

Education, développement et violence culturelle

J. Balemire Bazilashe

Introduction

Le rapport entre l'éducation des citoyens, le développement d'un pays et la violence culturelle est le thème de cette étude. En général nous parlons de l'éducation en termes de socialisation. Il s'agit de conduire l'enfant vers une meilleure intégration sociale. Est-ce à dire que l'enfant est à l'état naturel à la naissance et que c'est son développement post-natal, dans son milieu social, qui consistera à le rendre culturel ? En réalité les actes de conception et d'accouchement sont déjà des actes sociaux, des actes culturels aussi parce qu'ils sont produits par des humains. Et les mères savent que ces actes sont loin d'être dénués de toute violence. En d'autres termes, à la naissance, l'enfant est déjà chargé d'héritages socio-culturels importants, y compris ceux de la violence.

Le développement dont il sera question dans cette réflexion dépasse le strict sens du développement individuel étudié en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et qui est un développement psycho-social. Nous nous intéresserons particulièrement au développement socio-économique qui implique l'organisation de la cité pour le bien-être des individus qui l'habitent. Cette organisation ne se réalise pas sans heurts ni sans contraintes sociales dont l'une des plus importantes - aux yeux des enfants et de leurs parents - est l'éducation scolaire. Voici la question fondamentale à laquelle toute structure d'éducation est confrontée : comment apparaît la violence dans les tentatives de réponses aux aspirations des citoyens, et surtout des futurs citoyens, en matière d'identité sociale et culturelle, d'auto-réalisation individuelle et sociale, et de prise de conscience de leur appartenance à une réalité sociale et culturelle plus vaste ?

Depuis cent ans, la société a tendance à confier de plus en plus de tâches d'éducation des enfants aux structures scolaires. Le système scolaire actuel devient boulimique car, à part ses tâches habituelles, il a progressivement enrichi son programme de nouvelles disciplines : la gymnastique, le dessin, la musique, l'économie familiale, l'activité technique sur textile, l'éducation contre la drogue, l'éducation sexuelle, l'éducation contre le sida, l'informatique... Mais certaines tâches de l'école débordent aussi jusque dans les familles, invitées au début, ensuite de plus en plus contraintes à organiser leur vie en fonction des devoirs scolaires, des réunions scolaires, des vacances scolaires...

Tout le monde s'accorde à dire que la structure familiale, en dépit de son évolution multiforme, reste la cellule de base de l'éducation de l'enfant. Pourtant l'organisation de la cité et les exigences professionnelles poussent cette structure vers plus

d'éclatements (divorces, familles monoparentales...) et ses tâches traditionnelles sont confiées à des structures de substitution (crèches, jardins d'enfants, centres sociaux, familles d'accueil...). Pendant ce temps l'éducation diffuse prend des proportions de plus en plus importantes. Ses formes modernes sont tournées moins vers l'Eglise et l'armée que vers la rue (délinquance juvénile, banlieues chaudes, les enfants de la rue...), les médias (télévision, jeux vidéos, bandes dessinées, Disneyland, Jurassicpark...) ou l'éducation non formelle (Centres de formation professionnelle ou formation sur le tas, formation continue...).

Ces formes diversifiées de l'éducation conservent cependant l'un des principes fondamentaux de toute éducation : *C'est pour ton bien* (A. Miller, 1984). En fonction de ce principe beaucoup de concessions ont été laissées aux structures de l'éducation, même et surtout des concessions à la violence physique et symbolique. L'histoire de l'éducation scolaire est jalonnée de violences multiples exercées sur l'enfant par les adultes (parents, enseignants, religieux, police...). On évoque souvent la logique du «dressage» : il faut «inculquer» à l'enfant un comportement qui le prépare à une insertion sociale déterminée d'avance par l'adulte. La participation de l'enfant n'est conçue qu'en termes d'exécution, d'obéissance, de soumission. Et ce processus s'est perpétué à travers des siècles, car l'enfant devenu adulte reproduit «tout naturellement» le modèle subi «pour le bien de ses propres enfants» (Hacker, 1971). Les exemples-types de ce modèle d'éducation sont le service militaire même quand l'ennemi est devenu hypothétique et la soumission des enfants à l'éducation religieuse (baptême, première communion...) même si les parents ne croient plus en Dieu.

Ce modèle d'éducation s'explique en réalité par les rapports de forces en présence suivant la dialectique du dominant et du dominé dans un processus de domination politique, sociale et culturelle. En effet «une domination n'est vraiment "réussie" que lorsque le dominé, ayant suffisamment intériorisé les valeurs du dominant, se regarde désormais avec les yeux de celui-ci, et tient sur lui-même des discours que pourrait tenir le dominant. A partir de ce moment on peut considérer que le travail d'aliénation est accompli» (A. Touré, 1981 : 150). Cette «normalisation» des comportements se réalise accompagnée de la violence physique brute, ou de méthodes plus raffinées où l'école joue un rôle capital par les objectifs et les contenus que les enseignants sont invités à «inculquer» aux élèves.

