pour le démantèlement des cellules terroristes.

Une des faiblesses de IER relevée par Friedli (2010, p.5), est que sa stratégie du pardon (*strategic forgiveness*) n'a pas abouti à une guérison collective au sein des différentes couches sociales, ethniques, syndicales, politiques et religieuses « à cause des pré-conditions émises par le roi Mohamed VI de ne pas toucher ni à la mémoire de son père, Hassan II (1961-1999), ni au problème du Sahara occidental ».

En conclusion, l'expérience montre que le premier objectif de ce type de commission est d'établir la vérité (en réponse à la vérité officielle qui a été diffusée et souvent manipulée pendant les années de violence interne) en **enquêtant sur les faits afin de déterminer les responsabilités**, d'individualiser les victimes et d'établir des bases de conduites concernant soit tous les cas de violations, soit en approfondissant certains cas considérés comme emblématiques (Hazan, 2007). Il a été montré également que les commissions de la vérité ont la faculté d'émettre des recommandations : principalement sur les mesures de réparations aux victimes des violations et les mesures qui devraient être adoptées afin de prévenir la répétition de telles violations.

Ces commissions vérités, qui tendent à être universelles dans la recherche de la justice et de la réconciliation, sont recommandées pour faire la lumière sur la question d'esclavagisme et du colonialisme (Hazan 2008) afin que règnent le droit et l'équité dans le monde.

e) La globalisation d'en haut et d'en bas

Appadurai (2009) distingue deux types de globalisation, celle d'en haut et celle d'en bas, ayant chacune la caractéristique d'une épée à deux tranchants.

La globalisation d'en haut, connue avec ses aspects positifs d'unification du monde, a un côté pervers qui suscite de nouvelles formes de haine, d'ethnocide et d'idéocide. L'auteur a voulu savoir pourquoi la décennie 1990, période de

forte globalisation⁴³, est aussi une période de violence à grande échelle, dans des sociétés et des régimes politiques très divers. Il postule que les forces de la globalisation, présente dans le monde des années 1990, ont produit les conditions d'un accroissement de l'incertitude sociale, à grande échelle et des frictions d'incomplétude, qui ont émergé l'une et l'autre dans l'échange entre catégories de majorité et de minorité. Ses recherches révèlent que pour que la violence se déchaîne, il est nécessaire que les sentiments d'incertitude et d'incomplétude se combinent et chacun à un niveau élevé. Ce niveau peut être intensifié par un état voyou (Irak et ses Kurdes), par une structure coloniale raciste (le Rwanda), par un projet de construction constitutionnelle tragiquement ethnicisé (la Yougoslavie après Tito), ou par des dirigeants criminels, poussés par l'avidité personnelle et s'appuyant sur des réseaux d'enrichissement illicites (le Libéria, le Soudan). Le cas de l'Inde selon Appadurai (op. cit.) semble être lié à des fractures culturelles, politiques et sociales.

Quant à la globalisation d'en bas, c'est-à-dire celle qui ne suppose pas l'existence d'un état-nation, elle a aussi un côté pervers, par exemple les réseaux de terrorisme. Son côté constructif, pourtant, œuvre pour donner l'espoir au monde. Il s'agit de l'effort des organisations non-gouvernementales et de mouvements militants pour peser, à l'échelle mondiale, sur des questions comme les droits de l'homme, le genre, la pauvreté, l'environnement et la santé. Ces réseaux de militants, soucieux des objectifs humanistes fondamentaux, constituent des groupes d'intérêt, à travers des frontières nationales comme des médecins sans frontières, des enseignants sans frontières (*Teachers Without Borders, TWB*), des ingénieurs sans frontières (*Engineers without borders, EWB*).

⁴³ Par forte globalisation Appadurai, (2009, p.15) entend « un ensemble de possibilités et de projets utopiques apparus dans de nombreux pays comme, Etats et sphères publiques après la fin de la guerre froide. Ces projets ont pris la forme d'une série de doctrines mêlant inextricablement le libre échange et la politique de marché, l'extension des institutions démographiques et des constitutions libérales, et les immenses possibilités offertes par Internet (et les cyber-technologies qui lui sont afférentes) pour adoucir les inégalités au sein des sociétés et entre elles, et promouvoir la liberté, la transparence et la bonne gouvernance jusque dans les pays les plus isolés et les plus pauvres ».

Ces réseaux transnationaux constituent une large catégorie d'institutions qui va des Eglises et des grandes organisations philanthropiques, aux corps multilatéraux et aux sociétés scientifiques, et participent à l'éducation mondiale pour la paix. Les membres sont reliés par l'empathie à distance, contraire à la haine à distance qui lie les réseaux terroristes.

4. 5 Conclusion au chapitre 4

Au chapitre quatre, nous avons passé en revue les différents modèles et stratégies mis en place pour faciliter une éducation à la paix. Fisher, & al. (2002) nous ont présenté le modèle du monde d'éducation pour la paix dont le contenu est organisé en formulation des savoirs, des attitudes et des aptitudes à faire acquérir par les apprenants. Ces auteurs distinguent aussi ce qui est de l'éducation formelle et ce qui est de l'éducation informelle.

Bar-Tal, et Rosen (2009) analysent spécifiquement ce qui se passe dans le conflit insoluble du Moyen-Orient et proposent comme les auteurs précédents une éducation à la paix avec une approche formelle (*school approach*) et informelle (*societal approach*). Ils ajoutent à cela des conditions requises pour que l'approche formelle soit possible. A chacune de ces deux approches, deux modèles peuvent être employés : le modèle direct et le modèle indirect. Néanmoins, malgré le détail de leurs programmes, on n'aperçoit pas la volonté des gouvernements à lâcher leurs positions pour un gain mutuel. On ne voit pas non plus la spécificité culturelle, dans ce programme établi par les psychopédagogues.

Au Rwanda, les conditions étant officiellement adéquates, les deux approches et les deux modèles sont utilisables, mais la situation étant encore fragile avec des blessures béantes, on remarque que les projets et les ONG qui y travaillent utilisent, presque à l'unanimité, l'approche informelle et le modèle indirect.

Toutefois, il est à souligner que pour permettre la guérison des mémoires collectives et une réconciliation fiable, le modèle direct, quoique délicat laisse à désirer dans les explorations aussi bien des causes directes que des causes indirectes du conflit ainsi que la part de responsabilité qui revient à chaque partenaire dans le conflit (Bar-Tal & Rosen, 2009). Une autre remarque pour le Rwanda, c'est que toutes ces stratégies fiables sont beaucoup plus institutionnalisées et coordonnées par le pouvoir, ce qui laisse peu de places et de poids aux initiatives privées. L'approche culturelle, au Rwanda, est beaucoup appréciée pour une éducation populaire peu coûteuse et réalisable en peu de temps.

Les commissions de vérité, qui transcendent les manipulations politiques, sont à encourager pour l'établissement d'une paix durable (Hazan, 2007). La faiblesse relevée dans presque toutes les commissions vérités, est qu'elles sont instituées par les pouvoirs politiques en place, qui donnent l'orientation qui les préserve de la moindre souillure. Appadurai (2009) découvre qu'à l'instar de la globalisation qui alimente les violences, il y a la globalisation d'en bas qui agit par empathie, à distance, et donne l'espoir au monde. Cependant, les initiatives des modèles proposés, comme la commission de l'unité et de la réconciliation au Rwanda, rencontrent des handicaps qui empêchent d'atteindre l'objectif de la paix. Ce sont ces défis que nous allons explorer au chapitre suivant, parce que c'est là où résident les causes réelles des conflits et des violences manifestés dans l'ethnocentrisme.

Chapitre 5 : Défis

Au lieu d'attaquer la personne révoltée, attaquez-vous plutôt aux motifs de sa révolte : « Aho kwica Gitera, mwise ikibimutera ». (Mutara III, Rudahigwa, Roi du Rwanda, 1931-1959).

Introduction

Le génocide de 1994, au Rwanda, a été une alarme pour que les gens réfléchissent aux programmes nouveaux à mettre en place pour prévenir la violence. C'est une expérience qui a provoqué chaque individu pour lui demander s'il est réellement humain. L'Etat, nous l'avons vu, a organisé des programmes aussi bien pour l'éducation formelle que pour l'éducation informelle. Les Associations pour la paix ont vu le jour, et les différentes professions religieuses, après avoir reconnu l'échec qu'a eu leur message d'amour, ont essayé de réviser leurs programmes. Si nous prenons à titre d'exemples l'Eglise Catholique : elle a redonné vie aux commissions de justice et paix, elle a introduit des synodes diocésains (*Gacaca nkirisitu*) en rapport avec le Gacaca traditionnel et les communautés ecclésiales de base (CEB) « imiryango remezo ». Malgré tous ces efforts, la violence due à la pauvreté, à la jalousie et à l'ignorance persiste (Nzabandora & al., 2008). La peur, non plus, n'est pas de moindre envergure (Erny, 2005). Cette peur qui embrase le monde entier, a été décrite par Appadurai (2009) comme source de la métastase de la violence. Jarymowicz, & Bar-Tal (2006), postulent que cette peur paralyse le fonctionnement et le développement normal humain, en engendrant ainsi la misère comme nous allons le voir dans ce chapitre 5, intitulé "défis". Nous allons montrer, là, où les Rwandais devraient mettre l'accent pour établir une paix véritable, enracinée dans le tissu social.

5. 1 Les causes profondes de la violence au Rwanda.

Les chercheurs rwandais Joseph Nzabandora, Célestin Karamira, Albert Rwego-Kavatiri, Faustin Vuningoma et Froride Tuyisabe, oeuvrant au sein de la Commission Nationale pour l'unité et la réconciliation (CNUR) ont mené une étude dont l'objectif était de mettre en lumière les causes des violences, après le génocide⁴⁴ de 1994, au Rwanda. Ils trouvèrent dans ces causes une certaine transversalité et un caractère circulaire, c'est-à-dire leur application à plusieurs types de violences à la fois. Il s'agit notamment de la récurrence de la plupart des causes dont, **la méchanceté, l'ignorance, la pauvreté, la jalousie** dans l'explication des types de violences multiples et variés. (Nzabandora & al. 2008). L'étude est partie du cas de **la méchanceté** qui revient fréquemment dans l'explication de très nombreux types de violences post-génocides, aussi bien dans les familles que dans la communauté. Ces chercheurs se sont alors posé deux questions à ce sujet précis :

- 1) La méchanceté est-elle une particularité ontologique des Rwandais et de leur culture ? Autrement dit, les Rwandais sont-ils naturellement méchants ?
- 2) Si tel n'est pas le cas, y a-t-il un plan, une visée derrière cette méchanceté ?

Après avoir trouvé que la méchanceté n'était pas la particularité ou l'attribut des Rwandais et de leur culture, il fallait prendre la deuxième question comme modèle ou fil conducteur de l'analyse des causes de différents types de violences perpétrées au Rwanda depuis le génocide de 1994 jusqu'en 2007, année au cours de laquelle s'est déroulée cette enquête sur terrain. La commission a alors procédé, dans un premier temps, à l'inventaire des causes de tous les types de violences qui ont été identifiés par les enquêtés. Ensuite, elle a associé chaque cause aux différents types de violences dont elle est l'origine. Cette approche leur permit d'abord de connaître le soubassement de la

⁴⁴ Staub (2003) postule que le génocide au Rwanda a été le résultat d'une grande frayeur causée par la menace interne, la paupérisation du pays et la culture.

violence, c'est-à-dire sa racine profonde et ses visées, pour ensuite déterminer l'instance ou l'institution à impliquer dans la lutte contre ces violences.

Par la même occasion, les agents de la commission montrent la gravité et l'ampleur de chaque cause, en fonction des types de violences dont elle est l'origine. En effet, la force de la stratégie de cette recherche contre le fléau de la violence est, qu'elle s'attaque aux racines profondes de cette violence et qu'elle détermine en même temps l'instance ou l'institution qui devrait agir. Dans notre langage d'éducation à la paix, il s'agirait d'identifier les besoins non satisfaits et de suggérer la solution. N'ayant pas trouvé, le terme méchanceté dans notre lexique de psychologie, nous allons l'employer dans le sens de l'« agression ».

5.1.1 L'agression

Selon les psychologues sociaux (Anderson et Bushman, 2000a ; Baron et Richardson, 1994 ; Berkowitz, 1993 ; Geen, 1998, mentionnés par Leyens, 2008), l'agression peut être définie comme tout comportement ayant l'intention imminente de blesser quelqu'un d'autre, d'une façon plus ou moins explicite. Ces chercheurs distinguent deux formes d'agressions à savoir l'agression instrumentale d'une part, et l'agression hostile d'autre part. La première utilise la souffrance de l'autre pour atteindre un autre but : contrôle, argent, statut. Dans ce cas le fait de blesser l'autre n'est pas une fin en soi, alors que dans l'agression dite hostile, le but d'infliger de la souffrance à autrui constitue un but primaire. Selon cette distinction, l'agression instrumentale est préméditée, alors que l'agression hostile surgit sous le coup de la colère, ce qui lui donne un caractère impulsif et automatique.

D'après les résultats de l'enquête de Nzabandora et al. (2008) la méchanceté, qui dépasse tout entendement, est à l'origine de plusieurs types de violences physiques domestiques (coups et blessures, tueries des conjoints et infanticide), soit de 100% des violences physiques domestiques identifiées dans les familles rwandaises post-génocides par les enquêtés, exactement comme **la colère excessive** qui relève aussi de la méchanceté. La méchanceté est aussi responsable des **six types de violences psychologiques et économiques communautaires**, sur les neufs qui ont été identifiés dans la société rwandaise post-génocide, soit de 66.66% des cas. Ces types de violences sont la destruction des biens matériels des rescapés du génocide, le jet de pierres sur les maisons des rescapés du génocide, les tracts, l'intimidation ou la menace directe, les paroles blessantes, la complicité dans l'emprisonnement.

Les recommandations données par les chercheurs de la Commission Nationale pour l'unité et la réconciliation sont que l'une des façons de faire fléchir cette méchanceté qui est à la base de très nombreux types de violences post-génocides, est, entre autres, l'éducation et la sensibilisation des gens à travers tous les agents et instances de socialisation. Ces activités suggérées, comme nous les avons parcourues au chapitre précédent, sont, par exemples, les camps de solidarité qui ont déjà fait leurs preuves au Rwanda, les sketchs et les pièces de théâtre, les films, les chansons profanes, les chants religieux, les médias, les festivals locaux et nationaux.

Rappelons-le, toutes ces activités ont existé avant le génocide (Fisher & al., 2002), elles sont rénovées actuellement, mais la violence persiste. Les chercheurs (Nzabandora & al, 2008.) trouvent la situation tellement alarmante, qu'ils font appel à la collaboration avec toute entité pouvant amener une contribution comme les confessions religieuses, les ONG locales et internationales, les diverses associations, les partis politiques opérationnels sur le terrain, l'administration publique, les entreprises tant publiques que privées et tout le système d'enseignement (écoles secondaires, instituts supérieurs et

universités). Toutefois, nous trouvons que ces campagnes de sensibilisation puisant les valeurs citoyennes rwandaises dans l'histoire et les institutions sociales traditionnelles du Rwanda n'avanceront pas très loin, si elles ne s'ouvrent pas à l'évolution du monde, car elles buttent sur des obstacles liés à l'ignorance qui a été diagnostiquée comme principale cause de discrimination.

Tableau 4. Les causes de discrimination au Rwanda

Causes de discrimination	Pourcentage des enquêtés
Ignorance	57.20
Jalousie	31.20
Histoire du Rwanda	10.60
Idéologie du génocide	1.00

Source : Données tirées de Nzabandora et al. (2008, p.113)

5.1.2 L'ignorance

L'ignorance est un autre fléau de la société rwandaise post-génocide, qui est à l'origine de certains types de violence, comme des violences sexuelles tant au niveau des familles qu'à celui de la communauté. Les résultats des recherches (Nzabandora & al. 2008) montrent que l'ignorance est responsable des deux sortes de violences sexuelles domestiques sur les quatre qui ont été identifiées par les enquêtes, soit les 50% des cas constatés. Ces deux catégories de violences sont le viol des enfants dans leurs propres familles et les rapports sexuels forcés par les maris, et dont les femmes sont victimes.

L'ignorance est aussi la cause profonde des tueries des conjoints par leurs partenaires. Ces tueries sont l'une des trois violences physiques domestiques, à savoir les coups et blessures, l'infanticide et les tueries des conjoints. Par ailleurs l'ignorance intervient beaucoup, selon ces enquêtes, dans la privation de liberté de relation et des droits fondamentaux de la femme ainsi que dans la

répudiation de la femme. Selon toujours les mêmes enquêtes, l'ignorance est en outre à la base de certaines violences psychologiques et économiques communautaires (l'intimidation ou les menaces directes, la discrimination et la corruption).

L'ignorance a été enfin pointée du doigt par les enquêtes (Nzabandora & al. 2008) comme étant à l'origine des six violences sexuelles communautaires sur les 7 qui ont été identifiées dans la société rwandaise, soit 85.71% des cas. Il s'agit du proxénétisme, du mariage forcé, du rapt, du harcèlement sexuel au travail, à l'école et aux lieux de prière. Ce qui est en cause, ici, est entre autres l'ignorance des lois de la politique du pays, en matière du genre, la naïveté, le bas niveau de compréhension et d'intégration culturelle des réformes en cours dans le domaine social, ainsi que l'inexpérience dans ce domaine. Mais s'agit-il du manque d'informations seulement, ou y a -t-il aussi une résistance au changement ? C'est l'objet des paragraphes qui suivent.

5.1.2.1 Manque d'informations

L'ignorance (« *ubujiji* » en Kinyarwanda) en tant que cause de nombreuses violences dans la société rwandaise post coloniale peut avoir plusieurs interprétations. Le dictionnaire, Nouveau Petit Robert (1996) donne deux définitions, dont : le manque d'instruction, de savoir, de connaissances intellectuelles ou de culture générale. En effet, le viol des bébés et des petites filles comme médicament contre le VIH/SIDA (selon 13.8% des enquêtés), et contre l'impuissance sexuelle à la vieillesse ou comme moyen d'accéder aux chances multiples pour réussir dans la vie, relève de la perversion sexuelle et surtout du manque des connaissances sur le VIH/SIDA et la santé reproductive ou les facteurs de la réussite individuelle dans la vie tels que nous les avons exploré au chapitre d'éducation aux valeurs.

Les violences sont par ailleurs encouragées par **l'ignorance** des textes légaux de la part de la population en général. Il est donc impérieux que les lois du pays soient largement diffusées auprès de la population selon les constatations des chercheurs (Nzabandora & al. 2008).

Selon la deuxième définition donnée par le Nouveau Petit Robert, l'ignorance est l'absence ou l'insuffisance de connaissances et des pratiques dans un domaine déterminé, ou l'inexpérience totale dans celui-ci. Dans leur entendement l'absence ou l'insuffisance de connaissances, de pratiques, ou l'inexpérience totale, s'appliquent surtout à la politique du genre qui contraste vigoureusement avec les traditions très enracinées dans les esprits et auxquelles les gens sont encore accrochés. Ce sont ces manières inconscientes de penser et d'agir qui sont dans les habitudes des personnes, et qui sont difficiles à changer que Galtung (1996) caractérise de structures et cultures profondes, et que nous avons utilisées dans ce travail sous l'appellation d'éléments sous-jacents au conflit (*deep structures / deep cultures*).

La mise en application musclée et intransigeante de la politique du Genre au Rwanda, surtout à partir de 1999, et ses grandes conquêtes politiques et sociales, par exemple dépassent tout entendement d'une grande partie des Rwandais vivant dans les milieux ruraux, particulièrement conservateurs. Cependant, sur le plan politique, le Rwanda a battu tous les records du monde et de l'histoire en ce qui concerne la représentation des femmes au Parlement et même dans les deux chambres. A notre avis, ce projet, quoiqu'il réponde positivement aux objectifs du millénium n'a pas été intégré dans la culture rwandaise comme un apport qui répond aux besoins des Rwandais, sinon il n'aurait pas été mal vu.

De la même manière, sur le plan social, la loi de novembre 1999 a institué le mariage monogame, et reconnaît le droit de la femme et de la fille à l'héritage dans tous les domaines. Les Rwandais n'ont pas été suffisamment préparés à

ces grandes innovations, qui ont de la peine à entrer dans les mœurs à cause des stéréotypes anciens ancrés dans les croyances et les convictions très profondes, dans les modèles et logiques traditionnels de pensées, le raisonnement, la compréhension et l'interprétation des choses ainsi que dans les pratiques sociales séculaires. Ces stéréotypes, concernant le statut de la femme, ont été forgées et enracinées dans les esprits par les pratiques de la société traditionnelle rwandaise, de la politique coloniale et post coloniale, du moins jusqu'en 1994 (Nzabandora & al. 2008). Les grandes religions qui oeuvrent au Rwanda comme le christianisme et l'Islam, étant aussi de caractère conservateur fondamentaliste (Friedli, 2009), n'ont pas été non plus capables de préparer la société rurale rwandaise à ces changements.

Tableau 5. Culture fondamentaliste

Niveaux d'analyse	Options fondamentalistes
Doctrine	Orthodoxie : définir la vérité et l'erreur de façon conforme à la tradition
Ethique	Morale du commandement et de l'interdiction : Le bien et le mal doivent être séparés de façon normative (rigidité et punitivité)
Politique	Apocalypse : Le but est de vaincre l'empire du mal.

Source : Friedli (2009, p.9)

Pour beaucoup de Rwandais influencés par ces stéréotypes du passé, les grandes innovations radicalement révolutionnaires apportées par la politique du genre sont, tout simplement, le monde à l'envers dans lequel ils ne se reconnaissent pas du tout. Ils se sentent complètement perdus, à tel point qu'on entend dire fréquemment que les hommes n'ont plus voix au chapitre, face aux femmes, dans leurs familles⁴⁵, parce que les autorités locales et les

⁴⁵ *Nta mugabo ukigira ijambo mu rugo rwe* est un langage rwandais utilisé couramment pour pointer du doigt le monde en l'envers où l'homme ne se reconnaît plus comme tout puissant dans la famille.

associations diverses se rangent actuellement derrière les femmes pour les appuyer.

Comme, psychologiquement, le changement brusque alimente la violence (Staub, 2003), on comprendra facilement que les hommes, révoltés et complètement désespérés, réagissent violemment en répudiant leurs femmes et en les privant de leurs droits fondamentaux et de relation comme l'adhésion aux associations, la fréquentation des personnes et des associations ou des ONG à caractère féminin (Nzabandora & al. 2008). Nous avons essayé de rassembler, dans le paragraphe qui suit, certaines raisons psychologiques qui expliquent pourquoi et comment les hommes ne se reconnaissant pas dans le projet de société rwandaise totalement rénovée et qui tranche radicalement avec le passé et donc n'optent pas facilement pour le changement.

5.1.2.2 Résistance au changement

Peck (1998), dans son expérience de psychothérapeute, trouve que le changement des habitudes n'est pas toujours facile. Pour lui il y a des personnes qui ne changent pas même si on leur prodiguait l'amour du monde entier comme nous l'avons souligné dans les difficultés des relations interpersonnelles (Tolle, 2005) au troisième chapitre. Ici nous allons relater quelques mécanismes psychologiques qui contribuent à cette résistance au changement d'attitudes.

a) Mise en question de la compétence et de la crédibilité du transmetteur

Au troisième chapitre nous avons vu que les attitudes sont acquises et non innées, et Newcomb et al (1970, p. 105) cités par Usabyemariya (2007) affirment qu'« en général, nos attitudes envers un objet changent ». Les attitudes connaissent une modification et un développement, et l'action des parents et des éducateurs, se doit de contribuer à leur élaboration et leur évolution.

Les recherches en rapport avec ces changements ainsi que les théories y relatives de Leyens (1979, p.81) ont privilégié la voie de la communication qui se résume par « qui dit quoi, à qui ? » et dont la schématisation est la suivante. :

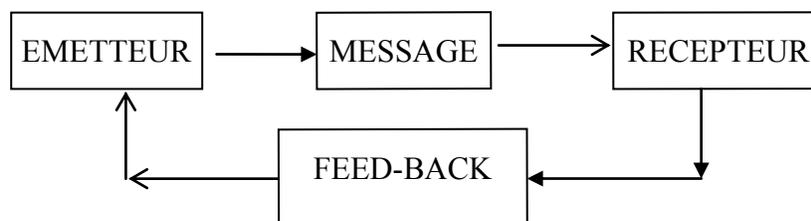


Figure 4. Crédibilité du message
(Leyens, 1979, p.81)

Nous avons donc l'émetteur avec compétences adéquates et pouvoir de persuasion. Un message clair et cohérent, un récepteur en bonne forme et un feed-back qui aide l'émetteur à ajuster son action afin que l'objectif soit atteint.

Une première chose qui est mise en question est la compétence de l'émetteur. Dans les recherches que nous sommes entrain d'analyser, Nzabandora et al. (2008), n'ont pas touché à ce point. La compétence de l'émetteur devient pour son récepteur un stimulus non moins influent dans sa voie vers l'adoption du message transmis par ce premier. Leyens (1979) souligne aussi l'importance d'une distance bien réglée, en spécifiant que l'émetteur se gardera d'afficher un écart notable avec son récepteur afin de ne pas provoquer les mécanismes de défense de ce dernier et diminuer ainsi son pouvoir de sensibilisation. L'émetteur ne montre pas seulement les compétences mais il doit aussi être doté du pouvoir et de l'intention de persuader. Dans sa persuasion, l'émetteur doit user de sa sympathie, ce qui lui demandera de manifester en quelque sorte ses émotions car comme nous le verrons au chapitre cinq « les sentiments sont communicatifs et favorisent le mécanisme d'identification à celui qui parle » (Sadi, 1983, p.95, cité par Usabyemariya , 2007, p.25). Ainsi, quand l'émetteur

est bien accepté, le récepteur cherche à s'identifier à ce premier et donc à changer certaines de ses attitudes en faveur de celles avancées par l'émetteur.

Pour Peck (1998), il y a plusieurs raisons qui font que les gens se fixent aux attitudes du passé. Ce sont surtout des comportements liés à la personnalité et à la nature humaine de paresse et de peur pour le changement. L'auteur pense que la personnalité définie comme composante **consistante** de l'organisation des éléments psychiques (*a consistent pattern of organization of psychic elements*) qui comprend une combinaison des pensées et des comportements a tendance à se ramener à cette consistance⁴⁶ caractérielle. Cette manière d'être des individus, des cultures et des nations a un côté positif et un côté négatif. Le côté positif est d'exiger au transmetteur du message d'être lui-même consistant pour qu'il soit crédible et pour que ces clients puissent s'appuyer sur lui⁴⁷. En effet, selon Usabyemariya (2007) c'est de l'émetteur, de la façon dont il a préparé le message et de la manière dont il le transmet que dépendra le changement ultérieur des attitudes du récepteur.

b) Absence de volonté et renforcement de la mémoire collective

Peck (1998) trouve qu'à côté de la recherche de la consistance, il y a le côté négatif, qui consiste en ce que nous avons appelé « résistance au changement (*resistance to change*) » qui semble être inhérente à la nature humaine même quand le changement apporte des bénéfices. Pour Peck (op.cit) cette attitude qui nie la vérité, laquelle vérité devrait libérer la personne⁴⁸, est un défi considérable qui entrave la transformation aussi bien individuelle que sociétal⁴⁹. Pour Pourtois et Desmet (2004), il suffit de découvrir les schémas qui sont en cause pour que les résistances cèdent et les changements arrivent.

⁴⁶ « There is a consistency to the personality of individuals-and to the personality of cultures or nation as well-a consistency that has both a dark side and a light side, a good and a bad » (Peck, 1998, p. 213).

⁴⁷ « We need a certain amount of consistency-a degree of predicability-in our personalities so that we can function effectively in the world as trustworthy human beings» (Peck, 1998, p. 214).

⁴⁸ Cfr. Jean 8, 32.

⁴⁹ « Given free will, it is our individual choice whether to give in to our original sin, resist change, stagnate, and even deteriorate, or to work on our individual as well as our societal transformation. It would be pointless to work for societal betterment if people could not change » (Peck, 1998, p. 214).

Selon leur théorie reliant la mémoire et les besoins, les scripts qui sont des informations mémorisées et reconstruites concernant les actions du cours normal des choses s'inscrivent dans la notion plus large de schémas qui constituent des structures de connaissance, organisations actives d'expériences ou de réactions passées ». « Ainsi, la mémoire subit-elle l'influence des scripts et des schémas qui altèrent l'histoire initiale afin de la rendre plus conforme, plus acceptable aux yeux des sujets » (Pourtois et Desmet, 2004, p.126). Ces auteurs montrent que les schémas se complexifient et s'enrichissent avec les expériences vécues qui leur permettent de refléter de mieux en mieux la réalité sociale et de prendre plus facilement en compte les contradictions. Développés de la sorte ils sont stables et statiques mais si les informations entrantes signifient au sujet que le schéma n'est plus fonctionnel et adapté, alors des changements et des accommodations peuvent intervenir (Augustinos & Walker, 1995, mentionnés par Pourtois et Desmet, 2004, p.127). C'est ce constat qui ouvre la voie aux perspectives de changement par la formation.

c) La réduction de la dissonance cognitive

Ce phénomène d'embarras dans lequel vivent la plupart des Rwandais, surtout ceux du milieu rural (Nzabandora & al., 2008), se situe au cœur de la théorie de la dissonance cognitive proposé par Festinger (1957, mentionné par Leyens, 1997). Selon Traube (1992, p.382), la dissonance cognitive caractérise un état où une information ou une pratique nouvelles introduisent une fissure, une incohérence ou une contradiction interne entre les éléments cognitifs qui composent la représentation sociale (idées, croyances, valeurs, pratiques, logiques de raisonnement et d'interprétation des choses socialement partagées). En conséquence cette information et cette pratique heurtent de front le sentiment d'évidence, c'est-à-dire ce qu'on a toujours pensé, cru et pratiqué. Se mettent alors en marche des mécanismes visant à réduire cette dissonance, par

le changement si ces informations répondent aux besoins, ou par la résistance si c'est le cas contraire.

En effet, selon Eckmann (2004, p.137), dans sa contribution sociopédagogique au projet d'une Europe ouverte, démocratique et respectueuse de droits humains, la situation de dissonance est bienfaisante. Pour l'auteur, quand il s'agit de résolution des conflits, « le modèle du conflit produit une forte dissonance au sein du groupe dominant. L'idéal serait évidemment un modèle propre à créer une dissonance aussi bien dans le groupe minoritaire que dans le groupe majoritaire ». Eckmann (2004, p.137) constate cependant, en examinant le cas des Juifs/Israéliens et des Palestiniens, que « dans le groupe minoritaire, il est bien plus difficile d'avouer ses contradictions, ses doutes et ses faiblesses devant l'autre étant donné qu'il est déjà dans une position de moindre pouvoir matériel et symbolique et qu'il est en train de lutter pour l'amélioration de son positionnement ». Ainsi conclut l'auteur « la dissonance qui se produit dans le groupe majoritaire est peut-être plus visible que celle au sein du groupe minoritaire, plus cachée et plus difficile à avouer.

En effet quand les représentations des schémas enregistrés dans le passé sont en contradiction avec les expériences actuelles, pour les psychopédagogues (Beauvois & Joule, 1996 ; Pourtois et Desmet, 2004), c'est une occasion favorable pour le changement des attitudes. En effet une des solutions pour éliminer la dissonance c'est de modifier ses attitudes. Leyens (1997), ajoute qu'une deuxième manière de fuir ce déplaisir consiste à ne pas accorder de l'importance à cette nouvelle information et une troisième manière qui consiste à modifier la cognition la moins résistante de manière à la rendre consonante avec l'autre.

Donc, par la **réduction de la dissonance** se déchaîne un filtrage des informations et des pratiques. Celles qui contestent la représentation en place sont purement et simplement méconnues ou sont redéfinies pour les rendre

compatibles ou les mettre en harmonie avec elle. Bien souvent ces mécanismes se produisent spontanément, automatiquement et inconsciemment. Comme l'a dit William James l'habitude est une seconde nature et les gens n'arrivent pas facilement à se départir de celle-ci. On est amené alors à saisir que certains Rwandais ont de la peine à comprendre, à accepter et à supporter certains changements, parce que leur esprit est saturé par la mentalité traditionnelle (Nzabandora & al, 2008) ou parce que la nouveauté ne répond pas à leurs besoins (Pourtois & Desmet, 2004).

En ce qui concerne les habitudes, la société traditionnelle rwandaise est patrilinéaire (descendance, succession ou héritage en ligne paternelle) et patriarcale (exercice du pouvoir par les hommes). Les pratiques coloniales et post-coloniales ont enraciné et renforcé cet esprit et les individus sont extrêmement confortables lorsqu'ils se glissent dans les matrices de comportement élaborées à leur intention par la société (Rezsohazy, 1992, p.370 ; Peck, 1998). Les modèles de comportement social sont actualisés et renforcés par les pratiques et les stéréotypes qui sont par exemple pour le cas du Rwanda certains proverbes, dictons, formules, contes, etc. ⁵⁰

Concernant l'insatisfaction des conditions d'apprentissage, le cas est évident au Rwanda post-génocide. Comme nous venons de le constater, pour que l'apprentissage d'une attitude soit possible, il faut qu'il y ait une certaine cohérence, une certaine continuité entre les anciennes connaissances et les nouvelles. Or, l'apprentissage traditionnel au Rwanda exige un modèle qui n'est plus disponible. Cette assertion se trouve ici confirmée par les chercheurs de la commission (Nzabandora & al., 2008) qui montrent qu'il y a un grand vide en ce qui concerne le modèle familial à suivre.

⁵⁰ Exemples de stéréotypes de la société traditionnelle rwandaise au détriment de la femme: « Urugo ruvuze umugore ruvuga umuhoro » (Donner de la parole à la femme dans la famille, c'est faire parler les armes blanches d'extermination de cette famille), Nta nkokokazi ibika isake ihari (la poule ne peut jamais chanter en présence d'un coq).

En effet, ces auteurs constatent que beaucoup de jeunes ménages n'ont pas connus les conseils et les exemples de leurs parents, soit que ces deniers ont été emportés par le génocide ou d'autres massacres, soit qu'ils courent toujours dans les forêts de la République Démocratique du Congo, soit encore qu'ils sont en prison pour crime de génocide. En conséquence, la CNUR demande aux confessions religieuses, et autres services, de contribuer à la réalisation de cet idéal si vital pour la société rwandaise post-génocide en comblant le vide laissé par la mort ou l'absence des parents par l'encadrement des enfants chefs de ménage. Ce contact est pertinent pour amener les valeurs de la paix, mais auprès des personnes pauvres, si elles ne sont pas assistées matériellement, les autres gestes de solidarité ne relèvent pas le défi. Les recherches (Nzabandora & al., 2008) sur les causes de la violence, dans la société, ont mis en évidence que la pauvreté, et la jalousie qui lui est liée, interviennent dans plusieurs types de violence.

5.1.3 La pauvreté et la jalousie

La pauvreté est à l'origine des huit types de violences domestiques, sur les quatorze qui ont été identifiés dans la société rwandaise par les enquêtes, soit 57.14% des cas. Elle intervient, en outre, dans six violences sexuelles communautaires sur les sept inventoriées par les enquêtes de la CNUR, soit dans 85.71% de ces violences, dans les tueries des gens non directement liées au génocide, dans la complicité dans l'emprisonnement, dans **la jalousie** et la corruption. Elle est enfin, avec la jalousie, un des obstacles de taille à l'unité et à la réconciliation des Rwandais à plusieurs niveaux.

5.1.3.1 La pauvreté

Au Rwanda, nombreuses sont les personnes accusées du crime de génocide, et provisoirement libérées, qui ont la bonne volonté manifeste de réparer les torts

causés aux rescapés du génocide, mais qui ne parviennent pas à honorer leurs engagements, à cause de la pauvreté. La chose la plus grave encore est le fait que la pauvreté est à la base de la complicité dans l'emprisonnement des innocents. De nombreux enquêtés (Nzabandora & al, 2008) ont maintes fois déclaré, sur le terrain, qu'ils sont fréquemment témoins des alliances entre les rescapés du génocide et leurs bourreaux d'hier, pour incriminer à tort les honnêtes gens riches parce qu'ils ont les moyens de payer les réparations et les dédommagements. Les rescapés du génocide espèrent ainsi être bien payés, et rapidement. De leur côté, en associant les innocents riches à leur crime, les personnes accusées du crime de génocide et libérées provisoirement espèrent ainsi honorer rapidement et facilement leurs engagements grâce aux moyens dont disposent ces innocents. Cette pratique déplorable provoque la colère excessive, la rancune et la haine débouchant souvent sur un cycle des violences dans la société.

En somme, selon Staub (2002), la **pauvreté a beaucoup d'effets négatifs**, dont l'augmentation de l'aversion entre groupes privilégiés et non privilégiés. Elle active ou intensifie l'expérience d'injustice, et l'injustice sociale perçue en se comparant aux autres, fait monter **la jalousie, la colère** et le ressentiment qui aboutissent à la **violence**.

5.1.3.2 La jalousie

Si nous assimilons la jalousie à l'envie qui est une émotion qui « *inspire de l'aversion pour celui qui possède ce que l'envieux désire (...) avec, corrélativement, la volonté de nuire (...)* » (Schoeck, 1995, p.35), nous comprendrons comment la jalousie est une source d'agression.

Selon Nzabandora et ses collègues (2008), la jalousie est à l'origine de la méchanceté dans la société, de toutes les violences physiques communautaires non directement liées au génocide (coups et blessures, tueries et mutilation des

organes du corps) et des six types de violences psychologiques et économiques sur les neuf identifiées dans la société rwandaise par les enquêtes du CNUR, soit 66.66% des cas. Les recherches (Nzabandora, & al., 2008) ont révélé que la dénonciation méchante des gens riches, disposant de moyens importants, par les personnes accusées de génocide et libérées provisoirement, s'explique aussi par **la jalousie**.

Enfin, les personnes accusées du génocide et libérées provisoirement, ainsi que le reste de la population pauvre, sont farouchement jaloux de l'assistance diversifiée dont les rescapés bénéficient dans le domaine de la santé, de la scolarisation et du développement. C'est la raison pour laquelle ils se livrent à la destruction des biens matériels des rescapés (vol dans les champs, tueries du bétail, incendies des maisons, destruction des cultures et bananiers à la machette, destruction des pâturages, etc.), aux menaces directes, à la discrimination, aux paroles blessantes et à la complicité dans l'emprisonnement.

On doit se convaincre que le développement socio-économique constitue l'un des fronts de lutte pour l'unité et la réconciliation des Rwandais. La Commission pour l'Unité et Réconciliation Nationale a bien tenté de faire passer ce message, et de sensibiliser, à ce sujet, l'opinion nationale et internationale, mais le problème reste insoluble, peut-être parce que les moyens nécessaires ne sont pas encore disponibles ou que ces causes de violence que nous avons examinées sont associées à d'autres causes encore plus profondes.

5. 1.3.3 La colère

La psychotérapeute, Rainville (1995) montre comment peut naître une émotion de colère. Pour elle, la colère résulte des sentiments éprouvés par la personne, dans une situation donnée, et le processus est le même pour toutes les émotions :

- Quand une situation ou un événement se présente, il est évalué par les deux hémisphères de notre néo-cortex, d'où ressort une conclusion.
- La conclusion résultante détermine l'interprétation ou la compréhension que l'on donnera à l'événement ou à la situation.
- Cette compréhension, à son tour, fait naître un sentiment agréable ou désagréable.
- Si le sentiment est agréable, il est alors classé dans la mémoire émotionnelle, avec les expériences à renouveler, et donne naissance à un état de bien-être. Si, au contraire, il est perçu comme étant désagréable, il suscitera une émotion, car il provoque un trouble (agitation intérieure). Il est alors classé dans la mémoire émotionnelle sous le registre des expériences à éviter.
- Cette émotion déclenche une réaction, qui peut être exprimée ou non, vers l'extérieur de l'organisme.
- Tandis que la réaction extérieure entraînera une ou des manifestations énergiques (crier, pleurer, frapper, etc.), la répercussion intérieure, pour sa part, donnera naissance à des manifestations organiques (baisse d'énergie, palpitations, fièvre, mal de gorge, d'estomac, diarrhée, etc.)

Donc, un individu peut agir violemment envers l'autre, parce qu'il se sent désemparé, du fait que la victime lui présente une situation qui est en résonance avec un souvenir désagréable enregistré dans sa mémoire émotionnelle. Certains sentiments que les gens éprouvent, comme, par

exemple, se sentir rejeté, ridiculisé, exploité, abusé, non respecté, dénigré, ignoré, incompris, victime d'injustice, etc., peuvent donner naissance à la colère. Ce qui rejoint le problème de dignité que la psychologue sociale, Hicks (2009) a soulevé au chapitre précédent. Dans la perspective de notre recherche, nous dirons que la victime rappelle la situation où son agresseur a eu le sentiment de ne pas être respecté dans ses besoins.

5.2 La peur

Un autre obstacle de grande envergure qui n'a pas été directement souligné par ces recherches de la CNUR (2008) mais qui est mentionné par d'autres chercheurs (Hannoni ,1988 ; Jarymowicz & Bar- Tal, 2006 ; Appadurai, 2009) est la peur. Elle est une des variables qui, surtout quand elle est collective, peut déclencher la violence ou freiner les attitudes pour la paix et le développement. La peur comme émotion, se développe de la même manière que la colère engendrée par les expériences frustrant l'individu.

Selon Tolle (2005), les gens souffrent parce qu'ils s'attachent beaucoup aux souffrances du passé et aux soucis de l'avenir. Pour lui, il ne faudrait employer le temps que pour des raisons pratiques. En peu de mots, pour alléger la souffrance, il faudrait vivre dans le présent, en restant vigilant et présent dans l'instant, et en observant tout ce que l'on ressent, plutôt que d'être envahi par la souffrance du passé ou les soucis du futur. C'est, selon cet auteur, cet instant qui donnera alors l'occasion de faire l'expérience de la pratique spirituelle la plus puissante, en allégeant la souffrance passée.

5.2.1 Peur instinctive

« Au même titre que la joie et le chagrin, la colère, l'amour et le dégoût, la peur fait partie des émotions fondamentales » (Mannoni, 1988, p.7).

Concernant l'origine de la peur, (Tolle, 2000) pense qu'elle fait partie de notre souffrance émotionnelle sous-jacente fondamentale. Pour Tolle (2002) les gens n'ont pas besoin de la peur pour éviter le danger inutile; seul un minimum d'intelligence et de bon sens est nécessaire. Pour ce genre de questions pratiques, comme la peur de se brûler, la peur de tomber, il est utile d'appliquer les leçons apprises dans le passé. Par contre, selon cet auteur, si quelqu'un était menacé d'être brûlé ou d'être brutalisé, il pourrait éprouver quelque chose ressemblant à de la peur. Il s'agit en fait d'un recul instinctif devant le danger et non pas de l'état psychologique de peur dont nous allons parler largement dans la section suivante. Cette peur psychologique n'a rien à voir avec la peur ressentie, face à un danger concret, réel et immédiat.

5.2.2 Peur psychologique

Au niveau psychologique, la personne éprouve un sentiment de peur, car elle se trouve dans les situations où elle est confrontée à des stimuli, des objets ou des représentations qu'elle éprouve comme menace réelle ou imaginaire (Mannoni, 1988). L'attitude de la personne qui a peur peut varier entre deux polarités extrêmes et opposées. Lorsqu'elle a l'impression de pouvoir éliminer la menace par la force, la personne, comme l'animal, fait front et passe à l'attaque. Le comportement passe du calme à la colère et à la rage. La deuxième attitude est celle que prend la personne qui ne voit pas, ou ne croit pas, à la possibilité d'une résistance à la menace. Cette personne peut estimer que la fuite représente une alternative préférable quand elle est possible afin d'éviter les

risques d'un combat toujours dommageable. Elle peut aussi choisir la soumission.

En somme les deux attitudes de rage et d'évitement tendent l'une comme l'autre à dégager l'individu de la situation dangereuse dans laquelle il est plongé à lui permettre d'atteindre un abri. Mais quel que soit l'alternative, il y a lieu de noter l'importante perturbation subséquente du comportement. Le sujet est contraint, sous le coup de son émotion, d'interrompre brutalement le plus souvent, son occupation et de réagir très vite sans avoir toujours le temps de s'organiser et de coordonner ses activités. L'individu effrayé a l'esprit accaparé par le danger et n'est plus capable d'un raisonnement ou d'un jugement suivi. Il n'est pratiquement plus accessible aux analyses discursives ni aux arguments de la logique.

Selon Tolle (2005) **la peur psychologique** se présente sous une multitude de formes: un malaise, une inquiétude, de l'anxiété, de la nervosité, une tension, de l'appréhension, une phobie, etc. Ce type de peur concerne toujours quelque chose qui pourrait survenir et non pas ce qui est en train d'arriver car la personne est dans l'ici et maintenant, tandis que le mental est dans le futur ce qui crée un hiatus chargé d'anxiété. C'est pour cela que dans la thérapie centrée sur la personne (Sheldon & Kasser, 1995 ; Rogers, 1998) il est demandé aux clients de se centrer sur l'ici et maintenant et de raconter son expérience. Selon Tolle (2005) **la peur semble avoir bien des causes: une perte, un échec, une blessure**, etc.

La peur de l'abandon, selon le courant psychanalytique⁵¹, trouve son origine dans la relation à la mère et/ou au père, soit parce que la figure de l'attachement n'a pas pu se faire de façon correcte, la sécurité affective en est ainsi compromise, soit parce que l'individu reste fixé de manière infantile et

⁵¹ Retrieved february 09, 2010 from <http://www.psychanalyse.fr>

pathologique à sa mère, dans une relation fusionnelle. L'enfant, puis plus tard l'adulte, ne fera qu'un dans son imaginaire avec l'autre. La peur d'être abandonné ne vient pas nécessairement d'un abandon réel, de même que, certains enfants abandonnés dans la réalité, ne souffrent pas de cette névrose. Cette peur est comme une incapacité à se détacher pour devenir autre, autonome et individué ou l'individu individualisé tel que nous l'avons désigné au troisième chapitre. La pathologie se manifestera de plusieurs façons, soit par un asservissement à l'autre, un dévouement excessif niant jusqu'à soi-même, soit par une fuite éperdue. Ainsi donc, de l'anxiété de séparation à l'angoisse de séparation, la peur de l'abandon peut invalider toute une vie.

Pour Mannoni (1988), la peur a un objet, mais l'angoisse (ou anxiété) est une peur sans objet, la peur pour rien, et quand cette peur pour rien devient la peur de tout, c'est la névrose, une impression de menace constante. Si l'on en croit Mannoni (1988), les névroses traumatiques adviennent quand le sujet a été exposé à 3 éléments : l'élément surprise, l'élément sans issue et l'élément temps nécessaire à l'élaboration du conflit. Quant au **terrorisme ou systématisation de l'extrémisme de la peur**, c'est une mise en place d'une véritable technologie de l'effroi, dont le but est d'exercer une pression sur les esprits. Au lieu d'être liée à un accident ou une catastrophe naturelle, la peur est alors intégrée dans un programme, dont elle devient le principal instrument moteur (Mannoni, 1988).

Pour ce qui concerne la participation des Rwandais au génocide, De Lame (1997) propose de tenir compte de cet élément compréhensible : **la peur**, sentiment, présent aussi bien en temps de guerre qu'en temps de paix chez les Rwandais. Elle affirme que cette peur est en partie liée à la crainte de perdre ses moyens de subsistance, mais aussi la conséquence des menaces constantes d'arbitraire judiciaire et de sorcellerie.

Revenons dès lors aux années 1990, au Rwanda. Si l'on se tourne du côté de la population, l'on constate que sa situation économique est catastrophique : le cours du café et du thé chute et les caféiers sont malades. A cette même époque, la communauté internationale pousse le Rwanda à pratiquer le multipartisme. L'élite rwandaise a **peur** de perdre ses privilèges, tandis que, le petit peuple a **peur** d'un avenir incertain. Toujours à cette même époque, les Tutsi qui avaient fui les persécutions des années 1960 et 1973 veulent rentrer au Rwanda. L'incursion de l'Armée Patriotique Rwandaise, le premier octobre 1990 et les déplacements de population qu'elle entraîne font naître, chez certains Rwandais, **la peur**. Selon Del Ponte (2009, p.118), la peur de la population Hutu au Rwanda, a augmenté davantage après l'assassinat du président Melchior Ndadaye du Burundi, en octobre 1993, et les infractions commises par le FPR au cours d'actions militaires. A ce moment là, « La RTL (Radion Télévison libre des Milles collines) propage la peur de l'Inyenzi⁵² Tutsi » et la plupart de la population hutu, devient convaincue, qu'il faut « l'éradication de la base de soutien du FPR à l'intérieur du Rwanda : la population tutsi ».

⁵² « Inyenzi », terme déshumanisant qui veut dire cancrélat.

5.2.3 La mémoire collective et la peur de perte d'identité

Fisher et ses collègues (2003, p.9) mentionnent l'identité comme l'une des causes du conflit. « La théorie de l'identité part du principe que le conflit est causé par des sentiments d'identité menacée, trouvant généralement leurs racines dans les pertes et la souffrance du passé qui ne sont pas résolues ».

Par là on comprendra pourquoi nous ne pouvons pas parler de l'identité d'un peuple sans toucher à **la mémoire individuelle et collective**. Eckmann (2004, p.39) nous donne le lien entre mémoire et identité. Pour l'auteur, « la mémoire est un aspect central de l'identité ». Dans son analyse de la mémoire culturelle, Assmann (1992, p. 139, cité par Eckmann, 2004, p.39) montre que la conscience d'appartenance sociale se fonde sur « la participation à un savoir commun et une mémoire commune qui est formulée par une langue ou un système de symboles communs ». Ainsi, selon Eckmann (2004), ce qui prouve la puissance du lien entre mémoire et identité sociale, c'est que le maintien et la persistance d'une identité ethnique ou nationale sur une longue durée est fonction de la mémoire culturelle qui s'y rattache. Si la référence à diverses formes de **diasporas**, gagne aujourd'hui du terrain dans les narratives⁵³ de toute une série de groupes (traditionnellement les Juifs et les Arméniens, mais plus récemment aussi les Afro-Américains, les Antillais et les Maghrébins, les Hutu et les Tutsi,...), elle va de pair avec une identification toujours plus marquée avec l'histoire fondatrice de son propre groupe. C'est ainsi que similairement aux nations, il existe des « communautés imaginaires et imaginées » (Anderson, 2002, cité par Eckmann, 2004) que Appadurai (2009) a appelé les organisations cellulaires, comparables aux organisations étatiques. Eckman (2004), commentant les travaux du sociologue français Halbwachs

⁵³ Selon, Eckmann (2004, p.39) ce terme anglais, « narratives » désigne « le récit collectif d'un groupe, sa façon particulière de raconter sa propre histoire et celle des autres ».

(1925, 1950, dans Eckmann, 2004) confirme qu'il est impossible d'établir une distinction définitive entre mémoire individuelle et mémoire collective, en ce sens que toute mémoire individuelle se forme dans un contexte social et collectif.

Selon Anderson et Lindsay (1998), les gens assimilent des schémas et diverses théories naïves à partir de leurs propres expériences, ou de ce que les autres leur ont raconté. Cependant, il a été montré par les expériences (Gilovich, 1987, mentionné par Fiske, Provost, Huyghues & Leyens, 2008, p.199), que « les schémas transmis par autrui ont tendance à incorporer moins de variabilité que ceux qui ont été produits par l'individu-même, ce qui induit des impressions plus extrêmes » nuisibles aux valeurs de la paix, comme cela peut s'observer dans les deux groupes sociaux rwandais de la diaspora (Hutu et Tutsi).