Nous allons nous intéresser particulièrement à l'éducation scolaire comme véhicule d'un modèle de développement socio-économique où la violence culturelle est permanente tant au nord qu'au sud de notre planète. Le deuxième titre traitera du rapport entre l'éducation scolaire, la violence culturelle et la culture de la violence. Nous ferons une courte allusion au rapport entre l'éducation diffuse et la violence culturelle dans la mesure où les médias occupent actuellement une place de choix dans le processus de socialisation de l'enfant.

I. Education scolaire et développement socio-économique

Les fonctions essentielles de l'éducation scolaire sont les suivantes : la transmission des valeurs établies, la sélection sociale compatible avec les structures existantes et la fourniture d'une force de travail qualifiée.

Education scolaire et reproduction sociale

De nombreuses études ont insisté sur la reproduction sociale de l'école (P. Bourdieu et J.C. Passeron, 1964 et 1971, G. Snyders, 1976, J.C. Deschamps et alii, 1982). Dans le cas occidental, la société que l'école cherche à reproduire, consciemment ou non, est la société bourgeoise. Le développement industriel a été extraordinaire au cours de ce XXe siècle. Extraordinaires aussi ses retombées sur le développement économique et social ainsi que sur la démocratisation de l'enseignement. Pourtant le modèle scolaire reste un modèle culturellement bourgeois et les aspirations de «la masse des travailleurs» sont celles de s'embourgeoiser : ce n'est pas de créer une «cité de prolétaires» fiers de l'être et décidés à le rester. Le dialogue suivant entre un ouvrier et des étudiants lors des événements de Mai 68 en France l'illustre bien à travers des désirs et des aspirations contradictoires :

- «- Pensez-vous qu'il y ait des différences fondamentales entre ouvriers et étudiants ?
- Oui, je suis fils à papa, s'écrie un étudiant, je le dis, nous sommes ici pour la plupart des fils de bourgeois, mais nous ne voulons pas vivre comme nos parents.
- Où sont vos parents en ce moment ?
- A la campagne.
- Moi j'aimerais avoir un peu plus d'argent pour aller à la campagne.
- Oh! tais-toi, tais-toi! dit un étudiant effondré.
(...)
- Oui, nous sommes des fils de bourgeois, reprend ce "fils à papa", mais nous voulons que le Pouvoir soit exercé par les travailleurs. C'est notre but et non 10 % d'augmentation.
- Pour nous une augmentation n'est pas négligeable.
- Ils n'ont absolument rien entravé, dit une voix à la cantonade...»⁽¹⁾.

Sélection scolaire, sélection sociale

La société occidentale étant divisée en classes sociales, l'école favorise plutôt le maintien de celles-ci et même leur renforcement si l'on considère sa fonction de sélection sociale compatible avec les structures existantes. G. Snyders (1976 : 93) nous rappelle qu'en France «la Commission de la main-d'oeuvre du VI^e plan réclame comme volant de population active : 24 % en O.S. et manoeuvres; 43 % en ouvriers

⁽¹⁾ Jean Claude Kerbouc'h, *Le piéton de Mai*, cité par A. Stéphane, 1969 : 141-142.

qualifiés et employés; 33 % en cadres et techniciens. A quoi la Commission scolaire répond en écho en prévoyant que 25 % des élèves quitteront l'école à 16 ans au plus tard; 40 % à la fin du second cycle court, c'est-à-dire vers 18 ans - et qu'il en restera donc 35 % pour alimenter le cycle long et le supérieur. Effectivement, en 1970-1971, la filière III et la fin d'études ont regroupé 25 % des effectifs et la filière II 37 %».

Il existe donc une sélection à l'entrée à l'école. Elle dépend essentiellement de l'appartenance à une classe ou catégorie sociale donnée, du coût de la scolarité et de la distribution géographique des écoles et des types d'écoles. Il existe aussi une sélection à l'intérieur de l'école. Elle dépend des capacités d'accueil de l'école au niveau des infrastructures et des équipements, de la condition intellectuelle et sociale des enseignants (laquelle détermine leurs motivations et leurs performances), de la qualité de la relation entre les élèves et leurs enseignants dans un processus de formation. Cette sélection à l'intérieur de l'école dépend surtout de l'adéquation du programme scolaire et de son esprit aux possibilités socio-culturelles des élèves et aux attentes de la société (P. Bourdieu et J.C. Passeron, 1985 : 9-44).

«L'action de l'école s'exerce sur des enfants dont le mode de vie, l'éducation familiale, la "prime éducation" sont extrêmement différents : la culture des classes privilégiées est proche de la culture scolaire, leurs habitudes ressemblent aux habitudes et aux rites scolaires - et donc les préparent directement aux apprentissages scolaires. Leurs enfants vont assimiler le donné scolaire à la façon d'un "héritage", ils s'y trouvent, ils y baignent comme dans leur élément naturel.

«Pour les autres, c'est "une conquête chèrement payée", ils ont à l'acquiescer laborieusement, par une sorte de conversion tellement difficile. Bref, c'est une entreprise d'"acculturation", en quelque sorte une rééducation. L'école "ne fait à la limite que confirmer et renforcer un habitus de classe", lequel constitue le fondement réel de tous les progrès scolaires. Et c'est pourquoi l'école ne réussit qu'auprès de ceux qui ont bénéficié à l'extérieur de l'enceinte scolaire et bien avant de pénétrer à l'intérieur de l'enceinte scolaire, dans leur famille, par familiarisation dans leur famille, d'un certain style de vie.

«Et ceux-là, à l'école, viennent en réalité moins acquiescer du nouveau que "légitimer scolairement" ce qu'ils ont en très grande partie déjà acquis par le mode d'inculcation qui les a, depuis leur naissance, enveloppés et portés. Est-il besoin de préciser que ce mode d'inculcation, c'est celui des classes favorisées ? Les classes sociales (sont) caractérisées par des distances inégales à la culture scolaire et des dispositions différentes à la reconnaître et à l'acquiescer.» (G. Snyders, 1976 : 23).

Formation scolaire pour quels emplois ?

Dans la mesure où la société a besoin de cadres qualifiés pour se reproduire et se perpétuer - dans ses valeurs et dans ses structures -, l'école se doit d'offrir aux jeunes des qualifications telles qu'au terme de leurs études ils soient recrutés à des postes

qui correspondent à leurs compétences. C'est en cela que consistent les efforts de planification économique où la planification scolaire est très importante. En effet, suivant la conviction de nombreux chercheurs surtout dans les organisations internationales (l'Unesco en tête), l'école est la clé du développement. Récemment des gouvernements ont prôné une politique visant à l'accroissement de la formation, à l'accumulation des compétences et des qualifications (à travers des recyclages, des perfectionnements, des reconversions...) comme moyen d'accroître des possibilités d'embauche en cette période de lutte tous azimuts contre le chômage.

C'est la preuve que la formation scolaire n'a jamais réussi à répondre adéquatement ni totalement aux attentes ni des planificateurs, ni des parents, ni des jeunes, ni des employeurs. Les raisons principales sont :

- la fluctuation de l'offre et de la demande sur le marché de l'emploi,
- l'inadéquation entre les programmes scolaires - parfois de conception étrangère - et l'évolution des types d'emplois en rapport avec la croissance économique et les échanges commerciaux internationaux,
- les progrès technologiques plus vite assimilés dans les entreprises que dans les programmes scolaires, encore moins dans la formation ou le recyclage des enseignants,
- la fluctuation des effectifs scolaires qui dépendent de la fluctuation de la démographie, de l'inégale implantation des types d'écoles sur l'étendue d'un pays et de la fluctuation du taux de réussite scolaire.

L'échec de la démocratisation de l'enseignement

La relation de l'école avec les exigences des milieux de l'emploi et les défaillances internes au système scolaire peuvent occasionner une sélection d'une telle ampleur au début et en cours de formation qu'elle débouche sur de très importants échecs et abandons scolaires. On pourrait penser que ces échecs et abandons disparaîtraient d'un système où l'orientation scolaire et professionnelle serait satisfaisante et appuyée par un corps de formateurs à la hauteur de leurs tâches. On serait heureux de travailler dans un système qui favoriserait au maximum des situations éducatives harmonieuses pour des élèves distribués avec bonheur dans des filières diversifiées suivant leur demande, celle des employeurs et celle de la société tout entière. On parlerait du triomphe de la démocratisation de l'enseignement : car il ne s'agirait pas seulement de la proclamation mais aussi de la réalisation concrète du droit de l'enfant à l'éducation scolaire de base d'abord, ensuite à une éducation secondaire librement choisie parmi de nombreuses filières à sa portée intellectuelle, sociale, économique et géographique.

Mais Malkova et Vulfson (1987 : 36-38) nous rappellent que «la concrétisation des principes de justice sociale, la démocratisation et l'innovation graduelles de toutes les sphères de la vie sociale constituent une condition capitale de la véritable et efficace démocratisation de l'enseignement». Car même dans les sociétés occidentales autoproclamées démocratiques «les inégalités sociales commandent les inégalités

scolaires... cela est d'autant plus vrai que l'héritage culturel des individus, qui varie selon leur classe d'appartenance, détermine des attitudes différentes face à l'école et à la culture, mais aussi que s'établit à proprement parler une conspiration du silence autour de ces différences que l'école, au nom du mythe égalitaire, ignore ou feint d'ignorer» (J.C. Deschamps et alii, 1982 : 38).

Ce traitement «égalitaire» de tous les enfants est donc un leurre, car non seulement les enfants ne possèdent ni les mêmes atouts, ni des crédits équivalents dans leurs milieux respectifs, mais «en dispensant à tous et de la même façon le même enseignement l'école ne fait que renforcer les inégalités sociales, puisqu'elle ignore la distance sociale entre l'individu et l'objet à maîtriser; le degré de familiarité qu'entretient un individu avec la situation à laquelle il est confronté détermine fortement la connaissance qu'il aura de cette situation» (J.C. Deschamps et alii, 1982 : 37).