Tolle (2005) affirme que c'est seulement quand un individu ne s'identifie plus à partir de son mental, ou, tout simplement, quand il se détache de ses idées, qu'avoir tort ou raison, n'aura aucun impact sur le sens que l'on a de son identité et que le besoin si fortement compulsif, et si profondément inconscient d'avoir raison, qui est une forme de violence, ne sera plus là. Fisher et ses collègues (2002) partagent partiellement cette idée car, selon ces auteurs, l'identité fait partie des causes fondamentales des conflits, et revêt plusieurs dimensions, en rapport aux situations de conflit. En particulier, ils postulent que le sentiment d'identité peut changer rapidement, devant les menaces de danger réel ou imaginaire, comme nous venons de le voir dans les paragraphes précédents. Les besoins humains d'appartenance ou de sécurité (Maslow, 1968, Burton, 1990) contribuent à rendre les personnes vulnérables, au gré des changements de contextes qui les entourent, et ceux qui détiennent le pouvoir interne ou externe promettent de protéger ces besoins à la condition que l'on fasse ce qu'ils disent (Fisher & al., 2002). Nous postulons que, c'est cette manipulation qui guide, au Rwanda, l'identité hutu, tutsi, ou rwandaise. Au fur et à mesure

que **la peur augmente**, les gens adoptent des étiquettes, pensant qu'elles leur assureront une plus grande sécurité : l'ethnicité, la nationalité, la religion, la langue, le modèle économique, etc. deviennent toutes des mécanismes à la recherche d'un pouvoir protecteur.

Dans le cadre de notre travail d'éducation à la paix, il est important que les gens aient confiance au sentiment de leur identité –par exemple, l'identité rwandaise pour tous les Rwandais- de sorte que d'autres ne puissent pas leur en imposer une qui détermine, à leur insu, le comportement. De même les gens peuvent être encouragés à traiter les autres sur la base des identités qu'ils se sont eux-mêmes choisies, plutôt que sur la base des stéréotypes divisionnistes (Fisher, & al., op. cit.). De plus, si les gens se rendent compte qu'il existe plusieurs identités en une personne (Sen, 2007), cela peut résoudre les problèmes de l'identité conflictuelle (religion, ethnie, genre, etc.).

5.3 La dimension culturelle de la violence

Au chapitre premier, Galtung (1996) soutenait que, là où il y a la violence, il faut chercher la cause profonde dans la culture profonde. Dans des sections précédentes, associant les réflexions des chercheurs rwandais de la CNUR et des chercheurs sur les conflits du Moyen Orient, nous avons voulu combiner deux regards bien particuliers, puisque centrés sur la culture des peuples qu'ils se proposent d'observer. Dans cette section, nous quittons l'analyse généraliste des causes cachées de la violence pour examiner spécifiquement son évolution culturelle en génocide rwandais.

L'anthropologue **Taylor** (2000, cité par Ukelo, 2009, p.76) considère qu'il n'est pas possible de se contenter d'une analyse politique ou historique pour comprendre le génocide rwandais. Il faut également comprendre les dimensions culturelles qui furent présentes durant le génocide. Pour Taylor (2000, p. 132), « *les Tutsi furent dans leur immense majorité les victimes sacrificielles de ce qui relève, à beaucoup d'égards, d'un rituel (...) destiné à purger la nation d' «êtres obstrueteurs»* ». Ce « rituel » relèverait de l'ontologie rwandaise selon laquelle le « corps politique » se trouve en relation avec le « corps individuel ». Taylor affirme ainsi que de nombreux actes de cruauté, pratiqués pendant le génocide, peuvent être mis en relation avec la représentation du corps qui prévaut dans la culture rwandaise. Ses observations l'ont amené à faire l'hypothèse d'une analogie entre la santé du corps et celle de la vie sociale.

De fait, pour les Rwandais, la santé s'exprime par le flux des liquides et des humeurs, tandis que la maladie relève d'un blocage de ces derniers. Sur le plan social, la communauté est en bonne santé dans la mesure où les relations, les activités, etc. sont fluides, mais elle est malade si des blocages apparaissent dans son fonctionnement quotidien. L'auteur précise que ces blocages peuvent être le fait d'actes de négligence ou de malveillance. Dès lors, si la médecine

populaire rwandaise vise à libérer les flux puisque leur blocage engendre la maladie, la stérilité ou la mort, l'exécution du génocide a pu être considérée comme le moyen de rétablir la santé de la communauté rwandaise. Selon Taylor (pp.155-156), ce concept de flux était aussi appliqué à la vie politique à l'époque où le Rwanda était une royauté : « *les fonctions rituelles les plus importantes du Mwami consistaient (...) à entretenir le mouvement de la production, de la consommation et de la fertilité. Il était l'ultime garant de la fertilité des abeilles (pour le miel), du bétail, des femmes et de la terre. (...) Il recevait du ciel le don de fertilité et le transmettait à ses sujets (...) Il pouvait se comparer à un conduit creux au travers duquel passaient les bienfaits célestes* ». L'auteur (op. cit.) affirme que cette fonction de « conduite » est identifiable dans certains rituels effectués journalièrement (le mwami avalait tous les jours une boisson laxative), ainsi que dans certains jugements qu'il pouvait être amené à établir comme la mise à mort des jeunes filles sans poitrine, sans règles ou enceintes. En établissant des jugements de mort, le roi avait le pouvoir d'interrompre la circulation du sang, le flux de la vie.

Pour l'anthropologue De Lame (1997), le génocide des Tutsi a pu être considéré par les Rwandais hutu, comme un moyen de dépasser le chaos, concept appartenant à la culture rwandaise, de chercher une solution rapide pour la survie de la société. Ce système de représentation s'appuyait notamment sur la personne du roi et sur la perception du temps. Des rois guerriers pouvaient succéder à des rois pacifiques, et l'histoire passée était considérée comme amenée à se répéter au cours du temps. L'ancien système de représentation rwandais définissait par ailleurs deux types d'ordre : celui établi sous le règne d'un roi conquérant et celui ayant cours sous le règne d'un roi pacifique. Si aucun d'entre eux ne prévalait, on considérait alors qu'il y avait chaos. Celui-ci pouvait prendre différentes formes : famine, épidémies, problèmes reproductifs, désordre politique ou encore atteinte à l'espace territorial. Dans la mesure où le roi n'était pas capable de combattre ces troubles, on considérait alors que le temps était venu qu'un changement s'opère au Rwanda.

Avec toutes les perturbations qui affectaient le Rwanda, comme la pauvreté, la surpopulation, la détresse économique, la jalousie, le multipartisme immature, etc...de nombreux Rwandais furent convaincus d'être entrés dans une phase de chaos. Et, dans la mesure où le chaos appartenait à un système de représentation ancien mais « inconsciemment efficace » des Rwandais, un projet génocidaire a pu y trouver sa place, la pratique de meurtres étant alors considérée comme un moyen de rétablir l'ordre (De Lame, 1997). Car, la chercheuse le relève, la violence physique a toujours été un élément très présent dans la vie des Rwandais, puisque des sanctions allant jusqu'au meurtre – moyennant notamment l'usage d'objets quotidiens (machettes, couteaux, bâtons, etc.) - étaient assez fréquentes pendant la royauté, car la faute d'une personne pouvait être sanctionnée par l'exécution de toute une lignée.

Pour Del Ponte et Sudetic (2009) et Ukelo (2009), la « solution » qu'est le génocide fut imposée aux Rwandais par l'élite désireuse de ne pas perdre ses privilèges, s'appuyant aussi pour cela sur le haut niveau de **conformisme** exigé par les gouvernants. En outre, l'élimination progressive des moyens d'exprimer des émotions par la socialisation occidentale, ayant empêché les Rwandais d'extérioriser pacifiquement, comme par le passé, leurs frustrations, les conditions psychologiques pour un passage à l'acte se trouvaient réalisées. En se référant aux recherches des anthropogues De Lame (1997) et Franche (2004), Ukelo (2009) démontre avec les exemples des peines encourues par les contrevenants que la culture a eu un impact sur l'exécution du génocide.

a) Du côté de la royauté, les sanctions pouvaient être extrêmement sévères. Les agressions physiques, les assassinats, la rébellion et le vol de bétail pouvaient conduire à des condamnations à l'exil ou à la peine de mort. Cette dernière pouvait d'ailleurs être exécutée sur le champ, par le biais de tortures (supplice du pal, section des tendons d'Achille, mutilation des bras,

etc...), de la noyade, de l'étouffement, de la pendaison, etc... Quant à l'adultère et au viol, ils pouvaient entraîner la castration de l'homme, tandis qu'une jeune fille célibataire tombée enceinte pouvait être noyée ou bannie. Finalement, signalons aussi que la coutume prévoyait l'euthanasie des personnes âgées (que celles-ci soient volontaires ou non) ainsi que celle de certains nouveaux nés non désirés parce que malades, handicapés ou fruits d'un viol. Franche (2004, p.83) soutient pour sa part que la société rwandaise était traditionnellement très violente : « *Le pardon n'existait pas, même après plusieurs générations - mais une procédure de dédommagement, par le don de vaches ou de femmes, pouvait arrêter la vengeance* ». C'est le chef de lignage qui organisait la vengeance à la suite de laquelle soit le responsable de l'exaction, soit un parent du responsable, serait tué. A titre d'exemple, en 1897, la crise du coup d'état de Rucunshu résultant de la lutte interclan Banyiginya-Bega, a fait beaucoup de morts.

b) Pendant la période coloniale, des pratiques judiciaires communes, imposées par les colonisateurs, vont avoir cours dans tout le Rwanda. La peine de mort est d'ailleurs légalisée, et de nombreux crimes sont punis de cette sanction, à titre d'exemple, la pendaison de Rukara. Par ailleurs, et l'exemple qui va suivre le montre amplement, des sanctions physiques tombent rapidement - après un jugement sommaire - dès lors que les indigènes n'adoptent pas le comportement que les coloniaux attendent d'eux:

« La chicotte (...) était un fouet en peau d'hippopotame, en longue lanière séchée, au bout acéré. On la donnait sur les fesses nues, en présence de ses voisins et de sa famille, à tout mâle adulte (...) qui, par exemple, avait négligé le soin de ses cafés ou se trouvait en retard d'impôt ou simplement n'avait pas salué le Blanc qui passait. L'agent de l'administration coloniale assistait à la « cérémonie » de la chicotte, mais ne donnait pas les coups lui-même. (...) En général, le sous-chef africain donnait la chicotte lui-même ou choisissait un gaillard vigoureux et assez habile pour placer les huit coups réglementaires dans le même sillon ». (Sebasoni, 2000, p. 220, cité par Ukelo, 2009, p. 125).

c) La période post coloniale. Les punitions recourant à la violence continuent avec les événements de 1959, 1961, 1963, 1967, 1973. Les premiers affrontements entre Hutu et Tutsi se produisent, générant les premiers massacres et les premières fuites en exil des Tutsi. Les massacres des Tutsi se reproduiront à plusieurs reprises, à chaque fois que des réfugiés Rwandais tenteront d'entrer par la force au pays. Avec la seconde République établie, suite à un coup d'Etat non sanglant, les anciens dignitaires de la première République sont condamnés à mort, mais leur peine sera finalement commuée en prison à vie. La période de 1990-1994, c'est la lutte pour le pouvoir, entre le FPR et le gouvernement en place, avec comme conséquences : beaucoup de massacres qui aboutiront à l'assassinat du président et au génocide.

d) La période post-génocide recoure curieusement aux mêmes manières (1994-2000) jusqu'à légaliser la peine capitale dont Karamira, le fameux militant du MRND (mouvement révolutionnaire national pour le développement) est un des cas de ceux qui ont péri avec ce système.

A côté de l'analyse culturelle de la violence au Rwanda, Odent (2008) propose une étude de l'origine de la violence sous l'angle d'une crise en valeurs humaines.

5.4 La crise en valeurs humaines

Un chercheur français, Odent (2008), dans son livre, « l'amour scientifié », a collectionné plusieurs recherches faites au sujet de l'amour. Par là, il a voulu montré que, le meilleur moyen d'avancer dans la compréhension des origines de la violence, était de retourner la question et de se demander d'abord comment la capacité d'aimer se développe.

Walsch (1997) aussi, abonde dans le même sens, en postulant que toutes les actions humaines sont motivées à leur niveau le plus profond, par l'une de ces deux émotions : la peur ou l'amour. La question est de savoir quelle pensée racine (peur ou amour) motive l'expérience, guide et oriente les relations personnelles. Quand on se laisse guidée par la peur, on termine par la violence. Par contre quand on est orientée par l'amour, c'est la paix qui s'installe.

Pour Walsch (op. cit.), la distinction entre les deux types de motivations est claire, dans ce sens que la peur est l'énergie qui contracte, referme, attire, cache, entasse, blesse, s'accroche, se cramponne à tout ce que la personne possède alors que l'amour est l'énergie qui s'étend, s'ouvre, envoie, reste, révèle, partage, guérit et donne toute la possession. Les deux auteurs (Walsch, 1997 ; Odent, 2008) expriment leurs désolations aussi sur le fait que la socialisation sur l'amour l'a rendu tellement conditionnel qu'il se développe en peur. A titre d'exemple, par le biais de l'éducation, les parents apprennent à leurs enfants que l'amour est conditionnel⁵⁴ et ce rôle projeté sur Dieu offre à l'homme l'image d'un Dieu qui juge, récompense ou punit à partir de ses sentiments à propos de ce que la personne a fait (Walsch, 1997). Pour choisir l'amour, cet auteur trouve qu'il faut renoncer aux enseignements fondés sur la peur, choisir l'action parrainée par l'amour pour faire l'expérience personnelle et écouter les maîtres tout en sachant que le meilleur rappel est la voix de la conscience qui est dans la personne même. Mais au moment où ceux qui soutiennent le courant humaniste trouvent une réponse dans les besoins d'autodétermination (Déci, 1980, mentionné par Joule et Beauvois, 1997), de l'être humain où l'individu déterminé de façon interne à choisir ce qui est bien, un certain nombre de théoriciens dont Joule et Beauvois (1997) insistent, au contraire sur les déterminants externes de la conduite humaine.

Pour montrer qu'au niveau de la psychologie, le choix personnel s'avère difficile, Jarymowicz et Bar-Tal (2004) trouvent naturel que la peur, émotion primaire et

⁵⁴ Plusieurs proverbes rwandais vont dans ce sens : Gira so yiturwa indi. Akebo kajya iwamugarura

négative (comme la haine et la méfiance), domine sur une émotion secondaire et positive comme l'espoir (l'amour éventuellement). Ces auteurs expliquent le phénomène par le fait que, la peur comme émotion primaire, enracinée dans les expériences actuelles, et basée dans un passé mémorisé, s'active consciemment et inconsciemment, cause la passivité et le conservatisme et conduit quelquefois à l'agression.

Quant à l'émotion secondaire, elle emploie une activité cognitive qui demande anticipation et recherche de nouvelles idées, et se trouve ainsi ralentie dans un processus complexe de créativité et de flexibilité. Cela explique pourquoi lors des négociations entre deux groupes opposés, la peur collective, spontanée et automatique qui règne dans chacun de ces groupes, perturbe le processus et l'empêche d'aboutir.

Le cas concret c'est l'accord d'Arusha du 04 Août 1993, entre le gouvernement rwandais et le FPR/*Inkotanyi* qui n'est pas entré en pratique. En effet dans chaque groupe, selon Jarymowicz et Bar-Tal (2004) les émotions sont partagées et évoquées spontanément. L'émotion dominante dans le groupe est déterminée par la culture véhiculée par les expériences, la socialisation et les conditions de vie qui facilitent l'accès à une même information, discussions, symboles, les modèles, les valeurs, les attitudes, les croyances et les influences.

Pour Appadurai (2009), pendant que l'angoisse d'incomplétude engendre la frustration et la peur des majorités vis-à-vis des minorités discriminées, il y a chez ces derniers, la naissance et la diffusion de la haine des minorités envers les majorités. A noter que la haine, comme la peur, n'aboutissent qu'à la violence (Appadurai , 2009 & Jarymowicz et Bar-Tal (2004). Dans le cas des Analyses que Jarymowicz et Bar-Tal (2004) ont effectué en Israël et en Palestine ils ont trouvé que la peur collective est une émotion dominante dans la société, et elle est caractérisée par le fait de lier les expériences avec un passé conflictuel, et de limiter ainsi les perspectives d'un meilleur avenir. Ainsi, le

conflit Arabe-Israël ne semble pas avoir de fin. Il en est de même du conflit entre les catholiques et les protestants de l'Irlande du Nord.

Pour Odent (2008), une dimension de l'amour qui a été étudié à fond, c'est le pardon, il pourrait être utilisé pour guérir les mémoires blessées. Le pardon, nous l'avons évoqué au chapitre précédent (Hazan 2007), a fait de la commission vérité de l'Afrique du Sud, une vedette au niveau mondiale, alors que le refus du pardon a fait des conflits israélo-arabes insolubles. Cette facette de la capacité d'aimer prend une dimension particulière, à une époque où l'humanité doit inventer de nouvelles stratégies de survie. Ce dialogue implique d'abord un effort d'unification de l'humanité, encore freinée par les séquelles des conflits entiers entre groupes ethniques et nations (Odent, 2008). Les études scientifiques sur le pardon ont été possibles, grâce à des batteries de tests (Mauger, Pery & Freeman, 1992); Coyle & Enright, 1997).

De même qu'on distingue la capacité d'aimer les autres et la capacité de s'aimer soi-même, les tests de Mauger évaluent la capacité de pardonner aux autres (FOO : *scale for forgiveness for others*) et aussi la capacité de se pardonner à soi-même (FOS : *scale for forgiveness of self*). Ces batteries de tests sont inclus dans cet inventaire complet de la personnalité qu'est le « *Behavioral assessment* » sytem (BAS). Les tests de Mauger sont uniques en ce sens qu'ils cherchent à mesurer la capacité de pardonner en tant que trait de personnalité plutôt que la réponse à une offense particulière. Les batteries de Tests de Coyle & Enright(1997) et leurs variantes ont été les plus utilisés. Ces études scientifiques du pardon ont eu jusqu'à présent trois objectifs principaux. Certaines ont cherché à évaluer l'efficacité d'interventions thérapeutiques sur la capacité de pardonner. D'autres ont étudié l'effet thérapeutique du fait de pardonner. D'autres encore ont exploré les relations entre la capacité de pardonner et d'autres traits de personnalité, tels le degré d'anxiété, de dépression, de religiosité et de sociabilité.

L'étude permet de conclure que la capacité de pardonner était associée à des degrés d'anxiété bas : cette corrélation était très forte pour les étudiants qui avaient été profondément offensés. Il n'y avait par contre pas de corrélation significative avec le degré de dépression. Dans le cadre des relations familiales, les étudiants semblaient moins aptes à pardonner que les parents. Il n'y avait pas de corrélation entre la capacité de pardonner et le degré de religiosité révélé par les tests. Cependant « l'affiliation à une religion particulière semblait faciliter le pardon » (Odent, 2008 p. 122).

Parlant de la capacité de se pardonner que l'on peut appeler la compassion de soi (self compassion), Neff (2009), s'inspirant des techniques de la pratique bouddhiste, a travaillé scientifiquement sur trois composantes⁵⁵ de la compassion de soi, et a montré que cette attitude était liée positivement aux sentiments de bonheur, optimisme et curiosité. Les résultats ont montré une corrélation négative avec l'anxiété, la dépression, la rumination et la peur de l'échec.

Selon ces recherches, les personnes ayant développé cette attitude de compassion de soi, sont aptes au changement⁵⁶ contrairement à l'habitude qu'ont les personnes d'y résister (Traube, 1992 ; Peck, 1998 ; Nzabandora & al., 2008). Si nous avons pris du temps pour parler du pardon et de la compassion de soi, les dimensions de l'amour sur lesquelles nous avons les données des études scientifiques, ce n'est pas seulement pour relater les travaux scientifiques (Odent, 2008), c'est aussi que nous voulons montrer que l'amour est une valeur qui peut être enseignée d'une façon pratique, selon une certaine pédagogie si on l'aborde dans toutes ses composantes.

⁵⁵ 1) Self kindness versus self judgement, 2) a sense of common humanity versus isolation, 3) mindfulness versus overidentification (being aware of one's present moment experience in clear and balanced manner)

⁵⁶ « Self-compassion involves the desire for the self's health and well being, and is associated with greater personal initiative to make needed changes in one's life. (Neff, 2009).

5.5 Conclusion au chapitre 5

Dans ce chapitre nous avons parlé des problèmes que rencontrent les médiateurs pour la paix. Partant des recherches des agents de la commission nationale pour l'unité et la réconciliation au Rwanda, nous avons dégagé qu'il y a plusieurs causes qui incitent les gens à la violence, dans la période post-génocide, et qui les empêchent de vivre en paix dans la société. A la question de savoir pourquoi il y a encore la violence au Rwanda, la réponse simpliste est que les gens sont méchants. En voulant savoir si les Rwandais sont ontologiquement méchants, les auteurs (Nzabandora & al. 2008) cherchent les raisons sous-jacentes à ces actes de méchanceté, et découvrent que la pauvreté, l'ignorance et l'incertitude, face au changement sont les causes de cette agressivité, c'est-à-dire les obstacles aux programmes d'établissement de la paix. En effet, notre postulat est que certains projets initiés par le colonialisme et l'évangélisation, et qui se retrouvent dans le processus actuel de mondialisation, n'ont pas parfois tenu compte des besoins locaux, ou des valeurs traditionnelles et ont par conséquent contribué à alimenter la violence.

Ailleurs, comme au Moyen Orient, Bar-Tal & Rosen (2009) et Salomon et Nevo (2002), évoquent plutôt l'obstacle de la mémoire collective qui alimente la peur collective et rend le pardon impossible. Cette domination de la peur sur l'espoir (Jarymowicz & Bar-Tal ,2004) ou sur l'amour, caractéristique des sociétés qui vivent dans les conflits, s'explique psychologiquement par la différence fonctionnelle entre ces émotions. Nous avons relevé aussi que la culture a un impact non négligeable pour véhiculer la peur et la violence, surtout quand il y a la crise des valeurs. Odent (2008) ne partage pas cette déplorable résistance au changement des personnes, qui se laissent envahir par la peur au lieu de choisir l'amour. Il montre même que, scientifiquement il y a un des attributs de l'amour la compassion de soi et des autres, qui facilite les innovations pour le changement. Ainsi dans le chapitre six qui va suivre, le dernier des chapitres

théoriques, l'apprentissage des compétences émotionnelles, cognitives et sociales, qui permettent à cet amour de pousser et de grandir sera ébauché.

Chapitre 6 : Gestion des émotions et des conflits

Le meilleur remède à la colère consiste donc à respecter ses besoins, à poser ses limites, à oser exprimer ce que l'on ressent plutôt que de la cacher derrière la peur de ne pas être aimé ou approuvé » (Rainville, 1995, p.256).

Introduction

Après avoir parcouru le contexte historique du Rwanda, au deuxième chapitre, nous avons vu que la violence est un problème qui préoccupe le monde entier (Galtung, 1996 ; Salomon & Nevo, 2002 ; Staub, 2003) et que la paix est une aspiration profonde pour tout être humain. Pour arriver à cette paix, il faut prévenir la violence, et la méthode que nous avons choisie n'est pas celle de se munir des armes pour la guerre, mais celle de choisir des valeurs à développer pour faire régner l'amour et la liberté, tel était l'objet du troisième chapitre. Au quatrième chapitre nous avons parcouru les initiatives qui se font dans le monde, tant laïc que religieux. Au cinquième chapitre nous avons remarqué que, malgré ces efforts, il y a des obstacles infranchissables dus aux blessures actuelles, ou du passé, comme l'ignorance, la pauvreté et la jalousie (Nzabandora, & al., 2008) et l'angoisse vis-à-vis du passé et de l'avenir (Appadurai, 2009; Jarymowicz & Bar-Tal, 2004).

Ce dernier chapitre met l'accent sur les compétences émotionnelles (Goleman, 1995; Chabot, 1998 ; Rainville, 1995) et sociales (Kelman, 2004 & Staub, 1984, 2003) à développer pour soutenir nos valeurs ancrées dans l'amour et la liberté afin de relever les défis. Il s'agit, dans un premier temps, de l'apprentissage de la gestion des émotions par l'outil de la communication (Chabot, 1997 ; De Mello, 1994 ; Rainville, 1998) dans un deuxième temps, de l'apprentissage de la médiation des conflits (Uwimanimpaye, 2000) qui ne peuvent pas manquer

dans la vie quelles que soient les conditions, et dans un troisième temps, de l'enracinement dans la culture. Une proposition est faite (Uwimanimpaye & Zanolli, 1999), celle d'intégrer les valeurs occidentales de médiation dans les valeurs traditionnelles.

6.1. Gestion des émotions

Dans cette partie qui commence par l'entraînement aux compétences sociales en faveur de la paix, la théorie de l'intelligence émotionnelle rendue populaire par le psychologue américain, Goleman (1995, 1997, 2005) va nous être utile. Nous avons trouvé la même théorie chez Chabot (1997), professeur expérimenté de psychologie au Canada. Avant ces deux auteurs, les recherches sur l'intelligence émotionnelle avaient eu lieu grâce à Salovey et Mayer (1990) qui ont continué leurs recherches sur l'importance de ce concept (Mayer & Salovey, 2003) et l'ont étendu à toutes les dimensions de la personne. Ils soutiennent que les êtres varient dans leur capacité à traiter l'information d'une nature émotionnelle et leur capacité à établir un lien entre ce traitement émotionnel et la cognition générale. Ils posent ensuite l'hypothèse que cette capacité se manifeste dans certains comportements d'adaptation (Mayer & Salovey, 2000).

Cependant d'autres chercheurs (Bar-On, 1997, 2003 ; Goleman, 1995, 1998), continuant dans la voie initiale, ont étendu le concept d'intelligence émotionnelle en y mélangeant explicitement des traits n'appartenant pas au domaine des habilités. Ce sont ces deux modèles qui vont orienter nos travaux sur la formation des attitudes en faveur de la paix.

A) Le modèle de Bar-On

Bar-On, psychologue israélien, qui a une grande expérience du travail de dialogue a développé un modèle orienté vers le processus plutôt que vers les

résultats (Bar-On, 1997, 2003). Il est centré sur une gamme de capacités émotionnelles et sociales comme :

- Etre conscient de soi, se comprendre et s'exprimer (l'intra-personnel) ;
- Etre conscient des autres, les comprendre et entretenir des rapports avec eux (l'interpersonnel) ;
- Faire face à des émotions fortes (l'adaptabilité).
- S'adapter au changement et régler des problèmes de nature sociale ou personnelle (la gestion du stress et l'humeur générale).

Selon Bar-On (2003), l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps, et il est possible de l'améliorer par la formation et la thérapie. Ce modèle nous intéresse dans l'entraînement aux compétences pour la paix individuelle, interpersonnelle.

B) Le modèle de Daniel Goleman

Le modèle de Goleman (1997) développe aussi **quatre concepts** principaux. En premier lieu il parle de « **la conscience de soi** », comme capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence, à les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, qu'il nomme « **la maîtrise de soi** », consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation. Le troisième concept, celui de « **la conscience sociale** », englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, **la gestion des relations**, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres, tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits (Goleman, 2005).

Nous trouvons que son modèle pourrait se résumer dans la recherche de paix avec soi-même et avec la société, et qu'il va dans le même sens que celui de Bar-On (1997). L'auteur affirme aussi que les compétences émotionnelles ne sont pas des talents innés, mais plutôt des capacités apprises qu'il faut

développer et perfectionner afin de parvenir à un rendement exceptionnel. Il ajoute que l'Intelligence Emotionnelle favorise donc, non seulement la réussite professionnelle et privée, mais qu'elle permet aussi aux jeunes d'être moins agressifs et plus populaires (Goleman, 1995), car elle leur permet de prendre de meilleures décisions en ce qui concerne «les drogues, le tabac et le sexe» (Goleman, 1995, p.268).

Chabot (1998) propose dans les paragraphes qui suivent de montrer comment l'intelligence émotionnelle pourrait être cultivée au moyen de la communication. En principe, les recherches de Lahaye, Pourtois et Desmet (2007) confirment aussi que c'est sur la communication que se fonde l'émancipation⁵⁷ de la personne, qui nous amène encore à souligner que l'éducation à la paix conduit au développement intégral de la personne.

6.1.1 La communication comme instrument de paix

Nous l'avons vu au chapitre 1, la solution pour gérer la diversité internationale, c'est la communication (Galtung, 1996). Dans la culture rwandaise, la formation académique (Itorero) que l'on donnait à l'élite de la cour se basait sur les techniques de la communication. Là, tout s'apprenait plus par le modelage que par le discours. Dans cette section, Chabot (1998) nous relate quatre ingrédients indispensables pour que la communication soit efficace et constructive. Il s'agit de comprendre l'autre, faire sentir la compréhension, se faire comprendre, sentir la compréhension. En d'autres mots, c'est l'entraînement à la communication empathique dans le langage laïc (Bar-On,

⁵⁷ Ici «le concept d'émancipation peut être assimilé à celui de développement de la personne. Il s'agit du processus par lequel l'individu se transforme, devient autre, modifie ses habitudes, produit et intègre de nouveaux savoirs» (Lahaye, Pourtois et Desmet, 2007).

2003 ; Goleman, 1997; Rogers, 1998 ; Rosenberg, 2008) qui correspond à l'entraînement au dialogue amical⁵⁸ dans le langage religieux (Peck, 1998).

a) Comprendre l'autre.

Chabot (1998) postule qu'un grand nombre de conflits existent parce que les gens ne se comprennent pas. La compréhension de l'autre se situe à trois niveaux : ses expériences, ses comportements ainsi que ses sentiments et ses émotions.

L'expression de ses expériences concerne ce que l'autre vit et ce qu'il fait sans nécessairement toucher le plan émotionnel. L'expression de ses comportements concerne comment on agit et se comporte. On raconte non seulement ce qu'on a fait, mais aussi comment on s'est comporté dans telle circonstance.

Comparé à l'expression de l'expérience, qui peut être impersonnelle, **l'expression de ses comportements** est plus intime. Elle est utile, car elle permet de comprendre comment l'autre agit ou réagit dans telle ou telle circonstance. Mais pour Chabot (1998), on ne comprend pas seulement l'expérience et le comportement de l'autre mais aussi ses sentiments et ses émotions c'est-à-dire ce qu'il ressent ou ce qu'il éprouve. On exprime ici comment on se sent ou comment on s'est senti. Pour qu'une communication soit réussie, il est fondamental de connaître ce que l'individu a vécu, comment il s'est comporté et, surtout, comment il s'est senti. Puisque que les gens n'expriment pas facilement leurs émotions, il faut donc les aider par la maïeutique à en parler, mais surtout, il faut apprendre à saisir ces émotions même si elles ne sont pas clairement exprimées (Rogers, 1976). C'est **l'empathie** qui permet cette compréhension de l'autre.

b) Faire sentir à l'autre qu'on le comprend.

⁵⁸ "The energy required for the discipline of bracketing and the focusing of total attention on another is so great that it can be accomplished only by love, which I define as the will to extend oneself for mutual growth" (Peck, 1998, p.51).

La deuxième étape d'une bonne communication avec l'autre consiste à faire sentir à l'autre qu'on le comprend, en donnant la rétroaction (*feed-back*) nécessaire pour qu'il sente clairement qu'on l'a compris (Chabot, 1998).

Cela demande que ce qu'on exprime de façon non verbale soit plus fort que ce qu'on dit, afin que l'autre sente qu'il est compris. Ainsi, cette attitude servira de tremplin pour l'autre et l'encouragera à s'exprimer davantage. C'est ce langage du corps que nous allons trouver dans les rites.

c) Se faire comprendre par l'autre.

Pour Chabot (1998) se faire comprendre, c'est utiliser un mode de langage approprié et accessible à l'autre. Les bons communicateurs (Rogers, Rosenberg, 2008) savent s'ajuster au niveau du langage de l'autre et trouver les mots qu'il faut, c'est-à-dire qu'ils dialoguent et ne monologuent pas. Pour trouver le niveau de langage approprié : il faut sentir l'autre, en percevant et décodant dans le langage non verbal de l'autre, s'il nous comprend. Or, comme la communication non verbale est bien souvent inconsciente, si on parvient à l'utiliser de façon consciente, on optimisera sa communication et, par conséquent, on favorisera la compréhension de l'autre.

d) Sentir que l'autre a compris.

Il faut donc non seulement décoder si l'autre parvient à comprendre ce qu'on dit, mais aussi décoder s'il saisit ce qu'on ne dit pas avec des mots.

Notre sensibilité joue, une fois de plus un rôle important, car, il nous faut en même temps être sensibles à ce que l'autre nous dit et ne nous dit pas avec des mots. Dans la communication non violente, Rosenberg (2008), trouve que pour clarifier le message, ceux qui s'expriment et ceux qui écoutent devraient être surs de faire ressortir les observations ou les constats, les sentiments, les besoins et les demandes ou les attentes. Ce qui manque alors dans ce modèle

de Chabot, c'est l'exploration des besoins et des attentes, comme nous allons le voir dans la résolution des conflits.

6.1.2 Adaptation aux situations

Nous l'avons vu aux chapitres précédents, du fait qu'il y a actuellement une surinformation due à la mondialisation et aux médias, les personnes deviennent stressés et arrivent même à l'agressivité (Appadurai, 2009). Les êtres humains prennent la couleur émotionnelle de leur milieu, et ce phénomène est appelé l'effet caméléon (Chabot, 1998). En psychothérapie ou dans les relations d'aide, les thérapeutes ajustent inconsciemment ou consciemment leur comportement affectif à celui de leurs clients par l'expression faciale, le jeu des regards, la mobilité du corps et la synchronisation commune de ces manifestations. Cela leur arrive parce qu'ils se sont entraînés à l'empathie (Rogers, 1998). Pour Chabot (op. cit.), la capacité d'empathie est là, en chaque être humain et elle ne demande qu'à sortir et à s'exprimer, car se priver d'empathie, c'est comme vivre les yeux fermés.

a) Le langage émotionnel et la différence sexuelle

Pour Chabot, (op. cit.), la femme s'adapte mieux aux situations que l'homme. Pour que celui-ci retrouve sa sensibilité et sa capacité d'empathie, il doit se défaire du machinisme qui le handicape, c'est-à-dire, modifier des aspects de sa personnalité profondément ancrés en lui, par les efforts de la volonté et de l'agir.

Selon Peck (1998), les hommes utilisent moins l'hémisphère droit que les femmes. Or, des recherches (Chabot, 1998 ; Scott, 1998) démontrent que des personnes souffrant de lésions, à l'hémisphère droit du cerveau, perdent la capacité à distinguer diverses expressions émotives. Soit ces gens ont des difficultés à faire de bons choix pour eux et pour les autres, soit ils se comportent comme les psychopathes et les délinquants qui, eux, font des choix

qui portent atteinte à l'intégrité des autres, car ils ne sont pas sensibles aux émotions des autres (Chabot, 1998).

Ils sont capables de faire souffrir ou de voir souffrir quelqu'un sans que cela les dérange. Il leur manque l'empathie que Chabot (1998), définit comme cette capacité de se mettre à la place de l'autre personne, pour connaître ses pensées et ses émotions. Il a été démontré que les couples qui font preuve d'empathie lorsqu'ils communiquent, sont mieux adaptés, résolvent mieux leurs conflits et sont plus satisfaits de leur relation, que les couples sans empathie. Plusieurs personnes fonctionnent avec la grossièreté, car la faculté d'empathie, cette perception fine, a été amputée au cours de leur évolution personnelle (Scott, 1998). Pour cet auteur, c'est comme si ces gens fonctionnaient avec une seule partie du cerveau. Mais, il parle aussi des simplistes qui n'utilisent pas le raisonnement, mais des citations toutes élaborées qui ne sont pas nuancées.

Dans le langage du changement, Watzlawick (1986, cité par Panu, 2007, p.305), rappelle les spécialisations des deux hémisphères cérébraux. « Ainsi, pour un droitier, l'hémisphère gauche, considéré comme dominant, traduit toute perception en termes logiques ; il ordonne tout ce qui concerne la communication digitale : c'est le cerveau rationnel » et une importante littérature (Chabot, 1998 ; Odent 2009 ; Peck, 1998) attribue ce caractère à la masculinité. L'hémisphère droit, au contraire, attribuée à la féminité, a une perception holistique de toute situation et s'exprime selon un langage analogique, inventif et irrationnel. Selon Panu (2007, p.306), « tout se passe comme si les possibilités de changement provenaient du cerveau droit ». L'art du thérapeute ou du médiateur, serait donc de faire en sorte que le cerveau gauche soit bloqué, afin que par son côté rationnel, il ne compromette pas la réalisation du changement, et c'est justement cela que la médiation mystique met en oeuvre par la louange, l'adoration et la méditation.

Des recherches (Chabot, 1998 & Odent, 2008) ont démontré que les femmes ont plus de facilité que les hommes à saisir les messages non verbaux. Ce n'est pas surprenant, car si l'on regarde comment les garçons sont éduqués en regard de la sensibilité, on constate que ceux-ci, contrairement aux filles, sont constamment invités à se dépasser. On dit aux garçons très jeunes de ne pas pleurer, d'être forts et virils. Les modèles masculins que la télévision et le cinéma présentent sont des brutes impossibles et sans aucun raffinement. Il n'est donc pas étonnant de voir autant d'hommes dépourvus sur le plan émotionnel et, surtout, sur le plan de la communication. Les femmes parlent plus facilement que les hommes de ce qu'elles ressentent (Chabot, 1998) et par conséquent, les hommes se confient plus à des femmes, qu'à leurs pairs masculins, car ils se sentent mieux compris par une femme que par un homme. Les hommes fourniront donc beaucoup d'effort à développer ce côté féminin qui sommeille en eux, cette partie d'eux qu'ils ont été contraints, par l'éducation ou la culture, à laisser tomber pour correspondre à un modèle qu'on leur a enseigné.

Staub (2003) a conduit les études de l'entraînement à la bienveillance, aux jeunes aux Etats Unis. Il a fait trois groupes : un groupe à qui on a enseigné les techniques de bienveillance, et à qui on a dit que, si jamais il y avait une raison d'entrer dans la salle voisine, ils avaient la permission. A un deuxième groupe, on a enseigné les mêmes techniques, mais on n'a pas dit qu'ils avaient la permission d'entrer dans la salle d'à côté. Enfin, au troisième groupe, le groupe contrôle, on n'a pas montré les techniques et on a rien dit de l'autre salle. Quand il y a eu un bruit de quelqu'un (le complice) qui appelait au secours, filles et garçons du groupe 1'ont assisté, il y a eu hésitation, dans le deuxième groupe et l'indifférence dans le troisième groupe. Mais au moment de l'entraînement, il y avait plus de résistance au changement chez les garçons que chez les filles, car selon les interprétations du chercheur, les garçons ne voient pas facilement, dans la bienveillance, une image qui correspond à la

masculinité⁵⁹. Il trouve qu'en fin de compte, ce n'est pas le genre qui influence le plus -car, en réalité, il peut exister des hommes très sensibles et raffinés, et des femmes grossières et froides-, c'est l'éducation ou la socialisation qui influence l'attitude de l'empathie. En effet, cet atout extraordinaire devient un outil de communication très puissant et permet de réussir dans l'établissement de la paix (Galtung, 1996). Notre postulat de recherche concernant le genre est, que les femmes par la socialisation à l'empathie, seraient beaucoup plus portées aux valeurs de paix que les hommes.

b) Gestion de la colère et des relations interpersonnelles

La colère peut s'exprimer sous la forme de critique, d'exaspération, de frustration, de rage, et les gens se demandent toujours comment la surmonter. Toute émotion donne naissance à une réaction qui peut être extériorisée (cris, pleurs, insultes, violence verbale ou physique etc.) ou refoulée, et l'émotion de colère, que nous avons vue associée à la violence, au chapitre premier (Staub, 2003) et au chapitre 4 (Rainville, 1995) suit le même processus que toutes les autres émotions.

Face à la colère, les gens choisissent différentes attitudes comme celles de tenir les autres ou les circonstances responsables de leur colère, celles de se défouler dans les exercices physiques variés pour être soulagé temporairement, mais la colère ressurgira dès que le sentiment perturbateur sera de nouveau présent. D'autres gens vont utiliser l'énergie de leur volonté, pour ne plus revivre de colère, mais aucune volonté, si forte soit-elle, ne résistera à l'explosion de colère que suscite le sentiment qui fait mal. Aussi, est-il important de comprendre que ce n'est pas sur l'émotion de colère, elle-même qu'il faut intervenir, mais plutôt sur le sentiment responsable.

⁵⁹ Boys may see some acts of kindness as « goody goody » especially when adults induce them or guide them to engage in those acts. The caring these acts express may be inconsistent with the masculine image boys try to adopt. Being put in a situation where they were to engage in such acts may have resulted in resistance and evoked an oppositional tendency (Staub, 2003, p.165).

Rainville (1995), suggère que **pour gérer une émotion de colère**, la première chose à faire est de se donner le droit d'être en colère, c'est-à-dire, de ne pas nier ou réprimer cette émotion. En effet, à cause de la socialisation, les gens ont été conduits à s'interdire de vivre cette émotion.

Comme nous venons de le voir avec l'inhibition de l'empathie chez l'homme, (Chabot, 1998), la socialisation a montré, qu'être en colère, c'est être mauvais, et comme l'on ne voudrait pas être vu comme étant méchants ou mauvais, les gens ne se permettent pas de vivre cette émotion (Rainville, 1995). Il est possible aussi que l'on ait été témoin de scènes de violence, et que l'on ait cru que le fait de laisser sortir la colère, pourrait rendre quelqu'un, comme cette personne, violente or, pour rien au monde, on ne veut lui ressembler.

On peut également avoir très peur de perdre la maîtrise de ses réactions, en exprimant la colère et pourtant, c'est la colère refoulée qui donne naissance aux explosions de violence et non la colère gérée.

Se donner le droit d'être en colère ne veut pas dire non plus s'en prendre aux autres, ou se défouler en disant des paroles blessantes, mais tout simplement savoir dire à quelqu'un que l'on éprouve la colère dans telle situation. Lorsqu'on se donne le droit de vivre la colère, on accorde ce droit aux autres, également.

Dans un second temps, on cherche le sentiment qui a donné naissance à la colère pour reconnaître surtout les droits, les besoins qui n'ont pas été respectés, car tant qu'on n'apprendra pas à se faire respecter, à répondre à ses besoins, on vivra de la colère pour revendiquer ses droits.

Dans un troisième temps, on vérifie si son sentiment de colère n'est pas en résonance avec un événement passé qui a été blessant. Comme pour toute émotion, c'est toujours la compréhension ou la conclusion d'une situation ou un événement qui fait naître le sentiment agréable ou désagréable. Et ces sentiments qui nous font mal, engendrent à leur tour, l'émotion qui déclenche bien des réactions dont nous subissons les manifestations.

Dans le cas de l'auto-agression, la symbolique du corps aide à faire le lien entre l'affection et sa localisation.

En effet une otite et une bronchite n'ont pas la même signification pour la simple et bonne raison que les organes assument des fonctions différentes. L'otite se réfère davantage à de la colère concernant ce que l'on entend, car cela touche l'oreille, alors que la bronchite a trait à de la colère envers son espace.

1) Acquisition de la tolérance et du don de soi

On acquiert la tolérance en se libérant des critiques, tant envers soi qu'envers les autres. D'après ses expériences de psychothérapeute, Rainville (1995) trouve que l'on critique, chez les autres, la partie de soi-même que l'on n'accepte pas. Ainsi, apprendre à s'accepter, se donner le droit d'être différent, en devenant plus indulgent envers soi-même, on se montrera, par conséquent, plus tolérant envers l'entourage. Les recherches récentes (Neff, 2009) ont confirmé l'importance de la compassion de soi qui s'étend à la compassion envers les autres. S'inspirant des théories bouddhistes, Neff (op. cit., p. 213) a défini l'auto-compassion par trois composantes : « 1) *self-kindness versus self judgement*, 2) *a sense of common humanity*⁶⁰ *versus isolation*, 3) *Mindfulness*⁶¹ *versus overidentification* ».

Cette recherche a démontré que la compassion de soi est un des aspects de la maturité humaine et est associée à la capacité d'affronter les situations difficiles et d'inventer des nouvelles idées qui facilitent la satisfaction de ses besoins. C'est dans la même perspective de la psychologie du bien-être que Maslow (1968) avait postulé que la personne qui a atteint la maturité émotionnelle s'accepte soi-même et tolère les autres sans jugement mais en privilégiant le pardon et l'amour.

⁶⁰ All humans are imperfect, fail and make mistakes (Neff, 2009, p.213)

⁶¹ Being aware of one's present moment experience in clear and balanced manner.

Rainville (1995) trouve qu'avec le même principe, il est possible de se libérer de tous les sentiments négatifs comme les rancunes et les haines pour être heureux et rendre les autres heureux. En effet si l'on peut comprendre que ceux qui font du mal sont souvent des aveugles, il sera plus facile de se libérer de ses colères, de ses rancunes et de haines. Il n'y a pas des méchants, mais seulement des souffrants et des ignorants (Rainville, 1995 ; Ntezimana, 2005) et le véritable amour consiste à aimer celui qui blesse, par son ignorance ou par sa souffrance, tenter de comprendre ce qu'il vit, et lui tendre la main sans rien espérer en retour. En effet, les sentiments de haine et de rancune détruisent davantage la personne qui leur donne asile et qui les nourrit que celle vers qui ces sentiments sont dirigés. Pour cela le meilleur remède, c'est le **pardon** à soi et aux autres (Rainville, 1995 ; Odent, 2008).

Cette responsabilité d'un chrétien qui grandit dans l'amour comme l'a souligné Johansen (2008), est similaire au processus de la personne qui grandit en humanité, car étant en harmonie (Rogers, 1998), cette personne ne peut blesser qui que ce soit, du fait qu'elle rayonne la joie, l'amour et la compréhension.

Quant à **l'acquisition du don de soi**, Leyens (1997) assimile cette valeur à l'altruisme, comportement volontaire qui consiste à « faire du bien », à autrui. Il diffère de l'aide au niveau du but ultime qui est recherché. Pour montrer l'existence de l'altruisme induit par l'empathie et non par des renforcements internes (satisfaction interne, évitement de punition ou d'une activation déplaisante), Batson et ses collaborateurs (1995), conduiront une série de recherches très ingénieuses. Ces études ont en commun de confronter les participants avec un sujet dans le besoin et de manipuler **l'empathie**. Selon les expériences, l'empathie sera manipulée de diverses façons (partage de valeurs, consigne de se mettre dans la peau de l'autre, etc.). Selon l'hypothèse de l'empathie, les sujets chez qui on a induit une empathie élevée devraient aider dans toutes les conditions et c'est de ce fait ce qu'ils font (Batson, 1991).

Une autre alternative donnée par Rainville (1995), pour améliorer les relations interpersonnelles, consiste à comprendre qu'en s'apportant à soi-même ce dont on a besoin pour être heureux, au lieu d'être un vase vide qui attend que les autres le remplissent, on devient une coupe pleine, capable de donner aux autres, qui, à leur tour, accordent le **respect** et le **partage**. En étant rempli, on se **détache** par rapport, à ce que les autres peuvent apporter, et la vie est pleinement si comblée qu'on ressent un grand bien-être. Cette réponse de Rainville (op. cit) est partielle, étant donné qu'elle ne se rapporte qu'aux personnes ayant déjà reçu un bagage suffisant d'affection. Il a été tout de même démontré que le besoin d'être aimé est aussi primaire que les besoins physiologiques (Ainsworth & Bowlby, 1991, mentionnés par Odent, 2008).

2) Acquisition de moyens de connexion aux autres

Comment peut-on expliquer et prévenir l'affluence de la violence dans les pays développés, où les besoins fondamentaux matériels semblent être acquis ? Les recherches sur la criminalité juvénile (Raine, Brennan & Medink, 1994, mentionnés par Odent 2008) et les comportements autodestructeurs (Salk, Lipsitt & al., 1985, mentionnés par Odent ,2008), ont trouvé un lien entre le manque de contact mère-enfant pendant le jeune âge et la violence au cours de l'adolescence. En effet, Odent explique que par ce manque de contact mère-enfant, il y a l'absence de l'hormone de l'amour, l'ocytocine qui se déclenche dans l'accouchement et dans l'allaitement, et qui influence les comportements futurs de l'enfant.

Selon Lafon (1979), les personnes souffrant de « carence affective » ont une absence de certains apports nécessaires au développement intellectuel et culturel ou au développement de l'affectivité et de la personnalité. Ainsi donc, l'éducation mal assurée en ce domaine dans la première enfance, comme le manque d'affection des parents, et de la mère en particulier, provoque des effets graves et de grande portée sur son caractère, et par conséquent sur tout

son avenir. Comme on peut facilement le découvrir, l'absence d'une médiation humaine ne va pas affecter le développement intellectuel dans un monde développé car elle est remplacée par de nouvelles stratégies, comme les médias, l'internet, les télévisions et la radio. Mais pour former des humains, le contact humain s'avère nécessaire.

Pour Bowling (1979, mentionné par Usabyemariya, 2007), le nourrisson et le jeune enfant doivent être unis à leur mère par un lien intime et constant ; source pour tous les deux de satisfaction et de joie. L'enfant a besoin de sentir qu'il est un objet de plaisir et de fierté pour sa mère et celle-ci a besoin de sentir un enrichissement de sa personnalité, à travers celle de son enfant, l'un et l'autre ont besoin de se sentir intimement identifiés. Il y a là des rapports humains et vivants qui modifient le caractère de la mère comme celui de l'enfant. On comprendra dès lors, que si l'enfant et sa mère, sont, pour quelque raison, privés d'intimité chaleureuse qui donne sa densité émotionnelle aux échanges physiologiques, un trouble profond s'insère et s'installe chez l'enfant et parfois chez la mère. La continuité de la présence mutuelle permet la joie et l'identification des sentiments, diminue l'agressivité, l'apathie ou l'indifférence aux relations sociales, la solitude, le déséquilibre émotionnel et intellectuel (Spitz, 1977 & Heuyer, 1979, mentionnés par Usabyemariya, 2007 & Odent, 2008).

Pour ces auteurs la dominance ou la compétition est un autre degré de l'agressivité que l'on trouve chez les individus qui ont été privés de ces contacts affectifs. Cet aspect se remarque chez les enfants, chaque fois qu'il n'y a pas assez de jouets pour le nombre des enfants, ou toute autre perception de manque parmi les objets désirés. Pour Staub (2003), l'agressivité est étroitement liée à la frustration. Dans le cas de notre discussion, l'agressivité est, le plus souvent, due à une insatisfaction profonde et consécutive à un manque d'affection manifestée dans le contact humain réel.

6.1.3 Acquisition d'une conscience éveillée et de la liberté

Pour acquérir une maturité de conscience selon De Mello (1994), il faut franchir quatre pas vers la sagesse, tels que nous les avons compilés dans les sections qui suivent tandis que, pour Rainville (1995), la liberté consiste à s'apporter soi-même ce dont on a besoin.

a) Entrer en contact avec ses sentiments

La première chose à faire est d'entrer en contact avec les sentiments négatifs dont on n'est pas toujours conscient. Selon De Mello (1994), un grand nombre de gens sont habités par des sentiments négatifs, dont ils ne sont pas conscients, ou ils sont déprimés, sans le savoir et ce n'est que lorsqu'ils entrent en contact avec la gaieté qu'ils comprennent à quel point ils sont déprimés. Ainsi donc, ici De Mello complète bien les théoriciens de l'intelligence émotionnelle (Bar-On, 1997 ; 2003 ; Chabot, 1998 ; Goleman, 1997 ; 2005) qui ont mis en évidence la prise de conscience de soi comme dimension de l'intelligence émotionnelle. Il faut noter qu'il ne s'agit pas seulement de prendre conscience de ses sentiments mais aussi de chercher leurs origines.

b) Comprendre l'origine du sentiment ressenti

La deuxième étape est de comprendre que le sentiment ressenti est en vous, pas dans la réalité. De Mello (1994) affirme que ce n'est pas à l'école qu'on apprend cela, que même les docteurs, les professeurs ou recteurs d'université, n'ont pas compris cela. On a beau avoir une excellente éducation, mais si on ne se cultive pas à désapprendre toutes les inepties inculquées par la socialisation, la lacune va demeurer. Ce processus de **désapprentissage** correspond à ce que De Mello (1994) appelle « spiritualité », ce qui correspondrait bien en

psychologie au processus de déconditionnement. Donc selon le point de vue de l'auteur, puisque les sentiments négatifs sont dans la personne même et non dans la réalité, la transformation de la société commence par la personne elle-même. Pour Kaufmann (2001, mentionné par Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007) le processus d'émancipation ou de réflexivité⁶² permet une plus grande autonomie de la personne, dans la mesure où elle se libère de ses propres conditionnements matériels ou mentaux.

c) Troisième étape : ne jamais s'identifier à un sentiment.

De Mello (1994) postule que les personnes perdent leur équilibre en s'identifiant à leurs sentiments, ou en définissant le **moi essentiel** en fonction d'un sentiment. En fait, c'est le même processus que nous avons vu chez Tolle (2005) quand il suggère de se désidentifier du mental pour avoir une bonne santé. La seule différence est que De Mello (1994) parle de la spiritualité, en partant des émotions et des sentiments, tandis que Tolle (2000, 2002, 2005) en parle en partant du mental.

Donc, dans cette philosophie de De Mello (1994), la dépression qui existe, les sentiments qui sont blessés, et les sensations agréables, n'ont rien à avoir avec le sujet ou avec le bonheur. L'on pourrait se demander à quoi mène ce processus ? Et bien, à la liberté, selon l'auteur, qui fera que l'on ne se préoccupe plus d'être accepté ou rejeté, cela n'aura plus d'importance. L'auteur va même jusqu'à nier l'assertion des psychologues (Maslow, 1987 ; Burton, 1990 ; Staub, 2003) et des psychothérapeutes (Peck, 1998, Rosenberg, 2007) qui postulent qu'il y a un besoin de l'appartenance inhérent à tout être humain.

⁶² Habermas (1987, p.127) cité par Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007, p.181) définit « la réflexivité » comme un rapport que l'individu, par l'opération communicationnelle, réalise sur lui-même en terme de dialogue de « je » vers « je ».

De Mello explicite qu'il n'est pas nécessaire d'appartenir à quelqu'un, ou à quelque chose, ou à un groupe quelconque, et affirme que la seule chose dont l'être humain a besoin, c'est d'être libre, d'aimer, car c'est ainsi que le veut la nature humaine. Rappelons, qu'au premier chapitre, nous avons souligné que chaque être humain a le besoin de connexion et de liberté (Staub, 2003) et que c'est la culture qui donne de l'impact à la face qui s'exprime le plus (Dasen, 2007 ; Staub, 2003). Ici, De Mello (1994), Ichazo, 1995 et Ntezimana (2005) montrent que toute socialisation a tendance à refuser la liberté aux personnes, de peur d'en perdre le contrôle.

d) Quatrième étape : Sens du changement

Selon De Mello (op. cit.), la personne qui est endormie, c'est-à-dire celle qui selon le langage de l'auteur, n'a pas une conscience éveillée, s' imagine qu'elle va se porter beaucoup mieux, si quelqu'un d'autre change, alors que c'est elle-même, en particulier, qui a besoin de changement pour que le monde change. « La capacité à l'autonomie et l'aptitude à se dépasser sont les moteurs de changement de toute personne, qu'elle soit enfant ou adulte » (Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007, p. 182). Dans les écoles bouddhistes, on y arrive par des techniques visant à la prise de conscience du mouvement du corps, de la respiration et de sa propre situation physique. « La pratique fondamentale consiste à être présent, ici et maintenant » (Trungpa, 1979, p.16). C'est une technique qui fait coïncider le but à atteindre, et la technique à employer dans ce sens qu'elle exige que l'individu soit précisément dans cet instant, sans le supprimer ni le laisser aller sauvagement, en étant conscient de ce que l'on est.

e) Acquisition de la liberté

En se libérant du besoin d'être aimé et apprécié, de la déception, de la frustration ainsi que de ses rancunes et de ses haines, on acquiert la pure liberté. Pour Rainville (1995), le besoin d'être aimé amène l'individu à se

remettre aux autres, tant pour avoir une opinion de soi-même, que pour obtenir ce qu'il lui faut pour être heureux.

Bon nombre de déceptions et de frustrations viennent de l'incapacité de la personne à s'apporter ce dont elle a besoin pour être heureux (Rainville, 1998 ; Staub, 2002). Le fait de souhaiter que les autres répondent à ses besoins pour être heureux, entraîne automatiquement des attentes envers les autres. S'ils répondent à ces attentes, l'individu est heureux, si non, il est déçu, frustré, triste ou en colère et il veut même se venger.

6.1.4 Acquisition d'une maturité spirituelle

Peck (1998) au chapitre 2, nous a montré que la spiritualité se développe en passant du stade anarchique au stade humanisant et humanisé. Toutefois selon lui, les attitudes des fidèles, mêmes les plus fervents, montrent qu'ils n'atteignent pas tous ce développement humain.

Selon De Mello (1994), la clé du succès ou de l'échec de toute technique n'a rien à voir avec la technique en soi, mais **dépend plutôt de l'énergie de joie avec laquelle on l'approche**. Par exemple, quand on approche la pratique de la méditation en se disant que c'est une perte de temps ou que cela ne mène à rien, c'est assurément le résultat que l'on aura. Quand on s'abandonne au processus lui-même, quel que soit le style de sa pratique, on jette les bases d'une expérience merveilleuse. Peck (1998) et Goleman (2005) soutiennent, avec De Mello (1994), que l'attente d'un résultat n'a pas sa place dans aucune pratique spirituelle, et qu'elle représente d'ailleurs le principal obstacle à la réalisation de ce résultat. Ainsi donc, peu importe que l'on choisisse de suivre les traces de ses ancêtres, dans l'expression de la spiritualité, ou bien d'avancer sur un sentier tout neuf, l'important, c'est d'aller où on est conduit par le cœur. De Mello (1994) souligne que rien ne sert de suivre un sentier ou une pratique,

en s'y sentant obligé, car l'énergie de la réticence invalide tout résultat positif susceptible de survenir.

Pour conclure cette première section du chapitre cinq nous allons retenir deux valeurs importantes qui ont été étudiées dans le domaine de la psychologie interculturelle : individualisme et collectivisme. Ainsi, Keller, Fuligni et Maynard (2003, dans Dasen 2007, p.207) proposent deux « chemins culturels de développement », qui représentent des façons différentes de répondre à des « tâches » ou problèmes universels tels que la construction de liens sociaux, l'acquisition des connaissances et l'équilibre à trouver entre autonomie et dépendance, comme l'a déjà démontré Trommsdorf (1999, in Dasen, 2007, p.207). Pour ces auteurs, dès la petite enfance, une socialisation peut orienter l'individu vers l'indépendance quand « le bébé est amené à dormir seul, à communiquer à distance, à interagir avec les objets ». Au contraire, la socialisation peut aussi orienter vers l'interdépendance, quand « le bébé est en contact avec un adulte, en particulier la mère, communique de façon tactile et proprioceptive, et interagit davantage avec des personnes que des objets ». Ainsi « une continuité dans ces styles, mènera, à l'adolescence, à la valorisation de l'autonomie par rapport à la famille, ou, au contraire, au maintien des relations affectives proches et d'obligations familiales (Dasen, 2007 p. 207). Dans la formation des adultes médiateurs appelés à transcender les limites identitaires, un équilibre entre les deux valeurs est nécessaire. La médiation des conflits, étant aussi une manière qui va aider à reconnaître les valeurs de l'autre, est un apprentissage à faire.

6.2 La médiation pacifique des conflits

Nous nous inspirerons dans cette partie du mémoire de licence de Uwimanimpaye (2000) sur la médiation des conflits et le fonctionnement émotionnel. Nous venons de voir, dans la première partie de ce chapitre, que la

réussite pour une vie harmonieuse est en corrélation positive avec la gestion des émotions, ou de l'amélioration de l'intelligence émotionnelle selon Bar-On (2005), Chabot (1998) et Goleman (2001). Comme Salovey & Mayer (1990) avaient postulé que l'intelligence émotionnelle se situait entre les cognitions et les émotions, plusieurs auteurs (Fisher, Ury & Patton, 1991 ; Weeks, 1994, mentionnés par Uwimanimpaye, 2000) qui ont travaillé dans le domaine de résolution des conflits, postulent aussi que le processus fait intervenir les cognitions et les émotions. Ainsi nous définissons la médiation comme une des formes d'intervention qui, partant de la situation conflictuelle, explore les cognitions et surtout les émotions impliquées dans le conflit avec le but d'arriver à identifier les intérêts et les besoins liés aux émotions, lesquels intérêts et besoins, sont cachés le plus souvent par les positions que défendent les antagonistes (Uwimanimpaye, 2000). Techniquement, Diaz (1998, p. 11) définit la médiation comme *«le processus qui permet lors d'un conflit, l'intervention de personnes extérieures et formées, pour dépasser le rapport de force et de trouver une solution sans perdant ni gagnant»*. On trouvera l'application de ces techniques dans plusieurs domaines. A titre d'exemple on peut citer la médiation familiale, la médiation scolaire, la médiation entre les victimes et les agresseurs. Dans l'approche d'éducation à la paix dans les communautés d'APAX, on parlera surtout de médiation mystique, médiation sociale et médiation technologique.

V.2.1 Principes généraux

Les caractéristiques générales de la médiation des conflits viennent de l'influence des théories thérapeutiques humanistes, qui mettent l'accent sur l'écoute active, l'empathie, la considération positive (Rogers, 1951, 1976, Reicherts, 1997). On voit aussi dans la médiation, l'influence des théories de psychologie sociale et cognitive sur la résolution des conflits personnels, interpersonnels et intergroupes (Staub, 2003, Peck, 1998). Gottman & al.

(1996, 1999) mettent en évidence comment le système de la « métaémotion » dans la famille, assure le développement et l'adaptation de la vie affective des enfants, pour une vie relationnelle réussie. Rappelons que ce système correspond à ce que nous avons vu.

A) L'approche de la thérapie centrée sur la personne

Dans l'approche de la thérapie centrée sur la personne, Carl Rogers (1951, 1976) montre qu'une personne est dans l'état conflictuel, quand le schéma de la représentation que l'on a de soi n'intègre pas la représentation de l'idéal que l'on a de soi (Higgins, 1987, Pavot & al., 1997, Chabot, 1998). Autrement dit il y a inadéquation du schéma actuel au schéma correspondant à ses buts. C'est l'origine du conflit intra-personnel, qui peut être aussi bien l'origine que la conséquence du conflit interpersonnel (Pérez, 1993). La forme visible de ces conflits se manifeste à travers les émotions, les sentiments et les humeurs comme la tristesse, la confusion, la frustration qui sont des émotions négatives, et par conséquent des indices des motivations non réalisées (Scherer, 1989 ; Chabot, 1998) ou des besoins non satisfaits (Galtung, 1996 ; Staub, 2003). En fait le conflit existe lorsqu'il y a une différence réelle ou perçue entre d'une part des représentations de soi (conflits intrapersonnels) et d'autre part des représentations de soi et de l'autre, ou des deux parties (conflit interpersonnel ou intergroupe).

Ces conflits sont caractérisés par une tension persistante, une méfiance et une pauvre communication (Fisher, Ury, & Patton, 1991, Weeks, 1994, Galtung, 1996 & Severens, 1997). Le principe de guérison ou de réconciliation va consister d'abord à briser la tension et à rétablir la confiance et la communication (Weeks, 1995) pour passer ensuite au changement de perspectives (Piaget, 1972, in Flavell, 1977 ; Salomon, 2004). Et ce processus intra-individuel et interpersonnel est le même que celui proposé par Galtung (1996) pour l'entente intercommunautaire.

Pour se rétablir de l'état conflictuel, il faut un thérapeute ou quelqu'un qui entre en relation d'aide avec **empathie**, le regard positif inconditionnel et l'authenticité (Rogers, 1951, 1976). Dans le cas des conflits interpersonnels ou intergroupes, un médiateur neutre (Weeks, 1995) avec les qualités de relation d'aide mentionnées ci-dessus fait un bon intermédiaire. Cette qualité de neutralité ressemblerait à ce que Galtung (1996) appelle la transcendance. Mais dans le cas du Rwanda, où toute la communauté semble avoir été exposée dans une situation traumatique, la crédibilité du médiateur est un problème, nous l'avons souligné au deuxième chapitre, ce qui fait de ce travail, une recherche-action.

Scherer (1989), déclare que les émotions ne se partagent pas de la même manière autour des intérêts (personnels, interpersonnels et sociétaux). Il y a donc moyen d'identifier les émotions à partir des intérêts (Scherer, 1989) comme il y a moyen de connaître les intérêts, à partir des émotions (Fisher, Ury & Patton, 1991, Weeks, 1994).

B) L'approche de la psychologie sociale

D'autres auteurs dont Pérez (1993), mentionné dans Uwimanimpaye 2000, proposent une théorie du conflit qui tient compte, aussi bien de la nature des relations entre acteurs sociaux, que des tâches auxquelles ils sont confrontés. Pour cette approche, il y a conflit dès qu'il y a divergences d'opinions, et le sujet résout ces conflits par conformisme ou par conversion. Ceci correspondrait à une manière d'adaptation de l'individu (Flavell, 1977 ; Scherer, 1989 ; De Zalia, 2009). La médiation des conflits intervient pour faciliter une adaptation, qui tient compte des intérêts personnels, tout en respectant ceux des autres (Fisher & al., 1991 ; Weeks, 1994).

6.2.2 Liens entre la médiation et les émotions

Le principe psychologique, selon Fischer & al. (1991) est de reconnaître que les émotions et les sentiments font partie intégrante d'un conflit et doivent être prises en considération pour une bonne réussite de la médiation. Comme Blackburn et Cottraux (1995), ces auteurs soulignent le lien entre les événements, les cognitions, et les émotions. Pour le médiateur les émotions donnent une information sur l'importance que le sujet porte au problème. L'art du médiateur est de reconnaître ces émotions, en disant, par exemple: "Je comprends que vous ayez été blessé par un tel comportement". Poser une question à l'autre partie pour lui faire partager cette émotion, par exemple. "Comment comprenez-vous cette émotion à propos de...".

Si la personne revient sur les mêmes sentiments et les mêmes émotions, c'est qu'elle réclame d'être écoutée, il faut que le médiateur emploie les techniques de recadrage et de reflet pour lui répéter ce qu'il a dit. De plus, les émotions jouent un grand rôle pour assurer l'harmonie intra-personnelle, interpersonnelle et institutionnelle et ces trois fonctions sont intimement liées (Scherer, 1984, 1989). Par conséquent, pour avoir des lumières sur le conflit à résoudre, qu'il soit individuel, interpersonnel ou communautaire, l'expression de l'expérience émotionnelle sera le point de départ qui ouvre le chemin vers le nœud du conflit, symbolisé par l'étape « 3 » de la méthode Crane-Zanger (1999) présentée dans les paragraphes qui suivent. En effet, il existe, selon eux, une formule pour transmettre clairement son message en vue d'être bien compris: "Je me sens..., *I feel...*(1), quand..., *when...*(2), parce que..., *because...*(3), je veux..., *I want...* (4) parce que..., *because...*(5)". De même, pour celui qui écoute, il doit s'assurer qu'il a eu des réponses aux questions:

- sur les sentiments et les émotions (*How do you feel? How are you feeling?*)

- sur les occasions qui éveillent ces sentiments (*What happened? What happened to make you feel that way?*)
- sur les causes profondes qui font que l'on se sente ainsi dans une situation donnée (*How did that affect you? How does that affect you?*). C'est par là que l'on reconnaît selon Fisher et ses collègues (1991), les besoins premiers de la personne afin de l'aider à les acquérir sans nuire à ceux des autres.
- sur les souhaits (*What do you want? What do you desire, what do you wish? What is your goal?*)
- sur les causes qui motivent ces souhaits (*How will that affect you? What needs would that serve? What interests would that serve? How would that benefit you? What is valuable about that? What is important to you about that? How will that help you? What will that do for you?*)

Ce même processus est employé dans l'apprentissage de la communication non-violente, (Rosenberg, 2008) structurée en quatre composantes que sont, observations, sentiments, besoins, demandes. Cet auteur résume les questions-réponses ci-haut citées en deux phases seulement. Pour lui, il s'agit d'un côté de **l'expression sincère**, c'est-à-dire expression de ce qui anime la personne, plutôt que ce que l'on pense d'autrui, alors que, de l'autre côté, il s'agit de **l'écoute empathique**. Pour Rogers, c'est l'authenticité et l'empathie développée avec un regard positif inconditionnel, et pour Ntezimana, c'est l'amour inconditionnel « *ubuntu* » et, pour nous, c'est l'attitude humanisée et humanisante. Dans la méthodologie traditionnelle rwandaise, on ne dira pas à la personne de faire d'abord ceci, et puis cela mais on entraînera la personne à être « *imfura* ou *inyangamugayo* », cette personne authentique et empathique, en la mettant à côté de ceux qui ont réussi à avoir cette attitude (Erny, 2005).

Une médiation, ou une relation d'aide, peut avoir comme objectif la transformation des perceptions et la réconciliation ou la résolution des

problèmes (Rogers, 1951, 1976 ; Pérez, 1993). C'est dans la perspective des changements de perception, qu'il semble utile d'aborder les points sur les relations entre la médiation et l'empathie, la médiation et la connaissance de soi ainsi que la médiation et les différentes manières de résoudre les conflits.

A) La médiation et l'empathie

Le lien entre ces deux variables se fait d'une part par la fonction même de l'émotion et, d'autre part, par le principe de la résolution d'un conflit. Nous l'avons vu, la fonction primordiale de l'émotion est d'adapter l'organisme à l'environnement (Bar-On, 1997, Scherer, 1989 ; Chabot, 1998, Goleman, 1997) et cette adaptation suit le principe piagétien d'accommodation-assimilation et intégration (Piaget, 1972). Par ce principe, le sujet qui entame le processus de réconciliation avec l'autre, est amené à prendre en compte non seulement ses émotions, mais aussi à se représenter les émotions de l'autre. En fait selon Pérez (1993, dans Uwimanimpaye, 2000), un conflit cognitif est d'abord un conflit social, et on serait angoissé, parce qu'on se représente des situations de tristesse. Dans la médiation, les sujets verbalisent les émotions liées aux situations conflictuelles vécues ou perçues et, à l'aide du médiateur, réalisent que l'autre a, ou n'a pas, les mêmes émotions dans les mêmes situations. Cela exige une considération de cet autre, si on veut maintenir les bonnes relations.

Quelques recherches (Gottman & al., 1997, 1999), attestent que par exemple, les parents qui ont conscience de leurs émotions et de celles de leurs enfants, sont aussi en mesure d'approcher ces derniers avec empathie et de les aider dans les difficultés. Ainsi, on peut supposer qu'on est en mesure d'aider l'autre dans ses difficultés relationnelles, d'autant plus qu'on est capable de saisir ses sentiments. De même les gens ne peuvent résoudre leur conflit que lorsqu'ils font l'effort de considérer les émotions de l'autre. C'est le premier principe de Fisher & al. (1991, p. 29): «*First recognize and understand emotions, theirs and yours*». Le deuxième principe de la médiation qui est aussi lié à la réussite de la médiation selon les mêmes auteurs, est la communication de ses états affectifs

et des intentions personnelles: «*without communication there is no negotiation*» (*ibid.* p.32). La médiation aide les personnes à collaborer pour atteindre leurs objectifs et, par conséquent, leur bien être, car c'est par leur expression que les buts les plus éloignés deviennent accessibles et si intrinsèquement liés à soi, qu'ils ne peuvent pas ne pas être réalisés (Chabot, 1998 & Weeks, 1994). Ainsi, les postulats de Chabot (1998), Bar-On (1997) et Goleman (1997) sur l'acquisition de la conscience de soi et des autres, trouvent leur application dans le champ de médiation des conflits.

B) Connaissance de soi et des autres

Un exercice, très symbolique, des limites que se mettent à soi-même et aux autres, les personnes aussi bien adultes que jeunes (Diaz, 1998), pour ne pas avancer et refuser les réponses aux questions que l'on se pose, est celui des neuf points employés souvent dans le cadre des théories de résolution des problèmes. L'exercice consiste à relier les neuf points disposés en carré, au moyen de quatre droites sans lever le crayon. On ne peut résoudre ce problème qu'en acceptant de sortir du cadre, ce qui est contraire à nos habitudes et à notre schéma de pensée.

A ces exercices de changements de perspectives, on ajoute les exercices où les sujets emploient plus la coopération que la compétition (Diaz, 1998, Johnson, 1995, Scherer & al. 1975). Ce genre d'exercice fait prendre conscience que la collaboration est nécessaire pour maintenir les bonnes relations et atteindre chacun son but.

D'une manière générale, les difficultés qui entravent la démarche de solution d'un problème sont: le manque de collaboration (Scherer, 1975, Johnson & Johnson 1995) quand on a des partenaires, la fixité qui consiste en un manque de changement de perception et d'adaptation (Flavell, 1977 ; Diaz, 1998), et le manque de communication qui fait perdre de vue l'intention et le point de vue de l'autre (Galtung, 1996).

Sans tenir compte des perceptions des autres, on se prive d'informations nécessaires et, petit à petit, on perd contact avec la réalité ou on entre dans une situation conflictuelle (Myers & Myers, 1990). En effet, personne n'est détenteur de la vérité, mais chaque personne est experte dans son expérience personnelle (Rogers, 1976), c'est pourquoi il faut l'écouter. Pour Bar-On (2001, dans Eckmann, 2004, pp. 248-249), l'autre n'est pas seulement en face de nous mais il est aussi en nous. Ce psychologue a développé un processus de rencontre (*TRT : To reflect and Trust*) qui s'appuie sur le récit d'histoires personnelles au sein du groupe et qui amène les participants à examiner en profondeur les relations personnelles, politiques et historiques. Par cette méthode de dialogue très personnalisé, il en résulte une transformation d'identité sociale. En effet en écoutant l'autre, on réalise qu'on n'est pas seulement innocent comme on le pense, mais que l'autre aussi a été blessé dans son histoire.

Ce dialogue a été utilisé entre Juifs descendants des victimes et Allemands descendants des bourreaux de la Shoah, avec les Africains du Sud, Blancs et Noirs, des Irlandais du Nord, protestants et catholiques, entre Israéliens et Palestiniens et des groupes européens. Les résultats sont que, chacun est amené à reconnaître les différentes facettes de sa propre identité, à les admettre et à faire face à la peur qu'elles suscitent. Comme nous l'avons signalé aux chapitres 3 et 4, les recherches dans le domaine d'éducation à la paix (Bargal, 2004, dans Eckmann, 2004, Bar-On, 2001 et Salomon & Nevo, 2002) montrent que les groupes en conflit véhiculent des représentations et des narratives conflictuelles, des visions de l'histoire opposées et binaires. Celles-ci ont pour fonction de légitimer ses propres rêves et espoirs et de délégitimer ceux de l'autre. « Or pour dialoguer véritablement, il est indispensable de reconnaître l'autre, son identité, sa mémoire, et d'accepter la coexistence d'une pluralité de narratives, sans chercher à les hiérarchiser » (Eckmann, 2004, p.251). Ainsi, dans cette section qui suit, nous montrons en survolant les différentes options

de résolution des conflits pour ne retenir que la négociation comme l'une des méthodes idéales d'éducation à la paix.

6.2.3 Les diverses manières de résolutions de conflits

A) La guerre

Pour résoudre les conflits, certains courants d'idées chrétiennes dits réalistes (Niebuhr, 1986 ; Machiavelli, 2007) et certains politiciens dits également réalistes, dont l'objectif est de maximiser le pouvoir, trouvent que la guerre est la bonne solution pour résoudre les conflits. Parmi ces politiciens réalistes, Johansen (2008) nous rappelle Otto von Bismark comme exemple de praticien de cette politique. Au temps contemporain, il cite Hans Morgenthau, Henry Kissinger, Keneth Waltz et John Mearsheimer.

Les chrétiens réalistes (Machiavelli, 2007 ; Niebuhr, 1986) conseillent aux dirigeants politiques de ne pas être contraints par les réserves morales de tuer, s'ils voient que c'est nécessaire pour la sécurité. Pour ces chrétiens réalistes, l'important c'est que les critères d'une guerre juste⁶³ soient respectés, même si le respect de ces critères n'est jamais évalué. C'est cette méthode qui résout le conflit en agissant seulement sur le comportement sans travailler pour changer les attitudes et le contexte que nous avons appelé au premier chapitre « paix négative » (Galtung, 1990, dans Fisher & al., 2002, pp. 10-11).

Les politiciens réalistes croient que les dirigeants devraient mettre tous leurs efforts dans la maximisation du pouvoir qui se manifeste, premièrement dans la puissance militaire et en deuxième lieu dans l'économie. Ce sont ces idées qui

⁶³ « According to just war theory, a just war must meet these eight standards : it must have a just cause (such as self-defense) ; the decision to use force must be made by a legitimate authority ; the purpose of the war must be in accord with a right intention (e.g., it cannot be for aggression or conquest) ; it must have limited objectives (an unlimited war of attrition or destruction is unacceptable) ; it must be a last resort (all peaceful means must be exhausted first) ; there must be reasonable likelihood of succes (a war that is unlikely to achieve limited, legitimate goals is immoral) ; military force must be focused on combatants (noncombattants may not be targeted) ; and destructive means must be proportional to the ends one achieves » (Johansen, 2008, p.13).

influencent l'éducation scolaire, les médias, les programmes de télévision, les émissions radiophoniques, les films, à tel point que les gens n'arrivent plus à réfléchir, ou à surpasser ces influences, pour réfléchir à d'autres alternatives qui ne recourent pas à la violence. Pourtant les partisans de ce courant (Machiavelli, 2007 ; Niebuhr, 1986) reconnaissent que les pacifistes sont fidèles à la responsabilité envers Dieu et envers le prochain, mais leur reprochent l'irresponsabilité envers l'Etat ou envers la société, dans ce sens qu'ils ne collaborent pas dans la défense de l'ordre politique existant. Pour Johansen (op. cit.), la responsabilité envers la société va dépendre de la compréhension qu'a, chaque personne, de l'usage des instruments non violents et de la défense de l'ordre pacifique établi, car selon cet auteur, les non pacifistes tuent les civils innocents et appauvrissent la population à cause des guerres, mais les pacifistes aussi commettent la même erreur quand ils refusent de tuer avec des armes, mais acceptent des systèmes injustes qui font des milliers de victimes de la pauvreté, de l'ignorance, de l'absence de liberté etc...

B) La soumission

On peut résoudre ses conflits avec les autres en se soumettant, c'est le cas du conformisme (Pérez, 1993, mentionné dans Uwimanimpaye ,2000). La personne qui se soumet regarde l'axe horizontal, ce qui veut dire qu'elle cherche à protéger les relations, tout en dissimulant ses propres besoins, intérêts, désirs, attentes. Cette personne qui a résolu le conflit normatif, c'est-à-dire qui a abandonné son idéal pour être apprécié du partenaire, ou de son groupe, reste frustrée. Le résultat de cette frustration n'est qu'une violence contre lui-même comme par exemple, le cas d'alcoolisme, de drogues, de suicide, d'augmentation, de vulnérabilité aux maladies psychophysiologiques, comme les ulcères d'estomac, maladies mentales, comme la dépression (Higgins, 1987 ; Rainville, 1995). Cette violence peut aussi se retourner contre les autres, ce qui montre combien la résolution était précaire.

C) La domination

Dans la domination, le point de vue de l'autre est ignoré ou négligé. Les relations n'ont pas d'importance, ce qui compte, c'est la satisfaction de ses intérêts. Le manque de prise en compte des pensées, des sentiments de l'autre dans une famille, dans une communauté, installe un conflit insoluble entre les membres (Gottman & al., 1999). Par cette manière on emploie la force pour obtenir ce que l'on veut mais le résultat ne diffère pas de la première manière, c'est toujours la violence. On arrive à une agression de nature :

- soit active: physiquement ou verbalement, d'une manière directe ou indirecte
- soit passive: physiquement directe (empêcher un comportement de la victime), indirecte (refus de s'engager dans un comportement) ou verbalement d'une manière directe (refus de parler) ou indirecte (refus d'approuver, de négocier).

D) La fuite

Par la fuite psychologique, la personne essaie de nier l'existence du problème en consacrant ses points de vue et ceux de l'autre. Ce processus ne donne pas non plus une solution durable au conflit. (Weeks, 1994).

E) Le compromis

Chacun doit céder quelque chose pour que la solution soit envisagée. On tient à moitié compte des relations et des buts poursuivis. C'est une sorte de marchandage (Weeks, 1994) qui marque le début d'une vraie médiation.

F) La médiation et/ou la négociation

Dans ce processus, il y a la collaboration des deux parties pour sortir toutes victorieuses. Elles cèdent, mais pour gagner davantage. Les deux comprennent qu'elles doivent s'attaquer aux conflits en inventant plusieurs options. L'idéal devient d'atteindre les objectifs de l'un et de l'autre tout en restant en bonne relation. Dans toutes ces médiations, l'idée générale est d'aider deux personnes

ou deux parties à résoudre leur conflit d'une manière constructive. Si les deux partenaires arrivent à résoudre leur conflit sans se faire aider par un tiers, on appellera ce processus « négociation ». Si le processus nécessite l'intervention d'un tiers, -médiateur-, c'est la « médiation ».

6.2.4 Caractéristiques d'une bonne négociation ou médiation

Pour qu'une négociation soit dite réussie, elle doit satisfaire aux quatre points qui suivent (Ficher & al., 1991): Le premier point consiste dans la prise en compte des intérêts légitimes de chaque partie. Le deuxième est la facilité des parties à exprimer clairement leurs problèmes, leurs besoins et leurs attentes. L'art du médiateur sera de poser de bonnes questions, jusqu'à faire ressortir les besoins masqués par les événements et les émotions. Autrement dit son art consiste à bien « dépouiller l'oignon » comme disent Blacburn & Cottraux (1995, mentionnés par Uwimanimpaye, 2000). Le troisième point consiste à résoudre le problème à long terme, en cherchant une solution durable et objective, tandis que le quatrième serait de tenir compte des intérêts communautaires.

6.2.5 Les étapes de la médiation des conflits

Selon Weeks (1994, mentionné par Uwimanimpaye, 2000), les huit étapes essentielles dans la Médiation des conflits⁶⁴ sont: créer une atmosphère agréable, clarifier les perceptions, fixer l'attention sur les besoins personnels et

⁶⁴ A quick perusal of the definition, characteristics, and content of conflict resolution education and peace education programs suggests that both areas overlap considerably. Their basic motivations are similar, the goals for programs are similar, and the key skills and content are similar. Sommers (2001) notes that similarities are also shared between peace education and many kinds of "values education programs," such as human rights education, antibias training, and tolerance education. These all share a commitment to enhancing the quality of life by emphasizing the dignity of life. In all three examples, violence is rejected and participants are encouraged to find alternative ways of handling problems. (retrieved october 7, 2009 from <http://www.creducation.org>)

partagés, construire un pouvoir positif partagé, regarder l'avenir et apprendre du passé, proposer les options générales, examiner la faisabilité de l'action, faire de bons gains mutuels.

1) Créer une atmosphère agréable

Comme il est difficile pour des arbres de grandir dans une atmosphère dépourvue d'éléments nutritifs, il en est de même pour une médiation dans un climat qui étouffe au lieu de favoriser les interactions. Cette étape rejoint ce que les approches d'entretien psychologiques appellent l'alliance thérapeutique (Reichert, 1997). Pour que cette ambiance de coopération soit possible, le médiateur essaie de:

- Choisir le temps et la place convenable pour les deux parties.
- Rappeler que le conflit n'est pas toujours négatif, qu'il peut être pour les deux parties une occasion pour clarifier les relations et les améliorer.
- Se présenter et présenter son rôle de médiateur qui est d'accompagner la négociation sans juger ni l'un ni l'autre des disputants.
- Aider à faire comprendre que l'autre n'est pas un ennemi à combattre, qu'il est un partenaire qui aide à voir la face cachée du conflit.
- Inviter à parler surtout de soi et pas de l'autre (pour ne pas l'inciter dans la défense)
- Inviter à ne pas rester figé sur une solution préméditée, mais à coopérer pour arriver à une solution efficace.

Une illustration de ce principe se trouve par exemple dans les principes de la communauté catholique San Egidio qui a fourni les conditions-cadres à Rome et au Mozambique mais aussi les médiateurs pour faciliter, pendant plusieurs années, les négociations entre les représentants de l'armée officielle de *Frelimo* et ceux de la guérilla *Renamo*. Le processus a réussi et a abouti le 4 octobre 1992, à la signature d'un contrat de paix pour la Mozambique. Selon Friedli, 2010, l'apport de cette communauté religieuse « San Egidio » a été de fournir les

conditions créatrices de confiance, de patience et de créativité, dans la recherche de solutions durables.

2) Clarifier les perceptions

Pendant que les personnes exposent leurs problèmes, celui qui écoute veille à ce qu'on soit clair dans son discours et sans interrompre, pose des questions de clarification.

Pour la personne en conflit qui veut être claire avec elle, Weeks (1994) conseille de trouver les réponses aux questions suivantes:

- Est-ce que ce conflit est un cas isolé causé par une situation particulière ou a-t-il toujours été là?
- Suis-je sûr que c'est un conflit avec l'autre et non pas avec moi-même?
- En quoi consiste ce conflit pour moi? Et qu'est-ce qu'il n'est pas?
- Reconnaître et éviter les conflits fantômes qui réchauffent les esprits et leur font oublier le problème majeur.
- Suis-je entrain de me bagarrer pour de vraies valeurs ou pour des préférences? Si les parties ont des valeurs différentes, on se pose la question sur l'importance de l'une ou l'autre de ces valeurs dans les relations. Est-ce une valeur qui unit ou qui sépare?

3) Fixer l'attention sur les besoins personnels et partagés

Il s'agit, selon Weeks (1994) de considérer les besoins et non pas les désirs. Parfois il est facile de connaître ses besoins individuels, mais difficile de reconnaître les besoins partagés pour de bonnes relations. Il suffit de demander aux parties, à tour de rôle, de dire ce qu'on aimerait que l'autre fasse pour maintenir de bonnes relations. Le médiateur peut, à partir de leur réponse, leur démontrer à quel point leurs besoins se rapprochent (Ficher & al., 1991). C'est autour de ces intérêts communs qu'il faut concentrer beaucoup plus d'attention qu'aux positions.

4) Construire un pouvoir positif partagé

Pour Uwimanimpaye (2000, p.38), « *construire un pouvoir positif* », c'est lutter contre un pouvoir négatif caractérisé par le fait de rehausser son pouvoir et avoir tous les avantages, ignorer le partage avec l'autre, maintenir la situation sous contrôle, mettre en jeu la loi du tout ou rien où celui qui gagne a tout et celui qui perd le pouvoir perd tout, même la vie.

Dans un pouvoir positif, tous les talents sont encouragés pour construire, inventer, trouver des solutions aux obstacles. C'est «un pouvoir avec» l'autre, et non au dessus de l'autre.

5) Regarder l'avenir et apprendre du passé

Comment apprendre du passé? Voici quelques questions à se poser sur le passé:

- Si nous avons appris à résoudre nos problèmes d'une façon constructive, qu'est-ce que nous aurions gagné?
- Comment nous réjouissons-nous de nos relations quand nous nous entendions bien? Parce qu'un événement particulier du passé a été source de nos conflits, tout le passé est vu d'une façon négative!
- Pendant ce temps conflictuel, se rappeler des sacrifices que l'on a fait chacun de son côté pour que ça aille!
- Qu'est-ce qu'on peut faire dans le présent pour arriver à des solutions sages qui nous assureront un bon avenir? C'est ici que le pouvoir du pardon peut se manifester, car en regardant les fautes commises dans le passé, on trouve que d'une manière ou d'une autre chacun de son côté a contribué à créer des situations conflictuelles. Pardonner les mauvais comportements du passé peut procurer une fondation forte pour bâtir les étapes positives du présent et du futur.

Cette idée est soutenue par Friedli (2010, p.2), qui affirme que « l'espace idéal et émotionnel, dans lequel la réconciliation évolue, se construit dans une dynamique où les parties concernées, se projettent vers l'avenir ». Partant de l'exemple de Mozambique dont on a parlé au point (1) de cette section, les discussions sont allées des méfiances réciproques vers une élaboration commune du programme de développement villageois et à l'organisation parlementaire.

6) Proposer une diversité de solutions

Chaque personne qui a une solution la propose; on accueille toutes ses possibilités sans exception aucune.

7) Examiner la faisabilité de l'action

Il faut faire l'analyse des solutions en privilégiant celles susceptibles de porter une solution à long terme, qui puisse préserver de bonnes relations entre les personnes et par conséquent la bonne santé de la communauté ou de la société.

8) Faire de bons gains mutuels

Ne pas oublier de balancer les solutions, afin de ne pas retomber dans la situation antérieure où la partie frustrée risquerait d'investir ses efforts dans le but de reconquérir le pouvoir, par la violence. Afin de prévenir la rechute dans le cycle de la violence et d'épargner la communauté des actes de violence meurtrière, il faudra procéder de manière à ce que tous puissent en sortir vainqueurs, c'est-à-dire sans perdre de face, pour collaborer à défendre la vie et la prospérité de tous.

Avant de conclure ce chapitre sur la médiation, nous nous sommes demandé si un tel système jouerait dans un pays pauvre, comme le Rwanda où les gens luttent pour acquérir le pouvoir de tout contrôler. Quand vous l'avez, vous avez

tout et quand vous le perdez, vous n'avez pas la garantie du partage. A cette question, seules, les personnes neutres qui ont essayé de donner leurs contributions pour l'établissement de la paix au Rwanda post-génocide, peuvent révéler quelques défis :

- 1) Le psychologue social américain, Staub (2003, p. 445) témoigne en ces termes :

*« Before the return of the refugees from Zaire (Which by this time, had become the Democratic Republic of the Congo), in the course of the civil war there, the rebel army was supported by the Rwandese military in its fight against the Mobutu government. An unknown, but possibly large number of Hutu refugees were killed. Finally, in neighboring Burundi, which has been ruled since its independence by a Tutsi minority, there have been periodic massacres of Hutus. It seems even more difficult for a government that for ordinary members of a group to admit to « wrongdoing » by the group, to violations of human rights by its army and people. This is especially the case when the « wrongs » committed seem minor to the group relative to wrongs inflicted on the group. **However, this is an essential part of the truth. It is essential for a mutual healing, forgiveness and reconciliation** ».*

- 2) La chercheuse suisse en psychologie politique, Ukelo (2009, p.169), souligne le témoignage de Staub et le complète par l'épisode de Kibeho:

« En 1995, le Front Patriotique Rwandais, devenu désormais l'armée du Rwanda, cherche à vider les camps de réfugiés Hutu. Au printemps, il tirera sur le camp de Kibeho (Sud-ouest du pays) et sera responsable de plusieurs milliers de morts. Le gouvernement annoncera que des enquêtes seront effectuées ultérieurement, et déplacera quelques officiers supposés responsables de ces morts ».

- 3) Le troisième témoignage est donné par une organisation de défense des droits humains, « Human Rights Watch » dans son rapport de juillet 2008 (Ukelo, 2009, p.169) qui estime que :

« l'impartialité des procès dans les cas d'accusation de participation au génocide n'est toujours pas acquise ».

- 4) Dans le même ordre d'idées, et avec beaucoup d'exemples à l'appui, Del Ponte et Sudetic (2009, pp. 113-148), déclarent que :

«cette tendance à pratiquer une justice de deux poids deux mesures est une bombe à retardement placée sous les pieds des Rwandais, car elle engendre de fortes frustrations au sein de la grande partie de la population qui ne voit d'autre solution que la revanche, en l'absence de toute justice équitable ».

Conclusion sur la médiation occidentale : Nous avons eu beau avoir cet apprentissage technique de résolution de conflits, mais confrontée à une culture qui fonctionne d'une autre manière, nous butons sur les problèmes méthodologiques. C'est ainsi que nous suggérons de fonder ces techniques dans la tradition rwandaise pour qu'elles soient efficaces.

6.3 La réhabilitation des valeurs traditionnelles

Avant d'entreprendre cette section, nous nous sommes demandé (Uwimanimpaye & Zanolli, 1999) si, dans la société rwandaise devenue multiculturelle, l'éducation aux valeurs de la paix peut amener à la transformation de l'individu, de la culture et de la structure sans une réhabilitation des valeurs traditionnelles. Les guerres et les violences, nous l'avons vu, sont engendrées par les idées que les gens conçoivent et entretiennent comme la haine, le mépris, la méfiance, la discrimination. Nous savons d'une part que « les institutions sociales et politiques ont une grande responsabilité dans la lutte contre la discrimination, l'exclusion et l'humiliation » Eckmann (2004, p.252) et, d'autre part, que pour passer de la violence à la paix, il faut un changement des mentalités tant individuelles que collectives.

Partant de l'hypothèse de Bimwenyi-Kweshi (1982, cité par Panu, 2007, p.67), qui montre que le changement dans le développement d'un peuple s'opère avec

une résistance croissante en partant du niveau morphologique, institutionnel, au niveau des valeurs et celle des psychologues (Watzlawick, Beauvin & Jackson, 1979, p.265) qui montrent que le changement de tous les niveaux devient possible quand il y a contradiction au troisième niveau, nous avançons l'hypothèse que le changement des mentalités de la violence à la paix s'opère par le changement des valeurs et attitudes culturelles.

La méthodologie s'avère ici très importante. Sherif (1965, mentionné par Leyens & Yzerbyt, 1997, p.165) a démontré comment les interventions entre plusieurs personnes font émerger des produits originaux qui constituent des règles de conduite, des échelles de référence communes, ou des normes. Il faut selon Eckman (2004), savoir créer des dissonances cognitives entre les valeurs à changer et des valeurs nouvelles. Ainsi donc, en visant le changement d'attitudes, il y aura le changement de la culture, de la structure et de l'environnement. On pourrait peut-être se demander en quoi l'intégration des valeurs chrétiennes dans les valeurs traditionnelles pourrait favoriser une éducation à la paix.

Premièrement, si on enseigne seulement les valeurs traditionnelles, la valeur extrême de l'amour ne sera pas absente, mais c'est l'amour exclusif et non l'amour inclusif qui sera acquis parce que le devoir familial de la vengeance (voir chap. 4), va prendre le dessus. Deuxièmement, en rejetant les valeurs traditionnelles au profit des valeurs chrétiennes ou autres valeurs modernes de la mondialisation, on obtiendra, par l'effet de réactance (Brehm, 1966, dans Leyens & Yzerbyt, 1997, p. 153) le renforcement des valeurs traditionnelles, car l'objet retiré est toujours recherché. Donc, par ce repli identitaire, c'est l'amour exclusif qui se renforce, et non l'amour universel prêché par Jésus dans la loi nouvelle.

En somme, le fait de ne pas travailler pour la refondation de ces valeurs ne peut que laisser les individus dans les situations conflictuelles. La personne

humaine possède une aptitude presque incroyable à s'adapter aux changements institutionnels (Watzlawick, Beauvin & Jackson, 1979, dans Panu, 2007, p. 67), mais il semble que cette aptitude ne soit possible que pour autant que ne sont pas bafouées les « prémisses du troisième degré concernant son existence et le sens du monde dans lequel il vit ». De plus, l'être humain semble bien mal équipé pour faire face aux incohérences qui menacent ses prémisses du troisième degré ou du niveau des valeurs. Ainsi, donc, pour que l'individu retrouve sa congruence, les apports étrangers doivent eux-mêmes subir des transformations, de manière qu'ils ne soient plus perçus par la culture autochtone, comme éléments étrangers, mais plutôt comme partie intégrante d'elle-même. Concernant notre terrain de recherche, il n'y a qu'un siècle qui vient de se passer depuis l'arrivée de la culture occidentale véhiculée en grande partie par le christianisme. Ce ne serait donc pas seulement une question de méthodologie (ignorance systématique de la culture locale) qui a apporté une incohérence dans le système des valeurs de l'individu d'aujourd'hui, mais il y a aussi **le facteur temps**. En général, « plusieurs générations sont nécessaires » pour se défaire d'une norme acquise (Mac Neil et Sherif, 1976, mentionnés par Leyens & Yzerbyt, 1997, p.166). Le temps d'initiation par les missionnaires a été court. Le suivi assuré par les autochtones, soucieux plus de l'héritage chrétien à transmettre, et moins des besoins des personnes, à qui le message est transmis, n'aurait apporté qu'un renforcement de l'ambivalence, ou du soulagement de cette dernière, par la création des sectes ou d'autres groupes de vie. **Les différences** qui, historiquement, ont causé les guerres et les atrocités que les gens se sont perpétrés les uns envers les autres, devraient aujourd'hui **inspirer la reconnaissance collective de l'harmonie potentielle** (nous soulignons) inhérente à la diversité (De Mello, 1994). Le dialogue de reconnaissance repose, selon Eckmann (2004, p. 252), sur la compétence de savoir protéger ses propres droits et sa propre dignité, et de savoir respecter les droits et la dignité de l'autre, mais aussi et surtout, sur la capacité de faire face à l'ambivalence et à la complexité ».

6.3.1 Quelques valeurs traditionnelles rwandaises

Erny (2005) qui a fait une étude sur l'éducation traditionnelle au Rwanda, entend par valeur ce en quoi un être ou un acte est digne d'estime, ce qui justifie un comportement, ce en quoi on fait référence pour légitimer une attitude ou prescrire une action, ce qui sert de repère pour juger les conduites humaines. Pour lui, s'interroger sur les valeurs qui ont cours dans une société conduit à détecter ce que l'on s'y représente ou se propose comme modèle dans l'ordre pratique, esthétique ou intellectuel, et qui y donne une satisfaction aux aspirations du cœur et de l'esprit. Cela revient à aborder le côté le plus synthétique de **la socialisation** (Bar-Tal, 2009). Quand il s'agit d'amener l'enfant à prendre en lui les valeurs et les idéaux dont sa société est porteuse, l'incessante **imprégnation** par le milieu, **le modelage** lent et imperceptible de la personnalité selon les normes immanentes au groupe, sont plus décisifs que tout autre mode de transmission.

On se fait une image très différente d'une population, selon qu'on l'étudie en fonction de ce qu'elle s'imagine être, de ses normes et de ses idéaux moraux, ou au contraire, en fonction de ce qu'elle est « réellement », c'est-à-dire au travers de comportements observables. Les deux approches sont également légitimes et nécessaires, mais pour complémentaires qu'elles soient, elles ne se recouvrent pas. L'une a été bien représentée par la plupart des premiers auteurs rwandais (Kagame, 1954 ; Bigirumwami, 1964 ; Bushayija, 1961, etc.) et d'une manière encore plus appuyée par Nothomb (1963, 1965) ; l'autre est plutôt celle des chercheurs qui ont rayonné à partir du Centre de Recherches de Butare, en particulier Maquet (1954), D'Hertefelt et De Lame (1987), Codere (1973), etc.

Tous ces auteurs s'accordent sur le fait que parmi les nombreuses valeurs qui guidaient la vie des rwandais, la plus recherchée et la plus recommandée était « la noblesse du cœur qui se traduit littéralement en Kinyarwanda par « *ubupfura bw'umutima* ». Cette noblesse basée sur le cœur, siège de sentiments et moteur moral, se distingue bien entendu de la noblesse sociale ou familiale. C'est une noblesse choisie par l'individu et non reçue par l'hérédité. Selon Erny (2005), le noble de cœur (*imfura y'umutima*) est cette personne qui se respecte et qui respecte les autres, qui dit la vérité, qui dédaigne le mépris, la trahison et le mensonge. Cette personne est appelée en Kinyarwanda, *l'Inyangamugayo*, l'homme intègre. Nous dirions que c'est un homme complet, un sage qui vit pleinement et qui cultive de bonnes relations avec les autres. Il dépasse tout ce qui différencie les hommes, et considère toutes ces différences comme objet de complémentarité. Le vrai noble, c'est le type de personne qu'il nous faut pour la culture de la paix.

Pour Crépeau (1985) « *l'ubupfura* » est une qualité englobante : elle suppose l'intelligence (*ubwenge*) et le courage (*ubugabo, ubutwari*) de sorte que, ni l'ignare, ni le sot ni le lâche, ni le vaurien ne peuvent prétendre au titre de noble, « *l'imfura* ». « *L'ubupfura* est faite de dignité, de bienveillance attentive, de fidélité, de politesse, de gratitude, de discrétion, de réserve, de modération, de souplesse et de sérénité » (Crépeau, 1985 p. 180). Eduquer aux valeurs au Rwanda comme dans plusieurs autres cultures africaines exigeait de l'éducateur d'être en même temps transmetteur et modèle.

6.3.1.1 Technique de transmission des émotions et des valeurs collectives

Les émotions et les valeurs au Rwanda, se transmettent d'une génération à l'autre par l'entretien de la mémoire collective. Comme Kagame (1954, p. 250) le postule, « il y a certains acquis auxquels il est impossible d'accéder, par exemple, au point de vue culturel, au point de vue de la mentalité et des agissements, qui concernent la manière de se tenir et de converser, une

certaine tournure de langage en son cercle social, si on n'a pas sucé tout cela dans le lait maternel ». En d'autres mots, au Rwanda comme dans toute autre culture, une socialisation systématique et spécifique modèle l'individu selon les valeurs de la société où il est. En général, l'éducation du garçon était différente de celle de la fille, mais avec un axe commun qui fait le contenu même de ces deux éducations.

Il s'agit du patrimoine culturel commun, c'est-à-dire, du système des valeurs en vigueur et de la langue qui en est le véhicule et le dépôt. La transmission de ce patrimoine comportait « la perception de soi comme individu et comme membre de la société, la conception du monde, des choses et de l'être-au-monde, la perception de l'espace et du temps, la profondeur historique de la personnalité grâce à la connaissance de sa généalogie et par l'initiation à l'histoire de la région et du pays » (Sebasoni, 2000, p. 58)⁶⁵.

La famille restait attentive à transmettre le patrimoine culturel du groupe familial, voire même de la patrie, pour éveiller l'intelligence des enfants. Il s'agissait, selon Kagame (1954), de raconter à l'enfant l'histoire concrète de son groupe social qui s'exprimait à travers les généalogies, c'est-à-dire l'évocation des liens de parenté, à travers les liens d'amitiés, les cas d'inimitiés, les relations de dépendance, les actes de gratitude, les relations de réciprocité avec d'autres groupes, les faits marquants du passé, la personnalité des membres les plus illustres, les relations avec les chefs et les rois, etc.

⁶⁵ Panu-Mbendele (2005) développe cette même idée sous la terminologie de la « membralité » entendue comme fondement de toute la conception négro-africaine de l'homme et de l'univers dans lequel il s'est trouvé jeté. Toute sa thèse repose sur l'idée que l'agir de l'homme africain ne peut être vraiment compris que si l'on tient compte de la conception selon laquelle l'homme est un être fondamentalement relié à Dieu (la théotropie, membralité verticale), au monde des vivants et des morts (membralité horizontale) et à l'univers tout entier (osmose, membralité cosmique). Cette thèse est redevable à Bimwenyi-Kweshi (1981 : *Discours théologique négro-africain. Problèmes des fondements*. Paris, Présence africaine).