En d'autres termes, la réussite scolaire concerne surtout les enfants dont le milieu social est proche du milieu scolaire. L'école, de par son contenu et son organisation, diffuse une culture proche de celle contenue dans les principales activités de ce milieu social, véritable milieu dominant de la société. Les autres milieux sont obligés de se plier à sa culture sous peine de marginalisation.

L'école de l'exclusion

Cette marginalisation commence très tôt sous les noms de redoublement, classes spéciales, classes de rattrapage... ou ces «classes parallèles où les jeunes attendent l'âge limite pour quitter l'école» (Raillon, 1984 : 23). En effet la scolarité obligatoire dissimule de nombreux échecs et abandons réels : ce sont les nouveaux marginaux que le monde occidental découvre actuellement avec stupeur. Ce ne sont pas les handicapés mentaux ou physiques ni les délinquants de tous bords pour lesquels existent déjà quelques structures d'accueil et de traitement. Ce sont les millions d'illettrés, c'est-à-dire ceux qui sont passés par l'école obligatoire - parce qu'obligatoire - et en sont sortis sans avoir été capables de «lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne» (définition de l'analphabète recommandée par l'Unesco; voir le *Compendium* de 1990 : 14 et J.P. Vélis, 1990 : 92-117).

Cette «nouvelle» exclusion concerne surtout les enfants des milieux les plus défavorisés parce qu'ils sont les plus exposés à ces échecs précoces : c'est le cas en France où «plus de 41 % des enfants des manoeuvres et d'OS et près de 32 % des enfants d'ouvriers qualifiés arrêtent leurs études sans même avoir terminé le premier cycle. Parmi ceux qui n'ont pas été au-delà du premier cycle court, 71 % ne donnent comme raison d'aller à l'école que celle de l'obligation scolaire» (Galland, 1985 : 109).

L'exclusion touche aussi ceux qui échouent au baccalauréat. Le taux de réussite de 72,9 % en 1989 et de 73,3 % en 1990 signifie que près de 30 % des candidats ont échoué à ces épreuves considérées comme capitales pour la suite de leur vie et l'avenir de la nation française (*Le Monde de l'éducation*, 1991 : 2).

Le développement de l'emploi et du non-emploi

Dans les pays industrialisés, on préconise l'accroissement des qualifications et des compétences pour être plus performants et plus compétitifs sur le marché du travail. En effet après la formation universitaire classique les jeunes sont incités à une plus grande qualification à travers des stages et des diplômes de spécialisation, à une maîtrise de plusieurs langues, de l'informatique afin d'accroître leurs atouts. Les chômeurs sont invités à bénéficier de cours de perfectionnement ou de reconversion. Les entreprises développent des formations continues internes ou accordent des congés-études afin de rattraper les progrès technologiques et de produire des articles toujours plus compétitifs.

La politique d'amélioration du niveau de formation est prônée aussi dans les pays du sud pour améliorer les niveaux de vie de la population sur le plan de l'alimentation, du logement et de la santé. Ainsi dit-on dans de nombreux programmes et projets de développement qu'améliorer «le niveau d'éducation» (terme ambigu) de la jeune fille aboutit à terme à l'amélioration du «niveau de développement» (terme ambigu aussi) de la société.

Il est important de savoir qu'éducation et socialisation étant liées, chaque société secrète son modèle d'éducation, ni meilleur ni pire que d'autres. Par contre des niveaux de formation sont comparables surtout dans le monde actuel où le modèle scolaire est devenu universel et où les performances technologiques ne peuvent être maîtrisées que moyennant une diffusion de plus en plus large et diversifiée du savoir scientifique. Les pays où la formation scolaire est plus poussée sont en général plus industrialisés aussi et réalisent des performances dans la production et la commercialisation d'articles plus compétitifs. Sont-ils pour autant plus développés ? Oui, si le développement se confond avec la croissance économique et surtout industrielle. Non, si le développement signifie la maîtrise de son environnement, terme beaucoup plus global parce qu'il inclut les dimensions écologiques, sociales et culturelles, parce qu'il pense la qualité de la vie au niveau individuel, national et international. En effet y a-t-il un seul pays industrialisé, dit développé, à l'abri des intempéries ou de la montée du chômage ? Une industrialisation non accompagnée de la maîtrise de la pollution de la nature et de la société a-t-elle un sens en terme de qualité de la vie ?

Certes l'industrialisation et l'amélioration du niveau de vie de la population ne peuvent être atteintes que par l'accroissement de son niveau de formation. Mais cet accroissement du niveau de formation conduit à terme à l'accroissement des effectifs

scolaires sans garantie d'embauche et donc au risque du chômage ou du non-emploi de personnes surqualifiées. En effet la généralisation de la scolarisation et l'amélioration du niveau de formation conduisent successivement :

- à l'amélioration des conditions de vie,
- à l'accroissement démographique,
- à l'accroissement de la démographie scolaire,
- à l'accroissement des infrastructures et équipements scolaires,
- à la création de plus d'emplois,
- à l'accroissement de la production et des exportations,
- à l'excès de l'offre par rapport à la demande,
- à la chute des prix,
- à la baisse des exportations,
- à des faillites d'entreprises,
- aux licenciements,
- à l'accroissement du chômage,
- au blocage social.