Les pères et les oncles maternels, durant les entretiens très intimes, transmettaient à l'enfant ce qu'eux-mêmes avaient appris de leurs parents, au sujet de la vie intérieure de leur groupe et des amitiés qu'ils avaient contractées par le passé. Ainsi une tradition amicale (*ubuzare*) était entretenue et perpétuée auprès des descendants des groupes amis. Ces descendants recevaient, par le fait même, le devoir sacré de se prêter concours mutuellement. Contrairement à cela, il existait aussi des traditions d'attitudes inamicales (*ubwehe*), revers des attitudes amicales. Il s'agit de ce que Panu-Mbendele, (2008) appelle « la solidarité négative »⁶⁶. Au nom de cette solidarité, lorsque se présentait l'occasion de nuire au groupe « ennemi », on n'y manquait pas, bien pire, on y prenait plaisir, croyant accomplir par là le devoir sacré de loyauté envers ses ascendants.

L'enfant qui écoute toutes ces histoires, enregistre inconsciemment la matière de son futur comportement envers certains groupes sociaux. S'ils ont été décrits comme amis, il s'efforcera de se montrer amical envers eux, mais s'ils ont été décrits comme ennemis, il n'attendra que le moment où il pourra venger les siens, grands-parents ou même arrière grands-parents (Kagame, 1954). Une telle vengeance se ruminait donc, même à travers des générations. Ainsi arrivait-elle parfois à décimer des lignées entières !

⁶⁶ L'auteur recourt à plusieurs exemples douloureux pris dans l'actualité africaine contemporaine pour étayer sa thèse. Deux d'entre eux se rapportent au Rwanda. Voici ce qu'il écrit : « La femme a toujours été victime des combattants dans toutes les situations de guerre. Mais le niveau qu'on a atteint aujourd'hui en Afrique Noire dépasse tout entendement. Dans la guerre dans l'Est du Congo, par exemple, le viol de la femme est devenu une arme de guerre. La femme est systématiquement outragée dans sa dignité de femme de la manière la plus déshonorante pour elle, pour sa famille et pour son clan. Les traditions négro-africaines vénèrent pour ainsi dire la femme, parce qu'elle est avant tout mère et donc gardienne de la vie qui constitue, aux yeux de la tradition, la valeur suprême. En déshonorant ignominieusement cette femme mère-de-la-vie, on vise à l'anéantir psychologiquement, espérant ainsi parvenir à paralyser pour longtemps le groupe « ennemi », qui est en réalité un groupe « frère ». Dans le même ordre d'idées, les massacres systématiques qui ont eu lieu au Rwanda en 1994 et qui se sont exportés dans l'Est de la république démocratique du Congo - une nouveauté dans l'histoire de l'Afrique Noire par son ampleur, eu égard au respect légendaire de la vie, la valeur par excellence - sont une *solidarité négative*, un abus massif de la solidarité ethnique, de la solidarité entre tous les « frères/sœurs » humains (*baana beetu*), bref abus massif de la *membrealité* horizontale » (Panu-Mbendele (2008), *Le rôle clinique de la culture dans la vie quotidienne. Pertinence et non pertinence pour l'individu de la conception membrale négro-africaine*, (p. 12-13). Conférence prononcée à l'Institut Supérieur des Sciences de Développement Rural de Kananga (RDC), le 05/02/2008. Texte en publication).

Par souci de remplir ce devoir familial, tout était permis, même le mensonge. Erny (2005) en déduit avec justesse que les traditions rwandaises couvaient des conflits dans ce sens que le courage, l'intelligence, la solidarité et la noblesse du cœur, valeurs suprêmes des rwandais, n'arrivaient pas à transcender la violence quand il s'agissait de venger un affront essuyé par un membre du groupe.

L'exemple de cette solidarité négative, caractéristique de l'inversion d'une valeur vitale, n'est pas loin : un groupe des Tutsi s'est solidarisé pour initier et soutenir la guerre de 1990 et un groupe des Hutu a fait de même pour commettre le génocide de 1994. Ce comportement peut être décrit comme le côté pervers de la tradition culturelle, une anti-valeur. À bien l'interpréter, il s'agit ici plutôt d'un avatar culturel et d'une anti-valeur (Panu-Mbendele, 2005, 2008), l'envers de l'unique valeur qui reste la solidarité, facette de *l'ubupfura bw'umutima*.

6.3.1.2 Transmission traditionnelle des valeurs de la paix

Mulago (1980) souligne que dans les traditions africaines, la paix était une des valeurs les plus précieuses et les plus appréciées, et constituait une des préoccupations majeures des peuples. Elle était conçue comme une dynamique d'équilibre et d'harmonie, qui se développe tant au cœur de l'individu que dans son environnement social et cosmique. Elle permettait à l'homme de jouir de la belle vie, de profiter du bien-vivre conçu comme joie, autonomie, apaisement de l'esprit et du corps, unité et entente.

Dans la conception rwandaise traditionnelle comme d'ailleurs dans la tradition africaine traditionnelle en générale, la paix est en relation directe avec la prospérité. Prospérité entendue au sens du bien-être matériel et économique, au niveau individuel, familial et social.

La paix c'est aussi l'harmonie dans les relations avec l'entourage, avec la nature, avec le monde des esprits et avec l'Être Suprême⁶⁷.

6.3.1.3 La conservation des valeurs de la paix à travers les rites

L'importance de la paix se percevait à travers la volonté, les rites et coutumes avec lesquels elle se conquérait et se préservait dans la société traditionnelle. Par les rites et coutumes, nous entendons les mécanismes mis en place et acceptés socialement et culturellement pour sauvegarder la paix sans laquelle la société serait en péril (Niyirora, 2009). Ces rites et coutumes se rapportaient à la réconciliation.

En effet, quotidiennement, la société traditionnelle avait besoin d'une réconciliation avec ses différentes composantes pour maintenir l'harmonie dans ses rapports. « Le terme réconciliation est rendu en Kinyarwanda par « *kwiyunga* » qui a deux significations : « réparer une fracture (dimension corporelle) et réparer une relation brisée par un différend (relation interpersonnelle) » (Ntampaka, 2002). Les procédures de réconciliation sont variées, nous citons entre autres la justice communautaire (*Gacaca*), qui, pour les parties en conflit, se concluait par le fait de boire ensemble, dans une même cruche. Si le tort était trop important comme l'assassinat d'un membre d'un groupe familial par un membre de l'autre groupe, un mariage était souvent nécessaire entre deux membres de deux familles en conflit Friedli (2002).

A côté de cette justice communautaire, la société rwandaise connaissait d'autres mécanismes pour préserver l'harmonie sociale comme le pacte de sang, « *ubunywanyi* », c.à.d. l'action de se boire le sang mutuellement (Kagame, 1954). « Le pacte de sang est donc le don par excellence, puisqu'il est don de soi, fusion dans l'autre, entrée et réception dans la famille de son ami, entraînant communion de biens et d'intérêts. Il ne peut s'ajouter à l'union naturelle qui est

⁶⁷ On sera donc en paix quand on est en bons rapports avec toutes ces catégories quand aucun trouble intérieur ou extérieur ne provient d'elle pour nuire à sa propre tranquillité (Ndikumasabo, op. cit. p. 267). Lire aussi la triple membralité développée par Panu-Mbendele (2005, 2008).

parfaite, mais il l'imite et s'efforce d'introduire l'ami dans le courant vital qui unit les membres d'une même famille, en lui infusant le principe d'où découle toute parenté : le sang » (Mulago, 1965, p.79). Le pacte de sang reste sans aucun doute, un renforcement de l'individu, de la famille et du clan et à plus forte raison, il est un élément très important dans le maintien des relations pacifiques dans la communauté, dans la mesure où chacun respectait ses engagements ou les termes de l'alliance. Le pacte d'alliance entre les familles comportait **des devoirs et des droits** qu'il fallait soigneusement respecter. Encore une fois, il est regrettable que l'évangélisation et le système scolaire du temps colonial, n'aient pas bâti sur ces valeurs traditionnelles pour la sauvegarde de la paix.

6.3.2 Considérations psychologiques des valeurs rwandaises

6.3.2.1 La danse et la musique, médiation mystique et sociale

Dans la religion traditionnelle rwandaise, le rite d'initiation qu'on appelait « kubandwa », s'exécutait avec plusieurs danses, de telle manière que si ceux qui devraient être initiés n'étaient pas encore en transe on était obligé de continuer jusqu'à ce que ces émotions mystiques apparaissent. Le double sens du mot **mystique** mérite d'être rappelé. Selon Odent (2008, p. 99) « mystique » vient du mot grec qui suggère à la fois « la fermeture des sens », c'est-à-dire l'élimination d'une certaine sorte de connaissance, et aussi « l'entrée dans le monde des mystères », c'est-à-dire l'accès à une sorte de connaissance.

Dans la médiation mystique, le médiateur est expert dans le maniement du langage figuratif (Watzlawick, 1986). Parlant du guérisseur (nganga), Panu (2007, p.306) voit qu'il recourt tantôt à la danse et à la musique, tantôt à la dramatisation et à la théâtralisation dans lesquelles les mythes anciens jouent un rôle non négligeable. Le guérisseur traditionnel utilise en outre des

proverbes et des rituels, « parle parfois une langue mystérieuse, la langue des esprits, que seuls les initiés peuvent comprendre, et il manie admirablement la métaphore ».

En fait, selon Odent (2008), cela s'explique par le fait que la technique du musicien permet de transmettre des émotions par des sons, celle du danseur éveille des émotions induites par les mouvements du corps et les rythmes et la poésie exprime les émotions au moyen de cette forme élaborée qu'est le langage.

Ce qui rend les rituels des groupes rythmiques efficace est que « chaque individu tire quelque chose des rythmes qui résonnent en lui » (Newberg & al., 2003, pp.286-287, dans Panu, 2007, p. 204). (...) « Les tensions et relâchements musculaires répétés peuvent aussi produire des réactions émotionnelles. Des stimuli auditifs et visuels répétitifs, commandent les rythmes corticaux et peuvent produire chez des humains des expériences intensément agréables et ineffables ». Cette étude a montré qu'au cours de pratiques de la méditation, il y avait une variation significative du rythme cardiaque, indiquant qu'il y avait des altérations sensibles du système nerveux autonome, et pas seulement une simple réaction relaxante. (Newberg & al., 2003, pp.286-287, dans Panu, 2007, p. 204).

Avec l'arrivée du Christianisme au Rwanda, les manières traditionnelles rwandaises de se connecter à Dieu par la danse étaient prohibées et dites païennes. Or, on se rend compte que dans plusieurs cultures, « certaines œuvres d'art -les cathédrales gothiques, les temples indiens, le Sphinx égyptien, les hymnes sanskrits, la musique de Bach, le plein chant grégorien, par exemple- ont à l'origine, pour raison d'être, le besoin humain de transmettre des émotions mystiques » (Odent, 2008, p. 104).

Pour ceux qui ont voulu refaire de cette tradition rwandaise le choix du véhicule par lequel ils exprimeront leur connexion divine, la honte et la culpabilité

étaient un obstacle. En effet, les Rwandais ont appris une autre voie de médiation, celle des prières récitées et celle de l'adoration, tout en restant discrètement rattachés à leurs traditions, ce qui ne formait qu'une ambivalence qui n'a avantagé aucune de ces deux voies. Pour De Mello (1994) le sentiment de plénitude spirituelle que l'on recherche universellement, l'expérience d'une joyeuse connexion divine, transcende toutes les barrières culturelles ou religieuses, et elle a été vécue depuis des temps immémoriaux par des êtres appartenant à toutes les traditions.

Les humains de toute culture ont constamment dénoncé les différences de leurs congénères. On présume toujours que si nos perceptions sont justes et qu'elles constituent alors la *vérité*, celles des autres, si elles en diffèrent, sont fausses. Un pas vers la résolution pacifique des conflits, selon les psychopédagogues Bar-Tal et Rosen (2009) et Salomon (2004), est de se rendre compte de ce biais qui nie la vérité de l'autre. Ces auteurs suggèrent donc que l'éducation à la paix devrait s'efforcer d'éradiquer ou transformer cette culture de délégitimation de l'autre. C'est ainsi que le brassage des éléments de la culture fondamentaliste et ceux de la culture fondamentale répond au processus de paix.

Tableau 6. Changement de perspective

Niveaux d'analyse	Options fondamentalistes	Perspectives fondamentales
Doctrine	Orthodoxie : définir la vérité et l'erreur de façon conforme à la tradition	Pensée complexe : relativité culturelle et langage métaphorique-
Ethique	Morale du commandement et de l'interdiction : Le bien et le mal doivent être séparés de façon normative (rigidité et punitivité)	Morale adaptée à la situation : confiance et authenticité comme style de vie (« règle d'or »)
Politique	Le but est de vaincre l'empire du mal.	Compassion : façonner un espace de « convivence »

Source :Friedli (2009, p.18)

Pour Friedli (2009, p.18), le but intrinsèque des dialogues interculturels et interreligieux ou interethniques « n'est pas donc l'affirmation absolue de sa propre vérité, de sa justice irréprochable et de sa politique inattaquable, mais la commune recherche interdisciplinaire, compétente et concrète, afin de garantir ensemble la survie matérielle, sociale et en dignité ». Ce qui implique des réponses pratiques aux besoins humains fondamentaux pour prévenir la violence (Burton, 1990; Fisher & al. 2002 ; Galtung, 1996 ; Staub, 2003). Pour Peck (1998), le changement est nécessaire mais une certaine dose d'attache aux traditions est aussi un moyen qui sécurise les personnes. Les recherches en socio-pédagogie (Lahaye, Pourtois, Desmet, 2007, p. 355) donnent raison à ces deux arguments précédents en montrant que la transmission de valeurs se manifeste naturellement, à la fois, par « une dynamique de rupture et par un mouvement de continuité »

6.3.2.2 La satisfaction du besoin de connexion par rites et rituels

Pour une pédagogie du changement, les psychopédagogues Pourtois et Desmet (2004) proposent une éducation qui suit le schéma des besoins humains car c'est à travers le même schéma que la socialisation a renforcé les mêmes habitudes. Donc, en cherchant à satisfaire les besoins, le changement et la croissance deviennent possibles. Dans la tradition rwandaise, on trouve que chaque étape de la vie était accompagnée de rites.

Les rites sont définis par Tournet (1995, p.61, dans Panu, 2007, p.195) comme, « les jointures du monde, la porte de communication de l'individu et du groupe avec le sacré ». Ces cérémonies ont pour but de réconcilier l'individu avec sa communauté, sous la forme d'un psychodrame, sorte de thérapie familiale qui inclut les déjà nés et les non encore nés! Pour De Heusch (1971, p.245, cité par Panu, 2007, p.195), les rites individuels ou collectifs sont « une catégorie autonome du langage parlé ou gestuel. Ils introduisent un projet d'ordre pour défendre et restaurer l'être dégradé » ou pour accroître le potentiel vital de

l'individu. Les rites peuvent être cycliques ou structurels quand toute la communauté est conviée.

Des rites occasionnels se présentent quand il y a dérèglements historiques de l'ordre collectif et cyclique. Il y a aussi des rites transitifs ou initiatiques qui renvoient à un temps irréversible, sur le plan socio-biologique ou spirituel.

Du point de vue psychologique, les rites créent une sorte de symbiose entre l'individu, le guérisseur, qui est dans notre cas le médiateur et le public. Ils permettent à l'individu de dépasser ses propres pensées, sentiments et actions, de s'insérer dans les préoccupations collectives et d'expérimenter le lien qui l'unit à sa société (Peltzer, 1995). « La présence des Nganga du Kongo (Panu, 2007, p. 295) élus par les ancêtres et envoyés au milieu du peuple pour s'occuper de son bien-être intégral, est le signe le plus évident de la proximité des ancêtres et la garantie de leur protection. Les guérisseurs spirituels ou les médiateurs rentrent évidemment dans cette catégorie des signes de la présence bienveillante des forces spirituelles. Cette assurance permet à l'individu et au groupe d'affronter l'avenir en toute confiance. Cette attitude se trouve bien exprimée dans les rites.

Ainsi par exemple, chez le peuple Kung du désert de Kalahari (Botswana), la guérison s'opère à travers la danse cérémonielle qui se déroule toute la nuit et à laquelle chaque membre prend part. Lorsque la force guérissante devient intense, un des guérisseurs du groupe expérimente l'état de conscience aigüe. C'est alors que la force guérissante commence à se répandre en tous les membres, et le guérisseur soigne ceux qui sont malades par imposition des mains. En fait, c'est la communauté, dans son activation de force guérissante, qui soigne et qui est soignée. Le rôle du guérisseur est d'être le point focal d'intensité d'un dévouement inébranlable à la guérison et de confirmation de la capacité de la communauté de s'auto-guérir (Katz & Wexler, 1989).

Le succès de la médiation communautaire, comme « la guérison psychothérapeutique, ne peut s'expliquer que par l'activation de la zone guérissante qui se trouve dans le malade lui-même » (Panu 2007, p.296), le changement des attitudes aussi nécessite l'activation de la conscience profonde de la personne en ses potentialités pour les bonnes attitudes. La particularité des médiateurs consistent à accéder, ensemble, avec les entraînés, à cette zone et à l'activer. Or nous l'avons vu, dans la religion traditionnelle comme dans le christianisme moderne, il y a les rites sensationnels.

Pour le souligner Panu (2007, p. 300), dans la technique du joining, « lors de l'intervention, le thérapeute joue un rôle important avec la famille » et le patient pour les rassurer « surtout au moment où commencera la déstabilisation de l'ancienne structure destinée à céder la place à une nouvelle structure plus appropriée ». Il en est de même, pour les médiateurs communautaires lors de la résolution pacifique des conflits, mais ici, il ne s'agira pas de remplacer une structure par une autre, mais de négocier le point d'entente entre les deux structures.

Dans la médiation, la personne initiée est appelée au dépassement pour rester à la hauteur de sa mission. Elle doit avoir conscience qu'elle est établie comme médiatrice entre les deux mondes. Donc, elle doit faire en sorte qu'elle reste en contact avec le monde des vivants, en cultivant la noblesse du cœur, et avec le monde des ancêtres, des saints par le rituel de la louange exécutée selon le modèle traditionnel et l'adoration innovée par le christianisme, le tout devant se confondre dans la méditation perpétuelle. Ainsi, dans la tradition dynamique de la culture rwandaise et du christianisme, le rite de nomination peut inspirer l'idée de passer de la culture conflictuelle à la culture de paix.

6.3.2.3 Le nom comme projet de vie

Les Rwandais, dans leur socialisation, exerçaient un contrôle efficace sur leur progéniture, de telle manière que l'autoritarisme et le conformisme étaient et sont encore dans les normes bien appréciées (De Zalia, 2009). Cependant, quelques indices montrent que la culture rwandaise reconnaît la liberté de l'individu, tout en la situant dans le contexte de relations. Le premier indice se trouve dans le processus de nomination, où chaque individu a son propre nom qui indique le contexte dans lequel il est né, et quel projet la communauté attend que la personne réalise librement. Niyirora (2009) souligne qu'il y a aussi la liberté dans le choix de vie, ce qui est difficile à admettre car la famille pouvait toujours donner son dernier mot.

Un autre indice de la liberté individuelle concernait les différentes alliances, telles que les alliances d'amitié, les alliances de pacte de sang et les alliances d'intérêt. Dans l'Association APAX, pour la socialisation, dont l'objet est l'acquisition des valeurs de la paix, chaque individu a reçu un nom qui est un attribut de la paix avec l'objectif de rendre compte, chaque trois ans, de ses réalisations en vue de la promotion de la paix (Uwimanimpaye, 2003). Les résultats de cette socialisation seront développés dans la partie pratique.

6.4 Conclusion au chapitre 6

Ce chapitre six, qui est le dernier des chapitres théoriques, a mis ensemble les pratiques possibles pour réduire la violence et l'agression (Staub, 2003). En d'autres mots, c'est l'amour traduit en actions pratiques (Odent, 2008) qui prévient la guerre, la violence et l'agression et non pas la réponse de l'agressivité à l'agressivité. Un sage rwandais, le monarque Mutara III, Rudahigwa avait compris cette philosophie quand il conseilla à ces

collaborateurs de ne pas s'attaquer aux révolutionnaires, mais d'examiner les causes sous-jacentes à ce comportement et d'y remédier. Cela donne la ligne directrice de notre travail. En face de la violence qui s'éparpille dans le monde à la manière d'une métastase de la guerre cellulaire (Appadurai, 2009), une contribution de la psychologie pédagogique serait d'aider les personnes à se munir d'aptitudes nécessaires pour satisfaire leurs besoins, qui peuvent être matériels, sociaux et spirituels, tandis que celle de la psychologie interculturelle serait dans la valorisation des différences culturelles.

Dans ce chapitre, nous avons développé trois parties dont la gestion des émotions, la gestion des conflits et l'intégration des valeurs modernes dans la tradition. Nous nous sommes référée aux auteurs Bar-On (1997), Chabot, (1998) et Goleman (1997) qui, en plus d'utiliser l'émotion pour éduquer, suggèrent comment éduquer les émotions elles-mêmes. La clé de cette pratique est la communication, avec soi-même et avec Dieu dans la méditation (Tolle, 2005 ; De Mello, 1994), avec le cosmos (Panu, 2007) ainsi qu'avec les autres, par l'expression et l'écoute empathique (Chabot, 1998 ; Rogers, 1998). Cette empathie qui se met au service de l'autre, par le don de soi s'obtient par une éducation à la réalisation de soi ou congruence (Higgins, 1987) ou à la découverte de son image réelle qui est amour (Walsh, 1997). Ainsi, ici on comprendrait la raison d'être de la méthodologie d'APAX pour la médiation mystique, sociale et technologique qui répond au besoin de connexion et de liberté, si on restait fidèle à la dénomination de Staub (2003) qui a identifié sept besoins dont les deux précités et à l'éducation, au Rwanda, qui incluait l'amour dans toutes ses dimensions et la liberté limitée. A notre avis, s'il y a satisfaction du besoin d'amour (connexion) et du besoin de liberté, qu'il faut éduquer pour la paix, il y a affirmation des valeurs de la paix, soit de l'amour (spiritualité, tolérance et don de soi) et de la liberté (la conscience éveillée).

Après ce chapitre, nous allons aborder la partie pratique qui s'étend sur trois axes : la méthodologie, la présentation et l'analyse des résultats, ainsi que sur la discussion des résultats.

B. PARTIE PRATIQUE



Chapitre 7 : Méthodologie

« Chers jeunes de toutes langues et de toutes cultures, une tâche élevée et exaltante vous attend : être des hommes et des femmes capables de solidarité, de paix et d'amour de la vie, dans le respect de tous. Soyez les artisans d'une nouvelle humanité, où les frères et les sœurs, membres d'une même famille, puissent vivre enfin dans la paix (Pp. Jean-Paul II) »⁶⁸.

Introduction

Le présent chapitre fait une brève présentation de notre terrain de recherche, c'est-à-dire les communautés de l'Association APAX (association pour l'éducation chrétienne aux valeurs de la paix) au Rwanda. Ce chapitre décrit par ailleurs les méthodes et procédés utilisés pour tester la validité de nos hypothèses. Il expose également les démarches suivies pour l'interprétation des résultats.

7.1 Présentation du terrain de recherche : « APAX RWANDA »

Les recherches sont faites auprès de l'Association pour l'Education Chrétienne aux valeurs de la paix au Rwanda « APAX RWANDA ». Le siège de l'association est localisé dans le District de Gakenke à JANJA, Secteur Janja, Paroisse Janja dans le Diocèse Catholique de Ruhengeri. Elle a également une branche à Muramba, Secteur de Matyazo, District de Ngororero, Province de l'Ouest et à Gitarama, District de Muhanga, Province du Sud. C'est une association qui a comme valeurs « l'amour et la liberté qui concilient la culture traditionnelle et la culture chrétienne ».

⁶⁸ Jean Paul II, Dialogue entre les cultures pour une civilisation de l'amour et de la paix, message du 1^{er} Janvier 2001, n°22.

A) Brève historique de l'APAX

Cette association a vu le jour en 2001 pour répondre aux nombreux défis résultant du génocide au Rwanda en 1994, de la guerre des infiltrés de 1997 – 2000 et des conséquences de ces deux événements pour cette région.

Parmi les activités réalisées par cette Association, nous pouvons citer : l'écoute active des gens traumatisés, les soins donnés aux enfants orphelins, la réduction de l'ignorance par l'alphabétisation des adultes et des jeunes handicapés, l'aide en frais de scolarité des élèves qui font le rattrapage parce qu'ils ont dû arrêter leur scolarité à cause de la guerre ou de la pauvreté, l'encadrement dans l'éducation spéciale des handicapés, l'intégration des jeunes déscolarisés à l'éducation formelle, l'initiation de petits projets générateurs de revenus, la médiation des conflits.

B) Raison de Fondation de l'Association et motivations

Dans la période d'après-guerre les gens souffrent de divers maux provenant du traumatisme de la guerre et continuent à exacerber la violence les uns envers les autres (Nzabandora & al., 2008). Parmi ces maux dont souffre la population on peut citer l'isolement, la solitude, ou encore le désespoir qui conduit à la passivité, à la perte d'estime de soi et enfin à la pauvreté. Cette pauvreté engendre des sentiments d'injustice (Staub, 2003), de haine, de jalousie qui se traduisent par des violences diversifiées et continues. Comme association sans but lucratif, apolitique, d'intérêt commun et intercommunautaire, APAX a pour but de répondre aux besoins spirituels, socioculturels et économiques qui seraient à la base de certains traumatismes, du manque de paix intérieure et des violences. APAX s'engage dans cette voie en vue de bâtir la Paix.

C) Vision et Objectif d'APAX

L'objectif premier est d'éduquer aux valeurs de la paix ou faire de la médiation pour la paix. Eduquer à la paix pour contribuer à la reconstruction du pays, tout en refondant les deux cultures superposées, la culture rwandaise et la culture chrétienne, telle est la vision de l'APAX. Cette vision amène à mettre un accent particulier sur les caractéristiques de l'éducation chrétienne catholique qui s'articule sur le savoir, le savoir-faire, le savoir être et le savoir-servir par le biais de différents programmes de cours et des entraînements conçus à cette fin. Ces éléments ont conduit à fixer entre autres les objectifs spécifiques suivants:

- former des artisans de la paix capables d'aborder toutes les couches de la population rwandaise
- réparer le tissu social brisé par la méfiance, la violence et la haine grâce à l'exercice de la médiation des conflits, la non-violence et la bonne puissance ou l'acquisition d'une force mentale et physique
- libérer les gens de leur tristesse et de leur rancune en leur accordant l'occasion de donner des idées sur les valeurs prioritaires à utiliser pour une éducation à la paix
- éradiquer les sentiments de désespoir, de haine et de méfiance en initiant des activités religieuses et sociales productives entre les différents groupes de l'Association pour les répandre dans l'entourage
- créer un espace de dialogue comme lieu d'épanouissement pour les différentes catégories de la population rwandaise et donner une formation solide aux formateurs des clubs dispersés ici et là dans le pays.

D) Approche stratégique de l'APAX

L'approche choisie par APAX pour éduquer à la paix est une approche qui permet à la personne humaine de se développer dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire une approche holistique en vue du développement intégral de la personne qui aboutira à sa transformation, celle de sa communauté, de sa culture et de sa structure. Pour atteindre cet objectif de donner à l'être humain et à la communauté une éducation intégrale pour la Paix, trois stratégies ont été choisies : des stratégies d'ordre spirituel (médiation mystique), d'ordre social (médiation sociale) et d'ordre économique (médiation technologique).

1) Stratégies d'ordre spirituel (médiation mystique)

La stratégie de l'APAX consiste à aider les gens à être connectés à la force qui leur indique le bien indépendamment de leur religion, leur groupe d'appartenance, leur croyance. C'est une éducation à la conscience droite et à la vérité qui rend libre, donc capable de choisir toujours des actions qui conduisent à la Paix. La catéchèse et l'accompagnement spirituel des personnes constituent le terrain favorable pour la médiation spirituelle et la croissance en valeurs morales mais une méditation bien répétée y conduit davantage quand elle suit la louange rythmée de chants et de danses. En effet ces derniers exercices, nous l'avons vu au chapitre précédent facilitent la connexion de l'individu à la force qui guérit la détresse de l'âme et du corps.

2) Stratégies d'ordre social (médiation sociale)

Les membres de l'APAX exhortent les personnes à la communication sociale, intragroupe et intergroupe, dans différentes activités telles que la médiation des conflits, la pratique de la non-violence active ou évangélique et la sauvegarde des valeurs culturelles positives pour la Paix comme la danse et la musique, les soirées culturelles, le partage, etc.

3) Stratégies d'ordre économique (Médiation technologique)

Ces stratégies répondent aux besoins physiologiques et économiques qui doivent être satisfaits pour qu'il y ait paix, sécurité, bien-être, etc. Comme il a été souligné dans l'introduction «*le développement est un autre mot pour la paix*⁶⁹» l'Association encourage les activités de développement tant individuel que communautaire.

E) Programme des cours

Le programme des cours dans l'éducation à la paix comprend normalement deux parties : la théorie et la pratique (Fisher & al, 2002) de la transformation individuelle, spirituelle et culturelle. C'est le modèle indirect d'éducation à la paix qui ne fait pas intervenir directement les partis opposés (Bar-Tal, 2009) et qui a ses effets dans une période à long terme. En théorie les membres de l'APAX apprennent les valeurs traditionnelles rwandaises pour la paix comme la noblesse du cœur⁷⁰, les valeurs chrétiennes et universelles pour la paix résumées dans l'amour et la liberté, la connaissance de soi et des autres, les besoins fondamentaux et les droits humains et les principes d'une communauté viable. En pratique ils s'exercent aux bonnes relations avec soi, avec Dieu, avec l'autre, avec la culture et la structure du pays, avec la nature et au bon usage des biens matériels tout en gardant la conscience éveillée c'est-à-dire tout en restant critiques. Ils s'exercent aussi à la non-violence, à la bonne puissance, à la gestion des émotions et à la médiation pacifique des conflits. Pour assurer leur survie, ils s'appliquent également à l'élaboration et à la gestion de petits projets qui permettent aux gens de travailler ensemble et d'assurer leur bien-être.

⁶⁹ Le pape Paul VI (1967, § 87) dans son encyclique « *Populorum progressio* »

⁷⁰ Les membres de l'Association APAX s'évaluent périodiquement pour voir si leurs conduites correspondent à ceux du noble de cœur : (*Imfura y'inyangamugayo, ni iyo musangira ntigucure, mwajya inama ntikuvemo, wapfa ikakurerera, yakira ntigusuzugure, yasonza ntiyibe*).

F) Organes

APAX possède le conseil d'administration formé de douze personnes, le conseil exécutif formé de trois personnes et le conseil des communautés composé par les responsables de ces dernières.

G) Les communautés nouvelles d'APAX

APAX compte 5 communautés. Leur originalité consiste dans le fait qu'il s'agit de groupes d'hommes et de femmes, de clercs et de laïcs, de personnes mariées et célibataires, qui suivent un mode de vie de bâtisseurs de paix, inspiré par la forme traditionnelle franciscaine, adaptée en fonction des exigences de la société actuelle. Ainsi, seuls ceux qui choisissent l'état de vie religieux, vivent sous le même toit et mènent la vie régulière des religieux. Les autres s'organisent librement à l'état laïc et participent à volonté aux activités communautaires.

H) Personnel ressource

De 2007 à 2009, l'APAX a employé pour la formation de ses membres un personnel formé de vingt deux personnes qualifiées selon le domaine.

- 3 personnes pour l'encadrement moral
- 3 psychopédagogues, pour différents apprentissages
- 7 professionnels dans le domaine d'éducation à la paix
- 3 membres d'APAX pour la coordination d'activités
- 6 responsables des communautés pour le suivi quotidien.

7.2. Approche méthodologique de notre recherche

Notre recherche est du type de recherche que Lewin (1941) a qualifiée **d'Action Research** traduit littéralement « **recherche-action** » ou « *recherche active* ». Selon Grawitz (2001), la notion de recherche active implique non seulement comme son nom l'indique l'efficacité d'une recherche appliquée, mais également un lien étroit avec la recherche fondamentale.

L'action research part de la conception lewinienne des rapports entre l'individu et ce qui l'entoure en termes de champ. Elle a pour objectif une production de connaissances : comprendre ce qui se passe mais en même temps, elle implique la participation des membres du groupe concerné par cette recherche. Les disciples de Lewin (Crozier, 1971 ; Dubost, 1972 ; Floyd Mann, 1961 ; Jacques, 1976 ; Lapassade, 1971 ; Moreno, 1954 ; Pagès, 1959, dans Grawitz, 2001) insisteront sur le changement qu'entraîne la recherche, **changement volontaire** (*planned change*) qui implique la relation entre le client auteur de la demande d'intervention et le consultant. Comme les théories et expériences de ces psychosociologues qui ont procédé à des recherches actives ou à des interventions visent à obtenir un changement dans le groupe ou l'organisation, « la recherche active devient alors développement organisationnel » (Grawitz 2001, p.821).

Ainsi, dans le cadre de la recherche active, nous avons organisé des interventions et des évaluations en faveur du changement pour la paix selon le schéma qui suit.

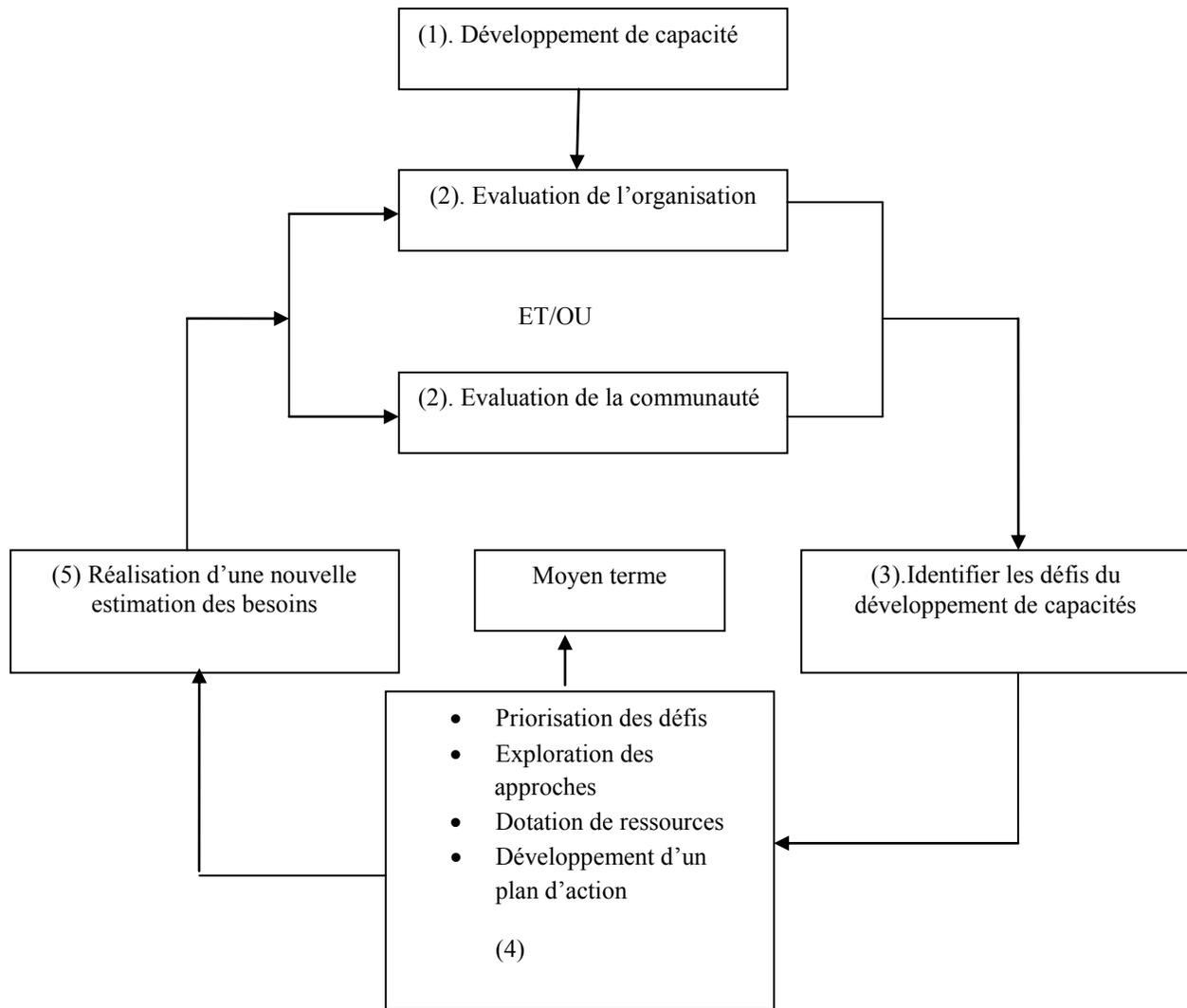


Figure 5. Processus de réalisation du développement des capacités dans une communauté (Fisher et al, 2002, p. 89).

Cette figure correspond à notre plan de recherche longitudinale (4 ans) avec mesures répétées (une évaluation chaque année). En s'inspirant des psychopédagogues modernes du développement (Pons et Doudin, 2007, p. 151), on vise « une pratique réflexive » où les étapes suivantes se succèdent :

- (1) des interventions pédagogiques ou professionnelles ;
- (2) des prises de conscience de cohérences et incohérences entre pensées et actions, entre croyances (conceptions et convictions) et pratiques ;
- (3) une analyse des actions (individuellement et collectivement) ;

- (4) des prises de positions et des ajustements ;
- (5) une modélisation active des pratiques en constante évolution ;

Cette **méthode d'entraînement au changement** s'inspirant de Lewin (1948, mentionné par Eckmann, 2004, p.104) présume que: « c'est au sein de petits groupes que l'individu est susceptible de réviser la perception de soi et des autres et de changer de comportements ». Par l'élaboration d'un modèle qu'il a qualifié de « rééducation », Lewin a fourni des instruments, qui servent aujourd'hui encore de trame de base à la plupart des pédagogies de rencontres intergroupes ou de workshop dans le **domaine de l'éducation pour la paix**. Ce concept de formation ou d'éducation innové par ce chercheur (Lewin, 1948, dans Eckmann, 2004, p.104) recouvre l'idée d'une « *transformation fonctionnellement semblable à un changement culturel ; il implique la modification des connaissances, de croyances et de valeurs, et celle d'attachement émotionnel et de comportements quotidiens* » (nous soulignons).

Notre modèle d'éducation à la paix s'inspire aussi de Rogers (1972/2001) qui a démontré l'efficacité des groupes de rencontres dans le développement de la personne. Il s'agit de **l'hypothèse d'une tendance à la maturation « growth » et à l'intégration de la personnalité de l'individu**, technique qui consiste, grâce à l'interview, à aider le sujet à prendre conscience de sa perception du monde et de lui-même. C'est dans ce sens que nous parlons d'éducation à la paix pour un développement intégral de la personne. Nous avons pris la paix comme valeur terminale. Pour arriver à la paix, nous avons développé des formations visant l'amélioration des valeurs instrumentales que sont « le don de soi, l'éveil de la conscience, la spiritualité et la tolérance ». Les entraînements spécifiques (voir chapitre 5):

- ✓ pour le don de soi : la pratique empathique et réflexive
- ✓ pour l'éveil de la conscience : la conscience de soi et des autres
- ✓ pour la spiritualité : la louange et la méditation
- ✓ pour la tolérance : la pratique empathique et réflexive

7.2.1 Hypothèses de travail

Notre recherche est basée sur l'hypothèse du psychologue social Staub (1993, 2003, 2006) qui affirme par les résultats de plusieurs recherches que les gens développent des attitudes de paix s'ils y sont entraînés. Elle est renforcée d'une part par l'hypothèse des pédagogues (Fisher & al., 2003), qui considèrent qu'une méthode efficiente d'entraînement aux attitudes de paix est celle qui s'enracine dans la culture. D'autre part cette hypothèse est corroborée par des recherches des psychopédagogues (Bar-Tal & Rosen, 2009 ; Salomon & Névo, 2002) qui précisent que les objectifs généraux de l'éducation à la paix devraient être orientés de manière à provoquer le changement des mentalités exclusives.

Ainsi, tenant compte de toutes ces considérations nous avons formulé nos 5 hypothèses spécifiques de la manière suivante :

Hypothèse 1. Il y a plus de connaissances et de stratégies en faveurs de la paix, après l'entraînement qu'avant l'entraînement. Autrement dit, en éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs on améliore leurs connaissances et leurs stratégies en faveur de la paix :

H1.a *L'éducation à la paix est nécessaire pour la connaissance de soi et des autres.*

H1.b *L'éducation à la paix permet le développement des stratégies utiles pour la paix.*

H1.c *L'éducation à la paix fait découvrir les causes profondes qui sont à l'origine des conflits.*

H1.d *L'éducation à la paix est une source d'innovations de projets pour la paix.*

Hypothèse 2. Après l'entraînement aux attitudes de paix, tant dans les propos du personnel de soutien, que ceux du personnel d'administration et des

membres actifs, les valeurs spécifiques de la paix sont fréquemment énoncées, mises en pratique si bien que d'autres personnes se les réapproprient. Autrement dit, en éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, il en résulte une transformation personnelle, culturelle et communautaire en faveur de la paix (Bimwenyi, 1981 ; Galtung, 1996).

H2.a *Dans une éducation à la paix, le travail sur les valeurs (don de soin, éveil de conscience, spiritualité et tolérance) est un élément de base qui permet d'atteindre les objectifs assignés à la communauté comme la prise en charge et la plaidoirie en faveur des vulnérables.*

H2.b *Une transformation des valeurs individuelles, culturelles (la réintégration des handicapés) et communautaires (solidarité, concertation) en faveur de la paix s'opère par des exercices d'intériorité et des travaux de groupes.*

Hypothèse 3. L'éducation à la paix d'un groupe de candidats médiateurs améliore leurs valeurs de la paix (don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance).

H3.a *Le don de soi s'améliore avec le temps d'éducation à la paix par la pratique empathique et réflexive.*

H3.b *L'éveil de la conscience s'améliore avec le temps d'éducation à la paix.*

H3.c *Le niveau de maturité spirituelle s'améliore avec le temps d'éducation à la paix.*

H3.d. *Le niveau de tolérance s'améliore avec le temps d'éducation à la paix par la pratique empathique et réflexive*

Hypothèse 4. Les valeurs de la paix « don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance » sont corrélativement liées les unes aux autres.

Hypothèse 5. Il existe une influence du sexe, du type de vie et du niveau d'études sur les attitudes de paix, « don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance », entendues comme valeurs de la paix.

7.2.2 Choix de l'échantillon

Notre population d'étude était constituée par le personnel ressource de l'APAX, ses membres actifs et le personnel d'administration.

Au moment où nous avons fait le premier entretien, la population d'étude était de 120 sujets. Mais notre recherche a porté sur 104 sujets, les seize s'étant retirés ou ayant pris des engagements les empêchant d'être disponibles dans toutes les sessions. Concernant l'âge, la population rwandaise selon les données de 2009 se répartit en trois parties : les moins de 15 ans (42.1%), la population active (55.5), les plus de 65 ans (2.4%). L'espérance de vie étant de 50-52 ans, les personnes qui se sont présentées appartiennent à la même tranche d'âge des jeunes adultes (20-45 ans). Il y a exception pour 2 personnes qui ont plus de 45 ans. Les tableaux ci-dessous présentent cette population d'étude :

Tableau 7. Population d'étude par attributions

Attributions	Sexe		Total
	Masculin	Féminin	
Personnel ressource	6	16	22
Membres actifs	24	46	70
Personnel d'administration	5	7	12
Total	35	69	104

Source : Notre recherche

Tableau 8. Niveau d'études des membres actifs par type de vie et sexe

Niveau d'études	Communautaires		Associées		Total
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	
Professionnelles		9	3	6	18
Secondaires	2	13	10	12	36
Supérieures	2	3	8	3	16
Total	4	25	21	20	70

7.2.3 Etude 1 : la collecte des données qualitatives

La collecte de données s'est réalisée à l'aide des différentes techniques. Dans notre travail, les techniques suivantes ont été utilisées : la technique documentaire, le questionnaire, l'entretien non structuré et l'observation.

A) La technique documentaire

L'exploitation minutieuse des documents en rapport avec notre sujet a beaucoup retenu notre attention ; nous nous sommes rendues dans les enceintes du Ministère de l'éducation à Kigali, dans la bibliothèque de la Commission diocésaine de justice et paix, à Nyundo, du Secrétariat général de l'enseignement catholique à Kigali, de la CNUR (Commission Nationale pour l'Unité et la Réconciliation) à Kigali, à l'internet et dans une session de IICP⁷¹ tenue à Berne par les praticiens et les académiciens reconnus mondialement pour leurs recherches sur la promotion de la paix.

⁷¹ Institute for Integrative Conflict Transformation and Peace building, 2nd International Summer Academy, July 12th-18th, 2009, Bern, Switzerland.

B) Le questionnaire

Concernant l'élaboration du questionnaire, nous nous sommes essentiellement référée aux travaux de Fisher et ses collègues (2002), Staub (2003), Pourtois et Desmet (1997). Le but du questionnaire était de vérifier ou de compléter sur terrain les informations recueillies par documentation. Dans l'analyse n°1), qui a pour objectif d'apporter les éléments qualitatifs à notre recherche, nous avons utilisé 2 questionnaires. **Le questionnaire I** composé de questions fermées et quelques questions ouvertes, le tout portant essentiellement sur les cinq principaux thèmes à savoir :

- *Les objectifs de l'éducation à la paix.*
- *Le développement des stratégies utiles pour la paix.*
- *La découverte des causes profondes qui sont à l'origine des conflits.*
- *L'innovation de projets pour la paix.*
- *Le choix et l'amélioration des valeurs individuelles, culturelles et communautaires pour la paix.*

En vue de vérifier la concordance ou la divergence des points de vue, nous avons adapté et utilisé **le questionnaire III élaboré par Firelight foundation** (une ONG qui soutient et évalue la capacité des organismes de bases qui aident des familles et des communautés à répondre aux besoins de leurs enfants). Ainsi, certaines questions ont dû être identiques pour certaines catégories des répondants

Concernant la construction des **outils « questionnaire I et II »** nous nous sommes référée à Pourtois et Desmet (2004, pp. 230-235). En effet, les deux auteurs, en tentant de faire sortir de l'ombre le produit de l'éducation implicite ont élaboré un questionnaire des besoins psychosociaux, version pour enfants et version pour adulte.

Pour la construction de l'outil, ils se sont servis de la « *théorie des schémas* » que les individus mettent en place au cours de leur vie (Bartlett, 1932, mentionné par Pourtois et Desmet, 2004, p. 126) ce qui nous renvoie à la culture rwandaise de mémoire collective continue.

Nous avons adapté la version pour adultes au contexte rwandais en ajoutant notamment les dimensions des besoins matériels et spirituels. Ainsi, notre instrument ne comprend pas seulement les besoins affectifs, cognitifs et sociaux (Pourtois et Desmet, 2004) mais aussi les besoins matériels et spirituels. A l'aide des réponses que certains membres ont données pour expliquer le manque de performance dans l'acquisition des attitudes pour la paix, nous avons recueilli des phrases qui ont été à la base de nos items. Exemple : il y a des personnes qui ont dit qu'ils ne priaient pas « *parce que ceux qui prient ne leur montrent pas les fruits de leurs prières* ». Cela fait comprendre qu'on a besoin non seulement des discours ou des prières mais des changements de conduite en faveur de la paix. En leur demandant si la conversion des autres suffit pour qu'il y ait la paix, ils réalisent qu'ils ont aussi besoin de ce changement.

Le lecteur trouvera les différents questionnaires dans leur intégralité en annexe de ce travail. Signalons enfin que le questionnaire I est destiné à trois catégories des répondants à savoir :

- le personnel ressource de l'APAX (N=22)
- les membres actifs de l'APAX (N= 70)
- le conseil d'administration de l'APAX (N=12)

Quant au questionnaire II, il concerne seulement les membres actifs et sert à mesurer le niveau des valeurs de paix (don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance).

C) L'entretien non structuré et l'observation

1) L'entretien non structuré est plus ou moins libre et caractérisé essentiellement par le fait que le nombre et la formulation des questions ne sont pas fixés à l'avance. Ainsi des questions ouvertes ont été posées à tous les enquêtés mais en se référant au Questionnaire I.

2) L'observation a été utilisée pour évaluer les attitudes et les activités des membres actifs du projet d'éducation pour la paix.

Selon Grawitz (1966, mentionné dans Hakuzimana, 2009), l'observation permet d'examiner les événements au fur et à mesure de leur déroulement dans la vie du groupe et d'analyser le comportement réel de ses membres. Cette technique consiste en l'évaluation des comportements ou des faits au moment de leurs manifestations. Toutes les observations se rapportaient aux 5 thèmes annoncés plus haut. En vue de recueillir les informations à l'aide de cette technique nous avons délégué la tâche d'observer aux personnes du conseil d'administration puisque ce sont elles qui passent beaucoup de temps avec les membres. Cependant, de temps en temps nous nous rendions nous-mêmes sur le terrain.

Pour que cette technique puisse produire des résultats utiles, les attitudes à observer étaient préalablement fixées. Le choix de ces attitudes était inspiré par la théorie d'éducation aux valeurs élaborée au chapitre deux. Ces attitudes observées sont spécifiquement celles qui sont relatives aux valeurs de paix : « *le don de soi dans les activités, la capacité de prise de position dans les réunions, dans les activités, etc. (éveil à la conscience), la spiritualité et la tolérance* ». La méthode d'observation a été choisie à cause des avantages qu'elle présente (Grawitz, 2001). En effet, cette méthode permet l'accès à des éléments moins précis mais souvent plus significatifs que ceux auxquels on accède par des questionnaires ; elle permet aussi de mieux résoudre les problèmes de rapports

entre observateurs et observés et d'accéder non seulement à des réactions individuelles mais aussi à quelque chose de collectif et complexe que représente le contexte social dans lequel vivent les membres d'une communauté.

7.2.4 Etude 2 : La mesure des attitudes

a) Echelle d'attitudes

Avec l'échelle de mesure de Likert, les items sont présentés sous forme de questions précises se rapportant à l'attitude, nous avons soumis alors ses propositions aux répondants qui étaient priés d'indiquer dans quelle mesure ils approuvaient chacune d'elles. On obtient donc pour chaque sujet une note indicatrice pour chaque item pouvant varier de 1 à 5 suivant le degré d'adhésion du sujet à l'item considéré. L'échelle de mesure d'attitudes de Likert étant maniable, nous l'avons utilisé pour quantifier les attitudes évolutives, une fois pour mesurer le niveau de l'éveil à la conscience, une deuxième fois pour le degré d'engagement dans les activités sociales bénévoles (don de soi) et une troisième fois sur l'autoévaluation sur le niveau de spiritualité. Sa variante, l'échelle sociométrique, a été aussi utilisée pour connaître le degré d'acceptation mutuelle des membres (niveau de tolérance).

b) Echelle sociométrique

Le terme sociométrie a été composé par Lewin, Lindzey & Bogatta (1954) et Moreno (1954, mentionné par Grawitz, 2001). « Il s'agit d'un procédé permettant d'introduire la quantification et la mesure dans l'étude des interactions sociales » (Grawitz, 2001, p.826). La sociométrie vise d'une part, à acquérir une connaissance théorique des interactions dans les groupes, d'autre part à jouer un rôle thérapeutique, en libérant la spontanéité créatrice des individus, dans leurs rapports sociaux. A côté des expériences de Lewin, il y a celles de Coch et French (1947, mentionné par Grawitz, 2001) comparant les

effets de la confection sur le rendement et celles de Lippitt & White (1965, Grawitz, 2001), sur les résultats de différents types de commandements. L'amélioration du test a été faite par Jennings (1965, mentionné par Grawitz, 2001) qui propose de se limiter à trois critères :

- Critère de vie commune : avec qui souhaiteriez-vous habiter ?
- Critère de travail intellectuel ou physique : avec qui souhaiteriez-vous travailler ?
- Critère de loisir : avec qui souhaiteriez-vous jouer ?

Nous avons utilisé cette échelle sociométrique pour mesurer le degré de tolérance d'une personne vis-à-vis de ses pairs. Chaque membre du groupe reçoit une liste complète de tous les membres de ce groupe et: 1) raye son propre nom afin de ne pas s'évaluer lui-même et 2) encercle un chiffre entre 1 et 5 pour chacun des noms de la liste. Ces chiffres indiquent à quel point (1 = pas du tout | 5 = énormément) le sujet aimerait participer à une activité spécifique avec le pair identifié.

Dans notre étude, il s'agissait pour le sujet de dire dans quelle mesure il supporterait de travailler avec telle personne dans le projet d'éducation à la paix. Pour éviter «l'effet de positionnement», nous avons tenu compte de la présentation aléatoire des noms apparaissant sur la liste.

Cette méthode présente des avantages, comme l'obtention de l'attitude de chaque personne face à chacun des autres membres du groupe. La fidélité de la méthode est élevée parce que le score représente une évaluation moyenne provenant de plusieurs pairs.

7.2.5 Enquête proprement dite

La distribution du questionnaire n'a pas été difficile car elle était assurée par le comité exécutif de l'APAX lors des sessions des membres. Tous les enquêtés étaient très collaborants et très actifs à tel point qu'ils nous suggéraient même d'autres méthodes pour avoir plus d'informations. C'est dans cet état d'esprit qu'ils ont travaillé durant toute la période.

7.2.6 Démarches suivies pour l'analyse des données

En vue de faire l'analyse des données et l'interprétation des résultats de notre recherche, nous avons eu recours à l'analyse de contenu ainsi qu'à ses trois variantes, à savoir: l'analyse thématique de contenu, l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

Pour Grawitz (1979, mentionné par Hakuzimana, 2009) l'analyse de contenu est une technique de recherche pour **la description objective, systématique et quantitative** du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter. Pourtois et Desmet (1997), ajoutent tout simplement que ce procédé sert à analyser les données recueillies par les techniques d'observation participante (cahier de bord), entretien non directifs, récits de vie, questions ouvertes dans les questionnaires, jeux de rôles, etc. Dans cette définition, trois objectifs retiennent particulièrement notre attention

1. Il s'agit d'abord du qualificatif « objectif », cela veut dire que l'analyse doit procéder selon les règles, obéir à des consignes suffisamment claires et précises pour que des analystes différents travaillant sur le même contenu obtiennent les mêmes résultats.
2. Il s'agit ensuite du qualificatif « systématique » cela veut dire que tout le contenu doit être ordonné et intégré dans les catégories choisies, en fonction du

but poursuivi. C'est-à-dire que les éléments d'information ayant trait à l'objectif ne doivent pas être laissés de côté.

3. Et enfin, il s'agit du qualificatif « quantitatif » cela veut dire qu'il s'agit de dénombrer les éléments significatifs et de calculer leur fréquence. Mais cette condition n'est pas indispensable et certaines analyses de types qualitatifs recherchent les thèmes plus qu'ils ne les mesurent. Cela a été notre orientation pour vérifier les hypothèses 1 et 2.

Ainsi trois variantes d'analyse de contenu nous ont servi dans l'analyse et interprétation des résultats de notre enquête par questionnaire.

A). Analyse thématique de contenu

Selon Mukama (1998) et Muchielli (2004), faire une analyse thématique de contenu consiste à repérer les noyaux de sens qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourra signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi. Dans notre recherche, les questions ouvertes ont donné des réponses variées, que nous avons regroupées par thème pour une meilleure compréhension et utilisation. Le tableau qui suit montre les thèmes et les indicateurs retenus pour notre analyse.

Tableau 9. Présentation analytique des outils Q.I et Q.III par rapport aux hypothèses 1 et 2

Hypothèse	Thèmes	Sous thèmes	Indicateurs	Outils Q.I	Outil Q.III
H1a	<i>1 Nécessité de l'éducation à la paix</i>	Eveil à soi Attention à l'autre	Connaissance de soi Connaissance de l'autre.	Q.I₁	Q.III1
H1b	<i>2 Stratégies pour la paix</i>	Développement de la personne. Développement communautaire	Base pour un développement spirituel, humain et économique. Support adéquat aux activités de développement communautaire.	Q.I₂	Q.III2b Q.III7 Q.III10
H1c	<i>3 La découverte des causes qui sont à l'origine des conflits</i>	Insatisfaction des besoins humains Culture	Ignorance Pauvreté Simulation de la vérité Peur, méfiance	Q.I₃	Q.III8 Q.III5
H1d	<i>4 Education à la paix : Source d'innovations de projets de réconciliation</i>	Education Production Développement des capacités	Education pour tous Implantation de petits projets Entraînement à la bonne puissance et aux autres compétences.	Q.I₄	Q.III.2c Q.III.3
H2a	5a Travail sur les valeurs communautaires de « <i>savoir être</i> » et « <i>savoir servir</i> »	Valeurs culturelles Valeurs chrétiennes Valeurs universelles	Noblesse du cœur, courage, intelligence, solidarité Amour, liberté, vérité, justice Tolérance, besoins humains, droits humains, Empathie, prière	Q.I_{5a}	Q.III.4 Q.III.6
H2b	5b Aspects transformatifs des valeurs.	Impact du choix des valeurs	Transformation individuelle, communautaire, culturelle.	Q.I_{5b}	Q.III.2d Q.III.9

B) Analyse qualitative et analyse quantitative

Grawitz (2001) retient comme seule différence essentielle entre ces deux types d'analyses le fait que l'analyse qualitative repose sur la présence ou l'absence d'une caractéristique donnée tandis que l'analyse quantitative recherche la fréquence des thèmes, mots, symboles retenus. Plus que la notion de présence ou fréquence, tout ce qui est présent n'intéresse pas forcément l'analyse qualitative. Toujours selon Grawitz (2001), la différence entre ces deux types d'analyse est telle que dans l'analyse quantitative, ce qui importe c'est ce qui apparaît souvent, le nombre de fois étant donc le critère, alors que dans l'analyse qualitative la notion d'importance implique la nouveauté, l'intérêt, la valeur d'un thème, ce critère demeurant évidemment subjectif. On notera donc que la conception quantitative indiscutable sur le plan de l'objectivité, limite singulièrement la portée de l'analyse qui risque de ne pas tenir compte des thèmes et symboles dont la fréquence est faible, ou d'ignorer leur originalité en les regroupant tous ensemble dans une catégorie plus grossière. Dans l'interprétation des résultats de notre enquête, nous avons utilisé ces deux types d'analyse afin de pouvoir combler leurs lacunes respectives.

Pour vérifier les hypothèses qualitatives 1 & 2, nous avons utilisé en gros les **questionnaires I et III** d'autoévaluation qui correspond à la pratique réflexive selon la psychologie du développement (Pons & Doudin, 2007). Les questions posées peuvent être résumées de la manière suivante :

- 1) Quel est le niveau de vos connaissances pour la paix ? (le contenu)
- 2) Qu'est ce qui vous permet de dire que ce niveau est atteint ? (le processus)
- 3) Qu'est-ce qui a aidé à atteindre votre niveau ? (adaptation des stratégies)
- 4) Quels sont les obstacles (les défis)
- 5) Qu'est-ce qui pourrait aider à mieux progresser pour la suite ? (les innovations)

Pour les Hypothèses quantitatives 3, 4 & 5 nous avons employé le **questionnaire II** qui est une adaptation de celui de Staub, 2003, p.551-559 : « *What are your values and goals* » ?

Tableau 10. Présentation analytique des items du questionnaire II par rapport aux variables

Variables	Items (+)	Items (-)
Don de soi	QII : 1, 4, 10, 16, 22	QII : 7, 13, 19
Eveil de conscience	QII : 5, 8, 11	QII : 2, 14, 17, 20, 23
Spiritualité	QII : 6, 12, 18, 24	QII : 3, 9, 15, 21
Tolérance		Sociométrie

7.3 Synthèse du chapitre 7

Dans ce septième chapitre, il a été question de la présentation du terrain de la recherche et d'une approche méthodologique.

Notre terrain de recherche a été les communautés de l'APAX au Rwanda. Ces communautés fondées en 2001 ont soixante-dix membres actifs encadrés par un personnel d'administration de douze personnes et un personnel ressource de vingt deux personnes. L'objectif principal de cette association est la promotion spirituelle, sociale et technologique en vue de la justice et de la paix. A travers ses nombreuses activités, l'entraînement des membres de la communauté aux techniques d'éducation à la paix a préoccupé notre attention.

Quant à l'approche méthodologique de notre recherche, notre population d'étude était les enseignants de l'APAX, les membres actifs de l'APAX et le personnel administratif de l'APAX.

Ainsi, pour déterminer l'échantillon, nous n'avons pas procédé par l'échantillonnage stratifié pondéré car les enquêtés étaient tous repérables sans problème. Nous n'avons pas non plus envisagé de chercher d'autres échantillons en dehors d'APAX, car l'objectif était de montrer comment les gens de profils différents peuvent partager et développer les mêmes valeurs.

Les techniques de documentation et d'observation ainsi que l'enquête par questionnaire ont servi pour la collecte des données. Ce chapitre vient de nous faire le point sur le terrain de recherche et sur les méthodes utilisées dans ce travail. Le but du chapitre suivant est de présenter les résultats de l'enquête, en faire l'analyse et l'interprétation.

Chapitre 8 : Présentation des résultats

« On n'étudie pas la science du Bupfura (la noblesse du cœur), on devient imfura (noble) en assimilant et en transposant dans sa conduite le suc vivant des proverbes et des contes, le modèle aperçu dans le comportement de ses parents, et la sagesse pratique des remarques occasionnelles des supérieurs. Petit à petit, sans rien de forcé, d'artificiel ou de commandé avec précision, une transformation imperceptible mais efficace se produit par sympathie et assimilation »
(Nothomb, 1963, pp. 265-266).

Introduction

Cette partie présente les résultats de l'enquête menée auprès des membres actifs, du personnel d'administration et du personnel ressource de l'association APAX au Rwanda. Rappelons que les questions sont groupées autour de cinq thèmes, à savoir : motifs de l'éducation à la paix, ses stratégies, ses défis, ses adaptations et ses valeurs, avec des indicateurs y relatifs. Nous avons fait des analyses qualitatives et quantitatives. La présentation des résultats s'inspire des normes de l'APA (2001) afin de rendre leur communication plus efficace.

8.1 Présentation des données qualitatives

Dans le but de connaître les changements opérés tant au niveau individuel qu'au niveau de la collectivité en faveur des valeurs de la paix, trois démarches ont été faites :

- A) un entretien semi structuré** a été mené auprès des membres actifs, du personnel d'administration et du personnel ressource de l'Association (Voir Annexe C, questionnaire I).

B) les résultats de l'entretien (Annexe A) avec tous les sujets ont été enrichis par l'analyse du contenu du rapport du personnel d'Administration (Annexe C, Questionnaire III).

C) des observations sur le terrain ont eu lieu chaque fois dans la semaine d'entraînement. Trois sessions ont eu lieu chaque année pendant quatre ans, et la session comptait 4-7 jours (Anne C : photos).

Rappelons que les diverses sources consultées (personnel d'administration, personnel ressource et membres actifs) ont en commun le même objectif de bâtir la paix, mais qu'elles n'ont pas le même profil, ce qui fait de cette recherche, une recherche-action ou recherche active ou recherche participative.

8.1.1 Connaissances, stratégies, défis et aptitudes pour la paix

***Hypothèse 1.** En éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, on améliore leurs connaissances et leurs stratégies en faveur de la paix.*

Pour contrôler cette hypothèse, nous avons demandé à notre population de recherche ce qu'elle pense de l'éducation à la paix, de sa nécessité, de ses défis et des stratégies qu'il faut mettre en place pour s'assurer la réussite. Les trois outils de récolte de données, mentionnés plus haut, ont été utilisés pour chaque hypothèse.

H1.a Les candidats médiateurs pensent que l'éducation à la paix est nécessaire pour la connaissance de soi et de l'autre.

A) Résultats de l'entretien semi structuré

Pour savoir s'il est nécessaire de faire l'éducation à la paix, nous avons considéré les réponses à la question semi-directive, Q.1a et nous avons trouvé que les réactions sont unanimes. Les interviewés affirment que l'éducation à la

paix est nécessaire car elle apporte des éléments qui augmentent la connaissance de soi et des autres en vue des transformations sérieuses tant au niveau individuel qu'au niveau de la collectivité. Ces résultats ne sont pas surprenants étant donné que tous les sujets qui ont répondu à la question ont choisi volontairement de suivre le programme pour le projet de « médiation pour la paix ».

B) Les réponses au questionnaire III

QIII.1. A votre avis, qu'est-ce qui est unique à propos de votre organisation ou qu'est-ce qui distingue votre organisation des autres organisations?

Réponses :

La première différence que nous faisons avec d'autres organisations est notre objectif, celui de la médiation :

- Médiation au niveau spirituel ou médiation mystique
- Médiation sociale
- Médiation au niveau du développement (médiation technologique)
- Nous cherchons à répondre aux besoins spirituels, socioculturels et économiques qui sont à la base de certains traumatismes et du manque de la paix intérieure.
- D'autres associations en général cherchent le plus souvent à œuvrer dans les milieux où les conditions sont favorables (infrastructures comme des bonnes routes, de l'électricité...), l'Association APAX cherche à aider les personnes les plus vulnérables où qu'elles se trouvent.

L'analyse attentive des mots de ce texte nous montre que les membres de l'APAX se reconnaissent individuellement et en groupes mais ils connaissent aussi les autres qui sont hors groupes.

C) Résultats des observations sur le terrain

La technique utilisée pour faciliter la connaissance de soi et des autres était celle de se raconter des histoires. On disait aux participants de former des petits groupes de 6 personnes environ. Chaque groupe se divisait en 2 sous groupes (A et B). Dans chaque groupe, il fallait que chacun raconte l'histoire de sa vie en mettant l'accent sur ce qui l'a beaucoup marqué.

Dans la première période du temps, les sous groupes A racontaient tandis que les B écoutaient et posaient des questions. Au deuxième temps, les sous-groupes changeaient de rôles.

Nous avons constaté que le temps prévu dans la première session (30 mn) semblait trop long. Au fur et à mesure que les gens se rencontraient, ce même temps n'était plus suffisant. Quand on ne les arrêtait pas, ils passaient plus d'une heure sans se lasser. Au début, certaines personnes disaient qu'elles n'avaient rien à partager, mais à la fin chaque personne a pris plaisir à raconter et à écouter. La cohésion du groupe devenait de plus en plus forte.

Quand il s'agissait d'aider la personne à connaître ce que les autres savent de ses attitudes en faveur de la paix, par la même technique, elle disait comment elle s'évalue, les autres lui ajoutaient des compléments. Au début, cela causait des mécontentements quand la personne entendait des autres ce qu'elle ne voulait pas entendre, mais à la fin le jeu était amusant. Seulement quelques cas rares échappaient exprès au partage; parmi eux, ceux qui ont fait des efforts pour réintégrer le groupe ont fait de petits progrès, mais ceux qui ont toujours trouvé des alibis pour ne pas faire des exercices sont restés à la marge du groupe. Cela était observable même après le partage, ces cas ne voulaient pas s'impliquer directement dans les conversations.

Les résultats de cet exercice montrent que, par ce procédé, la personne se connaît et s'accepte, mais connaît aussi les autres et les accepte. Elle devient ouverte à elle-même et aux autres, à ses activités et aux leurs, à son histoire et aux leurs, etc.

H1.b L'éducation à la paix permet le développement des stratégies utiles pour la paix.

A) Les résultats de l'entretien semi structuré ont montré que les participants affirment que le programme d'une éducation à la paix pouvait leur apporter des stratégies. En examinant la question (**Q.I₂**), consistant à savoir ce que l'éducation apporte pour qu'il y ait des changements, nous avons trouvé que les réponses convergeaient vers le fait que l'éducation à la paix donne des bases nécessaires pour un développement spirituel, humain et économique. Les enquêtés signalent aussi que l'éducation à la paix est un support adéquat aux activités de développement des capacités communautaires.

B) Les réponses au questionnaire III

Les questions **QIII_{2b}** ; **QIII₇** et **QIII₁₀** permettent d'apporter des éléments de réponse supplémentaire concernant l'hypothèse H1.b.

Avec la question QIII_{2b}, avec laquelle nous demandions aux personnes interviewées de décrire les stratégies utiles qu'elles avaient développées grâce à l'éducation à la paix, nous avons obtenu les réponses suivantes :

Réponses

Pour arriver à la réalisation de notre mission de donner à l'être humain une éducation intégrale pour la Paix, nous avons choisi trois stratégies:

- stratégies d'ordre spirituel (médiation mystique)
- stratégies d'ordre social (médiation sociale)
- stratégies d'ordre économique (médiation technologique)

QIII₇ *Quelles Méthodes utilisez-vous pour pourvoir ou faciliter l'accès aux services? Par exemple les documents d'autorisation de travail, les soins de santé, etc.*

Réponses

- « Nous élaborons des projets et les soumettons aux personnes pouvant accorder leur intervention selon le domaine.
- Nous visitons les services pour se faire connaître afin de faciliter les démarches ultérieures que nous accomplirons en compagnie de bénéficiaires.

- Nous visitons les familles sur le terrain pour identifier les bénéficiaires potentielles de notre aide.
- Nous organisons des sessions de formation, des journées portes ouvertes dans lesquelles nous invitons les autorités, les parents, les partenaires et expliquons nos programmes, projets et visions »,...

Par les réponses à la question suivante (**QIII₁₀**), ils trouvent qu'il y a l'amélioration de leurs compétences en matière de résolution des conflits. A cette question, la responsable, Mukankubana Domina a résumé les opinions de sa communauté en langue nationale⁷² et la réponse se concrétise dans le sens que, quel que soit le conflit, les membres de l'APAX ne visent pas à trouver le coupable comme ils le faisaient avant la formation. Ils aident plutôt les personnes en conflit à voir leur part de responsabilités, et à prendre des solutions constructives. Toutes les parties satisfaites, elles collaborent pour construire ensemble l'avenir. Ce qu'il y a, c'est la recherche de l'entente par la négociation. Cette réponse aussi confirme l'hypothèse n°1b précisant que la formation des médiateurs apporte l'acquisition des stratégies en faveur de la paix.

Ils parviennent à affirmer qu'il y a une certaine compréhension et une certaine sensibilité à la misère des autres. En d'autres termes, c'est en se mettant au service de l'autre que l'empathie s'installe. Des résultats analogues ont été trouvés par Staub, Bar-Tal, Karylowski, Reykowski, (1984) sur le développement de l'attention aux autres. Les membres de l'APAX trouvent aussi

⁷² "Uko dukemura ibibazo muri izi ngeri 3 ni ibi:

a) *interpersonnel: muri iki gice iyo habaye ikibazo dutegura ikiganiro kigamije gusobanurira nyirubwite uruhare afite mu byabaye, tutabimutegeka kuberako aritwe twamushatse, ahubwo tumufasha kubona uruhare rwe kugirango afate ingamba nziza. Iyo tumwereka uruhare rwe, natwe tugaragaza uruhare rwacu twarangiza tugafata imyanzuro.*

b) *intergroupe: kuri iki gice iyo havutse ikibazo tubanza kumenya inkomoko y'amakimbirane. kureba uruhare buri wese afitemo, impamvu, hanyuma tugahura duha buri wese ijambo kugirango avuge ibye kumugaragaro namugenziwe abyumva. ibyo ibyo tubikora iyo bemera guhura. Twereka buri wese uruhare afite mu byabaye tutamuhase bashaka gukora urugendo rw'ubwiyunge tukabahuza.*

c) *avec l'entourage: tubanza kumenya ubwoko bw'amakimbirane, hanyuma tukemera kuyashyira ahagaragara hagamijwe gukuramo icyubaka impande zombi. Gutsinda ni uko impande zombi zemera gufatanya kubaho imyanzuro myiza ifashwe"*

Source: (Mukankubana Domina, Présidente de l'APAX).

que la tolérance à la différence - par exemple l'acceptation d'enfants vivant avec un handicap - vient avec l'exercice.

C) des observations sur le terrain

Les observations ont montré que, là où les gens ne peuvent pas parler ensemble, ils peuvent au moins travailler ensemble pour répondre à un besoin commun. Ainsi, les membres de l'Association se rapprochent et approchent les non-membres par la prière, les projets d'éducation, d'élevage, d'artisanat, etc. par des médiations. A Muramba, Membres de l'APAX et autres se rencontrent pour faire l'artisanat dont l'Association APAX se charge pour trouver le marché des objets fabriqués. De telles stratégies qui s'adaptent aux besoins réels du milieu et aux contextes ont été prouvées comme pédagogies actives pour la paix (Fisher & al., 2002). Au début, les gens ne voyaient pas clairement ce qu'ils pouvaient faire pour maintenir le lien entre les personnes, mais petit à petit, à partir des activités actuelles, ils découvrent des stratégies efficaces.

H1.c L'éducation à la paix fait découvrir les causes qui sont à l'origine des conflits.

A) Résultats de l'entretien semi structuré

Pour vérifier l'hypothèse **H1.c**, nous avons analysé les réponses de l'entretien semi structuré sur la question **Q.13** portant sur *les obstacles rencontrés en faisant passer le message de la paix, c'est-à-dire les causes profondes qu'ils supposent être à l'origine des conflits*

Tous les interviewés reconnaissent que **la pauvreté** du milieu handicape toute compréhension des nouveaux programmes et brouille tout l'apprentissage aux valeurs de la paix puisque le besoin de survie prime sur celui de la réalisation de soi. Les autres problèmes mentionnés sont l'ignorance et la peur. Ces mêmes problèmes ont été diagnostiqués par les rapports de la CNUR (2008, 2009) avec les échantillons provenant de tous les coins du Rwanda. En ce qui

concerne la peur, ailleurs comme dans le conflit israélo-palestinien, plusieurs recherches ont trouvé les mêmes résultats (Jarymowicz & Bar-Tal, 2004). Un autre problème évoqué par certains, c'est la dissimulation de la vérité qui peut provenir de la méfiance ou de la peur. Ils évoquent aussi le problème de peur de ne pas être à la hauteur de la tâche à cause du niveau intellectuel et du niveau de formation en compétences pour être bons médiateurs et bons éducateurs pour la paix ou du manque d'informations fournies tout simplement.

B) Les réponses au questionnaire III

Pour connaître les vrais besoins de l'Association et du milieu, deux questions ont été prises en considération, **QIII₅** et **QIII₈**.

QIII.5. *Est-ce que vous pouvez nous décrire deux exemples de réussite (profil de bénéficiaires) concernant un enfant et un parent - ou une famille - que vous avez assistés ?*

Cette question permet de découvrir les vrais besoins de l'association et du milieu puisqu'il s'agit de montrer les défis insurmontables relevés grâce aux attitudes acquises comme le don de soi et la tolérance.

Réponses

a) Christine

« Christine NYIRAMIHIGO est une fille accueillie par le centre depuis 2005. Elle est âgée de 23 ans. Suite au handicap physique (genou en x) et mental qu'elle avait, sa famille ne l'avait jamais fait soigner. Elle n'avait également fréquenté aucune école.

Le centre AMIS Janja de l'APAX RWANDA lui a d'abord enseigné à lire et écrire en même temps que la kinésithérapie. Elle a ensuite eu une consultation médicale en 2006 à l'Hôpital de Nemba après laquelle APAX a été obligé de lui donner des béquilles pour l'aider à marcher, et la kinésithérapie a continué. Au cours de cette année, Christine a participé à la compétition provinciale des jeux olympiques (Special Olympics) où elle fut couronnée d'une médaille d'argent.

Grâce à la plaidoirie de notre Association APAX Rwanda, elle a eu une assistance médicale et a été opérée à l'Hôpital Orthopédique de Rilima. Dès son retour de l'hôpital, Christine devait être suivie. Aussi a-t-elle été admise à l'internat de Janja en attendant l'opération de la seconde jambe.

Depuis lors, Christine fait partie de l'équipe de bénéficiaires suivant la formation professionnelle (atelier pédagogique). Elle ne s'aide plus de la béquille au cours de sa marche et grâce à l'alphabétisation qu'elle a eu, elle est capable de faire elle-même les mesures d'habits et les coudre par elle-même ».

b) Famille de Nicolas

« Voici Nicolas, gravement malade suite à la malnutrition ; il a été retrouvé par APAX qui n'a pas réussi à le sauver, il est décédé deux semaines après, malgré les soins ; il avait seulement la peau sur les os ; les yeux coulaient ; il était presque aveugle ; il tremblait constamment. Pour éviter que la mère perde les autres enfants, APAX a fait un parrainage pour la famille. Le père est en prison ; la mère en mauvaise santé ; APAX a visité la famille pour connaître la situation et l'améliorer ».

Dans les deux exemples précédents, qui diffèrent dans leur contexte, les valeurs de la paix ont permis aux membres d'APAX de diagnostiquer le grand défi qu'est la pauvreté. Les indicateurs de paix comme : la faible mortalité et le niveau de nutrition élevé (Fisher & al., 2002) montrent qu'il y a encore des problèmes sérieux à affronter par les bâtisseurs de paix. Ces problèmes de pauvreté entraînent beaucoup de conflits comme la maladie, la jalousie et les sentiments d'injustice qui peuvent amener les gens à l'agression (Staub, 2003 ; Nzabandora & al., 2008). Mise à part la pauvreté, la question n° 8 montre qu'il y a aussi l'ignorance.

QIII.8. *Quelles leçons avez-vous apprises à propos de votre approche? Qu'est-ce qui marche ou qu'est-ce qui ne marche pas?*

Réponses

- Nous avons appris, lors des visites en familles que le manque d'informations relatives aux handicaps est un défi majeur qu'a la population surtout celle des milieux ruraux.
- La communauté a petit à petit compris les droits des personnes handicapées à travers nos campagnes et journées porte-ouverte. Par exemple, les parents des enfants normaux qui auparavant prenaient comme une injure le fait que leurs enfants se rapprochaient des handicapés, acceptent maintenant cette éducation inclusive. Les parents des handicapés qui n'osaient pas montrer l'handicap de leur enfant, peuvent maintenant amener les enfants volontiers au centre.
- Les habitants de notre entourage, les autorités et les législateurs, chacun dans son domaine, ont pris conscience que la prise en charge des personnes vulnérables est aussi de leur responsabilité.
- La personne handicapée, quand elle trouve une assistance, surtout lorsque celle-ci est précoce, est capable de se réaliser et se développer.

Les réponses à la question précédente montrent que l'ignorance est aussi une des causes majeures qui ne sont pas en faveur de la paix. Ainsi on voit que l'ignorance des droits à la vie de toute personne surtout du plus petit, comme la personne vivant dans la misère ou la personne vivant avec un handicap, peut couvrir des mécontentements nuisibles à la paix.

C) Les observations sur le terrain

Pour connaître les vrais besoins des personnes, on a employé la technique de dépouiller l'oignon. Ainsi, à travers les manifestations des maux d'estomac, des migraines et des départs de la communauté ou de l'Association, la pauvreté est la cause fondamentale de beaucoup de problèmes. Elle a été mentionnée dans toutes les crises traversées par l'association APAX ainsi que dans celles du milieu environnant. Pour être membre actif, on le demande par écrit et pour quitter, il est demandé de mettre par écrit toutes les causes de l'abandon et de donner les recommandations comme soutien à l'APAX. Concernant les départs, sur les 16 abandons des membres actifs, il y a eu deux morts (un accident et

une maladie). Des quatorze cas qui restent, les causes de départ ne résidaient pas dans la faiblesse du modèle fonctionnel d'APAX, mais dans son manque de moyens pour subvenir aux besoins fondamentaux de ses membres et de leurs familles. C'est un problème crucial, car si 60 % des Rwandais vivent en dessous du seuil de pauvreté, la quasi totalité du milieu rural souffre de l'insatisfaction des besoins fondamentaux. Par contre, le fait d'appartenir à des groupes sociaux ou à des régions différentes n'est pas mentionné dans les problèmes, qu'ils soient internes ou externes à l'APAX.

H1.d Les candidats médiateurs pensent que l'éducation à la paix est une source d'innovations de projets pour la paix.

A) Résultats de l'entretien semi structuré

Pour vérifier l'hypothèse H1.d, la question qui a été posée est la suivante :

QI.4 « *De quels moyens disposez-vous pour dépasser ces obstacles à la paix* » ?

Il ressort de cette question que le personnel ressource, le personnel d'administration comme les membres actifs de l'association APAX proposent des projets d'éducation pour tous, voire leur système intégratif, reconnu par le Ministère de l'éducation en janvier 2010, des petits projets rémunérateurs de revenus et les projets de formation continue, comme la bonne puissance (*amaboko mahire*), qui est une méthode d'entraînement à la paix reposant sur les exercices physiques (Zen), le régime alimentaire, la prise de conscience méditative, la productivité, etc.

B) Les réponses au questionnaire III

QIII 2c. Décrivez vos programmes et activités principales

Réponses

Tableau 11. Programmes et activités d'APAX 2009

<i>Programme</i>	<i>Activités</i>
<i>Education spirituelle</i>	Ecoute et accompagnement des personnes en cas de traumatisme Sessions trimestrielles et occasionnelles de prière et de recueillement Formation des formateurs en bonne puissance, à la non violence active et évangélique, et en médiation des conflits
<i>Education formelle et informelle</i>	Ecole maternelle Ecole Primaire Inclusion scolaire des enfants handicapés à l'école primaire Assistance des enfants indigents et/ou handicapés au paiement des frais scolaires au secondaire Alphabétisation des adultes
<i>Prise en charge des enfants vivant avec handicaps</i>	Education spéciale Education inclusive Assistance médicale Kinésithérapie Atelier pédagogique (Réadaptation à base communautaire) Sensibilisation
<i>Actions socioculturelles et intercommunautaires visant le développement, l'unité et la réconciliation</i>	Visite des familles des indigents et malades Sport pour les jeunes et handicapés Soirées culturelles Médiation des familles en conflits

C) des observations sur le terrain

Il a été enseigné à l'Association la théorie de la tolérance (comme le fait de respecter la liberté, les opinions, l'attitude, le comportement, ou encore la faiblesse d'autrui), dans le sens d'accepter chacun tel qu'il est. Les membres de l'APAX ont mis cela en pratique par plusieurs innovations:

- La mise en place de l'éducation intégrative.
- La prise en charge des personnes vulnérables comme les orphelins, les handicapés, les malades du Sida, etc.
- Une manière de travailler par concertation de plusieurs personnes qui fait avancer les projets.

En effet, ayant reconnu des incohérences vécues entre le message et la pratique, comme praticiens du message de paix sur leur terrain d'activités, les membres actifs de l'APAX ont accepté de prendre des risques réfléchis tout en se dirigeant vers le changement en faveur de la paix.

En conclusion, les 3 techniques (entretien, questionnaire, observation) ont permis de confirmer notre hypothèse n° 1, libellée comme suit : « *en éduquant à la paix les candidats médiateurs, on améliore leurs connaissances et leurs stratégies en faveur de la paix* ».

VII.1.2 Transformation individuelle, culturelle et communautaire

Hypothèse 2. *En éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, il en résulte une transformation personnelle, culturelle et communautaire en faveur de la paix.*

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons employé les mêmes sources d'information que pour l'hypothèse 1. Seuls quelques compléments venant de la partie qualitative du questionnaire II se rapportant aux valeurs ont été ajoutés.

H2.a Dans une éducation à la paix, les valeurs sont des éléments de base qui permettent d'atteindre les objectifs assignés à la communauté.

A) Entretien semi structuré

A la question QI.2 portant sur l'importance du choix des valeurs, toutes les réponses convergent sur l'orientation de la vie vers les objectifs de paix. Ces mêmes résultats ont été trouvés par les psychopédagogues, Pourtois et Desmet (2004, p.122), qui affirment qu'il n'y a « pas d'éducation sans valeur ».

Certaines valeurs, comme l'amour, l'empathie ou la noblesse du cœur au Rwanda, qu'elles soient chrétiennes, traditionnelles ou universelles, sont choisies au même titre par les sujets comme des poteaux indicateurs qui peuvent montrer la bonne voie pour l'amélioration des attitudes personnelles (100%) car elles sont partagées par un grand nombre de personnes (Dasen, 2007). Par contre, parmi les valeurs universelles, celle des « droits humains » est la moins choisie, soit 64% des membres actifs, 86 % du personnel ressource, et 66% du personnel d'administration. En effet, le droit universel, quoiqu'il ait été traduit en Kinyarwanda et enseigné dans le programme d'APAX, ne correspond pas exactement aux besoins fondamentaux locaux, reconnus par tous. La valeur rwandaise d'intelligence (*ubwenge*), parfois utilisée avec connotation négative de « ruse », ne trouve pas non plus une grande approbation. Elle est choisie par 60% des membres actifs, 68% du personnel ressource, 58% du personnel d'administration.

B) Les réponses au questionnaire

Les réponses à la question QIII_{2d}, illustrent les changements que l'on peut opérer au sein de la population en prenant en compte les valeurs de la paix.

C) des observations sur terrain

Pendant le rite d'initiations au serment à la vie des Missionnaires de la paix « kwaturwaho abagabuzi b'amahoro, le serment de la noblesse du cœur (Ubunyangamugayo) est prononcé. Chaque membre a un intérêt particulier pour connaître le sens du nom qu'il a reçu dans le rite. Nos constatons que les valeurs, surtout quand elles ont un sens qui rappelle les valeurs traditionnelles, retiennent l'attention des membres de l'APAX et qu'au fur et mesure que l'entraînement à la paix se donne, leur compréhension et leur mise en pratique se précise.

H2.b Une transformation des valeurs individuelles, culturelles et communautaires en faveur de la paix s'opère par les exercices.

A) Résultats de l'entretien

A la question QI₅ qui portait sur les aspects transformatifs de l'éducation aux valeurs de la paix, les membres actifs, les membres du conseil d'administration et le personnel ressource, ont confirmé cette assertion par des témoignages individuels. Ils s'accordent à l'unanimité (100%) que par l'éducation à la paix les valeurs personnelles changent en vaveur de la paix. Pour le changement culturel, ils l'affirment à 75 % Sans nier le changement au niveau structurel, ils émettent une petite réserve et seuls 58% des interviewés l'affirment.

B) Les réponses au questionnaire QIII

QIII_{2d} *Décrivez l'impact des activités du centre au sein de la communauté.* Cette question permet d'affirmer qu'une « *transformation des valeurs individuelles, culturelles et communautaires en faveur de la paix s'opère par les exercices* » puisque la tâche qu'avaient les membres de l'Association, était de s'occuper des handicapés ou d'autres personnes qui ne peuvent pas subvenir à leurs besoins. En s'appliquant à cette tâche, ils ont appris à respecter ces personnes faibles de la société et à les faire respecter par l'entourage qui, auparavant, les discriminait.

Réponses

- Changement progressive de mentalités de la communauté
- Compréhension des droits de l'enfant vivant avec handicap par les parents,
- Amélioration des conditions de vie des enfants handicapés
- Eveil de conscience des autorités locales et la population en général sur la prise en charge et l'éducation des enfants en situation de handicap
- Un certain niveau d'ouverture et de sensibilité de la population

Les réponses à la question QIII₉ qui suit témoignent aussi de la même réalité.

QIII₉. *Comment est-ce que votre travail (en particulier l'accès aux services) améliore le bien-être et la vie des enfants, des familles et des communautés?* Comme la question précédente, cette question montre que les activités de la communauté sont en fait des exercices dont l'objectif est la transformation des diverses valeurs.

Réponses

L'accès aux services des organisations tant publiques, privées ou des particuliers nous aide à améliorer le bien-être et la vie des enfants, des familles et des communautés. Les faits ci-après en sont les indicateurs :

- « Le nombre de personnes à assister s'accroît chaque année, ce qui nous révèle l'amélioration du niveau de compréhension de la population qui comprend de plus en plus que ces services pourraient lui être utiles.
- Les nouvelles organisations, qui s'occupent des vulnérables, (orphelins, veufs, infirmes, etc.) naissant dans d'autres régions, nous visitent pour nous demander conseil.

- Les enfants handicapés ne sont plus discriminés dans les environs du centre, ce qui fait que les gens comprennent petit à petit l'importance et la possibilité de l'éducation inclusive.
- Les gens de bonne volonté s'engagent et promettent de nous mettre en contact avec des personnes pouvant nous assister ».

En considérant ces réponses, synthétisées par le conseil d'administration (N=12), nous trouvons que le groupe de notre étude se transforme en inventant ses propres stratégies adaptées au milieu et à la situation, en vue de répondre à ses objectifs de bâtir la paix.

Au niveau communautaire : par exemple, avant la sensibilisation qui a été faite par les membres de l'APAX au sujet de l'éducation inclusive, les parents et les autorités n'avaient pas envisagé la possibilité d'encadrer les enfants ayant un handicap, mais après la sensibilisation, ils collaborent pour le bien-être de tous les enfants.

C) des observations sur le terrain

Le témoignage de chaque interviewé a permis de juger de sa transformation personnelle acquise grâce à son cheminement spirituel, combiné au service à la collectivité auquel il aura participé. Pour ce faire, on avait usé de la méthode traditionnelle dont l'objectif est de commencer la formation par un rituel qui consiste à donner un nom à la personne, sans lui expliquer le sens du nom, et à la prévenir qu'elle dira après trois ans ce que ce nom aura amené comme différence dans sa vie.

Tous les membres actifs sont arrivés à rapporter comment les activités réalisées dans l'Association les ont amenés à un niveau de maturité de plus en plus grande pour accepter les différences. Comme exercices spirituels, on avait la méditation et la louange, et comme activités de médiation sociale, les entraînés avaient plusieurs activités (voir leurs programmes)

- l'écoute active des gens traumatisés,

- les soins donnés aux enfants orphelins,
- la réduction de l'ignorance par l'alphabétisation des adultes et des jeunes handicapés,
- l'aide aux frais de scolarité des élèves qui font du rattrapage parce qu'ils ont dû arrêter leur scolarité à cause de la guerre ou de la pauvreté,
- l'encadrement dans l'éducation spéciale des handicapés,
- la participation à la construction d'une école intégrative qui accueille à la fois les enfants normaux et les handicapés.

On a constaté une transformation culturelle, dans ce sens que les faibles sont respectés et ne sont plus condamnés à la disparition faute d'accès aux ressources et aux services comme les soins médicaux. Toutefois, en partant des valeurs, nous avons vu que les membres de l'APAX ont développé diverses stratégies et techniques pour aider les autres à entretenir la paix ou à la restaurer lorsqu'elle a été perturbée et que cela revenait à réhabiliter les valeurs culturelles pour la paix. La transformation communautaire aussi a eu lieu, par le fait que ceux qui détiennent l'autorité tant au niveau de l'Eglise qu'au niveau de l'Etat ne sont plus indifférents mais reconnaissent les activités de l'Association et les soutiennent. L'instauration d'une éducation inclusive est l'un des exemples que l'on peut observer dans ce changement communautaire.

VII.1.3 Conclusion sur les réponses obtenues pour les hypothèses 1 et 2

Il ressort de ces réponses au questionnaire I & III et des observations que des enquêtés confirment la nécessité de l'éducation pour la paix qui a fait objet de **l'hypothèse n°1a**. Ils confirment aussi qu'une telle éducation pourrait aboutir à l'amélioration des stratégies individuelles et communautaires en faveur de la paix. **L'hypothèse 1b** est aussi confirmée. De même, les connaissances sur les défis s'améliorent, ce qui confirme **l'hypothèse 1c**. Selon ces interviewés, les innovations prennent place également, ce qui confirme **l'hypothèse 1d**. En

somme, l'hypothèse 1 est tout à fait confirmée : « *l'éducation à la paix améliore les connaissances et les stratégies en faveur de la paix* ».

Concernant les valeurs, les résultats des observations et des interviews affirment tous que l'éducation aux valeurs est une clé de voûte pour permettre un changement. A partir de ces résultats, notre **hypothèse 2a** est encore confirmée, celle libellée comme suit : « *dans une éducation à la paix, le travail sur les valeurs est un élément de base qui permet d'atteindre les objectifs assignés à la communauté* ». Ces mêmes éléments permettent encore d'atteindre nos objectifs concernant « *l'importance du choix des valeurs et des stratégies pour la paix* » dans ce sens que les valeurs peuvent apporter leur appui à l'acquisition d'une pédagogie pour la paix. De plus, les mêmes résultats confirment **l'hypothèse H2b** : *Une transformation des valeurs individuelles, culturelles et communautaires en faveur de la paix s'opère par les exercices spirituels et le travail en groupes.*

Par ailleurs les éléments précédents rejoignent également les assertions des chercheurs qualifiés en pédagogie de la paix (Fisher & al., 2002, p.145) qui précisent que « *l'éducation pour la paix vise à changer les attitudes et le comportement pour assurer une plus grande coopération et une manière pacifique de résoudre les problèmes* ».

Ces éléments qualitatifs qui nous ont aidés à vérifier les hypothèses 1 & 2 confirment notre hypothèse générale qui dit que : « *en éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, il en résulte une transformation personnelle, culturelle et communautaire en faveur de la paix* ». On peut dire aussi que l'éducation aux valeurs de la paix est nécessaire pour le développement harmonieux de la personne et par conséquent de la société. Dans les sections qui suivent, il s'agit de présenter les résultats des hypothèses 3 – 5.

8.2 Présentation des données quantitatives

Cette section, dont l'objet est la présentation des résultats relatifs aux hypothèses 3 à 5, a trois parties : l'amélioration des valeurs, l'interdépendance des valeurs et les effets de certains facteurs.

8.2.1 Amélioration des valeurs pour la paix.

La question qui nous guide ici est celle de savoir quelles valeurs sont les mieux, ou au contraire, les moins bien acquises dans un programme d'éducation à la paix. Rappelons que notre visée est ici de donner un aperçu de comment l'éducation à la paix améliore ou n'améliore pas les valeurs d'un groupe de missionnaires de la paix œuvrant dans le milieu rural du Rwanda selon notre hypothèse. Les interventions utilisées sont celles de « travail en groupes » qui sont décrites dans les données qualitatives des hypothèses 1 et 2.

L'instrument utilisé pour la récolte des données utiles aux hypothèses (3, 4 & 5) est le questionnaire (Q.II) se trouvant en annexe C. Quelques détails statistiques sont dans l'annexe A.

Hypothèse 3. *L'éducation à la paix d'un groupe des candidats « médiateurs » améliore leur attitude d'humanisation (don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance).*

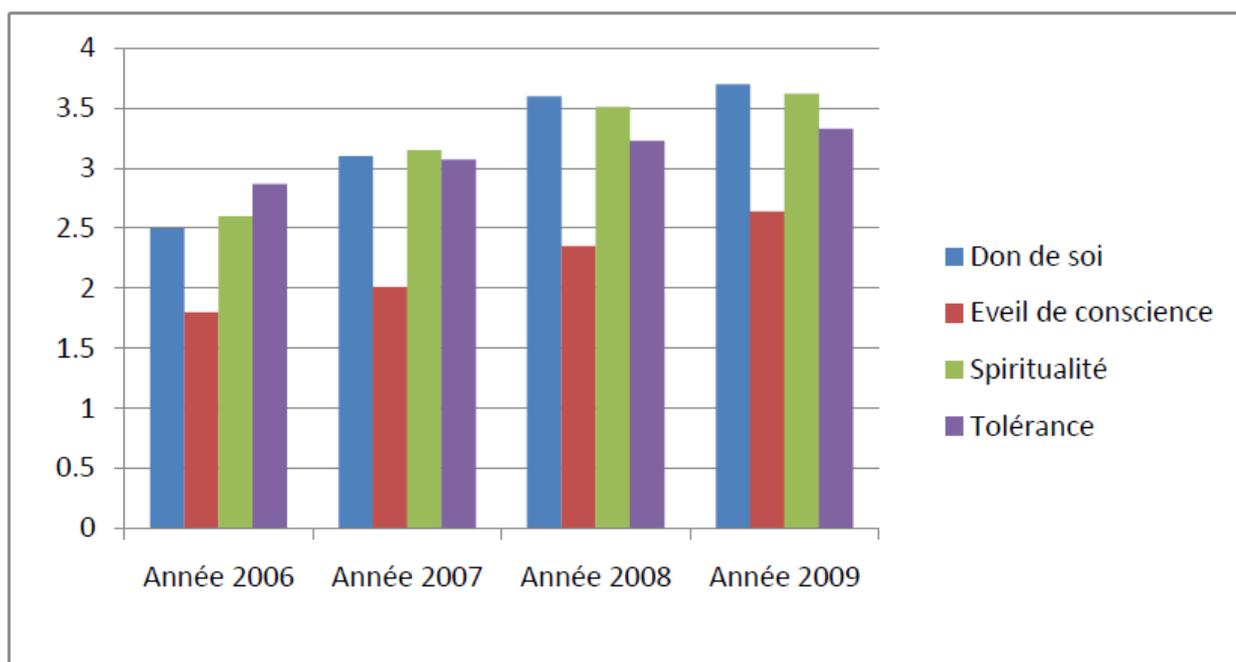
Pour vérifier cette hypothèse, nous avons analysé l'évolution des 4 facettes d'une attitude de paix (don de soi, éveil de conscience, spiritualité et tolérance) durant 4 ans avec les mêmes participants (N= 70). Deux procédés ont été utilisés : l'analyse des statistiques descriptives et l'analyse de la variance.

Tableau 12. Résumé des statistiques descriptives et analyse de la variance (N=70)

Années	Valeurs de la paix							
	Don de soi		Eveil de conscience		Spiritualité		Tolérance	
	M (S)	Min-Max	M (S)	Min-Max	M (S)	Min-Max	M (S)	Min-Max
2006	2.50 (.81)	1-5	1.80 (.49)	1-3	2.60 (.64)	1-4	2.87 (.24)	2.30-2.80
2007	3.10 (.72)	1-5	2.01 (.57)	1-4	3.15 (.75)	1-5	3.07 (.20)	2.25-3.64
2008	3.60 (.84)	1-5	2.35 (.70)	1-4	3.51 (.88)	1-5	3.23 (.28)	2.27-4.00
2009	3.70 (1)	1-5	2.64 (.91)	1-5	3.62 (.96)	1-5	3.33 (.31)	2.27-4.23
ANOVA	F(3,207)= 72.07***		F(3,207)= 51.18***		F(3,207)= 61.32***		F(3,207)= 141.59***	

***p <.001

Graphique 1. L'évolution des 4 valeurs pendant une période de 4 ans



H3.a. Le don de soi s'améliore avec le temps d'éducation à la paix

Pour arriver à faire une analyse quantitative de la valeur du « don de soi », nous avons fait la transformation des niveaux définis par ordre évolutif en ordre quantifié. C'est ainsi que pour vérifier que «le don de soi» s'améliorait avec le temps, nous avons analysé les scores d'autoévaluation des 4 ans au travers des indices de l'échelle d'attitude de Likert :

- 1) = pas du tout (Pas de don, pas de gratuité / *Kutitanga na busa*)
- 2) = un peu (Niveau du don forcé / *Gutangana amaganya*)
- 3) = moyennement (Niveau du don conditionnel / *Mpa-nguhe*)
- 4) = beaucoup (Niveau du don libéré / *Kwitanga uko ushoboye*)
- 5) = pleinement (Niveau du don inconditionnel / *Kwitanga utitangiriye itama*).

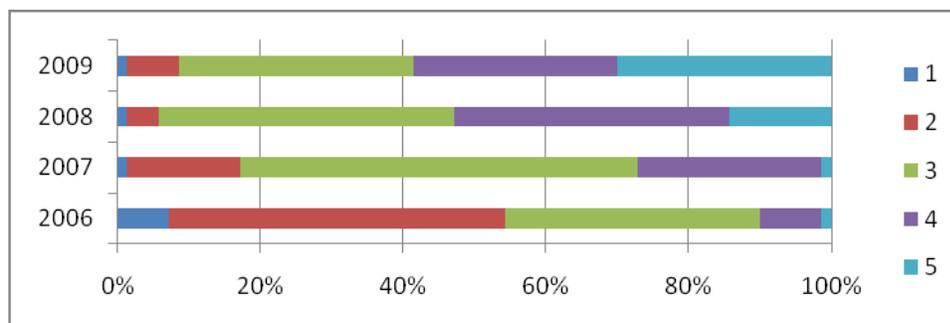
A) L'analyse des statistiques descriptives (Tableaux, 12 et 13) montre une progression de la moyenne de la valeur du « *don de soi* », de 2.5 à 3.7. On constate que les individus ont progressé d'un niveau à l'autre. Le score minimum (1) qui avait une fréquence de 5 ou 7.14 % n'est maintenu que par un individu qui n'a pas progressé jusqu'à la fin, soit 1.43 %. Par contre, le score maximum (5) a été obtenu par une personne qui avait une fréquence de 1.43 % au début et qui est arrivée à avoir 21 % vers la fin. Dans tous les niveaux (quel que soit le niveau de départ), on observe une évolution de cette valeur. Ainsi, par exemple, la majorité des sujets qui au début était située au niveau 2 (soit 47.14 %) s'est mue au niveau 3 (soit 55.71%) en 2007. En 2008 et en 2009, le même mouvement a continué et les gens ont atteint majoritairement les 3e, 4e et 5e niveaux, ce qui était rare au début.

Tableau 13. Evolution de la valeur «don de soi» durant 4 années

Scores	Fréquence selon les années de formation							
	2006		2007		2008		2009	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	5	7.14	1	1.43	1	1.43	1	1.43
2	33	47.14	11	15.71	3	4.29	5	7.14
3	25	35.72	39	55.71	29	41.42	23	32.86
4	6	8.57	18	25.72	27	38.57	20	28.57
5	1	1.43	1	1.43	10	14.29	21	30.00

Ce tableau (13) et ce graphique (2) montrent que les individus ont changé progressivement de niveau de la valeur « *don de soi* » d'une année à l'autre.

Graphique 2. Distribution des scores moyens de la valeur « don de soi »



B) Les résultats de l'analyse de variance, mesures répétées, montrent qu'il y a une amélioration très significative du facteur « *don de soi* ». $F(3,207) = 72.07$; $p < .001$ (voir tableau 12).

Donc, dans l'ensemble, de la somme des analyses des indices A et B, *H3.a* est confirmée : « *le don de soi s'améliore avec le temps d'éducation à la paix* ».

H3.b. L'éveil de la conscience s'améliore avec le temps d'éducation à la paix.

Comme pour le don de soi, nous avons pu faire l'analyse quantitative de la valeur d'éveil de conscience, en transformant les indices de niveau évolutif en niveau quantifié. Ainsi, pour vérifier que « l'éveil de la conscience » s'améliorait avec le temps, nous avons analysé les scores d'autoévaluation des 4 ans au travers des indices de l'échelle d'attitude de Likert. La question consistait à dire comment on appréciait son niveau d'éveil de la conscience.