En conclusion l'école finit par fonctionner comme une entreprise chargée de produire des diplômés de plus en plus spécialisés, mais de moins en moins embauchés malgré leur performance. Et tant les nouveaux chômeurs que les nouveaux diplômés sont orientés vers de nouveaux centres de reconversion. Pourtant, dans la logique du marché, les performances technologiques se poursuivent et les entreprises doivent désormais licencier le personnel peu «surqualifié» pour le remplacer par des machines, sinon leurs produits ne resteraient plus compétitifs au niveau du commerce international. Quelles violences et quelles frustrations !

II. Education scolaire, violence culturelle et culture de violence

La dimension culturelle de la violence dépasse le domaine socio-économique de l'éducation scolaire et touche le domaine du contenu culturel et du véhicule de ce contenu. Tant I. Illich (1971) que G. Lutte (1982 et 1984) ont dénoncé cette organisation scolaire qui pousse à «normaliser» la spontanéité de l'enfant au point qu'au terme de leurs études la plupart des jeunes adultes perdent tout esprit créatif et deviennent des consommateurs de l'ordre.

Le modèle de société

C. Josso (1976 : 213-214 et suivantes) reproduit intégralement les «Conseils aux écoliers» tels qu'ils sont contenus dans le livret scolaire édité par le Département de l'Instruction Publique de l'Etat de Genève il y a une vingtaine d'années :

1. Levez-vous et couchez-vous de bonne heure, c'est une habitude dont vous pourrez apprécier les excellents effets pendant toute votre vie.

Commencez la journée de bonne humeur, en prenant la résolution de bien travailler et de faire plaisir à vos parents et à vos maîtres.

2. Prenez tout jeunes l'habitude d'être exacts, réguliers et assidus dans votre travail. Plus tard, on saura, lorsque vous vous chargerez d'une tâche, qu'on pourra compter sur vous.

3. Soyez propres; venez en classe dans une tenue décente, le visage et les mains lavés, les cheveux brossés, les souliers nettoyés et cirés. Souvenez-vous qu'une tenue soignée produit une bonne impression.

4. Arrivez à l'heure à l'école, c'est-à-dire avant la première sonnerie. Lorsque la sonnerie d'entrée en classe retentit, cessez de jouer, allez immédiatement à la place qui vous a été désignée; ne criez pas dans les vestibules, évitez le bruit.

5. Montez et descendez les escaliers sans précipitation ni bousculade.

6. Gagnez votre place sans bruit en entrant dans la classe, préparez vos livres et cahiers, mettez-vous au travail sans tarder.

7. Conservez en bon état les fournitures que l'Etat vous remet gratuitement; utilisez votre sac d'école pour les transporter.

8. Respectez l'école où vous êtes reçus. Faites que la propreté et l'ordre règnent dans votre classe.

Ayez pour la propriété d'autrui le même soin que vous voulez qu'on ait pour la vôtre.

9. Aux W.C., montrez-vous propres et décents. Ayez le respect de vous-même et de vos camarades.

10. Ne jouez qu'à des jeux convenables, n'offrant aucun danger pour vous-même et pour vos camarades. Ne lancez jamais de pierre ou de projectile quelconque : vous pouvez blesser quelqu'un grièvement.

11. Dans la rue, observez attentivement les règles de sécurité qu'on vous a enseignées. Souvenez-vous que de multiples dangers vous menacent sur la chaussée.

12. N'oubliez pas vos devoirs d'écoliers après votre retour à la maison. Etudiez vos leçons d'une manière consciencieuse, faites vos travaux avec soin.

C. Josso conclut sa longue citation en ces termes : «De l'exactitude à la propreté en passant par l'ordre, la bonne tenue, la décence, ou le travail soigné, toutes ces notions se réfèrent à des habitudes culturelles qui varient par définition d'une société à une autre, d'un groupe social à un autre. Elles sont ici données comme univoques, c'est-à-dire comme le comportement que tout écolier "normal" doit avoir».

Aujourd'hui les directives sont sûrement formulées autrement. Cependant tant la direction de l'école que l'enseignant continuent de les «inculquer» aux élèves; et il est pratiquement sûr que la plupart des parents les répètent à leurs enfants avant de conduire ceux-ci à l'école. En effet ces directives reflètent l'image légendaire de la Suisse, pays de l'ordre, de la propreté, de la ponctualité et de la discipline. Le petit Suisse intériorise ces qualités tant en famille qu'à l'école et dans l'organisation sociale. Et l'initiation du jeune homme Suisse culmine dans la discipline du service militaire comme ultime épreuve de maturité, d'intégration sociale et patriotique.