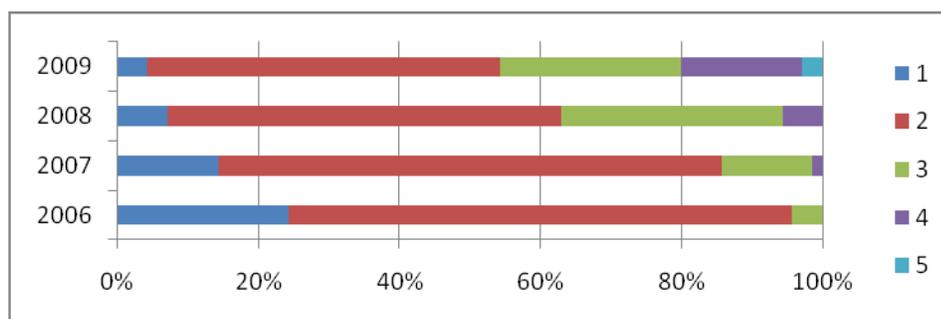
- 1) = pas du tout (Niveau socio-culturel 1 / *Rukurikirazose*)
- 2) = un peu (Niveau socio-culturel 2 / *Rukurikirizizwi*)
- 3) = moyennement (Niveau individualiste / *Babona*)
- 4) = beaucoup (Niveau de l'individu personnel / *Nyirizina*)
- 5) = pleinement (Niveau transpersonnel / *Imana y'i Rwanda*)

A) Analyse des statistiques descriptives

En considérant le tableau 14 ci-après, nous constatons que le progrès a eu lieu d'une période à l'autre dans la variable éveil de la conscience. Cette variation, cependant, par rapport aux autres facettes, n'est pas spectaculaire. Les moyennes annuelles sont les plus basses des autres facettes (voir aussi tableau 10). Nous trouvons que les sujets sont majoritairement au stade 2 ou niveau socio-culturel 1b (Ntezimana, 2005). Ce qui montre qu'il y a eu l'évolution, c'est qu'au début, il n'y avait pas de score 4 ni 5 et qu'à la fin on a une fréquence de 17.14 % du niveau 4 (individu personnel) et 2.86 % du score 5 (niveau de communion). De même les fréquences de niveau inférieur ont diminué progressivement en faveur des niveaux supérieurs. Ainsi des 24.28 % qui avaient le score 1 en l'an 2006 (niveau socio-culturel a), il ne reste que 4.29 % à l'an 2009.

Tableau 14. Evolution de la variable «éveil de conscience» durant 4 années

Scores	Fréquence selon les années de formation							
	2006		2007		2008		2009	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	17	24.28	10	14.29	5	7.14	3	4.29
2	50	71.43	50	71.43	39	55.71	35	50
3	3	4.29	9	12.86	22	31.43	18	25.71
4	0		1	1.43	4	5.72	12	17.14
5	0		0	0	0	0	2	2.86

Graphique 3. Distribution des scores moyens de la valeur « éveil de conscience »

Source : Notre recherche

B) Analyse de la variance

Les résultats de l'ANOVA, avec des mesures répétées, confirment que les variations qui ont eu lieu sont significatives avec $F(3,207) = 51,18$; $p < .001$ (voir tableau 12).

En conclusion, l'analyse des statistiques descriptives et l'ANOVA montrent qu'il y a eu l'amélioration pour la valeur « éveil de la conscience ». *L'hypothèse 3b est confirmée : « l'éveil à la conscience s'améliore avec le temps d'éducation à la paix ».*

H3.c. Le niveau de maturité spirituelle s'améliore avec le temps d'éducation à la paix.

Pour faire des analyses quantitatives concernant l'évolution de la valeur spirituelle, nous avons transformé les indices de niveau évolutif en niveau quantifié. Par ce procédé, nous avons vérifié que le niveau de spiritualité s'améliorait avec le temps, en utilisant les scores d'autoévaluation obtenus par l'usage de l'échelle d'attitude de Likert. Ainsi, à la question de savoir comment on appréciait son niveau de maturité spirituelle, la réponse était :

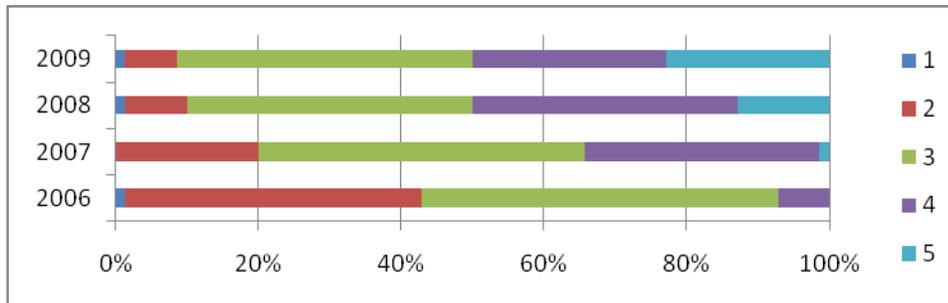
- 1) = pas du tout (Etape chaotique ou antisociale)
- 2) =un peu (Etape purement institutionnelle)
- 3) = moyennement (Etape institutionnelle intéressée)
- 4) = beaucoup (Etape de réflexion personnelle)
- 5) = pleinement (Etape de communion)

A) Analyse des statistiques descriptives

Comme le prouvent le tableau des résultats ci-après, les statistiques descriptives montrent que la répartition des fréquences des scores de la variable « *spiritualité* » se sont plus montrées au niveau 2 et 3 dans les débuts et se partagent principalement au niveau 3, 4 et 5 dans les dernières années.

Tableau 15. Evolution de la variable «spiritualité» durant 4 années

Scores	Années de formation							
	2006		2007		2008		2009	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	1	1.43	0	0	1	1.43	1	1.43
2	29	41.43	14	20	6	8.57	5	7.14
3	35	50	32	45.71	28	40	29	41.43
4	5	7.14	23	32.86	26	37.14	19	27.14
5	0	0	1	1.43	9	12.86	16	22.86

Graphique 4. Distribution des scores moyens de la valeur « spiritualité »

B) L'analyse de variance

L'analyse de variance avec mesures répétées a montré qu'il y a eu amélioration au niveau individuel pendant la période de 2006 à 2009 avec $F(3,207) = 61,32$; $p < .001$ (Voir tableau 12).

En conclusion, à partir des statistiques descriptives, de l'ANOVA et du t de Student, nous confirmons l'hypothèse H3c : le niveau de spiritualité s'améliore avec le temps d'éducation à la paix.

H3.d. Le niveau de tolérance s'améliore avec le temps d'éducation à la paix

Rappelons que les scores pour la valeur /dimension « tolérance » ont été calculés en partant de l'échelle sociométrique. C'est-à-dire que le sujet avait à indiquer dans quelle mesure il supporterait de collaborer au projet avec les 69 autres sujets restants :

- (1) Pas du tout
- (2) Un peu
- (3) Moyennement
- (4) Beaucoup
- (5) Enormément

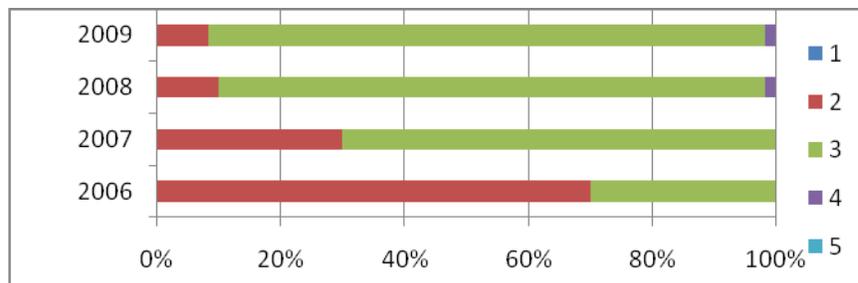
A) Analyse des statistiques descriptives

Nous constatons que les moyennes sont très serrées (cf. tableau 16). C'est la valeur où le minimum (2) est supérieur à ceux des autres et dont le maximum (4.23) est paradoxalement inférieur à celui des autres (5), parce que c'est une moyenne de niveau de tolérance d'un sujet à l'égard des 69 autres sujets. Dans le tableau, les intervalles sont] 2-2.99 [;] 3-3.99 [et] 4-4.23 [. Dans la première année, les scores de la majorité des sujets sont dans l'intervalle inférieur : 70%. La deuxième année, il ne reste que 30% des sujets à ce niveau. Pendant les deux dernières années on verra apparaître un individu qui a un score de plus que 4, alors que la majorité 75% en 2008 et 77% en 2009, est dans l'intervalle du milieu. Il y a eu progression des individus au niveau de la tolérance.

Tableau 16. Evolution de la variable «tolérance» durant 4 années

Scores	Fréquence selon les années de formation							
	2006		2007		2008		2009	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	49	70	21	30	6	8.57	5	7.14
3	21	30	49	70	53	75.71	54	77.14
4	0	0	0	0	1	1.42	1	1.42
5	0	0	0	0	0	0	0	0

Graphique 5. Distribution des scores moyens de la valeur « tolérance »



B) Analyse de la variance

Plus que les autres variables, les moyennes de la variable « tolérance » se sont améliorées très significativement avec $F(3,207=141,59 ; p < .001)$.

Conclusion sur l'hypothèse 3.

En observant les tableaux ci-dessus, on constate que les moyennes ont augmenté progressivement, et l'analyse de la variance avec mesures répétées montre que toutes les dimensions, « *don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance* », se sont améliorées très significativement ($p < .001$) pendant les 4 ans d'entraînement. Donc, l'hypothèse 3 est confirmée.

VII.2.2 Interdépendance entre les valeurs

Hypothèse 4 : *Les valeurs de la paix sont en corrélation significative les unes avec les autres.*

Nous avons utilisé les analyses de corrélation de Pearson à partir de $N=70$ pour examiner les relations entre les différentes facettes de l'attitude de paix. Les résultats de toutes les corrélations montrent qu'en général les facettes de la paix sont liées corrélativement les unes aux autres. Elles sont rassemblées par année dans le tableau ci-après.

Tableau 17. Les corrélations entre don de soi, éveil de conscience, spiritualité et tolérance

- ** : Corrélation forte, significative à .01
- * : Corrélation modérée, significative à .05

a) Les corrélations de l'année 2006

Année 2006	don06	eve06	spi06	tol06
don06	1			
eve06	.536**	1		
spi06	.557**	.580**	1	
tol06	.252*	-.005	.045	1

En considérant les données de 2006, nous constatons que la valeur de don de soi est corrélée positivement avec l'éveil de conscience, la spiritualité et la tolérance. Par contre, l'éveil de conscience est positivement corrélée avec le don de soi et la spiritualité et non pas avec la tolérance. De même, la spiritualité est corrélée positivement avec le don de soi et l'éveil de conscience. Quant à la tolérance, elle est corrélée avec le don de soi mais pas avec l'éveil de conscience et la spiritualité.

b) Les corrélations de l'année 2007

Année 2007	don07	eve07	spi07	tol07
don07	1			
eve07	.516**	1		
spi07	.448**	.527**	1	
tol07	.355**	.257*	.176	1

En 2007, toutes les valeurs sont liées significativement et positivement, sauf la spiritualité et la tolérance.

c) Les corrélations de l'année 2008

Année 2008	don08	eve08	spi08	tol08
don08	1			
eve08	.589**	1		
spi08	.595**	.659**	1	
tol08	.369**	.177	.313**	1

Pour 2008, toutes les facettes de la paix sont corrélées significativement et positivement, sauf l'éveil de conscience et la tolérance qui ont une liaison faible (.17).

d) Les corrélations de l'année 2009

Année 2009	don09	eve09	spi09	tol09
don09	1			
eve09	.591**	1		
spi09	.723**	.650**	1	
tol09	.338**	.182	.312**	1

Pour 2009, les résultats des corrélations sont les mêmes qu'en 2008 : les valeurs sont liées significativement, à l'exception de l'éveil de conscience et de la tolérance qui ont encore une liaison faible (.18).

Conclusion sur l'hypothèse 4 : les résultats des 4 ans montrent que la valeur du don de soi est corrélée positivement et significativement avec toutes les autres valeurs. L'éveil de conscience et la spiritualité sont corrélées significativement entre elles et avec le don de soi, mais ne le sont que partiellement avec la tolérance. Mise à part la facette de tolérance, les corrélations entre les autres facettes de la paix sont stables et homogènes durant les 4 ans. Cela montre que l'évolution dans le temps se fait dans le même sens avec une stabilité et une homogénéité des mesures.

8.2.3 Influence des groupes sur la progression d'attitudes de la paix

Hypothèse 5. Il existe une influence du sexe, du type de vie et du niveau d'études sur les attitudes de paix, « *don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance* », entendues comme valeurs de la paix. Pour vérifier cette hypothèse, nous allons faire : (A) le test de comparaison des moyennes d'échantillons indépendants et (B) le test de la variabilité (ANOVA).

H 5.1a. Influence du genre sur l'amélioration du don de soi.

Les femmes choisissent plus que les hommes les activités de don de soi et deviennent plus performantes dans cette dimension humaine que les hommes.

Tableau 18. Don de soi par rapport au genre

VD	Hommes (n=25)		Femmes (=45)		Test
	M	SD	M	SD	t
Don 06	2.48	0.77	2.51	0.84	-.15
Don 07	3.16	0.74	3.06	0.71	.50
Don 08	3.4	0.86	3.71	0.81	-.47
Don 09	3.48	1.04	3.95	0.95	-1.88*

*p <.05

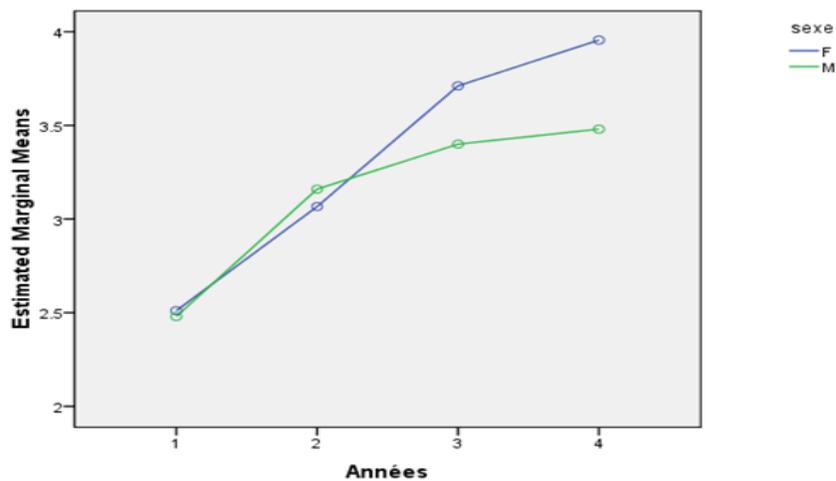
(A) En voulant savoir si les résultats des hommes diffèrent de ceux des femmes, nous avons procédé à la comparaison des moyennes. Nous avons constaté que, tout au début, les moyennes des femmes sont légèrement supérieures à celles des hommes : $t(68) = -.15$; $p > .05$. La deuxième année, la moyenne des hommes est supérieure à celle des femmes, mais cette progression va au ralenti chez les hommes, alors que celle des femmes augmente à la même allure qu'elles avaient auparavant, de telle manière qu'à la fin de l'entraînement cette

moyenne est presque significativement supérieure à celle des hommes : $t(68)=-1,88$; $p=.05$

(B) Les résultats de l'ANOVA intra-sujets et inter-groupes, mesures répétées, montrent que les variations internes sont significatives au niveau du don de soi et que cette variation est en lien avec le genre. Toutefois, le test de l'effet principal du genre n'est pas significatif.

- *Don de soi*, $F(3,204)=61,81$; $p.<0.001$.
- *Don de soi * genre* : $F(3,204)=3,47$; $p.<0.05$
- *Effet principal du genre*: $F(1,68)=1.08$; $p=.3$ NS

Graphique 6. Lien entre don de soi et genre



H.5.1a. est confirmée : la valeur du don de soi s'améliore plus chez les femmes que chez les hommes.

H.5.1b. Le don de soi par rapport aux groupes religieux/laïcs

Il y a une relation entre le groupe de vie (religieux/laïc) et le don de soi : « les religieux investissent plus de temps dans les activités sociales et améliorent plus leur score relatif au don de soi que les laïcs ».

Tableau 19. Don de soi par rapport à l'état de vie

VD	Religieux (N=29)		Laïcs (N=41)		Test
	M	SD	M	SD	t
Don 06	2.58	0.82	2.43	0.80	.74
Don 07	3.20	0.77	3.02	0.68	1.01
Don 08	3.93	0.79	3.36	0.79	2.91**
Don 09	4.48	0.63	3.29	0.92	6.37***

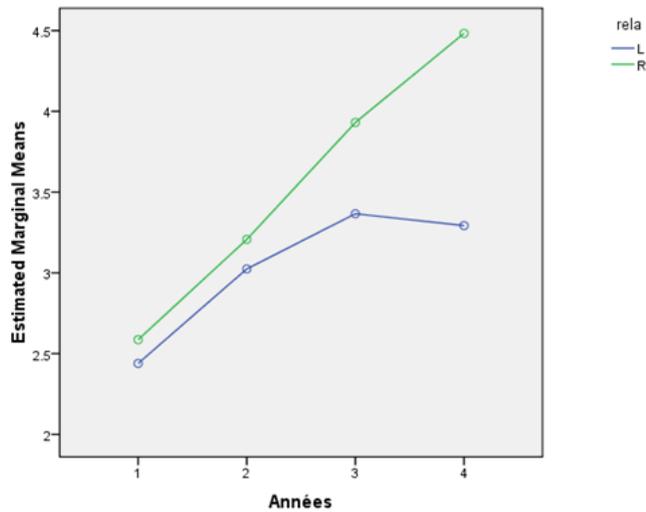
p <.005*p <.001

(A) Du début à la fin de l'entraînement, les résultats des religieux sont supérieurs à ceux des laïcs. Les comparaisons des moyennes annuelles par le *t* test ne montrent pas de différences significatives dans les deux premières années : pour 2006, $t(68) = .74$, $p = .46$ et pour 2007, $t(68) = 1.01$, $p = .31$. Mais, cette différence s'accroît de façon à être significative avec la 3^e année : $t(68) = 2.91$; $p < .005$ et la dernière année, on a $t(68) = 6.37$, $p < .001$.

(B) Concernant la variabilité interne et inter-groupes, les résultats de l'ANOVA, mesures répétées, confirment qu'il y a eu des changements au cours du temps d'entraînement, et que les deux groupes (religieux/laïcs) évoluent différemment:

- *Don* : $F(3,204) = 94,66$; $p < .001$
- *Don * état de vie* : $F(3,204) = 14,86$; $p < .001$
- *Effet principal du groupe religieux/laïc*: $F(1,68) = 10,88$; $p < .005$

Graphique 7. Lien entre don de soi et état de vie



H 5.1b, se trouve confirmée : « le niveau du don de soi s'améliore davantage chez les religieux que chez les laïcs ».

H 5.1c. Le don de soi et le niveau d'études

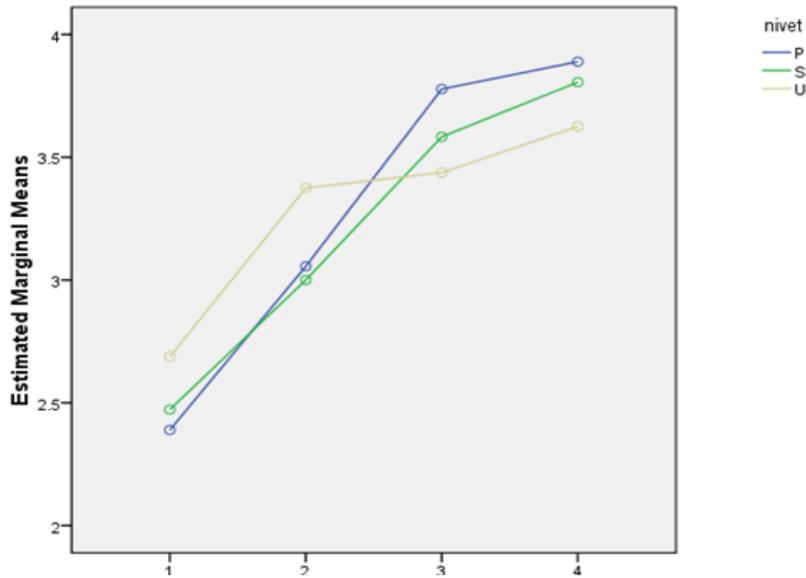
Il y a une relation entre le don de soi et le niveau d'études : le niveau du don de soi augmente proportionnellement au niveau d'études.

Tableau 20. Don de soi par rapport au niveau d'études

VD	Professionnel (n=18)		Secondaire (n=36)		Université (n=16)		ANOVA
	M	SD	M	SD	M	SD	
Don 06	2.38	0.77	2.47	0.73	2.68	1.01	.60
Don 07	3.05	0.72	3.00	0.75	3.37	0.61	1.55
Don 08	3.77	0.80	3.58	0.90	3.43	0.72	.70
Don 09	3.88	0.96	3.80	1.09	3.62	0.88	.29

Source : Notre recherche

Graphique 8. Lien entre don de soi et niveau d'études



(A) Nous avons comparé les moyennes de 3 groupes indépendants à l'aide du test F. Nous n'avons pas trouvé de différences significatives, ni pour 2006, ($F=.60$, $p=.54$), ni pour 2007 ($F=1.55$, $p=.21$), ni pour 2008 ($F=.70$, $p=.49$), ni pour 2009 ($F=.29$, $p=.74$).

(B) Nous avons considéré les résultats de l'ANOVA intra-sujets et inter-groupes (mesures répétées) pour contrôler cette hypothèse. *Le test des effets intra-sujets montre qu'il y a une amélioration significative dans la variable « don de soi » avec $F(3,201)=62.15$; $p. < .001$ mais que par contre la variable indépendante « niveau d'études » n'a pas d'effet sur cette variation : $[F(6,201)=1.99$; NS]. Par le test des effets inter-groupes (*Test of between-subjects effects*), nous avons pu montrer que l'effet principal du niveau d'études n'est pas significatif : $[F(2.67)=.072$; NS]. **En somme**, des résultats de deux analyses (A & B), notre hypothèse, **H.5.1c**, n'est pas confirmée. Le niveau d'études n'a pas d'influence sur l'amélioration de la facette « don de soi ».*

Dans l'ensemble concernant la facette « don de soi », sa variation est en lien avec le genre et l'état de vie, mais pas avec le niveau d'études.

Hypothèse 5.2a. Eveil de conscience et le genre

Il y a une influence du genre sur l'amélioration du niveau d'éveil de la conscience : l'amélioration du niveau d'éveil de conscience sera plus grande chez les hommes que chez les femmes.

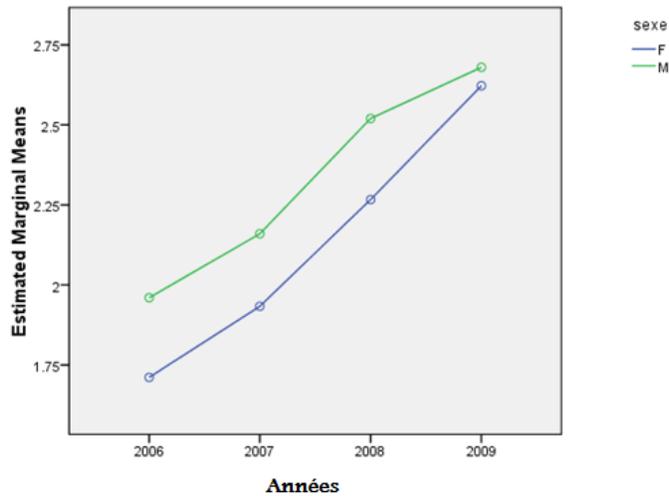
Tableau 21. Eveil de conscience par rapport au genre

VD	Hommes (n=25)		Femmes (n=45)		Test
	M	SD	M	SD	t
Eve 06	1.96	0.35	1.71	0.54	2.30**
Eve 07	2.16	0.47	1.93	0.61	1.71
Eve 08	2.52	0.58	2.26	0.75	1.56
Eve 09	2.68	0.85	2.62	0.85	.25

Source : Notre recherche

(A) On obtient des résultats du test *t* des moyennes des deux groupes avec des différences significatives pour l'année 2006, $t(68)=2.30$, $p < .005$. Pour les années qui suivent, cette significativité n'apparaît plus. Au contraire, elle diminue progressivement. Ainsi, pour 2007, $t(68)=1.71$, $p = .09$; pour 2008, $t(68)=1.56$, $p=.12$ et pour 2009, $t(68)=.25$, $p=.79$. Nous pouvons supposer que l'effet de l'entraînement a été plus en faveur des femmes que des hommes, de telle sorte qu'il aurait corrigé les différences qui se montraient au début dans les deux groupes.

Graphique 9. Lien entre éveil de conscience et genre



(B) Avec les résultats de l'ANOVA intra-sujets (mesures répétées), le test montre qu'il y a des effets intra-sujets dans la variable « éveil de conscience » avec $F(3,204)=44,34$; $p. < .001$, mais que par contre, la variable indépendante « genre », n'a pas d'effet sur cette variation. Pas de lien significatif entre éveil de conscience et genre : $[F(3,204)=.73$; NS]. L'effet principal du genre (*test of between-subjects effects*) sur cette variation n'est pas significatif : $[F(1,68)=1,86$; $p= NS]$.

En conclusion, **H. 5.2a** n'est pas confirmée : il n'y a pas effet significatif du genre sur l'évolution de l'éveil de conscience mais une tendance de la supériorité des moyennes des hommes par rapport aux moyens.

H.5.2b. L'éveil de la conscience et l'état de vie

Il y a un lien entre l'amélioration du niveau d'éveil de la conscience et l'état de vie : les laïcs sont meilleurs que les religieux dans l'amélioration de l'éveil de conscience.

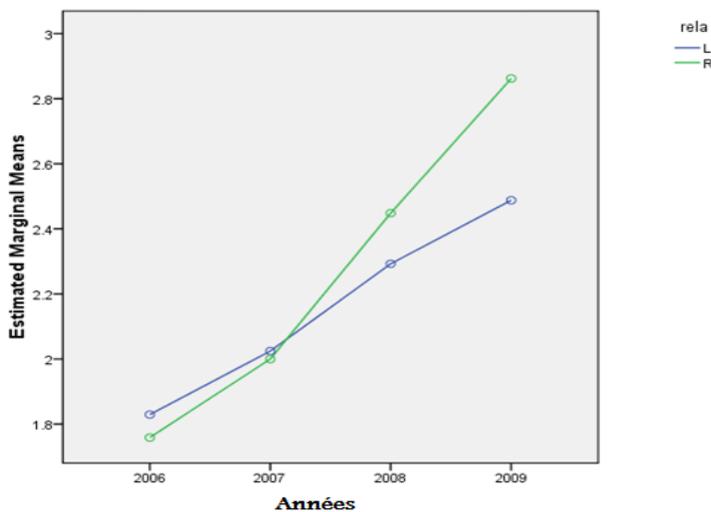
(A) La comparaison des moyennes, avec échantillons indépendants (laïcs/religieux), nous a permis de mettre en évidence les différences entre les deux groupes. Pendant 4 ans, les différences de moyennes ne sont pas significatives.

Tableau 22. Eveil de conscience par rapport à l'état de vie

VD	Religieux (n=29)		Laïcs (n=41)		Test
	M	SD	M	SD	t
Eve 06	1.75	0.51	1.82	0.49	-.57
Eve 07	2,00	0.59	2.02	0.56	-.17
Eve 08	2.44	0.73	2.29	0.67	.89
Eve 09	2.86	0.87	2.48	0.92	1.72

Source : Notre recherche

Graphique 10. Lien entre éveil de conscience et état de vie



(B) Avec les résultats de l'ANOVA intra-sujets (mesures répétées), le test montre qu'il y a des effets intra-sujets dans la variable « éveil de conscience » avec $F(3,204)=56,55$; $p < .001$, mais que par contre la variable indépendante « état de vie » n'a pas d'effet sur cette variation. On a obtenu un effet d'interaction pour éveil de conscience * état de vie : $F(3,204)=3,81$; $p < .05$. Les religieux et

les laïcs dans l'éveil de la conscience ne montrent pas de différences significatives (Tableau 22). Cependant, le graphique ci-dessus montre que l'allure des religieux est inférieure à celle des laïcs avant l'entraînement, mais devient plus rapide que celle de ces derniers au cours de l'entraînement. Donc, l'entraînement a profité plus aux religieux qu'aux laïcs, quoique l'effet principal du groupe ne soit pas significatif (Test of between-subjects effects : $F(1,68)=.59$; NS).

De ces deux analyses, il ressort que l'amélioration de l'éveil de conscience n'est pas influencée par le fait d'être religieux ou laïc. **H.5.2c n'est pas confirmée.**

H.5.2c. L'éveil de la conscience et le niveau d'études

Il y a un lien entre l'amélioration du niveau d'éveil de la conscience et le niveau d'études : l'éveil de conscience s'améliore proportionnellement au niveau d'études.

Tableau 23. Eveil de conscience par rapport au niveau d'études

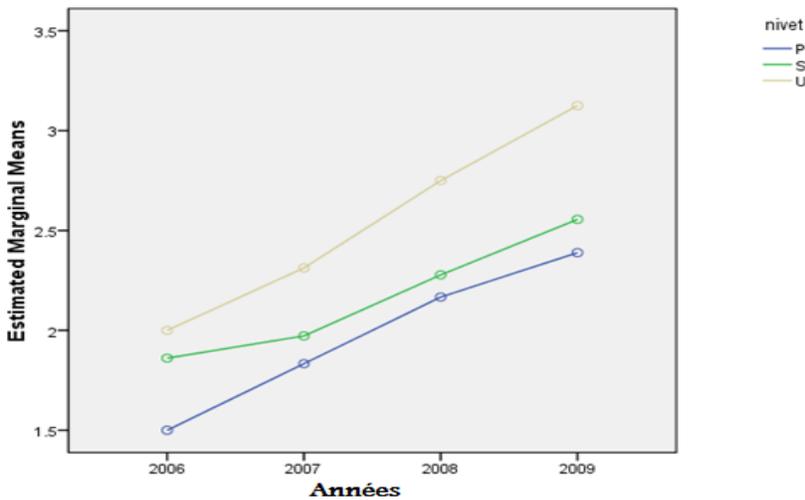
VD	Professionnel (n=18)		Secondaire (n=36)		Université (n=16)		Test ANOVA
	M	SD	M	SD	M	SD	
Eve 06	1.5	0.51	1.86	0.42	2	0.51	5.41**
Eve 07	1.83	0.51	1.97	0.55	2.31	0.60	3.32*
Eve 08	2.16	0.61	2.27	0.65	2.75	0.77	3.65*
Eve 09	2.38	0.69	2.55	0.93	3.12	0.95	3.26*

*p <.05**p <.01

Source : Notre recherche

(A) En faisant la comparaison des moyennes des groupes, on trouve que les résultats des groupes d'études (professionnelles, secondaires et universitaires) diffèrent significativement selon le niveau des études (tableau 23 et graphique ci-dessus).

Graphique 11. Lien entre éveil de conscience et niveau d'études



(B) Les résultats de l'ANOVA intra-sujets (mesures répétées), nous ont amenée à considérer le test qui montre qu'il y a des effets intra-sujets dans la variable éveil de la conscience avec $F(3,201)=51.65$; $p < .001$, mais que par contre la variable indépendante « niveau d'études » n'a pas d'effet d'interaction significatif sur cette variation dans le temps. Nous avons éveil * niveau : $F(6,201)= 1.22$; NS. Toutefois, avec le test des effets inter-groupes (test of between-subjects effects) nous constatons que l'effet principal du niveau d'études est significatif avec $F(1,67)=4.762$; $p < .05$

Donc, H.5.2c est partiellement confirmée : il y a une différence entre les groupes, mais cette différence n'empêche aucun groupe d'améliorer son niveau, d'éveil de la conscience. Les 3 groupes s'améliorent en parallèle, chaque groupe peut s'améliorer indépendamment du niveau d'études **Dans l'ensemble**, l'amélioration de l'éveil de conscience par le temps d'entraînement n'est influencée ni par le genre, ni par l'état de vie, ni par le niveau d'études. Cependant, il y a des différences significatives entre les moyennes des trois niveaux d'études.

Hypothèse 5.3a. La spiritualité et le genre

Considérant les recherches (Chabot, 1998 ; Odent, 2008; Peck, 1998) sur la relation entre la féminité et la spiritualité, notre hypothèse est que le genre féminin améliore plus son niveau de spiritualité que le genre masculin.

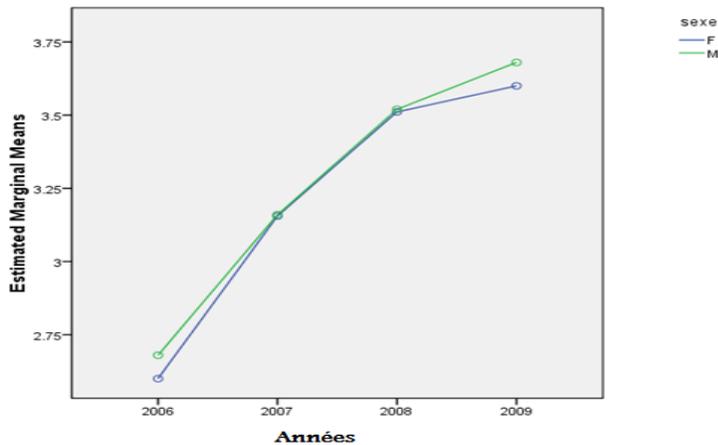
Tableau 24. Spiritualité par rapport au genre

VD	Hommes		Femmes		Test
	M	SD	M	SD	t
Spirit 06	2.68	0.55	2.60	0.68	.52
Spirit 07	3.16	0.62	3.15	0.82	.02
Spirit 08	3.52	0.77	3.51	0.94	.04
Spirit 09	3.68	0.98	3.60	0.96	.32

Source : Notre recherche

(A) Comme les résultats du tableau le montrent, les moyennes des hommes sont au début et à la fin un tout petit peu supérieures aux moyennes des femmes, mais cette différence est très minime (voir graphique) et non significative.

Graphique 12. Lien entre spiritualité et genre



(B) L'analyse de la variance (ANOVA) avec mesures répétées, montre les résultats suivants :

- *Spiritualité* : $F(3,204) = 55,23$; $p < .001$
- *Spiritualité* genre* : $F(3,204) = .12$; NS
- *Effet principal du genre* : $F(1,68) = .60$; NS

En bref, la spiritualité s'améliore entre les sujets indépendamment du genre. Il n'y a pas d'interaction du genre sur l'amélioration du niveau de spiritualité.

H.5.3a n'est pas confirmée. Le niveau de maturité spirituelle n'est pas en lien avec le genre.

H.5.3b. La spiritualité par rapport aux groupes religieux/laïcs

Nous postulons l'influence du groupe de vie, *religieux / laïc*, sur l'amélioration du niveau de spiritualité : les religieux améliorent beaucoup plus leur niveau de spiritualité que les laïcs.

Tableau 25. Spiritualité et type de vie

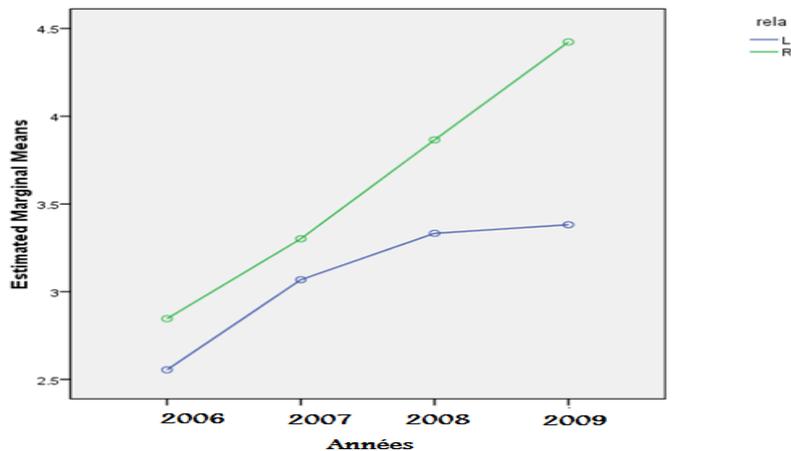
VD	Religieux (n=29)		Laïcs (n=41)		Test
	M	SD	M	SD	t
Spirit 06	2.72	0.64	2.56	0.63	1.04
Spirit 07	3.27	0.75	3.07	0.75	1.10
Spirit 08	3.75	0.87	3.34	0.85	1.98
Spirit 09	3.96	0.86	3.39	0.97	2.60*

*p <.05

Source : Notre recherche

(A) Comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessus, le groupe religieux obtient partout les scores plus élevés que ceux des laïcs. Cette différence croît progressivement de telle manière que, à la fin, elle est significative. La comparaison des moyennes des groupes montre donc que la différence entre les deux groupes se dessine dans l'année 2009 (tableau 25, graphique 13) pour la facette « spiritualité » : $t(68)=2.60$; $p <.05$.

Graphique 13. Lien entre spiritualité et état de vie



(B) Les résultats de l'analyse univariée (ANOVA) avec mesures répétées montrent que le niveau de spiritualité s'améliore très significativement entre les sujets avec $F(3,204)=65.16$; $p < .001$. L'interaction de l'effet religieux/laïc avec le temps sur l'amélioration de la spiritualité est légèrement significatives avec $p < .05$: Spi * rela : $F(3,204)=2,80$; $p < .05$. L'effet principal du groupe religieux/laïc est aussi significatif avec $F(1,68)=4.103$; $p < .05$

De (A) et (B), il y a moyen de déclarer un lien entre la spiritualité et l'état de vie. Ainsi, **H.5.3b** est confirmée : l'amélioration du niveau de spiritualité est influencée par le groupe de vie religieux/laïc. Les religieux et les laïcs évoluent d'une façon significativement différente en faveur du groupe religieux.

H.5.3c. La spiritualité et le niveau d'études

Il y a un lien entre la spiritualité et le niveau d'études : l'amélioration du niveau de spiritualité est directement proportionnelle au niveau d'études.

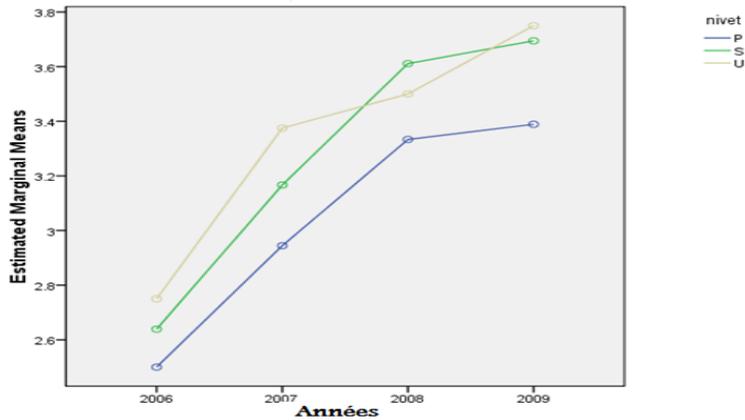
(A) La comparaison des moyennes des 3 groupes de niveaux d'études professionnelles, secondaires et universitaires n'a pas montré de différences significatives liées à ces niveaux. Par rapport à l'année 2006, $F=.64$, $p=.52$; pour 2007, $F=1.40$, $p=.25$; pour 2008, $F=.59$, $p=.55$; pour 2009, $F=.75$, $p=.47$. Donc, l'ANOVA inter-groupes, ne montre pas de différences significatives entre les niveaux d'études dans le facteur spiritualité.

Tableau 26. Spiritualité par rapport au niveau d'études

VD	Professionnel (n=18)		Secondaire (n=36)		Université (n=16)		Anova F inter
	M	SD	M	SD	M	SD	
Spi 06	2.5	0.51	2.63	0.68	2.75	0.68	.64
Spi 07	2.94	0.80	3.16	0.77	3.37	0.61	1.40
Spi08	3.33	1.02	3.61	0.80	3.5	0.89	.59
Spi 09	3.38	1.09	3.69	0.95	3.75	0.85	.75

Source : Notre recherche

Graphique 14. Lien entre spiritualité et niveau d'études



(B) En considérant, les résultats de l'ANOVA intra-sujets (mesures répétées), le test montre qu'il y a des effets intra-sujets dans la variable spiritualité avec $F(3,201)=50,40$; $.p. < .001$, mais que par contre la variable indépendante « niveau d'études » n'a pas d'effet sur cette variation. (Spi * nivet : $F(6,201)=.54$; NS).

La différence de performance des groupes (niveau professionnel, secondaire et universitaire) montrée par le test des effets intergroupes (test of between-subjects effects) n'est pas significative : $[F(1,67)=.928$; NS].

H.5.3c n'est pas confirmée : il n'y a pas d'influence du niveau d'études sur l'amélioration du niveau de spiritualité.

H. 5.4a. La tolérance et le genre

Il y a un lien entre le genre et l'amélioration du niveau tolérance : par l'entraînement, le genre féminin améliore plus son niveau de tolérance que le genre masculin.

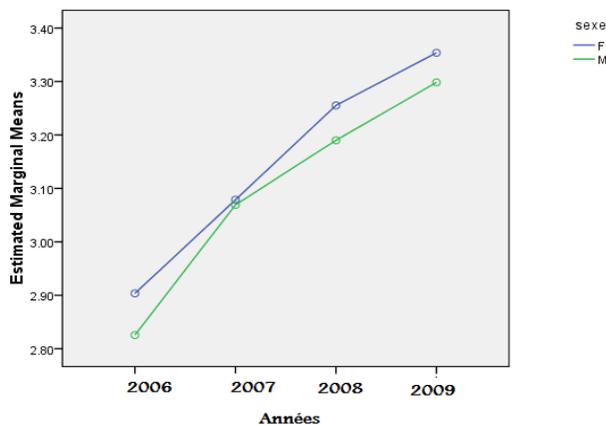
Tableau 27. La tolérance par rapport au genre

VD	Hommes		Femmes		Test
	M	SD	M	SD	t
Tol 06	2.82	0.29	2.90	0.20	-1.17
Tol 07	3.06	0.13	3.07	0.24	-0.20
Tol 08	3.19	0.17	3.25	0.32	-1.08
Tol 09	3.29	0.22	3.35	0.35	-.79

Source : Notre recherche

(A) Les moyennes des femmes ont tendance à être supérieures à celles des hommes pour toutes les années, mais avec une différence non significative ($p > .05$).

Graphique 15. Lien entre tolérance et genre



(B) Les résultats de l'ANOVA, facteurs intra-sujets et facteurs inter-groupes, montrent qu'il y a des variabilités suivantes :

- Tol : $F(3,204)=130,26$; $p < .001$
- Tol*genre : $F(3,204)=.72$; NS
- Effet principal du genre (test of between-subjects effects): $F=.784$; NS

En conclusion, H.5.4a n'est pas confirmée : Il n'y a pas d'effet du genre sur l'amélioration du niveau de tolérance. De plus, les comparaisons des moyennes entre deux genres ne révèlent pas des différences significatives mais il y a des la tendance qui montre que les moyennes chez les femmes sont plus élevées que celui des hommes (voir graphique ci-dessus).

H. 5.4b. La tolérance et le type de vie

Il y a un lien entre l'amélioration du niveau tolérance et l'état de vie : les religieux améliorent plus le niveau de tolérance que les laïcs.

Tableau 28. Tolérance et état de vie

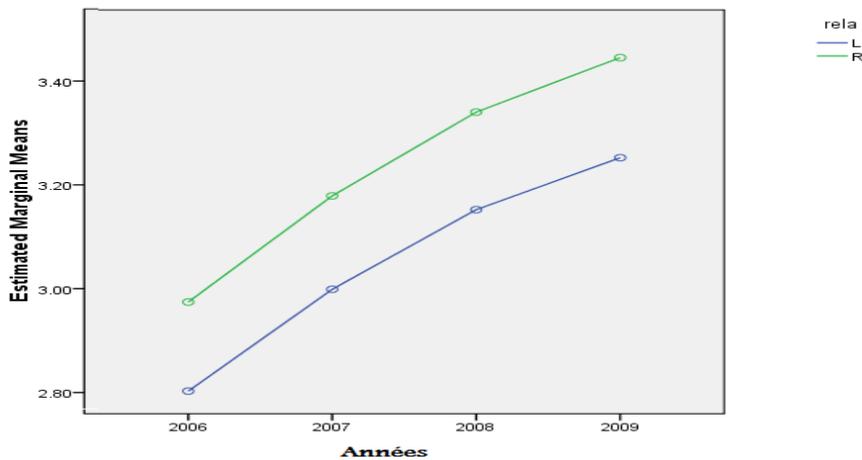
VD	Religieux		Laïcs		Test t
	M	SD	M	SD	
Tol 06	2.97	0.18	2.80	0.25	3.27**
Tol 07	3.18	0.19	3.00	0.18	3.85***
Tol 08	3.34	0.26	3.15	0.27	2.92*
Tol 09	3.44	0.28	3.25	0.31	2.68*

* $p < .01$ ** $p < .005$ *** $p < .001$

(A) Depuis le début de notre étude, le niveau de tolérance des religieux est supérieur à celui du niveau des laïcs avec $p < .005$. Dans la deuxième année, les moyennes des religieux sont très significativement supérieures à celles des laïcs avec $p < .001$. Les deux dernières années, ces différences ont tendance à

diminuer, mais restent quand même significatives. Quoique les deux groupes s'améliorent au cours des quatre ans, le facteur type de vie (religieux/laïc) reste significatif tout au long de l'évolution.

Graphique 16. Lien entre tolérance et état de vie



(B) Par, l'ANOVA (test of within-subjects effects), on obtient:

- Tol : $F(3,204) = 136,67$
- Tol*rela : $F(3,204) = .07$; NS
- Rela: (Test of between-subjects effects), $F(1,68) = 11.913$; $p = .001$

Il y a amélioration du niveau de tolérance à l'intérieur du groupe, mais cette amélioration n'est pas en interaction avec le groupe de vie religieux/laïc. Par contre, l'ANOVA (test of between subjects), montre que les deux groupes sont différents significativement ($p = .001$).

H.5.4b est confirmée, le groupe religieux se socialise mieux dans la tolérance que le groupe laïc, même si la progression des religieux ne limite pas celle des laïcs, la différence entre les deux groupes est significative ($p = .001$).

H.5.4c. la tolérance et le niveau d'études

Il y a un lien entre l'amélioration du niveau de tolérance et le niveau d'études.

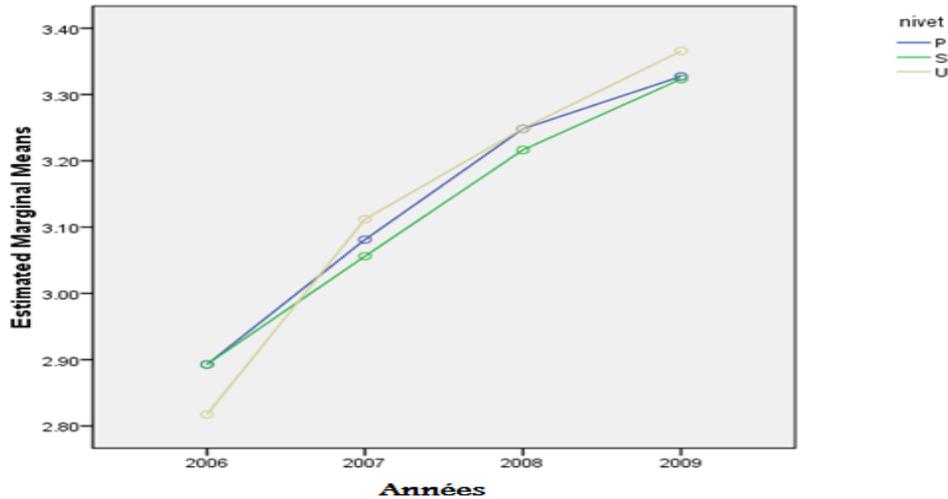
Le tableau qui suit nous présente ces résultats : le niveau de tolérance augmente proportionnellement au niveau d'études.

(A) La comparaison par ANOVA, des moyennes des groupes selon le niveau d'études pour la variable tolérance ne montre pas des différences significatives, quelle que soit l'année ($p > .05$).

Tableau 29. Tolérance par rapport au niveau d'études

VD	Professionnel		Secondaire		Université		ANOVA
	M	SD	M	SD	M	SD	F inter-groupes
Tol 06	2.89	0.21	2.89	0.16	2.81	0.39	.05
Tol 07	3.08	0.29	3.05	0.17	3.11	0.16	.39
Tol 08	3.24	0.37	3.21	0.21	3.24	0.29	.11
Tol 09	3.32	0.42	3.32	0.24	3.36	0.33	.10

Graphique 17. Lien entre tolérance et niveau d'études



(B) Pour vérifier H.5.3c, nous avons employé, les résultats de l'ANOVA intra-sujets avec mesures répétées. Le test montre qu'il y a des effets intra-sujets dans la variable tolérance avec $F(3,201)=131,97$; $.p. < 0.01$ mais que par contre les variables indépendantes n'ont pas d'effet sur cette variation : Tolérance* niveau : $F(6,201)=1.10$; NS. Le test des effets inter-groupes (test of between-subjects effects) ne montre pas une différence significative dans les performances de 3 groupes: $[F(1.68)=.032, NS]$.

H.5.4c n'est pas confirmée, il n'y a pas de relation entre le niveau d'études et la tolérance. L'analyse des variances inter-groupes ne révèle pas non plus de différences significatives entre les performances des groupes selon les trois niveaux d'études.

8.3 Conclusion sur les résultats qualitatifs et quantitatifs :

- 1) L'hypothèse 1 est confirmée par les résultats qualitatifs : il y a plus de connaissances et de stratégies en faveur de la paix après l'entraînement qu'avant l'entraînement. Autrement dit, « en éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, on améliore leurs connaissances et leurs stratégies en faveur de la paix ». Ils savent :
 - ce qui se passe (le savoir sur soi et sur les autres)
 - comment ça se passe (le processus)
 - comment faire des adaptations sur le terrain (relever les défis)
 - proposer et introduire une modélisation active de la pratique de la paix en constante évolution.
- 2) L'hypothèse 2 est confirmée par les résultats qualitatifs : tant dans les réponses du personnel de soutien que dans celles du personnel d'administration et des membres actifs, les valeurs spécifiques de la paix sont fréquemment énoncées, mises en pratique et propagées après l'entraînement aux attitudes de paix. Autrement dit, « en éduquant à la paix un groupe de candidats médiateurs, il en résulte une transformation personnelle, culturelle et communautaire en faveur de la paix ».
- 3) L'hypothèse 3 est confirmée totalement par les résultats quantitatifs : « avec le temps de l'entraînement à la paix, les valeurs de la paix (don de soi, éveil de la conscience, spiritualité et tolérance) s'améliorent d'une façon très significative » ($p < .001$).
- 4) L'hypothèse 4 est confirmée par les résultats quantitatifs dans $\frac{3}{4}$ des cas : « les valeurs de la paix sont corrélées significativement les unes aux autres ».

En 2006, 2007, 2008 et 2009 la facette du don de soi est corrélée significativement avec la facette d'éveil de conscience, de spiritualité et de tolérance. La spiritualité est aussi significativement corrélée avec le don de soi et l'éveil de conscience. Par contre, la corrélation est faible entre la

tolérance et la spiritualité d'une part (2006 & 2007) et la tolérance et l'éveil de conscience d'autre part (.2006, 2008 & 2009).

- 5) L'hypothèse 5 est infirmée pour la moitié des cas : l'influence des variables indépendantes sur l'amélioration du niveau de valeurs chez les membres actifs d'APAX est limitée. Toutefois, l'équipe de vie religieuse par rapport à l'équipe de vie laïque s'est montrée plus influente au niveau de toutes les valeurs de paix (don de soi, l'éveil de conscience, spiritualité et tolérance). Le genre est en interaction significative avec le don de soi et l'éveil de conscience, tandis que le niveau d'études est en relation seulement avec l'éveil de conscience.

En gros, les résultats qualitatifs complètent et expliquent les résultats quantitatifs, dans ces sens que :

- a) Par les résultats quantitatifs, nous concluons qu'il y a eu évolution du niveau des valeurs individuelles et collectives en faveur de la paix.
- b) Par les résultats qualitatifs, nous observons que non seulement les valeurs individuelles et collectives de la paix ont évolué, mais aussi, elles ont été comprises et traduites en actions pratiques adaptées à la communauté.

Chapitre 9 : Discussion et conclusion

« Il n'y a pas de savoir absolu, et ceux qui le proclament, qu'ils soient savants ou dogmatiques, ouvrent la voie à la catastrophe ». J.Bronowski (1974).

Introduction

La partie pratique de notre travail s'était donnée comme objectif de montrer comment l'éducation à la paix participe à la transformation individuelle, culturelle et communautaire. Cette partie se donne comme objectif de faire l'analyse et l'interprétation des résultats en fonction des objectifs et des hypothèses de ce travail.

Avec Galtung (1996), nous avons soutenu que l'éducation à la paix positive change le comportement, la structure et la culture. Dans la conception africaine, Bimwenyi-Kweshi (1982, dans Panu, 2007, p.67), propose trois niveaux de changements dans le développement d'un peuple : « le niveau morphologique, le niveau institutionnel et le niveau des valeurs » et ce changement ne s'opère radicalement que quand il a atteint le niveau des valeurs, qui est lié à l'identité culturelle du groupe, qui est elle-même le support de l'identité individuelle. Cette idée est soutenue par Fisher et ses collaborateurs (2002) qui suggèrent de travailler davantage avec des méthodes locales. Nous avons ainsi émis l'hypothèse qu'en éduquant les missionnaires de la paix aux valeurs chrétiennes (amour et liberté) incluses dans les valeurs traditionnelles représentées par la noblesse du coeur (*ubunyangamugayo*), on améliore leur niveau d'humanité ou leur attitude de paix, manifesté par le don de soi, l'éveil de la conscience, la spiritualité et la tolérance. Notre méthode ne suit donc pas le schéma classique d'apprentissage qui va du concret à l'abstrait

mais celui de l'abstrait au concret : choix des valeurs (culture)-→ éducation (structure)→aptitudes (changements morphologiques).

La discussion des résultats de cette recherche, qui servira en même temps de conclusion, se fera en quatre sections : interprétation des principaux résultats, limites, perspectives et conclusion générale.

9.1 Principaux résultats

9.1.1 L'amélioration des valeurs de la paix

Les études études que nous avons menées ont cherché à évaluer l'efficacité des exercices d'entraînement à la paix sur l'amélioration des valeurs du don de soi, d'éveil de la conscience, de spiritualité et de tolérance. Les résultats de l'analyse des corrélations ont montré que les valeurs de la paix ont toutes évolué d'une façon cohérente et qu'elles sont en interdépendance et interconnexion les unes avec les autres. Culturellement, plusieurs auteurs (Bimwenyi, 1982 ; Bujo, 1993 et Panu, 2007) affirment que ces valeurs participent toutes au développement de l'être humain « muntu » relié ontologiquement à Dieu, à la communauté des vivants et des morts et au cosmos selon la conception africaine bantoue. Rappelons que nous avons considéré quatre dimensions au lieu de trois, parce que la dimension horizontale qui lie les individus entre eux a été scindée en actes de donner (*don de soi*) et de recevoir (*tolérance*). Ainsi, les sections suivantes, parlent des quatre valeurs présentées par ordre alphabétique : « *don de soi, éveil de la conscience, spiritualité, et tolérance* ».

9.1.1.1 Le don de soi comme valeur de paix

Nos résultats ont confirmé notre hypothèse ($p < .001$) selon laquelle l'entraînement à s'occuper des autres, secourir les faibles, participer aux exercices spirituels et communautaire, etc., devrait améliorer le niveau du don

de soi. Par ailleurs, cette variable est fortement corrélée aux autres facettes de l'attitude de paix.

De même, cette variable connaît la progression annuelle la plus élevée (3,7/5). Mais comme son écart type est aussi le plus large (1), sa variance est significative ($F=61,81$; $p < .001$), mais occupe la deuxième place après la tolérance. Il s'agit de la deuxième progression annuelle la plus importante.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette variation. La première tient du fait que les sujets qui ont participé à nos entraînements étaient tous disposés à le faire (voir résultats de l'hypothèse 1). Cela a été démontré par une série d'études menées par Staub (1974, 1978, 1989b, 1992, 1995a, 2003) sur le thème de « *sharing and helping* ». L'auteur met en évidence qu'il existe un facteur pro social qui est intimement lié à l'attitude d'aider les autres⁷³. Pour ce qui est de ce groupe concerné, il y a une motivation interne parce que les sujets ont choisi volontairement cette valeur, (voir hypothèse 2) mais il y a aussi une motivation externe qui vient de l'Association qui encourage cette valeur.

La deuxième explication de l'amélioration de la valeur du don de soi tient à l'entraînement reçu (Staub, 1979, 1995a, 1995b) ou « *learning by doing* » (Staub, 2003 p. 40) qui est aussi une méthode spécifique de transmission des valeurs traditionnelles, au Rwanda (*Kora ndebe, iruta vuga numve*). Au Rwanda, que ce soit pour son groupe ou pour son pays, se donner jusqu'à sacrifier sa vie est une valeur hautement appréciée, à tel point qu'un rite annuel est commémoré le premier février pour louer les mérites des héros et pour exhorter la population au patriotisme sacrificiel. Traditionnellement, le sang des héros délibérément versé sur le sol de l'ennemi, pour l'amour de la patrie, devient le levain efficace, le pollen fécond, le grain tombé en terre, ouvrant un droit de salut pour le Rwanda. Ainsi, le patriotisme des éclaireurs (*Abacengeri*)⁷⁴ est

⁷³ “Prosocially oriented persons helped in many different ways. A politically liberal orientation led people to work on positive social changes. Religiously oriented helpers tended to be volunteers and made donations. Materialistically oriented people (interested in wealth and financial security) tended to be unhelpful” (Staub, 1992, 1995b in Staub, 2003, p.40).

⁷⁴ Nous rappelons ici l'immortel dicton de Ruganzu I Bwimba (1312-1345), en réponse aux objections de sa mère désolée de son départ: “Umusindi yarenze akarwa” (Simpfanzwe, 1990, p.17).

même une institution que l'amour d'une communauté nationale inspire. Traditionnellement aussi, un rite de pacte de sang est un acte de don de soi par excellence, en vue de la bonne entente de la communauté. Cette dimension « de don de soi », qui a donc un sens, tant au niveau culturel qu'au niveau chrétien, est la plus facile à développer par rapport aux autres. Du point de vue social, le don inconditionnel met en valeur la solidarité inclusive, et c'est par l'exercice à l'empathie et à la pratique réflexive que cette valeur s'acquiert. Les exercices améliorent donc le niveau du don de soi qui est en quelque sorte une réalisation de soi. La personne évolue en humanité et apporte à elle-même et aux autres des solutions pour une paix durable.

9.1.1.2 L'éveil de la conscience comme valeur de la paix

Notre postulat était que les exercices d'entraînement à la paix, comme, par exemple, la connaissance de soi et des autres amélioreraient le niveau d'éveil de conscience.

Nos résultats ont montré que le niveau de d'éveil de la conscience s'est amélioré d'une façon très significative ($F=44,33$) ; $p < .001$), mais chaque année avec les moyennes plus basses que celles des autres dimensions. La moyenne annuelle la plus élevée est 2,6/5 avec un écart type de 0.9. Sur l'échelle d'éveil de conscience (Icyazo, 1995, Clouzot, 2005 et Ntezimana 2005), c'est la transition entre le niveau socio culturel du deuxième degré, où la personne est attachée à un groupe social particulier, et le niveau de l'égo individualiste où l'individu conteste certaines des valeurs qui lui ont été inculquées.

Nos résultats vont partiellement dans le sens des résultats des recherches interculturelles (Camilleri & Vinsonneau, 1996 ; Staub, 2003 et Dasen, 2007 ; Triandis, 1990). Ces recherches postulent que les sociétés individualistes (Europe, les U.S.A.) privilégient l'autonomie personnelle, la compétition, la réussite (*achievement*) et l'indépendance, tandis que les sociétés collectivistes

(les sociétés africaines et asiatiques) mettent, par contre, l'accent sur la solidarité, la coopération et l'harmonie.

Néanmoins, nous avons montré dès le départ que les premières comme les secondes ont besoin de liberté et de connexion. Ainsi, au Rwanda, on ne connaît pas que la satisfaction du besoin de connexion. La liberté existe aussi dans l'éducation, mais d'une manière contrôlée. Ainsi, la petitesse des moyennes de l'éveil de la conscience qui représente la valeur de liberté ou d'autonomie serait expliquée par le type d'éducation reçue. Les niveaux 1 et 2, caractérisés par le collectivisme sont plus choisis par les membres de l'APAX. Ces niveaux indiquent que les individus s'ajustent à leur environnement social et adaptent leurs besoins personnels à ceux du groupe. Autrement dit, ils privilégient les relations par rapport aux intérêts personnels. Par l'entraînement, la moyenne générale, passe des niveaux 1-2 aux niveaux 2-3. Cela s'explique sans doute par des résultats qui dépassent difficilement le niveau 3 ou niveau « individualiste ».

En effet, ce niveau 3, c'est-à-dire un niveau qui se caractérise par le fait que l'individu impose sa vision aux autres, sans tenir compte du point de vue du groupe, n'est pas bien apprécié dans la culture rwandaie et africaine.

Toutefois, les Rwandais, considèrent que la valeur « liberté » est un bien inestimable qui demande un sacrifice : « mieux vaut dissimuler, sous votre corps, le fil de l'épée que la vérité »⁷⁵. En fixant les bornes de la liberté que l'âge mûr de la femme, comme de l'homme, n'oserait guère dépasser (niveau socio-culturel), on peut se demander si la peur de l'anarchie n'a pas jugulé, plus qu'il ne faut, l'épanouissement de l'individu dans sa liberté d'opinion, d'expression et d'initiatives. Pour les spécialistes de la culture africaine –collectiviste– (Bujo, 1984, 1992, 1993 et Panu, 2007, p.81), la liberté n'est pas freinée car « l'individu est solidement ancré dans la communauté, mais en tant qu'être

⁷⁵ Proverbe rwandais : « Aho kuryamira ukuri waryamira ubugi bw'intorezo »

unique et inéchangeable, et dont certaines tâches au sein de cette communauté n'incombent qu'à lui seul, en tant qu'il est tel individu et pas tel autre ».

Cependant, sans aucune prétention de nier la valeur communautaire, nous constatons que les gens peuvent s'éveiller davantage au sens de responsabilité personnelle si on les entraîne à l'éveil de la conscience avec l'éducation tant formelle qu'informelle. La valeur d'individualité existe déjà (*kami ka muntu ni umutima we*) et la faire porter des fruits est un travail de d'éducation. En effet, nos résultats ont montré que les variables indépendantes (genre, état de vie et niveau d'études) n'ont pas été significativement influentes sur l'amélioration de l'attitude de paix, mais la variance entre le niveau d'étude et l'éveil de la conscience (voir test des effets intra-sujets) est la plus considérable ($F=1.58$). De plus l'ANOVA (test des effets inter-sujets) a prouvé que les moyennes en niveau d'éveil de la conscience diffèrent significativement ($p < .05$) selon le niveau d'études.

Ainsi, nous pourrions dire que plus le niveau d'études sera élevé, plus l'entraînement à la liberté (l'éveil à la conscience) sera facile. En effet, en s'ouvrant aux autres cultures par les études, on se crée d'autres liens et la peur de l'abandon du groupe identitaire diminue. Cette peur est considérée comme une incapacité à se détacher pour devenir autre, autonome et individué, attitude qui correspond à la personne individualisée qui est au quatrième niveau de notre échelle. L'objectif de l'éducation à la paix étant d'atteindre le niveau 5 - ou stade de la communion aux autres, tout en restant soi-même - certains individus y arriveront, mais d'autres resteront aux autres niveaux selon l'histoire individuelle.

Toutes les cultures ont absolument la notion de ce niveau 5 mais l'atteindre reste difficile, car c'est l'intégration même des valeurs individualistes aux valeurs collectivistes (1 & 2) qui est en jeu. Au Rwanda, les très rares personnes qui peuvent échapper au contrôle social, et arriver à faire librement tout ce qui

est bon pour elles-mêmes et pour les autres sans discrimination aucune, sont estimées par la société, comme semblables à Dieu (*Imana y'i Rwanda*). C'est le niveau de la perfection.

Pendant quatre années d'observation, nous avons constaté que les membres de l'échantillon évoluent d'un stade inférieur vers le stade supérieur. Cela montre que le niveau 5, c'est-à-dire le niveau parfait d'éveil de conscience, pourrait être atteint, à condition qu'il y ait une volonté suivie de la part de l'entraîné et de l'entraîneur. Cette évolution aura un impact positif au niveau de la culture.

9.1.1.3 La spiritualité comme valeur de la paix

Pour élever le niveau de spiritualité, valeur qui connecte l'individu à Dieu, on a pris le chemin de la « méditation », qui selon Trungpa (1976, p. 16), ne consiste pas seulement à essayer d'atteindre l'extase, la félicité spirituelle ou la tranquillité, ni à tenter de s'améliorer, mais aussi « à créer un espace où il est possible de déployer et défaire nos jeux névrotiques, nos auto-illusions, nos peurs et nos espoirs cachés ». Le fait de participer à des exercices spirituels comme la prière, les services religieux, la méditation (ou d'autres pratiques), peut produire des changements positifs dans le fonctionnement du système immunitaire (Newberg & al., 2003, pp.286-287, dans Panu, 2007, p. 204) en procurant la joie et la paix qui constituent le sommet du développement humain, selon Hawkins (2005).

Selon nos résultats, le niveau de spiritualité s'est amélioré dans le sens qui confirme notre hypothèse : « les exercices d'entraînement à la paix améliorent le niveau de spiritualité ». Toutefois, sa corrélation par rapport aux autres facettes de l'attitude de paix n'est pas totale. La spiritualité est une valeur qui est liée très significativement au don de soi, à l'éveil de la conscience et moins à la tolérance. Ce qui va dans le sens des recherches de Peck (1998) qui dit que la plupart des personnes reste beaucoup plus longtemps au stade de la loi, que

nous avons qualifié d'institutionnel, et qu'il avance difficilement vers le stade de la communion.

Ces résultats pourraient être aussi interprétés par les constatations de Friedli (2009) et Sen (2006) qui montrent que le fondamentalisme des religions ne serait pas en faveur de la tolérance, mais un défi pour la paix. En effet l'ambivalence est la caractéristique même de certaines attitudes qui ont été étudiées -comme le racisme- par les psychosociologues (Glick & Fiske, 1996 ; Hass, Katz, Rizzo, Bailey & Eisentadt, 1991). Dans notre cas, cette ambivalence pourrait être expliquée par le fait que faire parti de l'APAX exige la tolérance. Ainsi, demander à un individu de dire s'il y a des gens qu'il ne tolérerait pas, est une question gênante. De là on pourrait supposer que certains sujets auraient donné dans certains cas, une réponse socialement désirable. Par contre, l'auto-évaluation sur la spiritualité, qui est une attitude humaine d'intériorité ne compromettant pas la personne par rapport aux autres, peut se montrer moins ambivalente que la tolérance. Nous concluons qu'une formation spirituelle profonde, décentre la personne d'elle-même et l'ouvre aux autres valeurs humaines en faveur de la paix.

9.1.1.4 La tolérance comme valeur de la paix

Comme dans les autres facettes de la paix, le niveau de tolérance s'est développé très significativement ($p < .001$). Le niveau de tolérance des individus de l'APAX, dans tout le groupe, a changé lentement mais progressivement pendant les quatre ans de formation à la pratique empathique et réflexive. Nos observations personnelles, comme les résultats de l'enquête de Firelight montrent que ce changement a été d'abord individuel : diminution de la méfiance et augmentation de la collaboration. Comme les relations, au Rwanda, ne se limitent pas seulement aux membres du groupe restreint, il y eu concrétisation de la tolérance, envers les personnes les plus marginalisées ou les plus abîmées de la société comme les handicapés et les orphelins (Voir Annexe) qui ne sont pas membres du groupe d'APAX.

Avec des séminaires intensifs de tous les membres et la vie communautaire, nous croyons avoir satisfait aux expériences de contacts intergroupes, tel que nous les connaissons, de la recherche classique en psychologie sociale (Lewin 1948 et Allport, 1954, dans Eckmann, 2004, p. 104) et en psychologie humaniste (Rogers, 2001) pour le développement de la personne. D'ailleurs, nos résultats montrent que l'entraînement à l'empathie et à la pratique réflexive a apporté des changements individuels.

Par cette méthode d'éducation à la paix, les résultats des interviews et des observations ont montré aussi qu'il y a un changement culturel. Le changement communautaire- structurel- ne s'est pas fait remarqué aussi rapidement que les deux premiers. Les structures dans lesquelles fonctionne l'APAX, sont, nous l'avons montré dans les théories, de tendance conservatrice, avec une organisation à grande stabilité. Leur changement devient automatiquement possible d'une part, quand les individus ont changé individuellement et culturellement, et d'autre part lorsque ceux qui sont dans les organes de décision sentent des incongruences, entre les valeurs habituelles et les valeurs de la paix.

Notre méthodologie traditionnelle active et intuitive où l'éduqué doit moins apprendre qu'imiter, moins savoir que pratiquer, n'est pas non plus loin de cette conception. Pour remplir les exigences d'une éducation à la paix, les conférences et les instructions cognitivistes n'ont pas manqué pour aider la personne à s'ouvrir aux autres mentalités. Le fait que nous avons les formateurs intéressés et convaincus de l'importance de la valeur de tolérance, la question du modèle n'était pas posée. Le fait aussi qu'ils étaient compétents pour créer de la dissonance cognitive chez les apprenants, ajoutait quelque chose pour faciliter le changement ou atténuer les résistances. Comment expliquer par exemple les valeurs de tolérance et de solidarité inclusive s'il y a des marginaux comme des handicapés, des faibles non pris en considération par la société et qui sont vouées à la disparition? Nous avons remarqué qu'il y a

eu une corrélation faible de la facette de tolérance, par rapport à l'éveil de conscience et à la spiritualité que sont des valeurs d'intériorité. Nous avons attribué ce biais à l'ambivalence qui est dans l'attitude même de la tolérance. En effet de tels résultats ont été trouvés aux Etats-unis dans une étude sur « l'attitude raciste » des blancs envers les personnes de couleurs (Hass, Katz, Rizzo, Bailey & Eisentadt, 1991, dans Leyens, 2008, p. 270). Nous pouvons aussi dire que la tolérance est une valeur de la paix, indépendamment de la spiritualité et de l'éveil de conscience.

9.1.2 Les résultats par rapport au genre

Nous avons postulé que la personne de sexe féminin sera plus performante dans l'amélioration des attitudes pour la paix, car elle est plus socialisée dans l'utilisation du langage émotionnel, que la personne de sexe masculin.

Cette différence sexuelle du fonctionnement émotionnel, qui a été confirmée partiellement par les résultats de notre recherche, trouve ses explications dans l'éducation –socialisation- et dans la culture. C'est aussi le langage du corps ou le langage émotionnel que les médiateurs pour la paix apprennent, et par cette nouvelle socialisation, nos résultats montrent que les deux genres parviennent aux bonnes performances.

Des quatre facteurs examinés (don de soi, éveil de conscience, spiritualité et tolérance), le genre n'a pas montré un effet significatif. Par contre, en considérant seulement la facette « don de soi », [F (3,207)= 61,81 ; p. < .001], l'analyse de la variance montre qu'il y a un effet significatif du genre sur cette facette [F (3,204)=3,47 ; p. < .05)]. Les résultats ont montré aussi des différences inter-groupes en faveur du genre féminin pour ce qui concerne le facteur « tolérance » avec p <.05 mais sans effet du genre sur la variation de la tolérance [F (3.204)=.72 ; ns].

Ces mêmes tendances ont été observées dans les recherches doctorales d'Ibarra (2006, p.198), avec les jeunes adultes à Fribourg (Suisse). La chercheuse observe que « les buts « *relations interpersonnelles stables et profondes, s'occuper du bien-être des autres* » (...) ont été davantage choisis par les femmes que par les hommes ».

En ce qui concerne la culture, nos résultats vont dans le même sens que l'éducation traditionnelle prodiguée aux individus de sexe féminin au Rwanda, laquelle éducation rappelle toujours que la fille n'a ni régions ni ethnies (*umukobwa ni nyampinga*). Elle est toujours appelée à transcender les barrières qui séparent les humains. C'est ainsi que grâce à sa docilité envers la communauté, on arrivait toujours à réconcilier les familles en conflit (Friedli, 2002 ; Franche 2004). Les analyses des résultats qualitatifs, liées à nos observations sur terrain, ont aussi montré que les femmes passent beaucoup plus de temps à s'occuper des personnes les plus abîmées (handicapés, malades, les petits orphelins) que les hommes. Par exemple, ce groupe de femmes de l'APAX se relayait pour garder, dans leur chambre, les orphelins, (*Thérèse et Benoit*), pour les porter au dos comme font les autres mamans et pour leur prodiguer chaleureusement tous les soins nécessaires sans ménager leurs efforts.



Photo : L'orphelin Benoit porté par Catherine

Les deux autres facettes de l'attitude de paix (éveil de conscience et spiritualité) ont été améliorées indépendamment du genre. L'effet du genre sur « l'éveil de la conscience » montrée par l'analyse de la variance [$F(3,204)=.73$] est non significatif. Toutefois, nous avons pu observer que, contrairement aux autres facettes, les moyennes des hommes sont restées supérieures à celles des femmes, pendant les quatre ans d'entraînements, pour le facteur « *éveil de conscience* ». Au départ, la différence entre les deux groupes était significative ($t=2.30$; $p <.05$) pour cette facette, mais cette significativité a été effacée par l'entraînement, de telle manière qu'à la fin elle ne soit plus significative ($t= .25$, $p>0.05$). On peut donc dire que les hommes sont plus socialisés à être éveillés, que les femmes puisque leur niveau de départ était significativement supérieur à celui des femmes.

Au niveau de la spiritualité, les deux groupes se comportent presque de façon similaire sans grandes différences dans les moyennes. L'effet du genre sur la spiritualité n'est pas important [$F(3,204)=.12$; ns)]. Ce constat est corroboré

par les recherches de Kalibwami (1991) qui, sans distinction du genre, de la région ou de l'ethnie, affirment que le Rwanda est une société religieuse. Rappelons que l'entraînement qui a été donné avait comme objectif de transformer la religiosité, souvent inconsciente, en spiritualité consciente, aboutissant à la communion non exclusive. Ces résultats montrent qu'il n'y a pas de résistance lié au genre pour être spirituel.

En somme l'effet « sexe » est significatif dans la variation intra-groupe de la variable « don de soi » mais ne l'est pas dans les autres facettes. Pour la facette de tolérance, les moyennes des femmes surpassent celles des hommes, significativement, mais sans que cela ne se répercute sur le progrès d'aucun groupe. Autrement dit, les différences sexuelles ne limitent pas l'amélioration des valeurs de la paix de l'un ou l'autre genre. Les deux genres peuvent évoluer ensemble, chacun à son allure. Les petites différences qui dépendent des facettes sont une richesse. Au moment où les femmes ont une avance dans les relations sociales de « don de soi » et de « tolérance », les hommes en ont aussi dans « l'éveil de la conscience », les uns comme les autres étant sur les mêmes bases spirituelles.

En résumé, nous pensons que les deux sexes seront complémentaires dans la mise en pratique du programme de formation à la paix. Il y a des valeurs mieux assimilées chez les uns que chez les autres. En suivant ensemble une même formation à la paix, les membres de deux sexes pourraient se compléter mutuellement, l'un découvrant et appréciant les valeurs de l'autre.

9.1.3 Les résultats par rapport au « groupe de vie » religieux/laïc.

La variable contient deux catégories : les membres religieux et les membres laïcs. Les religieux vivent en communauté avec observance de leur règle de vie tandis que les laïcs sont autonomes dans la gestion de leur temps et de leur patrimoine. En plus des valeurs communes à tous les médiateurs, les religieux choisissent les traits caractéristiques de Jésus *chaste, pauvre et obéissant*.

Les aspects étudiés concernant le développement de la personne au niveau des valeurs humaines pour la paix que sont le *don de soi, l'éveil de la conscience, la tolérance et la spiritualité* semblent être influencées par l'état de vie ou la forme de vie (religieux/laïc).

En effet le fait d'être religieux dans le groupe d'APAX, exerce une influence très significative sur la dimension de « *don de soi* » : $F(3,204) = 14,86$; $p < .001$. Cette influence croit avec le temps de formation aux valeurs de la paix.

Par rapport à « *l'éveil de la conscience* », les résultats de l'analyse de variance montrent que l'état de vie a une influence significative : $F(3,204) = 3.81$; $p < .05$. Au début, les scores des candidats religieux sont inférieurs à ceux des laïcs. Cela pourrait être expliqué par leur mode de vie dans l'obéissance totale appelée aussi obéissance aveugle pratiquée plus par le monde religieux que du monde laïc. Pour finir, les membres religieux ayant participé à l'étude ont montré plus d'éveil à la conscience que les laïcs.

En ce qui concerne la facette « *spiritualité* », l'effet de l'état de vie est significatif : $F(3,204) = 2.80$; $p < .05$. Par contre, il a tendance à l'être sur la tolérance mais ne l'est pas $F(3,20) = .07$; $p > .05$

En général, les membres religieux d'APAX sont plus performants dans les dimensions de *don de soi* ($p < .001$), *éveil de la conscience* ($p < .05$), *spiritualité* :

($p < .05$) mais pas en *tolérance* ($p > .05$). Donc, au niveau de trois facettes sur 4, la variable état de vie a un effet significatif. Cette influence pourrait être expliquée par **l'effet du groupe** (Eckman, 2004 ; Leyens, 1987). En effet, au moment où les membres laïcs se dispersent en dehors de la communauté, les membres religieux restent ensemble et continuent à s'imprégner des valeurs de la paix par les discussions et s'engagent dans leur pratique quotidienne.

Nous pouvons expliquer ce phénomène aussi par **l'effet d'engagement** (Joule & Beauvois, 2006, p.55). Cet engagement se situe dans une situation donnée, et se renforce par deux conditions: « *la taille de l'acte et la raison de l'acte* » (nous soulignons). Dans la taille, il y a la visibilité de l'acte : « un acte est d'autant plus engageant qu'il est socialement visible, de caractère public par opposition à anonyme ». Ainsi, on comprendra que ceux qui se sont mis en exergue, à l'état religieux, pour accomplir une tâche déterminée, aient plus de zèle et de constance pour arriver jusqu'au bout. Leur forme de vie comprend donc l'engagement à se donner totalement à la mission qui, avant de se caractériser par les œuvres extérieures, consiste à rendre présent au monde le Christ lui-même par le témoignage personnel. En outre, la vie religieuse prend part à la mission du Christ par un autre élément qui lui est propre: la vie fraternelle en communauté pour la mission.

Dans la taille ou la grandeur, il y a aussi l'importance de l'acte car « un acte est d'autant plus engageant qu'il est important en considérant les conséquences et les coûts ». Cela peut expliquer la progression qu'il y a dans les deux groupes. La raison de l'acte - qu'il s'agisse de la sainteté pour les religieux ou la noblesse du cœur, pour ce qui concerne les laïcs - est une motivation qui induit la progression de chacun des deux groupes.

9.1.4 Les résultats par rapport au niveau d'études

La variable « niveau d'études » contient trois catégories: *les études professionnelles, les études secondaires et les études supérieures.*

A propos des résultats intergroupes, l'analyse de variance (ANOVA) n'a pas montré de différences significatives entre les moyennes des trois groupes d'études. Les trois groupes se ressemblent dans l'ensemble. Les études de Staub (2003) sur les auteurs des massacres et des génocides n'ont pas trouvé non plus la différence entre les niveaux d'études.

Le niveau d'étude professionnel a eu les moyennes les plus basses au début de l'entraînement pour les valeurs de *don de soi, d'éveil de la conscience, et de spiritualité.* Au cours de l'entraînement, le rattrapage du groupe niveau professionnel a été d'une telle rapidité qu'au cours de la quatrième année, sa moyenne dépassait celle des deux autres niveaux, en « *don de soi* ». Ces résultats montrent que la facette du « don de soi » est plus liée à la pratique qu'à la connaissance. Autrement dit, c'est par l'exercice, que les attitudes s'installent (Staub, 2002). Avec la facette de la tolérance, les trois groupes ont commencé au même niveau (2,8) et ont terminé (3,3) sans marquer de différence. La moyenne du groupe de niveau professionnel est restée cependant inférieure à celle des autres pour les facettes d'éveil de conscience et de spiritualité.

Le niveau d'études secondaire

C'est le niveau qui reste ambivalent et qui ne se distingue en aucune variable. Le fait est évident puisqu'ils ne sont ni professionnels pour se distinguer en don de soi, ni réalisés académiquement pour se distinguer en éveil de conscience.

Le niveau d'études universitaires.

La supériorité de leurs moyennes n'est pas significative.

Exception faite à la variable tolérance, nous remarquons que dans les premières années de l'entraînement, les sujets ayant un niveau d'études élevé ont des moyennes respectivement supérieures à celles de leurs collègues de niveau d'études inférieur, ce qui témoigne d'une différence d'adaptation. En effet, de nombreuses recherches montrent que la scolarisation produit des processus cognitifs nouveaux (Logoff, 1981 ; Segall et al. 1999 ; Mishra et Dasen, 2004, dans Dasen, 2007, p. 212) et a un impact sur des processus cognitifs universels (Scribner et Cole, 1981 ; Berry et Bennet, 1991, dans Dasen, op.cit.). Pour cet auteur, cet effet se réalise en facilitant la généralisation des processus existants à une variété de contextes plus grande, y compris des contextes nouveaux et non familiers et en favorisant des styles cognitifs différents.

En gros, seule la facette d'éveil de conscience a eu des moyennes significativement différentes selon le niveau d'études. Les résultats diffèrent significativement, d'une année à l'autre : la différence est significative en 2006 ($p < .01$), et reste significative en 2007, 2008 et 2009 ($p < .05$). A propos des variations intra-sujets, l'analyse de la variance multivariée (MANOVA) n'a pas montré d'impact du niveau d'études sur le changement opéré dans les valeurs de paix. Même sur la facette d'éveil de la conscience où les moyennes des groupes diffèrent significativement, l'effet du niveau d'études n'est pas significatif pour affecter le changement individuel. Nos résultats ont aussi montré que les moyennes pour le niveau d'études universitaire ont été, du début à la fin, supérieures par rapport à ceux des deux autres groupes dans la dimension d'éveil de la conscience, ce qui témoigne que par le niveau d'études le sujet échappe au contrôle social du groupe identitaire et s'approprie des valeurs plus universelles. A partir de là, nous concluons que cette variable du niveau d'études pourrait être utile dans les recherches futures surtout, qu'avec le niveau d'études élevé, les réponses socialement désirées peuvent se présenter aisément.

9.1.5 Conclusion.

Les valeurs chrétiennes se résument en amour et liberté. Et en Afrique, le rite initiatique culturel faciliterait l'accès à ces valeurs qui, selon notre position, sont des dimensions d'une même attitude de paix. Chacune est conditionnée par les intérêts de la société qui l'a produite et chacune contribue à façonner l'individu selon les instruments culturels du milieu. C'est ainsi que dans notre tentative de contribuer à l'éducation universelle pour la paix nous avons proposé l'amélioration équilibrée de ces valeurs de liberté (éveil de la conscience) et d'amour (spiritualité, don de soi et tolérance) car ce sont les valeurs partagées par tous les humains. Sans prendre le risque de comparer les gens qui sont dans les conditions incomparables, nous avons limité notre étude sur le terrain à des groupes de profils différents qui partagent la même culture et les mêmes valeurs et nous avons constaté que ces groupes évoluaient tous positivement grâce à l'entraînement intégré dans la méthodologie locale d'éducation à la paix. Quelques différences dues à la socialisation n'ont pas manqué. Il s'agit par exemple de la prédisposition des femmes dans les tâches sociales par rapport aux hommes et des membres religieux par rapport aux laïcs. Le niveau d'études aussi a montré un impact sur le développement de l'éveil de conscience. Rappelons que l'amélioration des valeurs de la paix est un processus de maturité ou de réalisation de soi et qui peut être stoppé quand les besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits. Cela a été mis en évidence dans les résultats qualitatifs par la découverte des causes profondes qui sont à l'origine des conflits.

Nous sommes loin d'avoir donné les valeurs et les méthodes exhaustives pour l'éducation à la paix, c'est pour cela que nous réservons la section qui suit pour parler de certaines limites à notre recherche.

9.2 Limites

a) Concernant le plan de recherche

Notre recherche a été limitée dès le début dans le temps et l'espace. Nous avons montré que c'est une recherche longitudinale, et nous savons qu'au cours de la formation qui a duré 4 ans, il n'a pas manqué de facteurs qui pourraient influencer les résultats, comme par exemple le niveau d'études et la profession. Il y a aussi eu des pertes de sujets et nous ne savons pas ce que ces sujets nous auraient donné comme résultats.

b) Concernant la validité interne

A part ces limites déjà signalées, nous pouvons ajouter le problème de la fidélité interne. Notre travail se situant dans la recherche-action, ou recherche active, nous sommes guêtée par deux facteurs susceptibles d'influencer la validité des résultats. Il s'agit de nos propres attentes et des attentes des sujets. Pour ce qui est de notre côté, nous avons essayé de faire intervenir d'autres évaluateurs, comme l'équipe des formateurs. De plus, la synthèse de chaque évaluation était réalisée par le comité exécutif (3 personnes) en présence de tous les participants. Au sujet des attentes des sujets, cette validité peut être entachée par la désirabilité sociale surtout qu'il est question d'évaluer les valeurs. Mais elle est atténuée par les évaluations concrètes du questionnaire de Firelight et par notre présence réelle sur le terrain d'étude (voir illustrations de l'Annexe C).

c) Concernant l'éthique

S'agissant de l'éthique, les médiateurs, les éducateurs à la paix suivent les lois de l'éthique et les enseignent. Il s'agit de l'éthique de conviction (ethos), l'éthique de responsabilité et l'éthique d'urgence. Par l'éthique de conviction, ils sont appelés à transcender la conscience et les émotions collectives pour prendre une responsabilité individuelle. Or, les sociétés qui fonctionnent de

manière collective n'encouragent pas cette manière de faire. Cela constitue une limite à l'éthique de responsabilité que nous avons vue au chapitre II (Johansen, 2008) car aimer Dieu, le prochain et l'humanité entière, s'oppose à des normes collectives qui se montrent discriminatives à l'égard de ceux qui ne font pas partie du groupe. Nous avons souligné cette faiblesse de la culture d'une solidarité exclusive. L'éthique d'urgence est aussi paralysée par le doute et l'incapacité de pouvoir trancher seul devant les cas difficiles quand on se trouve en dehors du groupe. Cela explique pourquoi, dans nos résultats, le niveau de l'éveil de la conscience reste inférieur à ceux des autres facettes. En effet, cette valeur va à l'opposé de celles inculquées dans le cadre de la socialisation rwandaise comme le conformisme, le respect de l'ordre établi et la non mise en question de ce qui a été dit par l'autorité.

d) Concernant l'émetteur du message

La question de la crédibilité se pose aussi quand on a des médiateurs qui se trouvent dans les groupes antagonistes. Le médiateur porte lui-même les influences de son groupe, et quand bien même il essaierait de transcender ces différences, les personnes de l'autre groupe n'auront pas nécessairement confiance en lui. Elles le catégoriseront comme un membre du groupe antagoniste, et son comportement va vraisemblablement se conformer à leurs attentes. Parce que chaque groupe lutte pour qu'il n'y ait pas changement dans son camp, par crainte de perte de cohésion.

e) Concernant l'échantillon

Notre étude étant spécifiquement une étude de cas déterminé, a porté sur un seul groupe avec les avantages et les inconvénients y relatifs. Comme avantage, nous avons respecté l'éthique de la recherche-action qui veut que les sous-groupes acquièrent la même formation et le même suivi. On respecte les classes ou les profils des candidats à la formation. Comme inconvénient, il devient difficile de trancher sur les effets du traitement quand il n'y a pas de groupes

témoins. Cependant, certaines analyses comparatives des groupes étant aussi biaisées par l'hétérogénéité des caractéristiques de l'échantillon (Ibarra 2006), nous avons prélevé l'aspect qualitatif par rapport au quantitatif.

f) Concernant les moyens pratiques

Une éducation à la paix devrait en effet atteindre toutes les couches de la population, selon le domaine au même moment pour que le changement soit rapide et harmonieux. Cela n'a pas été possible car, on est limité surtout par les moyens financiers. Cela soulève le problème de la pauvreté. Même ceux qui se proposent comme médiateurs, n'ayant pas les besoins fondamentaux satisfaits, ne peuvent pas tenir longtemps pour éviter les crises d'incohérences causées par leur désir de réalisation de soi, et leur soif d'être comblés matériellement, et d'appartenir à un groupe bien reconnu et bien respecté. La question de savoir si leur service se situe au niveau du don ou de l'intérêt reste posée.

g) Concernant les variables incontrôlables

Nous ne pouvons pas clôturer la section des limites sans ajouter que le programme d'éducation à la paix se heurte aussi à des causes relevant des variables incontrôlables comme les positions politiques des dirigeants en place et les intérêts économiques des grandes puissances. Nous l'avons vu, l'une des manières d'envisager l'éducation à la paix, dans les pays dont le conflit a une longue histoire, consiste dans le changement des mentalités (Salomon & Névo, 2002). Aussi, nous encourageons les chercheurs à travailler non pas seulement avec une population victime, mais aussi avec tous ceux qui détiennent l'autorité (les grandes puissances, les ONG, etc.), car ces derniers préfèrent de loin l'obéissance aveugle à l'éveil de la conscience pour faire aboutir leurs plans d'action qui, quelquefois, ne tiennent pas compte des besoins de la population locale.

9.3 Perspectives

Dans un milieu coutumier rwandais, à défaut d'éducation technique occidentale, l'éducation à la liberté, avec ses limites, et à l'amour (dans toutes ses dimensions) occupait l'attention de toute la communauté. Notre recherche soutient cette éducation traditionnelle tout en l'ouvrant aux perspectives nouvelles.

Concernant les recherches scientifiques, de nombreux travaux de psychologie interculturelle assimilent ces attitudes à des valeurs (Smith et Shwartz, 1997, mentionnés par Dasen, 2007) « spécifiquement au collectivisme et individualisme » (Kagitçibasi, 1997, dans Dasen 2007, p.207) ou « la dépendance et indépendance à l'égard du champ » (Witkin, 1978, cité par Dasen 2007, p.207). Ces courants postulent que les personnes dépendantes à l'égard du champ, utiliseraient une conception globale, se laisseraient influencer par leur entourage, aussi bien au niveau de la cognition qu'au niveau social, et seraient facilement empathiques. Par contre, les personnes indépendantes à l'égard du champ, auraient une conception analytique, un jugement personnel, et moins d'empathie dans les interactions sociales. Nous proposons, pour l'éducation à la paix, la perspective de chercher ces valeurs qui semblent universelles et de laisser le soin aux méthodologies locales pour leur amélioration.

Concernant le développement intégral de la personne, ces deux dimensions ont été développées équitablement dans l'approche d'éducation à la paix dans les communautés d'APAX en vue du bon équilibre entre l'autonomie et la dépendance. Ce modèle qui recherche l'équilibre et l'harmonie des valeurs humaines participe au développement intégral de la personne.

L'éducation à la liberté, à l'indépendance ou à l'autonomie est assimilée à l'éducation à l'éveil de la conscience. Quant à l'éducation à la relation⁷⁶, elle est assimilée à l'amour, envisagé en 3 dimensions, celle de recevoir (*tolérance*) et celle de donner (*don de soi*) ainsi que celle de la spiritualité qui embrase tout l'univers. Notre conception diffère de celle de Witkin (op. cit), au niveau de la valeur d'empathie qu'il attribue plus à l'individu dépendant du champ qu'à l'individu indépendant. En fait, notre étude a montré que cette indépendance sans empathie est un signe que le développement de l'individu serait arrêté au 3^e niveau de l'échelle de l'éveil de la conscience ou au 2^e niveau selon Clouzot et que le niveau de l'empathie devrait caractériser toute personne qui est arrivée à la maturité quelles que soient les valeurs de son groupe. Pour ne pas tomber dans la même erreur commise par les courants anthropologiques du XIX^e qui prônaient des idées des cultures supérieures aux autres, cette échelle de l'éveil de conscience (Ichazo, 1995 ; Clouzot, 2005 ; Ntezimana, 2005) ne devrait pas être hiérarchisée mais plutôt horizontale. Cela faciliterait la bonne négociation entre les valeurs d'individualisme et de collectivisme. Nous proposons une perspective de faciliter la progression de ces deux valeurs pour le développement de la personne.

Concernant la pratique éducative, nous considérons que le modèle du développement intégral de la personne a quelque chose à apporter à l'éducation. La dépendance à l'égard du champ (le collectivisme) rappelle que dans l'éducation, il faut être près des personnes en formation pour le modelage et la transmission des normes. En complémentarité, le modèle d'indépendance à l'égard du champ (individualisme) met en évidence le fait qu'une certaine distance doit exister dans toutes les relations interpersonnelles. Ainsi, l'éduqué peut explorer d'autres manières de faire, d'autres relations humaines, pour enrichir sa personnalité augmenter ses compétences et son sens de responsabilité individuelle. C'est la bonne distance entre l'éducateur et l'éduqué

⁷⁶ Nous préférons les mots liberté ou autonomie et connexion ou relation ou amour au lieu d'individualisme et dépendance que nous semblent pejoratives..

qu'il conviendra de chercher dans les méthodologies locales pour maintenir une croissance équilibrée entre ces deux valeurs.

Concernant l'enseignement moral et religieux, nous soutenons que si les êtres humains de toute la terre avaient un amour inconditionnel et une conscience éveillée pour partager le pouvoir, les dons et les biens, il y aurait moins d'insatisfaction des besoins –non seulement matériels- qui entraîne la frustration, la haine, la violence, la guerre, etc. Ce travail a contribué à montrer cette universalité des valeurs qui ne nie pas des nuances culturelles, et à proposer une méthode riche en sagesse spirituelle et pédagogique pour la formation des formateurs en valeurs de la paix. Ainsi, au lieu d'utiliser la valeur évangélique de pauvreté, nous avons proposé la tolérance et le don de soi ou les actes de recevoir et de donner. La chasteté comme valeur d'adhésion à Dieu et à l'univers est explicitée par la spiritualité. Dans notre approche, l'obéissance n'est pas aveugle, mais éveil de la conscience dans la communication, ce qui donnera la force de prendre la responsabilité pour le développement humain et économique. Reste à vérifier si le collectivisme serait à la source du sous-développement et des violences répétées dans les pays en voie de développement !

Concernant la mondialisation positive, qu'elle soit d'en haut ou d'en bas (Appadurai, 2009), gérée en tenant compte des besoins humains contextuels (c'est-à-dire en atténuant l'individualisme) pourrait enrichir davantage les relations et diminuer les conflits planétaires car elle serait assimilée à la solidarité inclusive. Les systèmes communautaires comme ceux d'APAX, en essayant de tenir compte des idées de tous les membres, tentent de montrer qu'ils peuvent mieux survivre dans les conditions difficiles, grâce aux efforts conjugués de ses membres par globalisation d'en bas, dans un milieu rural où les infrastructures de base ne sont pas encore développées (routes macadamisées, téléphones de bureau, le réseau internet).

Chaque communauté, en se développant, essaie d'entraîner avec elle l'entourage en devenant ainsi la voix des sans voix.

Concernant l'équilibre entre le développement humain et économique, le problème se pose au niveau des besoins insatisfaits qui sont à la base des conflits régionaux et de lutte des classes. Les conflits naissent, entre autre, des **besoins fondamentaux** d'une communauté, –manque de logements, de nourriture, d'eau, de soins médicaux, de contact, de capacité de prise de décision-, affectant **sa capacité à aller de l'avant** et perturbant tout l'ensemble **des valeurs et des normes de conduite** d'une société. Notons que chacun de ces domaines peut être une source de conflit. Ces cas peuvent se concrétiser, par exemple, dans le conflit sur les ressources en cas de pénurie, le conflit qui surgit lorsqu'un groupe se sent désavantagé par le développement d'un autre, et le conflit qui se perpétue du fait de la crise en valeurs sociales et de la présence d'une culture de la violence. Pour améliorer la situation, toutes ces trois dimensions devront être prises en compte par des interventions visant principalement des besoins matériels immédiats; par d'autres qui s'attaquent aux besoins de développement et par d'autres qui tendent à l'instauration de la paix à long terme. Nous l'avons vu, l'APAX a compris le principe, mais ne dispose pas des moyens financiers pour les mettre en pratique. Pour relever le défi de pauvreté, il faut compter sur ses propres forces, mais cela pose le problème de l'autre, le plus démuné qui absorbe les énergies, faute de base nécessaire pour entamer la démarche. Cette réflexion conduit à proposer des perspectives de recherches dont la première question de recherche pourrait porter sur le sens que les praticiens et praticiennes de l'éducation à la paix donne à la solidarité positive (inclusive).

9.4 Conclusion générale

Ce travail sur l'éducation à la paix et le développement intégral de la personne dans les communautés d'APAX au Rwanda, s'est voulu une réponse à l'invitation de Fisher et ses collaborateurs (2002) à l'éducation aux valeurs traditionnelles pour une plus grande réussite à l'instauration de la paix. Ces auteurs trouvent que l'éducation à la paix réussira mieux si on s'appuie sur les méthodes traditionnelles, locales, que sur les méthodes importées d'ailleurs.

Dans la partie théorique, nous nous sommes donnée comme objectif de connaître l'éducation à la paix, ses valeurs, ses objectifs, ses défis et ses aptitudes. Nous avons trouvé que l'objectif principal de l'éducation à la paix, spécifiquement dans un pays aux ressources limitées, comme le Rwanda, consiste dans la satisfaction des besoins.

Du fait que les actions et les stratégies, tant des personnes humaines que des organisations, sont fondées sur des systèmes de valeurs explicites ou implicites et que les conflits tendent à révéler les incohérences et les divisions aux moments critiques, nous avons trouvé qu'il est utile de réviser toujours ses valeurs. Ces dernières peuvent fournir des innovations et soutenir l'engagement. Il est donc important que les individus comme les institutions intervenant dans les zones de conflits, maîtrisent leurs valeurs pour la paix et cherchent comment les mettre en pratique. Ce qui veut dire que, pour prêcher aux autres la paix, il faut faire soi-même cette démarche de la recherche de paix, et, ainsi faire preuve de cohérence.

Dans la partie empirique, nous avons forgé - à partir des méthodes interdisciplinaires et interculturelles déjà existantes - une manière spécifique d'évaluer le niveau d'acquisition des valeurs de la paix. Les résultats obtenus ont confirmé les hypothèses de travail.

Tout d'abord, les interviewés ont montré que le choix des valeurs est primordial, car elles permettent une bonne orientation des actions, des stratégies et des innovations pour la paix. Ensuite, ils affirment qu'en intériorisant et en pratiquant les valeurs de la paix, ils découvrent mieux leurs besoins et ceux des bénéficiaires, ce qui leur permet de remettre à jour leurs programmes. C'est cette prise de conscience des cohérences et des incohérences entre pensées et actions ou entre croyances et pratiques qui a favorisé des changements de pratiques. Dans un contexte de changement axé sur le développement des attitudes pour la paix, nous pensons que le changement de valeurs individuelles affecte le changement des valeurs culturelles qui influent sur le changement de la communauté ou de la société.

Les évaluations réalisées ont montré que tous les sujets, membres actifs de l'Association pour l'éducation chrétienne aux valeurs de la paix au Rwanda, améliorent l'assimilation des valeurs pour la paix, grâce à *une pratique intégrant la modernité d'éducation pour la paix aux valeurs traditionnelles*. Par ailleurs, ce niveau de maturation en valeurs de la paix, en général, n'est pas influencé par l'état de vie religieux ou laïc. Il n'est pas affecté non plus par le genre et le niveau d'études quoique des spécificités n'aient pas manqué dans certaines dimensions. Ainsi, de tels programmes d'éducation à la paix, qui est un sujet mondial d'actualité, peuvent atteindre toutes les variétés des personnes si nous admettons qu'elles partagent toutes la valeur humaine d'amour et d'autonomie, avec des nuances culturelles.

Avec l'empreinte d'une socialisation rwandaise, chrétienne et religieuse, notre intérêt général, dans ce sujet, était de chercher les valeurs traditionnelles et universelles qui transcendent les discriminations, plus concrètement, de chercher à concilier les valeurs traditionnelles et les valeurs chrétiennes qui se sont ignorées complètement pendant plus d'un siècle. A ce propos, universel sous entend « *ce qui concerne tout le monde* », ce en quoi chacun peut se retrouver. Mais cette suppression des barrières n'implique pas l'ignorance des

particularités, car selon Salomon (2002), un des objectifs d'éducation à la paix, c'est le changement des mentalités, de telle manière que chaque peuple se sente acceptée dans sa différence.

Les implications de cette acceptation des différences, dans l'éducation à la paix au Rwanda, comme moyen de permettre une transformation individuelle, sociétale et culturelle pour la paix, ont retenu aussi notre attention. Les modèles d'éducation à la paix préconisés au Rwanda comme nous les avons parcourus au chapitre trois, étant tous institutionnalisés, ont l'avantage de préserver un aspect culturel, par exemple la justice communautaire (*community justice*, « *Gacaca* »). Néanmoins, ces modèles ont le désavantage d'ignorer certains contextes. Comment est-ce qu'un transfert immédiat des méthodes sociétales en vue de résolutions de conflits, qui sont liés à des contextes, pré-modernes, communautaires et à une économie de subsistance peuvent être appliqués sans adaptation à des contextes modernes, urbanisés et à l'économie de marché ? Actuellement, le Rwanda est sectoriellement moderne et urbanisé (18%) et sectoriellement mi-moderne et rural (72%).

Les méthodes devraient donc s'adapter sectoriellement à tout ce qui préoccupe les Rwandais.

- a) Géographiquement : considérer les besoins des gens de chaque région et écouter leurs doléances sans leur imposer la vision de l'analyse de la situation, car c'est en répondant aux besoins des personnes qu'on favorise le changement d'attitudes qu'on attend d'elles.
- b) En fonction des situations sociales : tenir compte des besoins des familles, des écoles, des commerçants, des veufs, des orphelins, etc.
- c) Selon les problèmes : établir clairement la responsabilité des uns et des autres dans les différentes crises que connaît la région des Grands Lacs.

A chaque fois, la méthode de la résolution des conflits et donc de « *l'éducation à la paix* » est différente, tout en ayant la même idée de chercher la prospérité pour tous. C'est cette prise en compte des différents secteurs, et l'adaptation des méthodes aux différents milieux, qui semblent être effectives et satisfaire aux besoins de tous pour éviter la récurrence de la violence. Une éducation intégrale à la paix débutera au sein de ces milieux spécifiques. C'est cette éducation « ciblée » qui va améliorer les valeurs du don de soi, de l'éveil de conscience, de spiritualité et de tolérance, tant au niveau individuel, culturel que structurel.

Sur la base des expériences faites auprès des communautés APAX, nous pouvons résumer notre travail avec les points suivants:

1. Le thème de la paix n'est pas seulement notre préoccupation. Il n'est pas seulement universitaire ou académique. Il concerne tout un chacun. Il touche toutes les couches de la société, depuis les petites gens sur les collines et dans les vallées jusque dans les plus hautes sphères politiques, économiques, administratives et religieuses.
2. L'éducation à la paix est possible. Notre recherche nous a montré que cela suppose des conditions, telles que: 1) la motivation intrinsèque de l'intéressé d'être éduqué à la paix d'une part, 2) le soutien communautaire; 3) la satisfaction des besoins humains fondamentaux; 4) Une méthodologie adaptée au groupe, au milieu, à la culture, aux temps, à l'environnement; 5) l'engagement personnel dans des attitudes et activités de paix; 6) un réseau transcommunautaire et transculturel.
3. Parmi les défis rencontrés, nous soulignons en particulier: 1) la difficulté de constituer un groupe de gens qui prennent part au projet « Action Research » (Recherche active); 2) la difficulté de trouver des renforcements positifs; 3) la question de crédibilité selon l'appartenance sociale, politique, religieuse; 4) le manque de moyens matériels et financiers.