La France, elle, a développé depuis longtemps un modèle de centralisme politique et administratif au point que c'est ce modèle qui la guide aussi sur le plan de l'éducation et de la culture. Tout se décide à Paris, même la langue. En effet la langue française est conçue comme un gage de l'unité nationale. Ce pays était composé il y a encore quelques siècles de plusieurs peuples parlant des langues différentes comme le breton, le corse, l'alsacien, le basque, le flamand, l'occitan. La langue française a été imposée de façon autoritaire dès la Révolution française malgré la résistance de certaines langues comme le breton. Comme les petits Français devaient apprendre qu'ils sont d'abord Français, ils apprenaient seulement le français à l'école laïque et républicaine. «Une des stratégies utilisées pour interdire le breton était de suspendre un objet au cou de l'enfant qui avait été surpris disant un mot en breton. Il le gardait tant qu'il n'avait pas dénoncé un camarade parlant breton. Le dernier qui portait le «symbole» à la fin des leçons était puni. Le symbole était parfois un sabot, symbole de la culture bretonne. C'est ma soeur qui a eu le premier sabot au cou, dit un témoin. Elle était en colère... C'est mon père qui l'avait fait. Elle n'a jamais oublié» (J. Sammali, 1994).

La colonisation par la langue

Si la France d'aujourd'hui est revenue sur l'interdiction du breton à l'école, ce n'est malheureusement pas le cas pour les anciennes colonies françaises en Afrique. Depuis trente ans les dirigeants de ces pays poursuivent la logique de l'époque coloniale où ils apprenaient que leurs ancêtres étaient des Gaulois. En effet ils continuent de considérer leurs propres langues comme des dialectes incapables de transmettre la science et donc d'être introduites dans les écoles nationales. Partant du cas ivoirien, A. Touré (1981 : 151-153) constate que «dans les dix manuels de l'enseignement du second degré conçus et imprimés en Côte d'Ivoire pour les jeunes ivoiriens, trois manuels sont consacrés à la littérature française, où sont vantés la rationalité et l'esprit critique comme caractéristiques de la civilisation française, et sept manuels sont consacrés à la littérature africaine qui se distingue par l'absence de ces qualités et par les traits d'irrationalité, de superstition, autorité et cruauté. Le seul manuel intitulé *Le triomphe de l'esprit critique* (littérature française) contredit et détruit pratiquement les sept manuels de la littérature africaine en s'y opposant par son contenu».

Le même auteur constate que «les élites africaines «modernes», qui ne maîtrisent ni les langues nationales ivoiriennes faute de les pratiquer, ni la langue française faute

d'appartenir au cercle restreint de l'élite nationale française, qui en établit les normes, se voient condamnés à l'ombre des maîtres français» (idem : 137).

Cette situation s'avère encore plus tragique si l'on sait que la maîtrise du français est devenue le critère de sélection et de réussite scolaire en Afrique francophone. Nous nous trouvons donc dans la situation paradoxale où nous avons une langue étrangère comme langue d'enseignement et langue de l'administration, langue de l'élite, sans que l'on sache pour quelle société cette élite est l'élite, et les langues locales cantonnées dans le «bavardage» domestique ou le commerce local et sans relation aucune avec la langue de l'élite supposée être au service du peuple. Ces langues sont d'ailleurs appelées dialectes sans que l'on sache si elles le sont par rapport au français ou à une autre langue africaine.

Le poids du choix politique

Cette situation est un choix politique délibéré, une politique de suicide culturel pour les pays africains dits francophones. En effet des études ont été effectuées au Mali et à l'est du Zaïre sur les élèves qui ont suivi les cours en langues locales à l'école primaire et appris ensuite le français (d'abord comme une branche à partir de la 3e ou de la 4e, ensuite comme langue d'enseignement partiel puis total à la fin de l'école primaire). Ces études prouvent que ces élèves terminent plus nombreux l'école primaire et réussissent mieux leur scolarité secondaire que ceux à qui le français a été imposé dès la première année primaire. Malgré ces preuves scientifiques le Zaïre prit une décision visant à accroître les heures de français à l'école primaire au détriment des heures consacrées aux langues zaïroises. L'objectif évoqué fut de lutter contre les nombreux échecs dus à la non maîtrise du français lorsqu'il devient la seule langue d'enseignement.

La situation de l'Afrique francophone est comparable à celles qu'ont vécues les Indiens Mapuches du Chili (N. Bustamante, 1993) ou les Kurdes de Turquie (J. Sammali, 1994), encore que ces deux cas soient historiquement plus dramatiques. En effet les Mapuches et les Kurdes vivent aujourd'hui une colonisation politique et culturelle internes dans les pays auxquels ils appartiennent pour des raisons historiques. Aujourd'hui les Mapuches n'ont plus de territoire parce qu'ils ont été éparpillés et mélangés à d'autres peuples venus d'Europe occuper leurs terres : ils ont donc des difficultés à se retrouver pour se transmettre leur langue et leur culture. Les Kurdes peuvent encore revendiquer un territoire, mais celui-ci fait désormais partie de plusieurs pays : la Turquie, l'Irak, l'Iran, la Syrie. En Turquie la langue, la culture et le peuple kurdes sont tout simplement considérés comme inexistantes par les autorités politiques d'Ankara. La Turquie impose le turc aux populations kurdes suivant le modèle français décrit plus haut.

Ethnocentrisme culturel

Les enfants sont les plus grandes victimes de ce comportement des adultes qui disent souvent que ces décisions sont prises pour leur bien. Et comme la raison du plus fort est toujours la meilleure, les adultes arrivent à falsifier les réalités historiques. Ils les impriment falsifiées, ils les diffusent falsifiées tant dans la presse écrite et orale que dans les médias réservés aux enfants et dans les manuels scolaires. Voici le témoignage d'un étudiant kurde (Meyer, 1992 : 26-27) :

«J'ai été dans la plus grande université d'Istanbul. La plupart des administrateurs, des avocats, des juges, des économistes y sont formés. J'ai discuté avec un de mes professeurs à la fin de mes études pour avoir des conseils. Il m'a demandé de quelle ville je venais. *De Diyarbakir*, ai-je répondu.

«Il s'est alors exclamé : *Il y a un problème avec vous !*

«Et moi de répondre : *C'est votre problème et, en même temps, c'est notre problème ! Vous êtes professeur et je ne vous ai jamais entendu parler de ce problème. Nous avons fait ensemble des séances pendant 4-5 ans et le seul moment où vous avez abordé le problème, ce fut pour dire qu'Ismaël Besikçi, sociologue qui a écrit une thèse sur l'existence du Peuple Kurde, n'est probablement pas un scientifique. Pourquoi dites-vous cela ? Vous devez avoir une raison valable !*

«Il affirma : *Je ne suis pas pour un Etat kurde.*

«Et j'enchaînai : *Moi non plus, je ne suis pas pour un Etat kurde. Ce qui est important, c'est de donner aux Kurdes leurs droits fondamentaux. Dans mon cas, je fais des études, mais j'aurais aimé les faire en kurde et non pas en turc.*

«Et voici le commentaire de cet étudiant à la suite de cette conversation : Si vous demandez à un Français de faire ses études en anglais, qu'est ce qu'il fera ? "Ce n'est pas logique", me direz-vous. Et pourtant, c'est ce qui est appliqué aux Kurdes. Il faut apprendre en turc, écouter les émissions en turc, lire les journaux en turc. Ce n'est pas juste!

«Je suis contre toutes les politiques appliqués par l'Etat turc, c'est un Etat raciste, chauviniste qui cherche à assimiler ce peuple dont la population atteint au moins 16 millions d'individus en Turquie.»

La déformation de l'histoire est très courante dans les manuels scolaires. Les programmes reprennent l'histoire officielle qui est loin de concorder toujours avec l'histoire réelle. Et même l'histoire réelle est toujours écrite suivant un point de vue, en général le point de vue dominant. Imaginez dans quel état psychologique se retrouve l'enfant si plus tard il découvre qu'il a été trompé tout le long de sa formation scolaire, ou si pendant sa scolarisation il constate la contradiction entre l'histoire des manuels scolaires et la réalité historique de son peuple. Imaginez aussi l'état psychologique de l'enfant issu de la catégorie dominante et à qui les manuels scolaires répètent pendant des années qu'il fait partie des peuples supérieurs qui ont civilisé le monde ambiant et les peuples lointains, primitifs, misérables.

La culture de la violence

Ces deux enfants sont victimes de l'ethnocentrisme culturel dont les conséquences peuvent être la révolte dans le premier cas et la volonté d'écraser cette révolte dans le second. Cette dialectique peut se transformer en escalade de la violence et aboutir à la culture de la violence si elle est conjuguée à d'autres facteurs sociaux et surtout économiques. Souvent les intérêts politiques et économiques conduisent les Etats à la soumission des minorités politiques (qui peuvent pourtant constituer des majorités démographiques comme au Burundi, au Kosovo ou en Afrique du Sud). La culture de la violence se concrétise dans la mise sur pied d'un Etat policier : l'entraînement de troupes de lutte anti-terroriste, l'achat d'armes sophistiquées et surtout la multiplication d'indicateurs et d'agents de sécurité formés pour créer un climat d'insécurité, organiser des dénonciations, des délations «dans l'intérêt supérieur de la nation».

La culture de la violence n'est pas seulement l'apanage des Etats policiers. Des intérêts économiques poussent des entreprises à produire et à faire la publicité d'articles dont l'usage conduit à la violence et même à la mort. Les industries d'armements sont essentielles aux économies de nombreux Etats industrialisés dont l'esprit belliqueux a marqué toute l'histoire et atteint son paroxysme avec les deux guerres mondiales. Et la course aux armements s'est accélérée pendant la guerre froide pour obéir aveuglement à l'adage latin *Si vis pacem, para bellum*. Le dégel actuel basé sur l'affaiblissement économique et le démantèlement politique de l'une des structures «super-puissantes» a permis l'éclatement et la multiplication de conflits locaux, et, bien sûr, l'écoulement de stocks d'armes anciennes ou l'essai de nouvelles armes comme les fameux «patriots».