4. Il n'y a pas de voie d'approche absolue. Dans notre recherche, nous avons privilégié la réhabilitation des valeurs traditionnelles combinées avec la pédagogie développementale et interculturelle. Et à la fin de la période de 4 ans d'entraînement, nous avons remarqué qu'il y a des améliorations au niveau des attitudes par rapport à la paix. Ce qui correspond à nos attentes selon la méthode « Action Research » que nous avons utilisée.
5. Nous sommes consciente des limites de notre travail. Mais nous nous réjouissons déjà des petits fruits constatés sur le terrain, au sein des communautés d'APAX. Cela constitue un tremplin, ou la motivation intrinsèque pour poursuivre le programme communautaire d'éducation à la paix, au Rwanda.

10. Références

- Aall, P. R., Helsing, J.W., & Tidwell, A.C. (2007). Addressing conflict through education. In I. W. Zartman (Ed.), *Peace making in international conflict : Methods and Techniques* (Rev. ed., pp. 327-354). Washington, DC : U.S. Institute of Peace Press.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). « Learned helplessness in humans: Critique and reformulation ». *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 47-74.
- Abu-Nimer, M. (2004). Education for coexistence and Arab-Jewish encounters in Israel : Potential and Challenges. *Journal of Social Issues*, 60 (2), 405-422.
- Airolo, S.B. (1998). Don et intérêt: les fondements de l'engagement bénévole. Mémoire de licence présenté à la Faculté des lettres : Université de Fribourg.
- Akkari, A & Dasen (2004). *Pédagogies et Pédagogues du Sud*. Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual* (5th ed.). Washington, DC : Author.
- Anderson, C. A., & Lindsay, J.J. (1998). The development, perseverance, and change of naïve theories. *Social Cognition*, 16, 8-30.
- Appadurai, A. (2009). *Géographie de la colère. La violence à l'âge de la globalisation*. Paris : Payotte.
- Arborio, A-M. (2001). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*. Paris: Nathan Université.
- Arthur, P. (1999). The Anglo-Irish peace process: Obstacles to reconciliation. In R.L. Rothstein (Ed.). *After the peace: Resistance and reconciliation* (pp.85-109). Boulder, CO: Lynne Rienner.

- Asmal, K., Asmal, L. & Roberts, R.S. (1997). *Reconciliation through truth: A reckoning of apartheid's criminal governance*. Cape Town, South Africa: David Phillips.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
Retrieved on October 20, 2009 from www.eiconsortium.org
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21 (4), 3-13. Retrieved on October 20, 2009 from www.eiconsortium.org
- Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts : Direct and indirect models. *Review of Educational Research* 79 (2), 557-57.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education : The concept, principles and practice in the world* (pp.27-36). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bar-Tal, D. (2007a). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50, 1430-1453.
- Bar-Tal, D. (2007b). *Living with the conflict : Sociopsychological analysis of of the Israeli-Jewish society*. Jerusalem : Carmel.
- Bar-Tal, D., & Bennink, G.H. (2004). The nature of reconciliation as an outcome and as a process. In Y. Bar-Siman-Tov (Ed.), *From Conflict Resolution to reconciliation* (pp.11-38). Oxford, UK : Oxford University Press.
- Bateson, G., Jackson, D., Haley, J., Weakland J. H. (1950/1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Le Seuil.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question : Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ :Erlbaum.
- Batson, C.D. (1995). Prosocial motivation : Why do we help others ? In A. Tesser (Ed.), *Advanced Social Psychology*. New York : McGraw-Hill.

- Baum, S. (2008). *The Psychology of Genocide : Perpetrators, bystanders and rescuers*. New York: Cambridge University Press.
- Bayart, J.-F. (1996). *L'Illusion identitaire*. Mesnil-sur-l'Estrée : Editions Fayart.
- Bellet (1976). *Le lieu du combat*. Paris : DDB.
- Bénédicte, G. et Lafortune, L. (2009), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, J.-C. ; Malarewicz, J.-A ; Beaujean, J. ; Colas, Y. ; Kannas S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris : ESF.
- Berry, J.W. (2000). *Handbook of relationship marketing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Berry, J.W. (2007). *Hand book of socialization. Theory and research*. New York : Guildford Press.
- Berry, J.W. (2009). *Technology and Values: Essential readings*. Malden, M.A :Wiley-Blackwell.
- Bigirumwami, A. (1964). *Imihango n'imigenzo n'imizilirizo mu Rwanda*. Nyundo (Rwanda).
- Bimwenyi-Kweshi, O. (1981). *Discours théologique négro-africain. Problème des fondements*. Paris : Présence Africaine.
- Bouthoul, G. (1974). *La paix*. Paris: Que sais-je ?
- Bouthoul, G. (1976). *Essais de Polémologie*. Paris : sn
- Bouthoul, G. (2006). *Le phénomène-guerre : méthodes de la polémologie, morphologie des guerres, leurs infrastructures (technique, démographique, économique)*. Paris : Payot & Rivages.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris : PUF.
- Browning, C.R. (1996, rééd. 2007). *Des hommes ordinaires. Le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*. Paris : Tallandier (1^{ère} éd. en Anglais en 1992, trad en franç en 1994).
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eschel.

- Bruner, J. (2000). Culture et modes de pensées. L'esprit humain dans ses oeuvres. Paris: RETZ.
- Buakasa, G. (1996). Réinventer l'Afrique. De la tradition à la modernité au Congo-Zaïre. Paris : L'Harmattan.
- Bujo, B. (1990). African Christian Morality at the age of inculturation. Paulines Publications Africa : Nayirobi, Kenya.
- Burton, J.W. (1990). Conflict : Human needs theory. New York : St. Martin's Press.
- Bushayija, S. (1961). Indifférence et Néopaganisme au Rwanda. *Rythmes du monde, IX (1)*, 58-67.
- Calleja, J. (1994). Educating for peace in the Mediterranean: A strategy for Peace building. In E. Boulding (Ed.), *Building peace in the Middle East : Challenges for states and civil society* (pp.279-285). Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Camilleri, C. (1985). Anthropologie culturelle et éducation. Paris, Lausanne : Unesco, Delachaux et Niestlé.
- Camilleri, C., Vinsonneau, G. (1996). Psychologie et culture : concepts et méthodes. Paris : Masson & Armand Colin Editeurs.
- Chabot, D. (1998). Cultiver votre intelligence émotionnelle. Québec : Quebecor.
- Chevallier, J. (1997). L'organisation, Tome 1. Administration de l'entreprise. Paris : Dunot.
- Childress, J. F. (1978). Just-War Theories: The Bases, Interrelations, Priorities, and Fonctions of Their criteria. *Theological studies, 39*, 427-445.
- Christie, D.J. (1997). Reducing direct and structural violence: The human needs theory. *Peace and Conflict : Journal of Peace Psychology, 3*, 315-332.
- Classe, L. (1935). Un document, une épopée. Où l'esprit St souffle en tornade. Les Pères Blancs au Rwanda. Grands Lacs : sn
- Classe, L. (1940). Instruction Pastorales. Extraits des lettres circulaires, Kabgayi : Vicariat Apostolique.

- Clouzot, O. (2000). *Eveil et verticalité. Essai sur la transcendance et sur le chemin de transformation qui y conduit*. Barret-Le-Bas : éd. Le Souffle d'Or.
- Codere, H. (1973). *The biography of an African society, Rwanda 1900-1960, based on forty-eight Rwandan autobiographies*. Butare : INRS.
- Coyle, Enright (1997). Forgiveness intervention with post-abortion men. *Journal of consulting and clinical psychology* 65, 1042-1045.
- D'Hertefelt, M. & De Lame, D. (1987). *Société et histoire du Rwanda. Encyclopédie bibliographique 1863-1984*. Musée royal de Tervuren (Belgique).
- Dasen, P. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en Sciences de l'Education ?* Bruxelles : De Boek.
- Dasen, P. (2007). *L'approche interculturelle du développement*. Paris: PUF.
- De Lame, D. (1997). *Le génocide rwandais et le vaste monde. Les liens du sang*.
Publié sur : <http://www.ua.ac.be/objs/00110969.pdf>.
- Del Ponte, C. & Sudetic, S. (2009). *La traque, les criminels de guerre et moi*. Editions Héloïse d'Ormesson
- De Mello, A. (1994). *Quand la conscience s'éveille*. Montréal: sn
- De Zalia, R.P (2009). A sociocultural perspective on genocide: A review of the psychology of genocide: Perpetrators, bystanders, and rescuers. *Culture and Psychology*, 15 (3), 349-362.
- Des Forges, A. (1999). *Leave none to tell the story: Genocide in Rwanda*. New York: Human Rights Wacht.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48 (5), 510-517.
- DFAE (2009). *Dealing with the Past in Peace Mediation*. Suisspeace/ETH ZurichCSS.
<http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/peasec/peac/confre/depast.html>
- Diaz, B. (1998). *Contre violence et mal-être : la médiation par les élèves*. Brigitte Liatard-Dulac : Nathan.

- Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A., & Savory, F. (1998). Human Rights and Genevan youth : A developmental study of social représentations. *Swiss Journal of Psychology* 57 (2), 86-100.
- Dürckheim, K.G. (1968). *Pratique de la voie intérieure ou le quotidien comme exercice*. Paris : Le courrier du Livre.
- Dürckheim, K.G. (1974): *Hara, Centre vital de l'homme*. Paris : Le courrier du Livre.
- Eckmann, M. (2004). *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*. IES : Genève.
- Eckmann, M., & Davolio, M. E. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme : Aspects théoriques et supports pratiques*. Genève : Institut d'études sociales.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle. Selected papers. Psychological Issues*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W W Norton & Company.
- Erny, P. (2001). *Essai sur l'Education en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan
- Erny, P. (2002). *L'école coloniale au Rwanda (1900-1962)*. Paris : L'Harmattan.
- Erny, P. (2003). *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance (1962-1982)*. Paris : L'Harmattan.
- Erny, P. (2005). *L'Education au Rwanda au temps des rois*. Paris : L'Harmattan.
- Fein, H. (1990). Genocide : A sociological perspective. *Special Issues of Current Sociology*, 38, 1-126.
- Fein, H. (1993). *Genocide. A sociological perspective*. London: SAGE Publications.
- Fisher, R., & Scott, B. (2006). *Les secrets d'une bonne relation. Rester constructif et efficace avec des partenaires hostiles*. Paris: Nouveaux Horizons.
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (Ed.) (1991). *Getting to yes. Negotiating agreement without giving in*. New: Penguin Books.

- Fisher, S., Ludin, J., Williams, Su; Williams, St, Ibrahim, D., & Smith A.R. (2002). *Cheminer le conflit. Compétences et stratégies pour l'action*. Birmingham: Responding to Conflict.
- Fiske, S.T., Provost, V., Huyghues Despointes, S., & Leyens, J-Ph. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles: De Boeck Université. Publié sur www.deboeck.com.
- Fowler, J. (1981). *Stages of Faith*. New York: Harper & Row.
- Freund J. (1992). *Le conflit*. Trad. de l'allemand par Sybylle Mullet. Saulxures: Circé.
- Freund, J. (1993). *Les theories de l'exclusion: pour une construction de l'imaginaire de la deviance*. Paris: Meridiens Klincksick.
- Friedli, R. (2002). *Le nouveau système palabrique africain. La médiation-Gacaca réinventée*, in *Dialogue*, 228, 25-38.
- Friedli, R. (2009). *Potentiel conflictuel et compétence de réconciliation des religions*. Contribution au forum des religions, Université de Fribourg. (Sous presse).
- Friedli, R. (2010.) *Réconciliation revisitée. L'interphace entre politique et religion*. Université de Fribourg (Sous presse).
- Gallissot, R., Kilani, M., Rivera, A. (2000). *L'imbroglie ethnique. En quatorze mots clés*. Lausanne: Payot.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful means: Peace and conflicts, development and civilization*. London: Sage.
- Galtung, J. (2008). *Globalizing God. Religion, Spirituality and Peace*. Kolofon Press.
- Gay-Crosier-Lemaine, V. (2009). *La gratuité et le don dans le magistère : Le don*. *Magazine de l'Université de Fribourg, Suisse. Décembre, 2009 (2)*, p.25.
- Gayer, C., Landman, S., Halperin, E., & Bar-Tal, D. (2009). *Overcoming Psychological Barriers to Peaceful Conflict Resolution. The role of arguments about losses*. *Journal of Conflict Resolution*, Dec.2009, 951-975. Voir site : [Http://jcr.sagepub.com](http://jcr.sagepub.com).

- Gibson, G.L., & Bingham, R.D. (1982). On the conceptualization and measurement of political tolerance. *American Political Science Review*, 76 (3), 603-620.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle: Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: R. Laffont.
- Goleman, D. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris: Village mondial.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^{ème} éd.). Paris: Dolloz.
- Greenfield, P.M, Maynard, A. E., & Childs, C.P. (2003): historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinantec Maya children. *Cognitive Development*, 18, 455-487.
- Greenfield, P.M. (2005). Culture and learning. In *A companion to Psychological Anthropology : modernity and Psychocultural change/* ed. by C. Casey and R.B. Edgerton. Malden : Blackwell.
- Gutkowska, J., Antunes-Rodrigues, J., McCann, S.M. (1997). Atrial natriuretic peptide in brain and pituitary gland. *Physiological Reviews* 77 (2), 465-515.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hall, E.T. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- Harris, I. M. (1999). Types of peace education. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal (Eds.), *How children understand war and peace: a call for international peace education* (pp. 299-317). San Francisco: Jossey-Bass.
- Harrow, J.P. (1984). *Rwanda. De la féodalité à la démocratie (1955-1962)*. Bruxelles: Hayez.
- Hawkins, D.R. (2005). *Pouvoir contre force. Les déterminants cachés du comportement humain*. Guy Trédaniel.

- Hayner, P.B. (1999). In pursuit of Justice and Reconciliation: Contribution of truth telling. In C.J. Arnson (Ed.), *Comparative peace process in Latin America* (pp.363-383). CA : Stanford University Press.
- Hazan, P. (2007). Juger la guerre, juger l'histoire. Du bon usage des commissions "vérité" et de la justice internationale. Paris: PUF.
- Heb, J.H. & Enright, R.D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30, 658-667.
- Hess, R. & Weigand, G. (2006). L'observation participante dans les situations interculturelles. Paris : ECONOMICA.
- Hicks, D. (2009). A Matter of Dignity. Weatherhead Center for International Affairs. Cambridge, MA : Harvard University.
- Hirth, J.J. (1908). Directoire pour le catéchuménat à l'usage des missionnaires du Nyanza méridional, Maison Carrée.
- Ibarra, C. (2006). L'élaboration du projet de vie chez les jeunes adultes. Thèse de doctorat, université de Fribourg.
- Ichazo, O. (1995). De la métaphysique à la protoanalyse. Une théorie pour l'analyse de la psyché humaine, Études Holistiques.
- Ignatieff, M. (1998). The Warriors Honor. Ethnic War and Modern Conscience. New York: Henry Holt.
- Ignatieff, M. (2000). Nationalism and Toleration. In S. Mendus (ed.), *The politics of tolération in modern life* (pp.77-106). Durham, NC : Duke University Press.
- Jarymowicz, M., & Bar-Tal, D. (2006). The Dominance of fear over hope in the life of individuals and collectives. *European Journal of Social Psychology*, 36, 367-392. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).DOI:10.1002/ejsp.302.
- Javeau, C., (1985) L'enquête par questionnaire, Bruxelles: Presse de l'U L.B.
- Johansen, R. C. (2008). The politics of love and war. What is our responsibility? *Journal of Religion, Conflict and Peace Plowshares: a Peace Studies Collaborative of Earlham, Goshen, and Manchester Colleges.*

- Josso, M-C (2000). La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universelles. Paris : L'Harmattan.
- Joule, R.V. & Beauvois (1998). Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens. Grenoble: Presse universitaire de Grenoble.
- Kagame, A. (1954). Les organisations socio-familiales de l'Ancien Rwanda, Bruxelles: sn.
- Kagame, A. (1972). Un abrégé de l'Histoire du Rwanda de 1853 à 1972.
- Kagtiçibasi, ç. (1997). Handbook of cross-cultural psychology. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Kagtiçibasi, ç. (2009). Perspectives on human development, family and culture. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Kakar, S. (1996). The colors of Violence. New York: sn
- Kalibwami, J. (1991). Le catholicisme et la société rwandaise (1900-1962). Paris: Présence africaine.
- Kaye, M. (1997). The role of the truth commissions in the search for justice, reconciliation and democratization : The Salvadorean and Honduran cases. *Journal of Latin American Studies*, 29, 693-716.
- Kelman, H. C. (1973). Violence without moral restraint: reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of social issues*, 29 (4), p.39.
- Kelman, H.C. (1990). Applying a human needs perspective to the practice of conflict resolution: The Israëli-Palestinian Case. From J. Burton (Ed.), *Conflict: Human Needs Theory*. New York: St. Martin's Press.
- Kelman, H.C. (1999). Transforming the relationship between former enemies: A social-psychological analysis. In R. L. Rothstein (Ed.), *After the peace: Resistance and Reconciliation* (pp. 193-205). Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Kelman, H.C. (2004). Reconciliation as identity change: A social psychological perspective. In Y. Bar-Siman-Tov (Ed.), *From conflict resolution to reconciliation* (pp.111-124). Oxford:Oxford University Press.

- Kim, M. & Sankey, D. (2009). Towards a dynamic systems approach to moral development and moral education. *Journal of moral education* 38 (3), 283-298.
- Knafo, A., Schwartz, S.H., & Levine, R.V. (2009). Helping strangers is lower in embedded cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40 (5), 875-879.
- Kohlberg, L. & Candee, L. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and development* , pp.52-73. New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1983). Essays in moral development Vol II: *The psychology in moral development*. New York: Harper & Row.
- Kressel, N. J. (1996). Mass Hate. The global rise of genocide and terror. New York : Plenum Publishing Corporation.
- Kriesberg, L. (1998a). Cohexistence and the reconciliation of communal conflicts. In E. Weiner (Ed.). *The handbook of interethnic coexistence*. (pp.182-198). New York: Continuum.
- Kriesberg, L. (1998b). Intractable conflicts. In E. Weiner (Ed.). *The handbook of interethnic coexistence*. (pp.332-342). New York: Continuum.
- Kuper, L. (1981). Genocide. Its political use in the twentieth century. New Haven and London : Yale University Press.
- Kupermintz H., Salomon, G. (2005). Lesson to be learned from Research in Peace Education in the Context of Intractable Conflict. *Theory into Practice*, 44 (4), 293-302.
- Lahaye, W., Pourtois, J-P. & Desmet, H (2007). Transmettre d'une génération à l'autre.Paris: PUF.
- Lancelot, A., Constantini-Tramoni, M-L., Tarquinio, C., & Matinet, Y. (2009). Première étape de l'élaboration d'une échelle d'empathie perçue. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 82 (2), 26-41.
- Lederach, J.P. (1998). Beyond Violence: Building sustainable peace. In E. Weiner (Ed.). *The handbook of interethnic coexistence*. (pp.236-245). New York: Continuum.

- Lewin, K. (1941). Analysis of the concepts whole, differentiation, and unity. *University of Iowa Studies in child welfare*, 18, 226-261.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*, New York, Harper and Row.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. In G.E.Swanson, T.M. Newcomb, E.L. Hartley & authors (Eds.). *Reading in Social Psychology* (pp. 459-473). New York :Holt.
- Lewin, K, Lindzey, G. and Borgatta, E. F. (1954). Sociometric measurement. In *Lindzey Handbook of social psychology*, 1, 405-448.
- Leyens, J-Ph. & Yzerbyt, V. (1997), *Psychologie sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Lienbenberg, I., & Zegeye (1998). Pathway to democracy? The case of the South African Truth and Reconciliation process. *Social identities*, 4, 541-558.
- Lugan, B. (1997). *Histoire du Rwanda. De la préhistoire à nos jours*. Editions Bartillat.
- Lugan, B. (2004). *Rwanda. Le génocide, l'Eglise et la démocratie*. Lonrai : Editions du Rocher.
- Lugan, B. (2007). *Rwanda. Contre enquête sur le génocide*. Toulouse: Privat.
- Machiavelli, N. (2007). *Concerning the way in which the strength of all principalities ought to be measured. The Prince*. New York: Random House.
- Malisaba , S. (2006). *Réflexion sur les valeurs de l'éducation*. Conférence au Centre Pastoral St Paul/ Kigali: SNEC.
- Mannoni, P. (1988). *La peur*. Paris: PUF
- Maquet , J.J. (1954.). *Le système des relations sociales dans le Rwanda ancien*. Tervuren (Belgique):sn
- Martine, A. (2005). *Social Science Research. Conception , Methodology & Analysis*. Makerere: University.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a Psychology of being* (2nd Ed.). New York: Van Nostrand.

- Mauger, P.A., Pery, JE, Freeman, T (1992) The measurement of forgiveness: Preliminary research. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 170-180.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books. Retrieved on october 20, 2009, from <http://eqi.org/mayer.htm>
- Mégret, F. (2002). Le Tribunal Pénal International pour le Rwanda. Dijon-Quetigny : Edition Pédone.
- Melton, G.B. (1980). Childrens's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Milgram , S.(1961/1965). Some conditions of Obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18, 57-76.
- Milgram , S.(1974). Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper and Row.
- Moliner, P., Lorenzi-Cloldi, F & Vinet, E. (2009). Utilité sociale des représentations intergroupes de sexe. Domination masculine, context professionnel et discrimination positive. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 83 (3), 25-44.
- Mucchielli, R. (1971). Le questionnaire dans l'enquête psycho- sociale. Paris : ESF.
- Mucchielli, A. (2004). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris : Armand Colin.
- Mukama (1998). Analyse critique du processus de planification de l'éducation au Rwanda, Mémoire inédit, Butare : UNR
- Mukanzigiye, M.G. (2007). Projet éducatif. Session des directeurs des établissements catholiques. Kabgayi/Rwanda : SNEC
- Mulago, V. (1980). La religion traditionnelle des Bantu, et leur vision du monde. Kinshasa/Kongo.
- Mveng, E., (1979). "Liturgie cosmique et langage religieux". *Bulletin de théologie africaine*, 1, 99-103.

- Nahimana, F. (1993). *Le Rwanda, émergence d'un état*. Paris : L'Harmattan.
- Ndikumaso, J. (2004). *Paix et Justice et éducation à ces valeurs au Burundi à la lumière des messages pontificaux pour la journée mondiale de la paix*. Thèse de Doctorat: Rome.
- Neff, K.D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52 (4) ,211-260.
- Newberg, A., D'Aquili, E., Rause, V. (2003). Pourquoi « Dieu » ne disparaîtra pas. Quand la science explique la religion ». Vannes Cedex : Sully.
- Newton N., Modahl, C. (1989). Oxytocin-psychoactive hormone of love and breastfeeding. In : *The Free Woman*. Parthnon Publ. 343-350.
- Niebuhr, R. (1986). "Why the Christian Church Is Not Pacifist," in *The Essential Reinhold Niebuhr*, edited by Robert McAfee Brown. Yale: University Press, 102-122.
- Niyitegeka, L. (2007). *Contribution de la Congrégation des Sœurs Benebikira à la promotion de l'Education de la Fille*. Mémoire de Licence en Psychopédagogie. Université d'Agriculture, d'Education et de Technologie de Kibungo/Rwanda.
- Niyorora, M.A. (2009). *Pour une education à la paix au Rwanda. Une réflexion morale et catéchétique*. Mémoire de licence: Université de Fribourg.
- Norval, A.J. (1998). Memory, identity and the (im)possibility of reconciliation :The work of the Truth and reconciliation commission in South Africa. *Constellations*, 5, 250-265.
- Norval, A.J. (1999). Truth and Reconciliation: The birth of the present and the reworking of history. *Journal of African Studies*, 25, 499-519.
- Nothomb, R.P. D. (1963). *L'Education des jeunes Banyarwanda à la sincérité et au respect de la vérité objective*. Bujumbura : Théologie et Pastorale.
- Nothomb, R.P. D. (1965). *Un humanisme africain. Valeurs et pierres d'attente*. Bruxelles : Lumen Vitae.
- Nsengimana, I. (2003). *Le Rwanda et le pouvoir Européen (1894-1952). Quelles mutations ?* Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes.

- Ntampaka, C. (2002). Mémoire et réconciliation au Rwanda : Ecart entre les pratiques populaires et les actions de l'autorité. Bruxelles : Dialogue 226, 3-34.
- Ntezimana, L. (2005). De la bonne puissance pour la justice et la réconciliation, éd. Pax Christi Grands Lacs.
- Ntezimana, L. (2006). De la bonne puissance dans la compréhension et la résolution des problèmes de mémoire, de justice et de réconciliation au Rwanda. Nyakibanda /Rwanda : Urunana (114).
- Nzabandora, J., Karamira, C., Rwego-Kavatiri, A., Vuningoma, F., Tuyisabe, F. (2008). Les causes des violences après le génocide de 1994 au Rwanda. Kigali : CNUR.
- Odent, M. (2008). L'amour scientifié. Les mécanismes de l'amour. Dijon-Quétigny : Jouvence.
- Panu-Mbendele, W.M. (2005). La « membralité »: Clé de compréhension des systèmes thérapeutiques africains. Thèse de doctorat (psychologie clinique). Publication on-line. <http://ethesis.unifr.ch>.
- Panu-Mbendele, W.M. (2008). Le rôle clinique de la culture dans la vie quotidienne. Pertinence et non pertinence pour l'individu de la conception membrale négro-africaine. Conférence prononcée à l'Institut Supérieur des Sciences de Développement Rural de Kananga (RDC), le 05/02/2008. (Texte en publication).
- Parot, F. & Richelle M. (1992). Introduction à la psychologie, Histoire et Méthodes. Paris : PUF.
- Paul VI, Si tu veux la paix, défends la vie, Message du 1^{er} Janvier 1977, in : OR (24 décembre, 1976).
- Peck, M.S. (1998). The Road Less Traveled and Beyond. Spiritual Growth in Age of Anxiety. New York: Touchstone.
- Pénoukou, E. J. (1987). Conflit des valeurs en Afrique noire. In *Concilium* (211), p. 29. Paris: Beauchesne.
- Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: PUF.

- Pogge, T.W. (2005). Human Rights and Human Responsibilities, in *Global Responsibilities: Who must deliver on Human Rights*, edited by Andrew Kuper. New York: Routledge.
- Pons, F., & Doudin, P-A (2007). *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*. Québec: Press de l'Université de Québec.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite. Socialisation et individualisation*. Paris : PUF
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Prendergast, J. & Smock, D. (1999). *Building Peace in Rwanda and Burundi, Special Report n° 53*.
- Rainville, C. (1995). *Métamédecine. La guérison à votre portée*. Diffusion Raffin : Québec.
- Reed, D.C. (2009). A multi-level model of moral functioning revisited. *Journal of Moral Education*, 38 (3), 299-313.
- Reicherts, M. (1997). *L'entretien psychologique. L'approche centrée sur la personne et de nouvelles approches de la théorie par entretien*. Manuel (version préliminaire). Université de Fribourg: Institut de Psychologie.
- Rogers, C. R. (2003). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rogers, C.R. (2005). *La relation d'aide et la psychothérapie (14^e éd.)*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- Rogers, C.R. (2007). *Liberté pour apprendre (3^e éd.)*. Paris: InterEditions.
- Roméo, D. (2003). *J'ai serré la main du diable. La faillite de l'humanité au Rwanda*. Paris : Editions Libre Expression.
- Rosenberg, M.B. (2007). *Les mots sont des fenêtres. Introduction à la communication non violente*. Paris: Jouvence.
- Rutayisire, J., & Rubagiza, J. (2004). *Redefining Rwanda's future : The role of curriculum in social reconstruction*. In S. Tawil & A. Harley (Eds.), *Education, conflict and social cohesion* (pp.315-373). Genève : UNESCO/Bureau International de l'Education.

- Rutayisire, P. (1987). La christianisation du Rwanda (1900-1945). Méthode missionnaire et politique selon Mgr Léon Classe. Université de Fribourg: Thèse de doctorat.
- Sabatier, C., & Dasen, P. (2001). Cultures, développement et éducation. Paris : L'Harmattan.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace Education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B.Nevo (Eds), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp3-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Salomon, G. (2004a). A narrative-based view of coexistence education. *Journal of Social Issues*, 60 (2), 273-287.
- Salomon, G. (2004b). Does Peace Education Really Make a Difference? *Peace and Conflict: The Journal of Peace Psychology*, 12 (1).
- Salomon, G. & Kurpermintz, H. (April, 2002). The Evaluation of Peace Education Programs: Main Considerations and Criteria. Center for Research on Peace Education, University of Haïfa.
- Salomon, G., & Nevo, B. (2002). Peace education: The concept, principles, and practices around the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Retrieved on october 20, 2009, from <http://eqi.org/mayer.htm>.
- Sayegh, R. (1988). Proche-Orient. Conférence internationale ou confusion régionale. Un apport à la polémologie et à l'irénologie. Analyse systémique du conflit israélo-arabe. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Schelter, H.; Salomon, G. (2005). Does Vicarious of suffering, Affect Empathy for an Adversary? The effect of Israelis' Visit to Auschwitz on their Empathy for Palestinians. *Journal of Peace Education* 2 (2), 125-138.
- Scherer, K.R. (1989). Les émotions: fonctions et composantes. Dans B. Rimé, & K.R. Scherer (Eds). *Les émotions* (pp.247-270). Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé.

- Scherer, K.R., Fisher, C.S. & Abeles, R.P. (1975). *Human Agression and Conflict*. Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall.
- Schoeck, H. (1995). *L'Envie. Une histoire du mal*. Paris : Les Belles Lettres.
- Sebasoni, M.S. (2000). *Les origines du Rwanda*. Paris: sn.
- Sémelin, J. (2002). Analyser le massacre. Réflexions comparatives. *Questions de Recherche/Research in Question*, 7, 17-18.
- Sen, A. (2007). *Identité et violence*. Paris: sn.
- Sen, R. & Wagner, W. (2009). Cultural mechanisms of fundamentalism: Religion as ideology, divided identities and violence in post-Gandhi India. *Culture and Psychology*, 15 (3), 299-326.
- Shaffer, D.R. (1995). *Social and Personality development*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Sheldon, K.M., & Kasser, T. (1995). Coherence & congruence: two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Shyaka-Mugabe, A. (2007). *Les conflits communautaires au Rwanda: causes majeures et pistes de solutions*. Kigali: CNUR.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris: Bordas.
- Simpenzwe, G. (1990). *L'éducation à la liberté et à l'amour. Compte-rendu de la réunion des directeurs d'écoles secondaires catholiques*. SNEC: Kigali.
- Skitka, R.L., Bauman, C.W., & Mullen, E. (2004). Political Tolerance and), coming to psychological closure following the September 11, 2001 terrorist attacks: An integrative approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (6), 743-756.
- Sofsky, W. (1998). *Traité de la violence*. Paris : Gallimard.
- Soroglou, V., & Hutsebaut, D. (2001). *Religion et développement humain. Questions psychologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Spitz, P. & Galtung, J., (1980). *Il faut manger pour vivre. Controverses sur les besoins fondamentaux et le développement*. Paris: PUF.

- Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. In L. Berkowitz (Ed.) *Advencies in Experimental Social Psychology*, 7, 203-342. New York: Academic press.
- Staub, E. (1989). *The roots of evil: The origin of genocide and other group of violence*. New York: Cambridge University Press.
- Staub, E. (1992). Values and helping. Manuscript, Department of Psychology, University of Massachusetts, Amherst.
- Staub, E. (1993a). Individual and group selves, motivation and morality. In T. Wren & G. Moam, (Eds), *Morality and the Self*. Cambridge: MIT Press.
- Staub, E. (1993b). The psychology of bystanders, perpetrators, and heroic helpers. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 315-341.
- Staub, E. (1995a). How People learn to care. In P.G. Schervish, V.A.Hodgkinson, M. Gates, and associates (Eds). *Care and community in modern society: Passing on the tradition of service to future generations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Staub, E (1995b). The caring school project: A program to develop caring, helping, positive self-esteem and nonviolence. Manuscrit, Department of Psychology, University of Massachusetts, Amherst.
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil. Why children, adults and groups help and harm others*. New York: Cambridge University Press.
- Staub, E. (2006). Reconciliation after genocide, mass killing and intractable conflict: understanding the roots of violence, psychological recovery, and steps towards a general theory. *Political Psychology*, 27 (6), 867-894.
- Staub, E., Pearlman, L.A., Gubin, A., & Hategekimana, A. (2005). Healing, reconciliation, forgiving and prevention of violence after genocide or mass killing: An intervention and its experimental evaluation in Rwanda. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (3), 297-334.
- Subcoviak, M.J., Enright, R.D., Wu, C. (1995). Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adultehood. *Journal of Adolescence*, 18, 641-655.

- Taylor, C. (2000). *Terreur et sacrifice. Une approche anthropologique du génocide rwandais*. Toulouse : Octarès Editions.
- Tolle, E. (2000). *Le pouvoir du moment présent : guide d'éveil spirituel*. Outremont : Ariane.
- Tolle, E. (2002). *Mettre en pratique le pouvoir du moment présent : Enseignements essentiels, méditations et exercices pour jouir d'une vie libérée*. Outremont : Ariane.
- Tolle, E. (2005). *Nouvelle Terre : l'avènement de la conscience humaine*. Outremont : Ariane.
- Ukelo, C. (2009). *Les prémices du génocide rwandais, crise sociétale et baisse de la cohésion sociale*. Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie, U.F.R.: Psychologie.
- UNESCO (1982) : Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf.
- UNESCO (1995). *Declaration of Principles of Tolerance*. Paris : Author
- Usabyemariya, M. Th. (2007). *Influence de l'affection maternelle sur l'épanouissement affectif de l'enfant*. Mémoire de licence en Sciences avec Education. Kigali Institute of Education /Rwanda.
- Uwimanimpaye, D. (2000). *La représentation subjective du fonctionnement émotionnel. Liens avec l'âge, le sexe et l'entraînement à la médiation sur la base d'une adaptation anglaise du questionnaire DOE*. Mémoire de Licence, Université de Fribourg, Suisse.
- Uwimanimpaye, D. (2003). *Les rites d'initiations dans les communautés d'APAX : Kwaturwaho Abagabuzi b'Amahoro*. Collège Muramba/Rwanda.
- Uwimanimpaye, D. & Zanolli (1999). *Can indigenous knowledge of conflict management be applied to conflict resolution education in Africa? Rwanda as an example*. Presentation at the 8th Annual Conference of

the center For African Peace & Conflict resolution. California State University, Sacramento.

Vansina, I. (2001). Le Rwanda ancien. Le royaume nyiginya. Paris : Editions Karthala.

Vidal, C. (1991). Sociologie des passions. Rwanda. Côte d'Ivoire. Paris : Karthala.

Vinsonneau, G. (1997). Culture et comportement. Paris : Masson / Armand Colin

Walsch, N.D. (1997). Conversations avec Dieu, un dialogue hors du commun, tome 1, Outremont : Ariane.

Walzer, M. (2004). Traité sur la tolérance. Paris : Nouveaux Horizons.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1979). Une logique de la communication. Paris : Seuil.

Weeks, D. (1994). The eight essential steps to conflict resolution. Preserving relationships at work, at home, and in the community. Los Angeles : Tarcher/Putnam.

Weiss, L. (1946). Ce que femme veut : Souvenir de la III^e République. Paris : Gallimar.

Weiss, L. (1970). Mémoires d'une Européenne (Révolte contre le code). Ouvrir nos frontières et nos cœurs (1934-1939). Paris : Payot.

11. Annexes

Annexe A : Détail des résultats

Corrélations entre différentes facettes de la paix

	eve06	eve07	eve08	eve09	don06	don07	don08	don09	spi06	spi07	spi08	spi09	tol06	tol07	tol08	tol09
eve06	1															
eve07	.714**	1														
eve08	.537**	.702**	1													
eve09	.443**	.612**	.830**	1												
don06	.536**	.541**	.521**	.457**	1											
don07	.456**	.516**	.611**	.468**	.677**	1										
don08	.221	.340**	.589**	.526**	.488**	.613**	1									
don09	.144	.255*	.520**	.591**	.417**	.447**	.771**	1								
spi06	.580**	.641**	.524**	.511**	.557**	.549**	.527**	.437**	1							
spi07	.508**	.527**	.549**	.522**	.461**	.448**	.420**	.427**	.752**	1						
spi08	.402**	.527**	.659**	.590**	.385**	.508**	.595**	.650**	.626**	.640**	1					
spi09	.385**	.504**	.625**	.650**	.407**	.426**	.546**	.723**	.570**	.618**	.825**	1				
tol06	-.005	.167	.228	.201	.252*	.297*	.267*	.322**	.045	.140	.207	.275*	1			
tol07	.020	.257*	.282*	.186	.237*	.355**	.358**	.389**	.244*	.176	.357**	.352**	.587**	1		
tol08	-.073	.147	.177	.191	.158	.304*	.369**	.331**	.184	.166	.313**	.295*	.626**	.783**	1	
tol09	-.066	.166	.197	.182	.185	.336**	.373**	.338**	.167	.135	.304*	.312**	.643**	.750**	.969**	1

Synthèse de l'entretien : pourcentage des résultats 2006 et 2009

QI _{1a}	L'éducation à la paix est elle nécessaire ?	Membres actifs,		Personnel ressource		Personnel d'administration	
		2006, N=86	2009 N=70	2006, N=22	2009, N=22	2006, N=12	2009, N=12
R	Oui	59	100	100	100	75	100
R	Non	41	0	0	0	25	0
QI _{1b}	Si oui, à quels niveaux est-ce qu'elle permet des changements ?						
R	Source d'information sur soi	52	100	95	100	58	100
R	Source d'information sur l'autre	23	100	81	100	33	100
QI ₂	Qu'est-ce qu'elle apporte dans la vie courante pour qu'il y ait ces changements?						
R	Base pour un développement spirituelle, humain et économique	52	100	50	100	41	100
R	Un support adéquat aux activités de développement des capacités communautaires.	61	100	90	100	66	100

Source : Notre recherche

QI _{3a}	Rencontrez-vous des obstacles à l'établissement de la paix ?	Membres actifs		Personnel ressource		Personnel d'administration	
		2006, N=86	2009 N=70	2006, N=22	2009, N=22	2006, N=12	2009, N=12
R	Oui	57	100	100	100	83	100
R	Non	43	0	0	0	17	0
QI _{3b}	Si oui, quels sont les grands obstacles que vous rencontrez en faisant passer le message de paix ?						
R	Ignorance	47	100	91	100	42	100
R	Pauvreté	76	100	86	100	75	100
R	Simulation de la vérité	35	81	82	91	66	91
R	Peur	09	100	100	100	50	100
QI ₄	Quels conseils proposez-vous pour qu'il y ait des compétences qui transcendent ces obstacles pour la paix						
R	Education pour tous	42	100	22	100	42	100
R	Implantation de petits projets	49	100	82	100	50	100
R	Entraînement à la bonne puissance et aux autres compétences.	45	100	64	100	66	100

Source : Notre recherche

QI ₅	Y a-t-il des valeurs chrétiennes, rwandaises et universelles pour votre programme d'éducation à la paix ? Si oui, pour chaque catégorie, citez-en quelques-unes que vous connaissez.	Membres actifs		Personnel ressource		Personnel d'administration	
		2006, N=86	2009 N=70	2006, N=22	2009, N=22	2006, N=12	2009, N=12
R	Oui	100	100	100	100	100	100
R	Non	0	0	0	0	0	0
QI _{5a}	Si oui, pour chaque catégorie, citez-en quelques-unes que vous connaissez.						
Valeurs rwandaises							
R	Ubupfura	58	100	86	100	50	100
R	Ubutwari	35	71	72	72	25	75
R	Ubwenge	46	60	90	68	58	58
R	Ubumwe	64	78	59	90	58	91
Valeurs chrétiennes							
R	Amour	81	100	50	100	83	100
R	Liberté	17	85	68	100	42	100
R	Vérité	40	90	55	100	50	100
R	Justice	50	90	72	100	58	100
Valeurs universelles							
R	Tolérance	75	92	81	90	91	91
R	Besoins humains	06	100	54	100	50	100
R	Droits humains	52	64	86	86	42	66
R	Empathie	58	100	90	100	66	100
R	La prière	67	97	59	86	58	83
QI _{5b}	Quelle importance effective trouvez-vous dans le choix de ces valeurs ?						
R	Transformation individuelle	46	100	100	100	66	100
R	Transformation communautaire	26	100	100	100	50	100
R	Transformation culturelle	12	67	54	91	50	75
R	Transformation administrative	0	70	50	100	16	58

Annexe B : Table des illustrations

Liste des tableaux

Tableau 1. Typologie des besoins humains fondamentaux.....	63
Tableau 2. Les causes de la violence selon les approches des sciences humaines et sociales.....	66
Tableau 3. Niveau de développement humain.....	106
Tableau 4. Les causes de discrimination au Rwanda.....	155
Tableau 5. Culture fondamentaliste.....	158
Tableau 6. Changement de perspective.....	237
Tableau 8. Population d'étude par attributions.....	257
Tableau 9. Niveau d'études des membres actifs par type de vie et sexe.....	258
Tableau 10. Présentation analytique des outils Q.I et Q.III par rapport aux hypothèses 1 et 2 ...	266
Tableau 11. Présentation analytique des items du questionnaire II par rapport aux variables ...	268
Tableau 12. Programmes et activités d'APAX 2009.....	281
Tableau 13. Résumé des statistiques descriptives et analyse de la variance (N=70).....	290
Tableau 14. Evolution de la valeur «don de soi» durant 4 années.....	292
Tableau 15. Evolution de la variable «éveil de conscience» durant 4 années.....	294
Tableau 16. Evolution de la variable «spiritualité» durant 4 années.....	295
Tableau 17. Evolution de la variable «tolérance» durant 4 années.....	297
Tableau 18. Les corrélations entre don de soi, éveil de conscience, spiritualité et tolérance.....	299
Tableau 19. Don de soi par rapport au genre.....	301
Tableau 20. Don de soi par rapport à l'état de vie.....	303
Tableau 21. Don de soi par rapport au niveau d'études.....	304
Tableau 22. Eveil de conscience par rapport au genre.....	306
Tableau 23. Eveil de conscience par rapport à l'état de vie.....	308
Tableau 24. Eveil de conscience par rapport au niveau d'études.....	309
Tableau 25. Spiritualité par rapport au genre.....	311
Tableau 26. Spiritualité et type de vie.....	313
Tableau 27. Spiritualité par rapport au niveau d'études.....	314
Tableau 28. La tolérance par rapport au genre.....	316
Tableau 29. Tolérance et état de vie.....	317
Tableau 30. Tolérance par rapport au niveau d'études.....	319

Liste des figures

Figure 1. Manifestation de la violence (Galtung, 1996)	50
Figure 3. Le conflit israélo-arabe (Sayegh, 1988, p.21).....	123
Figure 4. Goals for Peace Education (Salomon & Nevo, 2002, p.5)	126
Figure 5. Crédibilité du message (Leyens, 1979, p.81).....	160
Figure 6. Processus de réalisation du développement des capacités dans une communauté	253

Liste des Graphiques

Graphique 1. L'évolution des 4 valeurs pendant une période de 4 ans	290
Graphique 2. Distribution des scores moyens de la valeur « don de soi ».....	292
Graphique 3. Distribution des scores moyens de la valeur « éveil de conscience »	294
Graphique 4. Distribution des scores moyens de la valeur « spiritualité »	296
Graphique 5. Distribution des scores moyens de la valeur « tolérance ».....	297
Graphique 6. Lien entre don de soi et genre	302
Graphique 7. Lien entre don de soi et état de vie	304
Graphique 8. Lien entre don de soi et niveau d'études	305
Graphique 9. Lien entre éveil de conscience et genre.....	307
Graphique 10. Lien entre éveil de conscience et état de vie	308
Graphique 11. Lien entre éveil de conscience et niveau d'études	310
Graphique 12. Lien entre spiritualité et genre.....	312
Graphique 13. Lien entre spiritualité et état de vie	313
Graphique 14. Lien entre spiritualité et niveau d'études.....	315
Graphique 15. Lien entre tolérance et genre	316
Graphique 16. Lien entre tolérance et état de vie.....	318
Graphique 17. Lien entre tolérance et niveau d'études	320

Annexes C : Questionnaires

Questionnaire I

Questionnaire sur les thèmes destinés à tout le monde.

Noms et Prénoms :

Sexe :

Niveau d'études :

Votre attribution dans l'Association (membre actif, d'administration, entraîneur).....

- 1a L'éducation à la paix est-elle nécessaire ?
- 1b Si Oui, à quels niveaux est-ce qu'elle opère des changements ?
- 2 Qu'est-ce qu'elle apporte dans la vie courante pour qu'il y ait ces changements?
- 3a Rencontrez-vous des obstacles à l'établissement de la paix ?
- 3b Si oui, quels sont les grands obstacles que vous rencontrez en faisant passer le message de paix ?
- 4 Quels conseils proposez-vous pour qu'il y ait des compétences qui transcendent ces obstacles pour la paix.
- 5 Y a-t-il des valeurs chrétiennes, rwandaises et universelles pour la paix ?
- 5a Si oui, pour chaque catégorie, choisissez dans la liste suivante quelques-unes que vous connaissez et classez-les selon qu'elles sont peu ou très importantes pour guider vos activités.
- 5b Comment motivez-vous l'importance que vous trouvez dans le choix de ces valeurs ?

Valeurs	Moins importantes	Plus importantes
Joie (ibyishimo)		
Ubutwari (courage)		
Vie		
Ubumwe (unité)		
Libertinage		
Amour		
Liberté		
Générosité (ubuntu)		
Justice (ubutabera)		
Egalité		
Tolérance		
Sens de l'humain (ubuntu)		
Amitié		
Empathie (solidarité)		
Prière (isengesho)		
Ubupfura (Noblesse du cœur)		
Droits humains		
Vérité (ukuri)		
Ubwenge (l'intelligence)		

Questionnaire II

Donnez votre réponse en entourant le nombre qui correspond le mieux à votre opinion :

- 1 : pas du tout
 2 : un peu
 3 : moyennement
 4 : beaucoup
 5 : extrêmement

<i>Items :</i>	1	2	3	4	5
1. Je garde souvent les malades qui n'ont personne pour s'occuper d'eux					
2. Tout ce qui est dit par l'autorité est digne de respect et d'être mis en pratique					
3. Le malheur comme le bien arrive toujours à ceux qui le méritent					
4. Je participe volontiers aux travaux de développement communautaire					
5. Je veux contribuer à la réussite de mon avenir					
6. Les rites religieux de chaque peuple peuvent être respectés					
7. Pour moi, la participation aux réunions visant la justice et la réconciliation est facultative					
8. J'ai envie de découvrir les valeurs des autres peuples					
9. Les gens peuvent être secourus seulement s'ils appartiennent à la même religion que vous					
10. J'aime prendre le risque pour aider l'autre, le danger ne me fait pas peur.					
11. Il peut y avoir aussi de bonnes choses dans d'autres cultures différentes de la notre					
12. Dieu peut exaucer une prière faite à la manière des ancêtres					
13. Seule la souffrance de mes amis et de mes proches peut m'inviter à réfléchir					
14. Seul le gouvernement peut résoudre les problèmes sociaux de réduction de la pauvreté					
15. La seule prière qui compte, c'est la prière reconnue par l'Eglise					
16. Je prends souvent l'initiative d'aider dans les cas d'urgence					
17. Je me laisse facilement entraîné par mes amis					
18. Il devrait y avoir une cohérence entre la prière et l'engagement pour la paix					
19. Il faut laisser les personnes vivant avec handicap à la charge de leur famille					
20. Pour nous développer, nous devons fermer les portes aux influences étrangères pour n'avoir qu'une référence à la coutume rwandaise					
21. Les personnes n'ayant pas de tabernacles ni de chapelles ne peuvent pas être en connexion avec Dieu					
22. Je sens la responsabilité de contribuer au bien être de tous ceux qui souffrent					
23. Il est inutile de donner ses idées pour la reconstruction du pays car on n'est pas écouté					
24. La maturité spirituelle devrait bannir la discrimination sociale					

Test de sociométrie

Voici les noms des membres actifs participants dans le projet d'éducation à la paix d'APAX, après avoir rayé votre nom de la liste, dites dans quelle mesure vous pourriez accepter de travailler avec chacun de ces membres dans votre projet de paix. Marquez d'une croix la case correspondante à votre choix.

1 : Pas du tout ; 2 : un peu ; 3 : Moyennement ; 4 : Beaucoup ; 5 : Enormément

Questionnaire III

Questions destinées au personnel d'administration. N= 12

Source : Firelight Foundation/Communauté d'APAX à Janja

Q1. A votre avis, qu'est-ce qui est unique à propos de votre organisation ou qu'est-ce qui distingue votre organisation des autres organisations?

Q2. Décrivez: a. Votre mission, b. Votre approche, c. Vos programmes et activités principales

d. Votre impact (les bienfaits de l'existence du Centre au sein de votre communauté, quelle différence créez-vous?)

Q3. Quelles réalisations avez-vous accomplies en 2009?

Q4. Est-ce que vous avez des données statistiques qui peuvent appuyer l'histoire du Centre et celle de vos réalisations? Si oui, quelles sont ces données? Par exemple des indicateurs sur le nombre d'enfants, de parents/tuteurs (caregivers) que vous avez assisté, etc.

Q5. Est-ce que vous pouvez nous décrire deux exemples de réussite (profil de bénéficiaires) concernant un enfant et un parent ou une famille que vous avez assistés ?

Q6. Comment décrivez-vous la façon dont le Centre pourvoit ou facilite l'accès aux services sociaux (éducation, santé, sécurité alimentaire, acte de naissance, services auprès des autorités légales, avec le district, etc.) des enfants, des familles et de la communauté ?

Q7. Quelle approche utilisez-vous pour pourvoir ou faciliter l'accès aux services? Faites-vous du plaidoyer par exemple?

Q8. Quelles leçons avez-vous apprises à propos de votre approche? Qu'est-ce qui marche ou qu'est-ce qui ne marche pas?

Q9. Comment est-ce que votre travail (en particulier l'accès aux services) améliore le bien-être et la vie des enfants, des familles et des communautés?

Q10. A partir de 2006, votre communauté a absolument rencontré quelques conflits (...)

Comment avez-vous procédé pour les résoudre ?

Annexe D : Abréviations

AMI : Association Modeste et Innocent.

APAX : Association pour l'éducation chrétienne aux valeurs de la paix.

CERPE: The Center for Research on Peace Education.

CNUR : Conseil National pour l'Unité et la Réconciliation.

EWB: Engineers Without Borders.

FPR: Front Patriotique Rwandais.

GIPRI: Geneva International Peace Research.

IER : Instance, Equité et Réconciliation.

IICP: Institut for Integrative Conflict transformative and Peace Building.

MINEDUC : Ministère de l'Education Nationale.

MRND : Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement.

SNEC: Secretariat National de l'enseignement catholique.

RTC: Responding to Conflict.

RTL:Radion Télévison libre des Milles collines.

SN: Non significatif.

TRC: Truth and Reconciliation commission.

TWB: Teachers Without Borders.

UNR: Université nationale du Rwanda

VD: Variable Dépendante