La culture de la violence se manifeste aussi dans les banlieues des grandes villes occidentales et du Tiers-monde où des populations entières ont été entassées ou laissées s'entasser dans des conditions de promiscuité et de salubrité très précaires. Les villes les ont attirées soit parce qu'elles étaient en période d'expansion industrielle et de plein emploi, soit parce que la sécheresse, la disparition des routes de desserte agricole ou la multiplication des petits chefs ont rendu invivable la vie au village. Aujourd'hui c'est partout la crise économique, l'accroissement du chômage et du non-emploi en ville et l'accroissement de la misère dans les campagnes abandonnées à elles-mêmes.

Les jeunes se retrouvent dans ces banlieues à tourner en rond, sans emploi et sans perspective d'avenir. Ils sont la proie facile de la drogue, de l'alcool, des sectes et autres fanatismes religieux ou racistes avec toute la violence qui les accompagne. Ils sont la proie facile de la violence diffusée à travers les films des salles obscures ou les multiples séries télévisées, à longueur de journées, sur les dizaines de chaînes auxquelles le simple zapping permet d'accéder. Ils sont la proie facile de la publicité dont «l'objectif propre est de soumettre l'homme, en le poussant à accomplir, le plus possible dans l'inconscient et l'irréflexion, les gestes souhaités» (Sauvy, 1970 : 207). La

société de consommation a développé une publicité particulièrement agressive envers les enfants et les jeunes au point que ceux-ci ne savent plus vivre sans le dernier jouet électronique, le dernier jeu vidéo, le dernier dinosaure et la violence qu'ils contiennent.

Conclusion

Nous venons de traiter de la violence culturelle en relation avec l'éducation et le développement socio-économique. Nous sommes parti de l'analyse de la violence présente dans les fonctions essentielles de l'éducation scolaire. Nous avons constaté que cette éducation impose la reproduction du discours dominant, procède à une sélection externe et interne au profit des enfants des milieux privilégiés, de tous ceux qui entrent dans la logique de la compétition et de la performance. Nous avons constaté une planification adéquate impossible entre les diplômés délivrés, les oscillations du marché de l'emploi et le développement technologique. D'où une situation de violence particulièrement d'actualité : l'accroissement du chômage et du non-emploi.

La deuxième réflexion nous a incité à découvrir le passage de la violence culturelle à la culture de la violence à travers l'ethnocentrisme linguistique et culturel. Nous avons évoqué le problème des rapports de forces qui conduisent à la manipulation de l'histoire et à l'aliénation de la jeunesse, quel que soit son groupe d'appartenance. Et nous avons essayé de comprendre la place des intérêts politiques et surtout économiques qui sont souvent derrière ces manipulations.

Le système scolaire a dans cette spirale de violence sa part de responsabilité. S'il ne développe pas le sens critique chez les apprenants, il ne sera plus distingué du système publicitaire dont la mission principale est d'aliéner plus pour faire consommer plus au profit de quelques-uns.

Bibliographie

Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1985 [1964]. *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970

Bustamante N., *Les Mapuches et l'éducation chilienne*, Genève, Mémoire de licence, 1993

Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme, Paris, Unesco, 1991

Deschamps J.-C. & al., *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves ?* Lausanne, Ed. Favre, 1982

Galland O., *Les jeunes*, Paris, Ed. la Découverte, 1985

Hacker F., *Agression : violence dans le monde moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1972 [éd. allemande 1971]

Josso C., *Technostructures de l'inégalité, Les modes de transmission, du didactique à l'extrascolaire*, Paris, PUF, Genève, Cahiers de l'IED, 1976 : 191-261

Le Monde de l'Education, Paris, 1991 : 2

Lutte G., *Supprimer l'adolescence ? Essai sur la condition des jeunes*, Paris, Ed. Ouvrières, Bruxelles, Vie ouvrière, 1982. *Il n'y a plus d'adolescence ! Les jeunes au Nicaragua*, Paris, Ed. Ouvrières, Bruxelles, Vie ouvrière, 1984

Malkova Z.A. & Vulfson B.L., *L'enseignement secondaire dans le monde d'aujourd'hui*, *Annuaire international de l'éducation*, Paris, Unesco, vol. XXXIX, 1987 : 1-243

Meyer M., *Le Kurdistan*, Strasbourg, Ed. Prospective 21

Miller A., *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier, 1984 [éd. allemande 1980]

Raillon L., *L'enseignement ou la contre-éducation*, Paris, PUF, 1984

Sammali J., *Déni culturel et résistance. Enquête au Kurdistan sous domination turque*, Genève, Mémoire de licence, 1994

Sauvy A., *La révolte des jeunes*, Paris, Calmann-Lévy, 1970

Snyders G., *Ecole, classe et lutte des classes*, Paris, PUF, 1976

Stéphane A., *L'univers contestationnaire*, Paris, Payot, PBP, 1969

Touré A., *La civilisation quotidienne en Côte d'Ivoire, procès d'occidentalisation*, Paris, Karthala, 1981

Vélis J.-P., *Lettre d'illettré. Nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés*, Paris, La Découverte/Unesco, 1990